

BIBLIOTECA VIRTUAL

redELE

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

16/2015



Catálogo de publicaciones del Ministerio:

www.mecd.gob.es/

Catálogo general de publicaciones oficiales:

<http://boe.es/publicaciones/>

DIRECTOR:

Antonio López Soto

Subdirector General de Cooperación Internacional (SGCI)

DIRECTORA ADJUNTA:

M^a Ángeles Fernández Melón, Consejera Técnica (SGCI)

CONSEJO EDITORIAL:

José Aurelio Llaneza Villanueva, MECD

Joana Lloret Cantero, Instituto Español de Lisboa

José María Mateo Fernández, Escuela Oficial de Idiomas de Bilbao

Rafael Alba Cascales, Profesor visitante en EEUU

CONSEJO ASESOR:

Rocío Aguiar Docal, Consejería de Educación en Bulgaria

Adolfo Carbón Gómez, Asesoría de Educación en Irlanda

Miguel García Caraballo, Consejería de Educación en Alemania

Ana García de Jalón, Consejería de Educación en EEUU

Clara Gómez Jimeno, Consejería de Educación en EEUU

Consuelo Jiménez de Cisneros y Baudín, C. de Ed. en Marruecos

M^a Elena Marco Fabrè, Consejería de Educación en EEUU

Pablo Matéu García, Asesoría de Educación en Nueva Zelanda

Natalio Ormeño Villajos, Consejería de Educación en Reino Unido

Ana M^a Rodríguez Gil, Consejería de Educación en Italia

José Luis Ruiz Miguel, Consejería de Educación en Francia

Begoña Sáez Martínez, Consejería de Educación en Brasil

Carmen Sainz Madrazo, Subdir. Gral. de Cooperación Internacional

Melissa Valdés Vázquez, Agregaduría de Educación en Canadá

EVALUADORES EXTERNOS:

Carmen López Ferrero, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona

Susana Martín Leralta, Universidad Nebrija de Madrid

Mariano del Mazo de Unamuno, EOI de Jesús Maestro, de Madrid

Rogelio Ponce de León Romeo, Universidade do Porto (Portugal)

Ernesto Puertas Moya, Instituto Cervantes de Varsovia (Polonia)

Javier Ramos Linares, EOI de Las Palmas de Gran Canaria



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita: © SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: 2015

Imagen de la portada: Aurelien Guichard, publicada bajo licencia  en www.flickr.com

NIPO: 030-15-03 S/S

ISBN: 1697-9346

DOI: 10.4438/1697-9346-BV

Ciudad: Madrid

Correo electrónico: redede@mecd.es

ÍNDICE

El tratamiento del artículo en manuales de nivel ELE Inicial (A-1 A-2). Análisis de materiales y propuesta didáctica para aprendientes polacos basada en el Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo

María Pizarro Escabia

Memoria de máster - Universidad Antonio de Nebrija - 2013

El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE

Elena Pérez Santos

Memoria de máster - Universidad de Cantabria - 2013

Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés a través del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos

Andrés García Álvarez

Memoria de máster - Universidad de Jaén - 2013

Saber refranes, poco cuesta y mucho vale

Itziar Molina Sangüesa

Memoria de máster - Universidad de Salamanca - 2011

Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional

Bárbara Cuenca i Ripoll

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

Didáctica de lo fantástico: el cuento como herramienta útil en el aula de ELE

Margarita Paz Torres

Memoria de máster - Universidad de Alcalá - 2014

¿Historia del arte en ELE? El eterno Gaudí y los estudiantes japoneses de español. Una propuesta.

María de los Ángeles Cejador Ambroj

Memoria de máster - Universidad de la Rioja - 2014

Diseño de una unidad didáctica de Historia para secciones bilingües integrando el Español para Fines Académicos

Adrián Ortega Quijano

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

La enseñanza de español en Singapur 2014

Belén Alonso Rodríguez

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

El enfoque léxico y la competencia metafórica: Una propuesta didáctica

María del Rocío Cuberos Vicente

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados

Joan Aznar Bertolín

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2013

[El español de América a través de la literatura en el aula de E/LE](#)

María del Mar Fuentes Chaves

Memoria de máster - Universidad de Salamanca - 2012

[Microrrevolución en la clase de ELE: La destreza comunicativa escrita digital a partir de tres cuentas turísticas oficiales en Twitter](#)

Claudia Sánchez Guillamón

Memoria de máster - Universidad de Cantabria - 2014

[Aproximación a la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses, con especial atención a algunos de sus aspectos más problemáticos](#)

Laura Asquerino Egoscozábal

Memoria de máster - Universidad de Alcalá - 2014

[Español con Fines Académicos: Guía de Revisión 2.0 para la escritura académica](#)

Weronika Halabis

Memoria de máster - Universidad de Cantabria - 2014

[Usos de wechat en clase de ELE: propuesta didáctica](#)

Lluís Algué Sala

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

[E/LE y TIC en las aulas de inmersión lingüística: Una propuesta didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo](#)

Verónica Ciendones Díaz

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

Cultura y competencia sociocultural en la clase de ELE: una propuesta a través de la poesía del siglo XX (Salinas, Gil de Biedma y García Montero)

M^a Cristina Vidal Cereceda

Memoria de máster - Universidad de Cantabria - 2014

El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad Español como LE

Alicia Puche Sánchez

Memoria de máster - Universidad de Alicante - 2014

Tratamiento de la dinámica de grupos en tres manuales de ELE

Elena Vilanova Escrig

Memoria de máster - Universidad de Barcelona - 2014

Las unidades fraseológicas en la enseñanza del español (caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)

Balsam Haddouch

Tesis doctoral - Universidad Mohammed V-Agdal - 2013

Los aspectos culturales en la enseñanza del español lengua de especialidad: plan curricular para alumnos germanoparlantes del sector turístico

Annika Herrmann

Memoria de máster - Universidad Pablo de Olavide - 2014

La predicación con ser y estar en español

María Nieves Barahona Colomer

Memoria de máster - Universidad Autónoma de Madrid - 2013

La anécdota. Un estudio contrastivo alemán-español

Alberto Vílchez

Memoria de máster - Universidad Antonio de Nebrija - 2014

Etnocentrismo y estereotipos en el aula de E-LE/L2

José David Amado Cano

Memoria de máster - Universidad de Extremadura - 2015

Una mirada a la identidad bilingüe de los latinos en los Estados Unidos

Silvia Ana Garrido Gallego

Memoria de máster - Universidad de La Rioja - 2014

¿Nos hacemos un selfi? La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE

Laura Porriño Moscoso

Memoria de máster - Universidad de Salamanca - 2015

Inventario de signos no verbales básicos españoles y alemanes: estudio comparativo.

Samanta Ascaso

Memoria de máster - Universidad Antonio de Nebrija - 2014

El voseo en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su aplicación a la enseñanza de ELE

Alejandro Vidal Álvarez

Memoria de máster - Universidad de León - 2015

La inmersión en español como lengua escolar y de contexto. Estudio de casos

Luis Miñarro López

Memoria de máster - Universidad de Jaén - 2014

La motivación en el aprendizaje de español: interacción en redes sociales

Loreto García Pardo

Memoria de máster - UNED - 2014

El español antillano: propuesta didáctica a través de algunas muestras lingüísticas

Penélope García Fernández

Memoria de máster - Universidad de Oviedo - 2014

Errores gramaticales en las producciones escritas y orales de aprendices franceses de ELE de nivel C1

Patricia Sáez Garcerán

Memoria de máster - Universidad Antonio de Nebrija - 2012

NÚMERO ESPECIAL. OCTUBRE 2015

Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. Cuenca del 25 al 28 de junio de 2014



Nebrija
Universidad

**EL TRATAMIENTO DEL ARTÍCULO EN
MANUALES DE ELE DE NIVEL INICIAL (A1-A2)**

Análisis de materiales y propuesta didáctica para
aprendientes polacos basada en el Foco en la Forma
desde un enfoque cognitivo

María Pizarro Escabia
Tutora: Blanca Palacio Alegre

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera

2011-2012

Autorización:

Dña. María Pizarro Escabia autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

Dña. María Pizarro Escabia autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.

Albert Einstein

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: Introducción.....	1
-------------------------------	---

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 2: Revisión del estado de la cuestión.....	6
2.1 Introducción.....	6
2.2 Investigaciones.....	6
2.3 Conclusiones.....	14

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 3: La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas	17
3.1 Introducción.....	17
3.2 La Adquisición de Segundas Lenguas.....	17
3.3 La instrucción formal en Adquisición de Segundas Lenguas: ¿explicación implícita o explícita?	18
3.4 La instrucción gramatical desde el punto de vista de la Adquisición de Segundas Lenguas.....	19
3.5 La instrucción gramatical: ¿Foco en la Forma o foco en las formas?.....	20
3.6 La Instrucción de Procesamiento	21
3.7 Propuesta: El Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo.....	22
3.8 La Gramática Cognitiva aplicada a la enseñanza de la gramática de ELE	23
3.8.1 De la teoría a la práctica: <i>La Gramática Básica del Estudiante de Español</i>	25
3.9 La investigación teórica y práctica: ¿acuerdo o desacuerdo?.....	29
3.10 Conclusiones.....	30
CAPÍTULO 4: La determinación.....	30
4.1. La determinación en español: <i>el, un, Ø</i>	30
4.1.1 Introducción	30
4.1.2 Concepción del artículo como categoría gramatical.....	31
4.1.2.1 Los valores del artículo (<i>el/la/los/las</i>).....	33
4.1.2.2 Los valores del artículo <i>/Ø/</i>	43
4.1.2.3 El valor del numeral (<i>un/una/unos/unas</i>).....	50
4.1.3 Conclusiones: los valores operativos del artículo.....	56

4.2 La determinación en polaco.....	57
4.2.1 Introducción.....	57
4.2.2 La lengua polaca.....	57
4.2.3 Mecanismo de determinación en polaco.....	58
4.2.4 Conclusiones.....	59
LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	
CAPÍTULO 5: Metodología de la investigación.....	60
5.1 Introducción.....	60
5.2 Objetivos del estudio	60
5.3 Justificación del corpus.....	61
5.4 Descripción del corpus.....	63
5.5 Metodología y herramienta del análisis.....	66
5.5.1 Fases de la investigación.....	67
CAPÍTULO 6: Análisis de los manuales de ELE.....	70
6.1 <i>Aula internacional 1</i>	70
6.2 <i>En Acción 1</i>	73
6.3 <i>Español en Marcha 1</i>	75
6.4 <i>Prisma A1</i>	80
CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica.....	84
7.1 Introducción.....	84
7.2 Consideraciones para el diseño de la propuesta didáctica.....	85
7.3 Secuencia didáctica.....	86
7.4 Conclusiones.....	104
CONCLUSIONES	
CAPÍTULO 8: Conclusiones generales.....	105
BIBLIOGRAFÍA	
Referencias bibliográficas	110
ANEXOS	
Anexo I: Manuales de ELE A1-A2.....	117
Anexo II: Plan Curricular. Gramática. Inventario A1-A2.....	118
Anexo III: <i>Español en marcha 1</i> (Unidad 4).....	122
Anexo IV: Propuesta para el inventario de gramática del PCIC.....	126

Lista de tablas

CAPÍTULO 4: La determinación

Tabla 4.1. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: expresiones referenciales sin necesidad de elemento adicional.....	32
Tabla 4.2. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido <i>jakiś</i> o el numeral <i>jeden</i>	32
Tabla 4.3. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido <i>jakiś</i>	32
Tabla 4.4. Análisis contrastivo. Los determinantes.....	33

CAPÍTULO 5: Metodología de la investigación

Tabla 5.1. Metodología y herramienta de análisis (Plantilla resumida).....	69
--	----

CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica

Tabla 7.1. Cuadro explicativo de sustantivos sin artículo /Ø/ con valor de cantidad indeterminada.....	97
--	----

Lista de figuras

CAPÍTULO 2: Revisión del estado de la cuestión

Figura 2.1. Valores inherentes del <i>artículo</i> , <i>numeral</i> y <i>artículo /Ø</i> . (Montero, 2011, p. 26).....	11
--	----

CAPÍTULO 3: La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas

Figura 3.1. Ejemplo de <i>input</i> . <i>Gramática Básica del Estudiante de Español</i> (2011), p. 32.....	27
Figura 3.2. Ejemplo de <i>output</i> . <i>Gramática Básica del Estudiante de Español</i> (2011), p. 32.....	28
	42

CAPÍTULO 4: La determinación

Figura 4.1. Valores del <i>artículo</i> . (Montero, 2011, p. 13).....	
Figura 4.2. Valores del <i>artículo /Ø/</i> . (Montero, 2011, p. 16).....	46
Figura 4.3. Ejemplos de casos que admiten presencia del <i>artículo</i> y del <i>numeral</i> . (Montero, 2011, p. 20).....	50
Figura 4.4. Los valores del numeral <i>un/una</i> . (Montero, 2011, p. 24).....	54
Figura 4.5. Los valores de <i>unos/unas</i> . (Montero, 2011, p.26).....	56
Figura 4.6. Visión global de los valores inherentes al <i>artículo</i> , <i>numeral</i> y <i>artículo Ø</i> . (Montero, 2011, p. 26).....	56
Figura 4.7. Relaciones establecidas entre el artículo, el numeral y el artículo Ø. (Montero, 2011, p. 26).....	56

CAPÍTULO 6: Análisis de los manuales de ELE

Figura 6.1. Actividad del Libro del alumno. <i>Aula internacional 1</i> , p.22.....	70
Figura 6.2. Cuadro gramatical. El artículo determinado. <i>Aula internacional 1</i> , p. 21.....	71
Figura 6.3. Ejercicio de práctica. Concordancia: artículos y sustantivos. <i>Aula internacional 1</i> , p.94.....	71
Figura 6.4. Diferencia entre qué o cuál. <i>Aula internacional 1</i> , p. 28.....	73
Figura 6.5. Cuadro gramatical. <i>En acción 1</i> , p.45.....	74
Figura 6.6. Actividad de práctica. <i>En acción 1</i> , p. 50.....	74
Figura 6.7. Cuadro gramatical de los artículos. <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	76
Figura 6.8. Ejercicio de los <i>artículos determinados e indeterminados</i> . <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	76

Figura 6.9. Cuadro gramatical de la forma verbal <i>hay</i> y el verbo <i>estar</i> . <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	77
Figura 6.10. Ejercicio de producción. <i>Español en marcha 1</i> , p. 41.....	78
Figura 6.11. Ejercicios de autoevaluación. <i>Español en marcha 1</i> , p. 42.....	78
Figura 6.12. Cuadro gramatical de los artículos. <i>Prisma A1</i> , p. 29.....	81
Figura 6.13. Modelo de actividad para trabajar los artículos en <i>Prisma A1</i> , p. 29.	81
Figura 6.14. Cuadro gramatical de las formas verbales <i>está/n</i> y <i>hay</i> . <i>Prisma A1</i> , p. 34.....	82
Figura 6.15. Ejercicio de transformación. Cuaderno de ejercicios, <i>Prisma A1</i> , p. 56.....	83
Figura 6.16. Autoevaluación de la Unidad 2. <i>Prisma A1</i> , p. 36.....	83
 CAPÍTULO 7: Propuesta didáctica	
Figura 7.1. Presentación de la forma lingüística: <i>artículo indefinido</i>	86
Figura 7.2. Relación entre forma y significado de los <i>artículos indefinidos</i>	87
Figura 7.3. Uso del <i>artículo indefinido</i>	88
Figura 7.4. Propuesta de <i>input</i> . Primera parte.....	89
Figura 7.5. Muestra de <i>input</i> . Segunda parte.....	89
Figura 7.6. Presentación de la forma lingüística: <i>artículo definido</i>	90
Figura 7.7. Presentación del significado del <i>artículo definido</i>	91
Figura 7.8. <i>Artículo definido</i> con valor de <i>unicidad</i>	91
Figura 7.9. Imagen para explicar el <i>artículo definido</i> con valor de <i>unicidad</i>	92
Figura 7.10. Explicación de la contracción de los <i>artículos definidos</i>	94
Figura 7.11. Práctica de la contracción de los <i>artículos definidos</i>	95
Figura 7.12. Práctica de las excepciones de contracción del <i>artículo definido</i> . Ejemplo 1.....	95
Figura 7.13. Práctica de las excepciones de contracción del <i>artículo definido</i> . Ejemplo 2.....	95
Figura 7.14. Imagen para trabajar las contracciones del <i>artículo definido</i>	96
Figura 7.15. Valor del sustantivo sin artículo (<i>artículo /Ø/</i>): <i>cantidad indeterminada</i>	97
Figura 7.16. Resumen de los contenidos gramaticales de la Unidad 4, <i>Español en Marcha 1</i>	99

ABREVIATURAS UTILIZADAS

ASL	Adquisición de segundas lenguas
CFS	Conexión de forma y significado
DELE	Diploma de español como lengua extranjera
ELE	Español como lengua extranjera
FF	Foco en la forma
GC	Gramática cognitiva
GrOp	Gramática operativa
IE	Input estructurado
IL	Interlengua
IP	Instrucción de procesamiento
IT	Instrucción tradicional
LC	Lingüística cognitiva
LE/L2	Lengua extranjera/segunda
LM/L1	Lengua materna
MCER	<i>Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas</i>
PCIC	<i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>
PI	Procesamiento del input

Agradecimientos

A mi tutora, Blanca Palacio Alegre, por su disponibilidad constante, su atención y consejos.

A Joanna Sienkiewick y a Urszula Lajkowska por su ayuda en la traducción de los textos.

A Iñaki Tarrés por el interés mostrado en este trabajo desde el primer momento.

A mis padres y a Tomasz, por su paciencia infinita y por su apoyo incondicional.

Resumen

Investigaciones recientes, como las realizadas por Denst-García (2006) y Fernández (2010), confirman la dificultad que presenta para aprendientes polacos la adquisición de la categoría gramatical del artículo, forma lingüística inexistente en su lengua materna. A su vez, Tarrés (2002) comprueba que el solo contacto con la lengua meta y sin análisis metódico del *input* no permite llegar a integrar su uso en el discurso que producen.

Conscientes de la importancia que presenta la instrucción gramatical para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de dicha categoría gramatical, el presente trabajo se propone un doble objetivo, en primer lugar, analizar el tratamiento didáctico que recibe la forma lingüística del artículo en cuatro manuales de nivel inicial (A1-A2): *Aula internacional 1*, *En acción 1*, *Español en marcha 1* y *Prisma A1* con el fin de detectar las posibles carencias o aspectos mejorables y, en segundo lugar, realizar una propuesta didáctica para suplir las carencias detectadas. Para lograr este objetivo se ha diseñado una ficha de análisis que permite desvelar cuál es el tipo de instrucción gramatical, el objetivo lingüístico y el objetivo metodológico de las actividades dedicadas al artículo de las actividades contenidas en los citados manuales. En definitiva, se indaga en las decisiones que han tomado los autores de los materiales para trabajar el artículo en un nivel A1.

Establecidas estas bases, se presenta una propuesta didáctica basada en el Foco en la Forma –en concreto, en la Instrucción del Procesamiento del *input*– desde un enfoque cognitivo (los valores operativos de la categoría gramatical del artículo propuestos por Montero (2011) en su trabajo). Esta propuesta promueve la conexión de dichas formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una comprensión de la gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa. La elección de la instrucción explícita y el enfoque cognitivo nace de los resultados obtenidos en numerosas investigaciones sobre adquisición de lenguas (Cadierno (2008) o Llopis-García (2009a), entre otras), en las que se han demostrado los beneficios de la instrucción explícita de la gramática para el proceso de aprendizaje del alumno y la posibilidad de acceder con mayor efectividad a los estudiantes a través de un acercamiento significativo al artículo.

Palabras clave: artículo, totalidad/unicidad, referencialidad, identificabilidad, singularidad/exclusividad, instrucción formal, gramática cognitiva, gramática operativa, foco en la forma.

Abstract

Recent researches, such as those made by Denst-García (2009) and Fernández (2010), confirm the difficulty that polish learners present for the acquisition of the grammatical category of the article because it does not exist in their mother tongue. At the same time, Tarrés (2002) checks that just the contact with the target language without methodical analysis of the input is not enough to integrate its use in speech that they produce.

Due to the awareness of the importance that grammar instruction presents for the improvement of the teaching and learning of this grammatical category, this paper proposes a double objective, first of all, it pretends to analyze the didactic treatment given the linguistic form of the article on four student's book of initial level (A1-A2): *Aula internacional 1*, *En acción 1*, *Español en Marcha 1* y *Prisma A1* in order to find possible deficiencies or areas for improvement and, as well as this, make a didactic proposition to fill identified gaps. A table of analysis that allows you to reveal what type of grammatical instruction, the linguistic goal and the methodological objective of activities dedicated to the article of the activities contained in these manuals is designed so as to achieve this goal. To sum up, it explores decisions that the authors of materials have taken to approach the article at a level A1.

Established these bases, a didactic proposal is developed based on the focus on form –in particular, on the instruction of the processing the input- a cognitive approach (the values operative of the grammatical category of the article proposed by Montero (2011) in her work). This proposal promotes the connection of these linguistic forms and meanings, in order to give a comprehension of grammar that enables to learners to control their own learning and build their communicative intention-based meanings. The choice of explicit instruction and the cognitive approach come from results obtained from many researches on language acquisition (Cadierno (2008) or Llopis-García (2009a)), among others that proved the benefits of explicit instruction of grammar to the learning process of the student and the possibility for students to access more effectively through a meaningful approach to the article.

Key words: article, whole/uniqueness, referentiality, identifiability, singularity/exclusivity, statement formal, operational grammar, cognitive grammar, focus on form.

1. Introducción

El propósito de nuestro trabajo es observar y analizar el tratamiento didáctico que recibe la categoría gramatical del artículo en una muestra de materiales seleccionados de Español como Lengua Extranjera (ELE) de nivel inicial (A1-A2), con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora.

El punto de partida para la elección del tema que nos ocupa nace de la experiencia personal de la investigadora como profesora de ELE en un centro privado de Polonia, junto a reflexiones y conversaciones mantenidas con otros profesores que imparten clase en el mismo país.

Durante este tiempo como docente se han observado confusiones en el uso del artículo tanto por los estudiantes del propio centro, como por otros aprendientes de fuera de la institución, por ejemplo, en la realización de los exámenes del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), a los que se presentan candidatos de diversas instituciones y escuelas.

A su vez, algunos profesores reconocen su desorientación respecto al tema y, a la hora de explicar la complejidad del artículo en español, se constata hasta qué punto pueden variar dentro de un grupo de profesores de la misma institución los puntos de vista sobre el modo de presentar esta cuestión lingüística y el tipo de explicaciones gramaticales que se ofrecen. Sea como fuere, se observa, por lo general, una baja dedicación al tema por parte de los docentes.

Hay que destacar que nuestra lengua suele presentar dificultades gramaticales comunes a la mayoría de estudiantes de ELE, sea cual sea su nacionalidad. En el caso de los hablantes de lenguas eslavas, se acentúan esos problemas y se presentan grandes dificultades que para otros estudiantes de lengua materna (LM) no eslava no plantearían apenas problemas.

En el caso de los polacos podemos centrarnos especialmente en los siguientes puntos de conflicto: artículos, concordancia de género y número, tiempos del pasado, *ser* y *estar*, determinantes y pronombres, preposiciones, subjuntivo y confusiones verbales (De la Cava y Sesmilo, 2007, p. 422).

Sin embargo, nuestro objeto de estudio será tan solo el primero de ellos, los artículos. En la mayoría de las lenguas eslavas¹ no encontramos lo que

¹ Excepto el búlgaro, ya que esta lengua posee la categoría gramatical de artículo.

gramaticalmente denominados artículo, ya sea determinado o indeterminado: este es el caso del polaco. A su vez, partimos de la situación de que muchos nativos estudian español como primera lengua extranjera (LE) y no tienen ningún referente de otra lengua en el que apoyarse para su uso.

Es evidente que la utilización del artículo supone ya un problema en los aprendientes de español de diversas LM, sin embargo, en hablantes eslavos la dificultad se acrecienta. Basta como muestra de ello el hecho de que encontramos estudiantes de niveles superiores o de perfeccionamiento que cometen errores a la hora de seleccionar el uso del artículo o la ausencia del mismo. Usan frecuentemente el artículo en construcciones como **la una chaqueta*, **un otro ejemplo*, etc. La ausencia de este referente en su lengua, unido a que su uso incorrecto en español ni dificulta ni impide la comunicación, hace que esta cuestión se prorrogue en el tiempo y se relegue a un nivel secundario en pro del aprendizaje de las formas verbales y de otros puntos gramaticales cuyo desconocimiento impedirían una comunicación eficiente.

Por todo lo expuesto, consideramos necesario continuar investigando en esta área de la gramática, en la instrucción y tipo de actividades dedicadas al artículo en los manuales de ELE. Es un campo abierto, puesto que nuestra experiencia docente nos ha demostrado que si encontramos algún espacio dedicado al artículo en los materiales, este está centrado sobre todo en el aspecto morfológico, que resulta trivial en comparación con el sintáctico y no abastece en ningún caso las necesidades de los estudiantes polacos.

El resultado: los alumnos eslavos que dominan el español, incluso a nivel superior, tanto en el aspecto léxico, como en el fonético y el gramatical, siguen cometiendo errores de nivel básico respecto al uso del artículo. Es a esta necesidad a la que intentamos atender con este trabajo.

Conviene destacar que en el presente trabajo consideramos necesario el acercamiento a la Gramática Cognitiva (GC) por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje, pues de esta manera y dentro de una perspectiva de enseñanza de una segunda lengua (L2), investigaciones como la de Llopis-García (2009a), entre otras, han demostrado que este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados.

En el caso concreto de la adquisición del artículo, es importante comprender este cambio para poder buscar un valor de operación dentro de una instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y significado de

una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre estos. Numerosas investigaciones en adquisición de lenguas ya han demostrado lo beneficioso que supone en el proceso de aprendizaje del alumno la instrucción explícita de la gramática².

El presente estudio se divide en seis grandes secciones formadas por ocho capítulos en total y por un apartado donde se recogen las referencias bibliográficas y anexos. La primera sección describe el contexto de trabajo en el que se desarrolla la investigación e incluye el presente capítulo.

La segunda sección, compuesta por el Capítulo 2, se propone efectuar una revisión de los trabajos afines a nuestra investigación realizados en los últimos años. En primer lugar se presentará una síntesis descriptiva de las mismas, siempre en relación con el tema que nos ocupa, y se concluirá este capítulo indicando las similitudes y diferencias de nuestro estudio respecto a los anteriores, así como los vacíos en el campo de investigación que esperamos cubrir.

La tercera sección, dividida en dos capítulos, da cuenta del marco teórico utilizado. Por un lado, en el Capítulo 3 efectuaremos una revisión del lugar que actualmente ocupa en la investigación de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) la *instrucción* formal de gramática y presentaremos las tendencias que constituirán la base de nuestra investigación. Para ello, en primer lugar trataremos la noción de ASL así como de *instrucción* gramatical. En segundo lugar, se atenderá al papel que desempeña la explicación explícita en esta última. En tercer lugar, abordaremos la *instrucción* gramatical con especial atención a la utilidad de las metodologías de Foco en la Forma (FF) en general y de la Instrucción de Procesamiento (IP) en particular para la práctica de estructuras en el aula. De este modo se planteará la unión metodológica de ambas, propuesta por Llopis-García (2009b), para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados. En cuarto lugar, se introducirá la Gramática Cognitiva (GC) aplicada a ELE. Con el objetivo de no dejar el Capítulo 3 a la mera descripción de conceptos abstractos, describiremos el tratamiento que se hace de los artículos en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) para ejemplificar el enfoque Operativo de la GC para la enseñanza explícita de formas meta en ELE. Por último, se reflexionará sobre el importante papel que desempeña el trabajo cooperativo entre profesores e investigadores para la mejora de la ASL y se ofrecerán las conclusiones extraídas sobre todo lo expuesto, que justificarán la elección de este marco teórico para llevar a cabo el diseño de nuestra investigación.

² Así lo demuestran, entre otros, los trabajos realizados por Ruiz Campillo (1998) en cuanto a la creación de un modelo operativo para la enseñanza significativa del sistema verbal o Llopis-García (2009a) para la enseñanza de la selección modal.

Por otro lado, el Capítulo 4 dedicado a la determinación se divide en dos grandes apartados, en los que se propone presentar, en primer lugar, la determinación en español a partir de una aproximación teórica en busca de los valores de operación³ de las unidades lingüísticas objeto de nuestro estudio (el artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*) y, en segundo lugar, presentar la determinación en polaco. En la primera parte del Capítulo 4 se revisará la concepción del artículo como categoría gramatical. A continuación, se mostrarán los valores del artículo (*el/la/los/las*), entre los que se presentarán los conceptos de *referencia*, *identificabilidad* e *inclusividad*, necesarios para la comprensión de los valores asignados por Montero (2011). Igualmente, se presentarán las interpretaciones genéricas así como las específicas, trataremos los valores del artículo */Ø/* y presentaremos los términos *concepto*, *propiedad* y *cantidad*. A su vez, analizaremos la atribución de propiedades dentro de la cual se encuentran las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo *tener*. Seguidamente, hablaremos del valor indefinido, indeterminado y numeral de *un(o)/una*, así como los de *unos/unas*. Para concluir, presentaremos un cuadro conceptual en el que se recogerán los valores operativos presentados, los cuales constituirán uno de los pilares de nuestro trabajo. La segunda parte del Capítulo 4, el apartado dedicado a la determinación en polaco, se propone presentar los mecanismos de determinación existentes en dicha lengua.

La cuarta sección de nuestro trabajo, dedicada a la investigación empírica, se divide en tres capítulos. En primer lugar, el Capítulo 5 se propone efectuar una descripción de los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro estudio para realizar a continuación una presentación y justificación del corpus de análisis y, finalmente, una descripción de la elaboración de la plantilla de análisis, definiendo los criterios seleccionados para ella. En segundo lugar, el Capítulo 6, la parte principal de la sección, se dedicará al análisis de los manuales en el que se ofrecerá un resumen crítico. Por último, el Capítulo 7 será el encargado de mostrar las consideraciones para el diseño de la propuesta de mejorar y de presentar dicha secuencia didáctica, para finalizar presentando algunas de las conclusiones extraídas a lo largo de su realización.

³ “Por ‘valor de operación’ entendemos todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente/s a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria” (Montero, 2011, p. 1). Conviene destacar que por una parte, la perspectiva adoptada por la autora parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto representación de figuras y procesos cognitivos. Por otra parte, la autora apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida.

La quinta sección del trabajo, formada por el Capítulo 8, se propone, en primer lugar, presentar las conclusiones generales a las que llegamos tras el análisis de la muestra de manuales y la elaboración de la propuesta didáctica. En segundo lugar, se presentan las líneas de investigación abiertas orientadas al aula, entre las que destacamos una investigación cuyo objetivo sea el diseño de materiales adaptados pedagógicamente desde la gramática cognitiva para la enseñanza significativa del artículo en español. Para finalizar, en la sexta y última sección presentamos un apartado bibliográfico en el que se recogerán todas las obras citadas y los anexos.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. Revisión del estado de la cuestión

2.1. Introducción

El presente capítulo se propone efectuar una revisión de las investigaciones afines a nuestro estudio realizadas en los últimos años. En primer lugar se presentará una síntesis descriptiva de las mismas, siempre en relación con el tema que nos ocupa, y se concluirá este capítulo indicando las similitudes y diferencias de nuestro estudio respecto a los anteriores, así como los vacíos en el campo de investigación que esperamos cubrir.

2.2. Investigaciones

Las dificultades que entraña el uso del artículo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE a aprendientes de español, cuyo sistema de determinación es diferente a éste, han llevado a la realización de numerosos estudios sobre el tema. Este es el caso del polaco.

Tarrés (2002) presenta una investigación cuyo objetivo se plantea en términos de adquisición en el aula y su objeto es el discurso en español producido por los estudiantes polacos de ELE del Instituto Cervantes de Varsovia. El tema se centra en la categoría gramatical, el artículo, objeto de nuestro estudio e inexistente en la lengua materna de los estudiantes. Se propone una hipótesis que la investigación intenta demostrar: dado que se trata de un tema poco trabajado explícitamente tanto en clase como en los materiales disponibles y que es un elemento que aparece desde el principio en el proceso de adquisición del español por parte de los estudiantes. Los aprendientes pueden llegar a integrar sus usos en el discurso que producen a partir del contacto con la lengua meta y sin análisis metódico del *input*. Para dar respuesta a ella, se diseñó un instrumento para recabar datos que fueran suficientemente claros, explícitos y fiables del uso del artículo por los informantes. Dicho instrumento debía plantear situaciones de uso obligatorias, por lo que la base para su diseño partió de dos fuentes: la descripción del uso del artículo en español, y la comparación entre el sistema del español y el del polaco en relación con las distintas funciones que cubre esta categoría. Una vez diseñado dicho instrumento, se realizaron entrevistas de unos treinta minutos a informantes de distintos niveles de adquisición. A partir de ellas se

confeccionaron tablas de datos para un análisis cuantitativo, que fue completado con un análisis cualitativo.

Todo ello llevó a una conclusión inesperada por el investigador en el momento de definir la hipótesis inicial: si el sólo contacto con la lengua meta no garantiza la adquisición de un categoría inexistente en la lengua del estudiante y la adquisición de dicho elemento está íntimamente ligada al desarrollo de otro tipo de habilidades (en concreto de tipo pragmático), los estudiantes precisarán de algún tipo de refuerzo que persiga dos fines: por un lado, la conciencia de la existencia e importancia de ese elemento, pues la ausencia del artículo en su idioma les inmuniza contra él; y por otro lado, su adecuada presentación y práctica en situaciones que pragmáticamente supongan un uso claramente obligatorio del artículo. Conclusión que cambió la perspectiva desde la que inicialmente se había planteado el estudio.

Cuatro años más tarde, Fernández (2006) presenta un trabajo que es ante todo un intento de facilitar el camino a los aprendientes polacos de ELE. En su estudio se presenta una descripción de los errores interlingüísticos léxicos, morfosintácticos y ortográficos en el lenguaje escrito. A partir de esta descripción se estudia cuál es la importancia de cada uno de estos errores, cuál es su origen y cómo evitarlo, para así aportar más información que puede ser de gran ayuda a la hora de preparar materiales específicos para los aprendientes polacos.

En la primera parte del trabajo se revisan diferentes conceptos derivados de las distintas formas de favorecer la adquisición y el aprendizaje de lenguas segundas. Los primeros cuatro capítulos versan sobre el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua y los conceptos derivados de estos y en estos aspectos se basa la investigación. La segunda parte presenta la investigación empírica, con resultados, estadísticas, conclusiones y aportaciones didácticas que puedan mejorar el nivel de aprendizaje.

A continuación presentamos las conclusiones de Fernández (2006) que se relacionan con nuestro objeto de estudio, el artículo. En primer lugar las cifras presentadas⁴ muestran cómo el artículo es un punto de especial dificultad en el aprendizaje y adquisición del español para los aprendientes polacos⁵, tanto por el número total de errores como por su persistencia, debido en gran medida al hecho de no encontrar equivalente en su LM de la misma categoría. La mayor dificultad se

⁴ En dicha investigación los artículos suponen el 18,39% de los errores morfosintácticos y el 11,41% si tenemos en cuenta los léxicos y ortográficos, siendo además, la segunda categoría tras los verbos en porcentaje mayor. Otro dato muy significativo es su presencia constante, ya que aparece en casi la totalidad de los textos analizados.

⁵ En Tarrés (2002) se hace hincapié en esta dificultad y de hecho se afirma que los aprendientes polacos no llegan a un nivel de uso correcto que se pueda considerar como adquisición.

encuentra en el uso y la omisión incorrecta del artículo, siendo en el artículo determinado sobre el que recae el mayor número de errores. Los errores motivados por la oposición entre el artículo determinado y el artículo indeterminado son cuantiosamente menores.

Los principales puntos conflictivos son los referidos al uso innecesario del artículo para sustantivos no actualizados (ej. **Hace el sol*) y a la omisión del artículo en sustantivos determinados (ej. **Me gustan fresas*). En el primer caso las cifras mejoran, sin embargo, no significativamente, mientras que en el segundo caso las cifras empeoran entre el segundo curso y el tercero. Es, por lo tanto, un caso de especial interés ya que los errores son fosilizables. Lo mismo ocurre con el uso innecesario del artículo determinado en construcciones introducidas por la preposición *de* (ej. **Una mesa de la madera*). Las cifras evolucionan de forma negativa.

Fernández (2010) continúa su investigación apuntando a que uno de los factores que favorecen la frecuente aparición de errores es el hecho de que los artículos son partículas gramaticales sin significado referencial, como las preposiciones o muchos marcadores discursivos. Es decir, no poseen un significado que pueda tener equivalente en una representación real del mundo, por lo que su uso debe ser estudiado dentro de un contexto. Si el contexto requiere el uso de una lengua extranjera, los efectos pueden derivar no solo en un amplio número de errores gramaticales, sino también de carácter pragmático.

Por lo tanto, con su estudio se pretende mostrar mínimamente como la descripción exclusiva desde un punto de vista gramatical, no siempre explica con suficiente profundidad fenómenos en los que se vulneran algunas reglas. Fernández indica que en estos casos se debe recurrir a otras posibles explicaciones que nos permitan definir el significado último pretendido por el emisor, la pragmática nos aporta esta posible explicación al intentar describir no solamente la relación entre palabras sino también la relación entre palabras y contexto real⁶.

Castañeda y Alonso (2009) se proponen indagar qué ventajas puede suponer para la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera o segunda lengua la consideración de los recursos gramaticales desde los puntos de vista de la lingüística cognitiva por un lado y de la pragmática por otro. Para ello plantean la descripción de

⁶ El autor sigue la línea de trabajo iniciada por Garachana (2008), quien parte del hecho de que el artículo es una palabra no totalmente gramaticalizada en español, lo que se traduce en un empleo no obligatorio de esta pieza en los contextos nominales. La autora afirma que la posibilidad de alternar entre contextos con presencia y contextos con ausencia de artículo es reutilizada por los hablantes a fin de conseguir unos efectos de sentido concretos que remiten al ámbito de lo pragmático-discursivo. Su trabajo se ocupa de tales valores pragmáticos, con el objetivo de proporcionar unas claves para la interpretación de dichas construcciones a fin de facilitar la explicación del uso del artículo en la clase de ELE.

unos cuantos casos bastante representativos de la gramática del español a la luz de la concepción cognitivo-funcionalista e intentan sacar conclusiones de cara a la práctica pedagógica centrada en la gramática.

En cuanto a la categoría gramatical objeto de nuestro estudio, el artículo, los autores describen la oposición artículo definido/artículo indefinido a partir de los ejemplos: *coge la servilleta/coge una servilleta*. A la hora de reconstruir todos los contextos que generan dichos enunciados, optan por la asociación a la función discursiva como instrumento de reconstrucción (primera y segunda mención). Además, los autores señalan que tampoco es necesaria la presunción estricta de la mención explícita, puesto que en otro ejemplo mencionado en su estudio, *ponte la servilleta*, lo que realmente se presupone es el conocimiento compartido por parte de los hablantes sobre la servilleta sin ser necesaria una mención anterior.

Por otro lado, en muchas ocasiones el uso del definido parece imponerse no tanto por razones discursivas sino por la condición única del objeto al que se hace referencia. Los autores lo ejemplifican con la pregunta *¿cuál es la servilleta más resistente del mercado?*, en la que se valora la unicidad por encima de la identificación ostensible como elemento de selección. De esta manera, los autores dan cuenta del rendimiento discursivo de la elección del artículo definido, que aunque puede resultar extremadamente omnipresente, no es más que un ejemplo concreto de un valor de mayor alcance: la expresión de la identificación unívoca e inequívoca de un objeto frente a todos los demás por medio del artículo definido. Es aquí donde los autores otorgan a esta operación de representación ideativa un carácter básico. De tal manera que “la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco)” (Castañeda y Raya, 2009, p.13).

Se puede recapitular todo lo mencionado en una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, donde se identifique la categoría artículo con tres manifestaciones o representaciones formales: artículo cero, *el* y *un*. Las tres posibilidades de colocación nominal se reorganizarán en función de la percepción que tengamos del objeto, ya sea virtual (artículo cero), aproximada (*un*) o positiva (*el*).

Denst-García (2006) realiza una investigación en la que se intenta llamar la atención sobre el artículo español, un aspecto gramatical bastante olvidado en la enseñanza de ELE, según la autora, y al mismo tiempo muy complicado para hablantes eslavos, como ya se había observado y comprobado en investigaciones anteriores. La autora parte de la observación de que los alumnos en cuestión que

dominan español incluso a nivel superior, tanto en el aspecto léxico, como en el fonético y el gramatical, siguen cometiendo errores de nivel básico respecto al uso del artículo. En este estudio la lengua de referencia es el ruso, sin embargo, está comprobado que los problemas de los hablantes de las restantes lenguas eslavas (exceptuando el búlgaro) son parecidos. El objetivo de la investigadora consiste en presentar la complejidad del problema en la visión contrastiva, es decir, presentar mecanismos que rigen el uso del artículo en español (o incluso más que mecanismos, las posibilidades y restricciones al respecto), y su posible equivalencia o ausencia en ruso. Algunas de las conclusiones a las que se llega tras la realización del estudio son las siguientes:

- El número de casos en los que se expresa el artículo es muy bajo. Parece que el nativo de ruso u otra lengua eslava (excepto búlgaro) en la lógica de su lengua no encuentra imprescindible expresarlo. El matiz expresado en las tres variantes expresadas por *¿Has tomado café/un café/el café?* carece de importancia para el alumno en cuestión.

- No es el único aspecto gramatical en español que no tiene equivalencia en ruso, sin embargo, es uno de los pocos que está tratados muy por encima en la enseñanza de ELE.

Un año más tarde Lewandowski (2011) publica un trabajo cuyo objetivo es descriptivo y consiste en averiguar los mecanismos morfosintácticos que cubren los usos más básicos de la determinación en polaco⁷, tomando como punto de partida el castellano. Entre estos mecanismos se observan los siguientes:

1) Por una parte, en la lengua polaca el orden de constituyentes ofrece una posibilidad para expresar la definitud o indefinitud del grupo nominal: ej. *Pociąg się zbliżał.* “Se acercaba el tren.” / *Zbliżał się pociąg.* “Se acercaba un tren.”⁸

2) Por otra parte, el aspecto y el caso pueden determinar/determinan su especificidad o inespecificidad. En cuanto al aspecto, los predicados perfectivos se combinan con sintagmas nominales específicos, tanto definidos como indefinidos: ej. *Piotr przeczytał książkę.* “Piotr ha leído un/el libro”; el sustantivo “libro” es específico, se trata de un libro concreto, sea definido o indefinido. Sin embargo, los predicados imperfectivos se combinan con sintagmas nominales inespecíficos: ej. *Piotr czytał książkę.* “Piotr leía un libro”; el sustantivo *libro* no tiene un referente concreto en la realidad extralingüística, se refiere más bien a un tipo de entidad, es inespecífico. En lo referido al caso, los grupos nominales en acusativo denotan una entidad específica

⁷ Por cuestiones de espacio el autor señala que se centra solamente en señalar el estatus denotativo definido/indefinido y específico/inespecífico del grupo nominal. Por lo tanto, se deja de lado otros valores, tales como por ejemplo el uso genérico o enfático. Tampoco se trata el tema del artículo neutro “lo”.

⁸ No obstante, se comprueba que esta regla no es del todo sistemática, (vid. Lewandowski, 2011, pp. 5-6).

(definida o no): ej. *Przynieś mi wodę*. “Tráeme un/el agua”; mientras que los grupos nominales en genitivo denotan una entidad carente de delimitación y, por lo tanto, una entidad inespecífica (carente de un referente concreto en la realidad extralingüística: ej. *Przynieś mi wody*. “Tráeme agua”).

Otro nivel de la lengua importante a la hora de analizar los recursos que cubren el uso del artículo en las lenguas que carecen de tal entidad gramatical es el nivel léxico. El autor señala que los pronombres demostrativos en polaco en muchas ocasiones pierden su valor deíctico, adquiriendo un valor muy parecido al del artículo definido (no conservan su valor de indicar la proximidad espacial o temporal de lo denotado al hablante, sino que pasan a codificar tan solo la definitud del grupo nominal). En cuanto a los pronombres indefinidos, se observa que éstos guardan estrecha relación con la inespecificidad del grupo nominal más que con su indefinitud⁹.

El trabajo de Montero (2011) constituye una aproximación teórica de corte cognitivo en busca de los valores de operación del artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*. Por *valor de operación* se entiende todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria. La perspectiva adoptada parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto a representación de figuras y procesos cognitivos y apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida.

En la Figura 2.1 ofrecemos una visión global de los valores inherentes¹⁰ a cada uno de los tres elementos a la que se llega tras la investigación.

ARTÍCULO	NUMERAL	ARTÍCULO /Ø/
Valor inclusivo	Valor exclusivo	Valor conceptual
Totalidad/unicidad	Singularidad/exclusividad	± Atribución de propiedades
Valor referencial	Valor referencial	Valor no referencial
Identificabilidad		

Fig. 2.1. Valores inherentes del *artículo*, *numeral* y *artículo /Ø/*. (Montero, 2011, p.26)

⁹ Para más detalles, remitimos al lector interesado en el tema a Mindak (1987).

¹⁰ La definición de los valores operativos especificados para cada una de estas posibilidades de actualización nominal queda explicitada en Ruiz Campillo (1998) y Montero (2011).

Como se desprende la Fig.2.1 el *artículo el* es el objeto es accesible para el oyente, quien debe inspeccionarlo en el momento de la comunicación en curso. Esto significa que el referente de los objetos representados mediante este colocador debe seleccionarse de entre todos los objetos que en la configuración espacial activada esté sometido a contacto. Por consiguiente, la naturaleza referencial de los objetos debe ser identificable de forma unívoca. De tal manera que la señalización lleva aparejada la unicidad (univocidad) e implica la capacidad de identificación del objeto por parte del hablante y el oyente, es decir, el acceso de ambos a un espacio abstracto poblado de objetos (carácter inequívoco). El valor principal sería la unicidad o inclusividad, es decir, presentar a los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas.

Artículo un: el objeto se coloca en cualquier lugar que el oyente sea capaz de prospeccionar en virtud de su conocimiento enciclopédico del mundo del amplio espacio efectivo que rodea al evento de comunicación. Desde un punto de vista receptivo, el hablante proyecta el objeto en un espacio circundante donde el oyente efectuará una aproximación al objeto referido. Se trata entonces de una identificación aproximada, información nueva, referente accesible, sin embargo, no restringido.

Artículo cero: el objeto se coloca en el espacio virtual, y queda limitado tan sólo a la pura mención del objeto, que consiste en una especie de retrospección hacia los dominios lingüísticos donde se identifica forma y su respectivo contenido simbólico. Así, el oyente extrae el significado referencial del objeto de su “diccionario mental”. Otros valores asociados al artículo cero serían la idea de *cuantificación indeterminada o imprecisa* (asociada a los nombres en plural o a los continuos en singular) e idea de *conjunto de propiedades léxicas* (asociada a los nombres discontinuos en singular).

Por lo tanto, el vínculo más fuerte es el que se establece entre el artículo y el numeral. Principalmente debido a la oposición entre el valor de inclusividad de uno y el valor de exclusividad del otro, aunque también debido al hecho de compartir un pequeño ámbito a través del valor referencial que ambos confieren al nombre.

Por su parte, numeral y artículo /Ø/ aparecen como categorías contiguas y ligeramente opuestas en la medida en que ambas pueden actualizar valores de cuantificación de tipo singularizador en un caso e indeterminado en otro, sin embargo, no comparten ningún ámbito de acción.

Por último, destaca la distancia que media entre el artículo y el artículo /Ø/, entre los que no se percibe ningún tipo de relación, ni de oposición ni de semejanza. Esta distancia es, curiosamente, la que menos atención recibe en la enseñanza de ELE a pesar de que, en opinión de Montero (2011) es una de las claves para superar las dificultades que entraña el uso del artículo. Las tesis que se presentan están

pendientes de una propuesta de aplicación didáctica que permita poner a prueba su *operatividad* en los términos de la *gramática pedagógica u operativa*.

Santiago (2013) también presenta un acercamiento a la enseñanza significativa del artículo desde el punto de vista de la gramática cognitiva, teniendo en cuenta por un lado, la importancia que la GC ha ido adquiriendo en los últimos años en el conocimiento lingüístico, y por otro lado, el potencial pedagógico de la gramática cognitiva y todas las implicaciones didácticas que esto conlleva. En este sentido, investigaciones recientes que pretendían resolver la problemática de la adquisición de aspectos como la selección modal (Llopis-García, 2009a) o temporal (Ruiz Campillo, 1998) han demostrado con estudios empíricos en el aula la validez y eficacia de la gramática desde una perspectiva cognitiva (y su aplicación didáctica) a partir de la creación de modelos operativos.

Siguiendo esta aproximación, y teniendo en cuenta el modelo operativo propuesto por Ruiz Campillo (1998) y Montero (2011), Santiago (2013) intenta diseñar una primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo.

Lo que se quiere ante todo es poner de relieve la necesidad de un acercamiento a la GC por su capacidad de poner de manifiesto el carácter simbólico del lenguaje. De esta manera, y dentro de una perspectiva de enseñanza de una L2, este acercamiento es capaz de acceder con mayor efectividad a los estudiantes, ya que se considera la gramática como un instrumento capaz de explicar y describir exactamente cuáles son los mecanismos necesarios para construir significados.

En el caso concreto de la adquisición del artículo es importante comprender este cambio que presenta la GC, mostrando el carácter simbólico del lenguaje, para poder encontrar un valor de operación dentro de la instrucción gramatical que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre ambos.

Llopis-García (2009a) dentro del marco de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), pretende dar una perspectiva global de la enseñanza de gramática en el aula de lenguas extranjeras y de su evolución histórica. El objetivo es entender el lugar que la instrucción formal de gramática ocupa actualmente en la investigación y presentar sus últimas tendencias. Se plantea la unión metodológica del enfoque Operativo de ELE y la Instrucción de Procesamiento para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados, con el propósito de proporcionar a los aprendientes una comprensión de gramática que les permita controlar su propio aprendizaje y construir significados basados en su intención comunicativa.

Por último, Llopis-García et al. (2012) partiendo de todo lo expuesto en el párrafo anterior, presentan una visión innovadora y eminente práctica para el tratamiento de la

gramática dentro del proceso de aprendizaje y adquisición del español, considerando los inconvenientes que presentan distintos modelos aún presentes en las aulas y ofreciendo soluciones.

2.3. Conclusiones

Todas las investigaciones realizadas hasta el momento señalan el problema existente del uso inadecuado del artículo español por parte de los aprendientes cuyo sistema de determinación en su L1 es diferente al español.

Tanto Tarrés (2002), Garachana (2008) como Fernández (2010) indican la importancia de la enseñanza/aprendizaje de esta unidad lingüística desde la pragmática, puesto que la descripción exclusiva desde un punto de vista gramatical no siempre explica con suficiente profundidad fenómenos en los que se vulneran algunas reglas. En estos casos hay que recurrir a otras posibles explicaciones que nos permitan definir el significado último pretendido por el emisor. La pragmática nos aporta esta posible explicación al intentar describir no solamente la relación entre palabras sino también la relación entre palabras y contexto real.

Sin embargo, nosotros consideramos que las propuestas de trabajo de Castañeda y Alonso (2009), Llopis-García (2009a), Montero (2011) y Santiago (2013), siguiendo los principios de la GC, logran alcanzar también estos objetivos, ya que se atiende tanto al significado como a la intención comunicativa del emisor, y es en esta línea en la que se desarrollará nuestra investigación.

Partimos de la premisa de que la gramática responde al hecho esencial de transmitir significados, y que esto es siempre resultado de la elección del hablante. Es necesario, pues, que la gramática tenga en cuenta al hablante como constructor de significados, puesto que él sabe lo que quiere decir en todo momento. Por esta razón, coincidimos completamente con Llopis-García et al. (2012, p. 32) y con Santiago (2013) en la idea de que la gramática no es una cuestión de correcto/incorrecto, sino más bien de grado y dirección¹¹. Los nativos eligen entre un repertorio de formas movidos por la preocupación de transmitir lo más eficazmente posible su intención comunicativa. De ahí que sea necesario poner en práctica una gramática donde aparezcan opciones significativas e intencionales, si queremos que la gramática del aula se defina y se practique al igual que la gramática natural.

¹¹ Con estos términos no nos referimos a un sistema binario, sino a los términos graduales de un *continuum* entre lo posible y lo imposible, entre lo más y lo menos eficaz en términos de consecución mediante la forma del efecto comunicativo deseado. (Llopis-García, 2011, p. 5)

Llopis-García et al. (2012, p. 35) afirman que la gran aportación de la gramática cognitiva está en que la forma de procesar el mundo que tienen los hablantes de cualquier lengua extranjera se vuelve accesible y comprensible, dado que se unen las formas con sus significados. La gramática cognitiva constituye el mejor soporte para habilitar la búsqueda de significados gramaticales o valores de operación debido a que permite al estudiante un proceso de aprendizaje lógico, un instrumento imprescindible que enseña al alumno no solo a hablar sino a *pensar* para hablar.

Por lo tanto, un acercamiento cognitivo a la enseñanza de aspectos gramaticales supondrá para el alumno una mejora tanto en la percepción de las estructuras más complejas de la L2 como en su consiguiente manejo, comprensión y aprendizaje, de manera que se dirija al estudiante no tanto hacia el resultado de la elección gramatical como hacia la lógica que lo causa Llopis-García et al. (2012, p. 52).

Al hacer a los alumnos cómplices de la resolución de problemas, e incluso al dotarles de instrumentos capaces de hacerles cuestionarse las propias reglas que la gramática dicta, lo que conseguimos finalmente es acercarlos al descubrimiento de las lenguas como organismos vivos, alejadas de los estrictos y rígidos códigos gramaticales. En definitiva, el trabajo por parte del alumno se convierte ahora en algo significativo, en tanto que el origen de la instrucción es significativa e intuitivamente asimilable. De lo que se trata ahora es:

[...] de integrar la competencia lingüística en la competencia comunicativa, por lo que la exposición a los datos observables al alumno es fundamental y más aún si consideramos que el aprendizaje es más efectivo cuando el alumno realiza los análisis por él mismo, siendo la adquisición del lenguaje no una progresión lineal, sino cíclica, e incluso metamórfica, pues el alumno está constantemente reanalizando datos, reformulando hipótesis, etc. (Cifuentes, 1995, p. 79)

En síntesis, sería altamente necesaria y ventajosa una descripción gramatical de orientación cognitiva enfocada en el carácter representacional de las formas y las estructuras que unida a explicaciones fundamentadas en concepciones simbólicas configuracionales de la lengua permitiera abordar el problema de la adaptación pedagógica de las descripciones gramaticales desde una perspectiva mucho más accesible y efectiva para los alumnos de L2. (Santiago, 2010, p. 4) Esto es lo que pretendemos cubrir con nuestra investigación.

Por otro lado, Denst-García (2006) y Tarrés (2002) señalan la necesidad de crear conciencia en el aprendiente de la existencia e importancia del artículo, pues la ausencia de este elemento en su idioma les inmuniza contra él. Nuestra investigación se ocupará de comprobar si los manuales de ELE favorecen esta conciencia, aunque

la respuesta parece ser encontrada en la siguiente afirmación que realizan los investigadores, a la que aludimos en el párrafo siguiente.

A su vez, los autores destacan el escaso tratamiento que se hace de él en los manuales de ELE resultando insuficiente a la hora de responder a las necesidades de los aprendientes. Esta observación unida a nuestra experiencia nos mueve a seguir investigando en este campo.

Por lo tanto, el objetivo de nuestra investigación consiste en el análisis del tratamiento de esta unidad lingüística, el artículo, en cuatro manuales de ELE de nivel inicial. Este análisis se llevará a cabo a partir de un diseño observacional, con el fin de comprobar los aspectos que pueden ser mejorables, y de la posterior realización de una propuesta didáctica, siguiendo la propuesta metodológica de Llopis-García (2009b) y los trabajos realizados por Montero (2011) y Santiago (2013).

3. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas

3.1. Introducción

Este capítulo se propone efectuar una revisión del lugar que actualmente ocupa en la investigación de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) la *instrucción* formal de gramática y presentar las tendencias que constituirán la base de nuestra investigación. Para ello, en primer lugar trataremos la noción de ASL así como de *instrucción* gramatical. A continuación, se atenderá al papel que desempeña la explicación explícita en esta última. En tercer lugar, abordaremos la *instrucción* gramatical, con especial atención a la utilidad de las metodologías de Foco en la Forma (FF) en general y de la Instrucción de Procesamiento (IP) en particular para la práctica de estructuras en el aula. De este modo se planteará la unión metodológica de ambas, propuesta por Llopis-García (2009b), para promover la conexión de formas lingüísticas y sus significados. Seguidamente se introducirá la Gramática Cognitiva (GC) aplicada a la Enseñanza de Español (ELE).

Con el objetivo de no dejar el presente capítulo a la mera descripción de conceptos y argumentos, describiremos el tratamiento que se hace de los *artículos* en la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) para ejemplificar el enfoque Operativo de la GC para la enseñanza explícita de formas meta en ELE. Por último, se reflexionará sobre el importante papel que juega el trabajo cooperativo entre profesores e investigadores para la mejora de la ASL y se ofrecerán las conclusiones extraídas sobre todo lo expuesto, que justificarán la elección de este marco teórico para llevar a cabo el diseño de nuestra investigación.

3.2. La Adquisición de Segundas Lenguas¹²

La ASL es el campo de la Lingüística que trata el aprendizaje de una lengua diferente a la materna. Su ámbito de acción es variado y puede abordarse desde muchas perspectivas: psicología, sociología, análisis del discurso, ciencias cognitivas encargadas del procesamiento del lenguaje, pragmática, lingüística aplicada, así como, didáctica y aprendizaje de lenguas. En estrecha relación con estas dos últimas disciplinas, el marco teórico de la ASL reflexiona “sobre el conocimiento y la

¹² Para el desarrollo de este capítulo tomaremos como referencia a Llopis-García (2009b).

adquisición de una competencia y de una serie de habilidades que nos permiten hacer uso de un instrumento de comunicación que no somos capaces de aprender tal como aprendimos nuestra lengua materna” (Baralo, 1999, p. 7).

La asimilación de una Lengua Extranjera (LE) o L2, según Krashen (1985, 1989) puede darse de dos formas: o bien la lengua *se aprende* (es decir, conscientemente y a través de instrucción) o bien *se adquiere* (inconscientemente y a través de la exposición a *input* comprensible en la L2). Tarrés (2002, p. 79) señala que “el solo contacto con el idioma en contextos formales no garantiza la adquisición” del artículo. Por lo tanto, nuestra investigación se centrará en la instrucción gramatical, como vía necesaria para la mejora de la adquisición de dicha unidad lingüística en aprendientes polacos.

Al contrario de lo que pueda pensarse al encontrar la vasta colección de bibliografía e investigación en el campo¹³, la ASL es en realidad una disciplina bastante joven. Sus orígenes se estiman a finales de los años 60, cuando S.P. Corder publicó su artículo “La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua”.

Conviene destacar que en el presente trabajo, tal y como se ha indicado, nos interesan los efectos de la instrucción gramatical en el aula de L2/LE y por ello consideramos importante definir el término *instrucción* al que nos referiremos a lo largo de este capítulo.

La instrucción puede definirse como un acercamiento sistemático y programado a una L2/LE por medio de una explotación de aspectos lingüísticos que provea el contexto de trabajo necesario para que los alumnos aprendan. El contexto del aula de LE y cualquier metodología que dentro de ella se aplique pueden enmarcarse aquí también, dada la amplitud de la definición anterior. (Llopis-García, 2009b, p.3)

3.3. La instrucción formal en ASL: ¿explicación implícita o explícita?

Una vez definido el término *instrucción*, la pregunta que nos surge es la siguiente: “¿explicación implícita o explícita?”. A la que damos respuesta a través de Robinson & Ellis (2008, pp. 498-499), quienes en una revisión de los efectos de la instrucción formal en la investigación de ASL plantearon que la instrucción *explícita* que dirige a los aprendientes a hacer conexiones de forma y significado es “más efectiva en favorecer la evaluación posterior a la instrucción del aprendizaje de formas, comparada con situaciones *implícitas*, donde los aprendientes no promueven o demuestran tal percepción”.

¹³ Recomendamos al lector Doughty & Long, (2003), y Hinkel, (2005) para una completa revisión.

La cuestión relacionada con este tema aún se encuentra en activo y dinámico debate, sin embargo, la investigación realizada hasta el momento, que seguiremos en nuestro trabajo, parece apoyar el argumento de que la instrucción explícita tendrá mayores y mejores efectos para los aprendientes que deben tratar con estructuras gramaticales complejas¹⁴.

3.4. La instrucción gramatical desde el punto de vista de la ASL

Tal y como afirma Llopis-García (2009b, p. 5) este punto es “considerado uno de los más “calientes” en ASL, el tema de la gramática es fuente de polémica. ¿Se necesita gramática en el aula de L2/LE? Si la respuesta es afirmativa, ¿qué tipo de gramática y cuánta?” Lee & VanPatten (2003, p. 123) hablan sobre los usos tradicionales de la gramática en las aulas americanas y la describen como “mayormente mecánica, con un foco exclusivo en utilizar una forma gramatical para *producir* algún tipo de enunciado”.

Los años 80 y 90 vieron nacer el llamado enfoque comunicativo, en el que la gramática apenas tenía presencia en el programa de clase y si se enseñaba, era de manera casi “clandestina”, sin referencia específica a metalenguaje y con el foco en nociones lingüísticas que se expresaban a través de formas¹⁵.

Hoy en día, sin embargo, se ha reconsiderado el papel de la gramática y se están llevando a cabo intentos de reconciliarla con el enfoque comunicativo, aunque la cuestión continúa siendo problemática, pues muchos profesores tienden a considerar la gramática como una serie de formas lingüísticas desconectadas entre sí y que pueden usarse en muchos contextos. Esta perspectiva trata las categorías lingüísticas independientemente de su significado o como unidades con significado que cambian según el contexto¹⁶.

Dado que el enfoque comunicativo continúa floreciendo en el aula de LE, Byrd (2005) señala que la cuestión más importante relativa a la instrucción gramatical se refiere al foco: ¿foco en la forma o foco en las formas?

¹⁴ “Estructura gramatical compleja” se refiere a todas aquellas formas que o bien tienen una fuerte carga morfológica, bajo valor léxico o semántico, o bien una combinación de todo lo anterior. Por lo general, la estructura no se percibirá ni procesará desde el *input* si no hay una instrucción que dirija la atención de los aprendientes explícitamente hacia estas formas. Recomendamos al lector consultar Housen & Pierrard (2005) para ver una serie de estudios que apoyan este argumento.

¹⁵ Santos Gargallo (1999) ofrece una excelente revisión histórica de las metodologías de enseñanza en ELE.

¹⁶ Byrd (2005) revisa y discute estas y otras ideologías de los profesores.

3.5. La instrucción gramatical: ¿Foco en la Forma o foco en las formas?

El término “foco en la forma” (FF) lo acuñó por primera vez Long a finales de los años 80. Su intención era buscar un hueco apropiado para la gramática dentro del enfoque comunicativo. La Hipótesis del *Input* (Krashen, 1985, 1989) y la noción de adquisición natural que imperaba en ASL tenían enorme presencia en el aula de LE, sin embargo, la idea de que una instrucción explícita pudiera ayudar a los aprendientes a acelerar su proceso de adquisición había empezado a ganar atractivo.

Siguiendo la idea anterior, tal y como retoma Llopis-García (2009b), podemos decir que el FF se basa en la siguiente cuestión: si los aprendientes deben percibir algún aspecto del *input* en L2, sin embargo, por alguna razón no lo hacen o no pueden hacerlo, entonces se necesitará una instrucción (fundamentalmente centrada en tareas de negociación e interacción) que los “reconduzca” para que lo consigan:

Tal tipo de *feedback* atrae la atención del aprendiente hacia las discrepancias que ocurren entre el *input* y el *output*, es decir, hace que se centren en la forma y puede promover la percepción de los tipos de estructuras para las que una pura dieta de *input* comprensible no es suficiente. (Long & Robinson, 1998, p.23)

Sin embargo, consideramos importante distinguir entre FF y foco en las formas. Este último enfoque es el que tradicionalmente se ha utilizado para componer el currículum de L2/LE el cual está dividido en unidades que tratan las formas gramaticales como elementos básicos separados de significado y contexto. La distinción primaria entre ambos tratamientos de la gramática se encuentra en que el FF “implica actividad previa con el significado antes de que la atención a los aspectos gramaticales sea efectiva” (Doughty & Williams, 1998, p. 3), mientras que con el foco en las formas el trabajo con los significados no es un requisito.

Según Long & Robinson (1998, p. 23), el FF “consiste en un desplazamiento ocasional de la atención a los aspectos lingüísticos codificados –por los profesores y/o uno o más estudiantes- producido porque se perciben problemas de comprensión o producción”. De esta forma, el FF establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión y, menos en memorización. Así, se hace posible trabajar en el *input* que aparece (accidentalmente o indicado por el profesor) en el aula comunicativa y hace que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención.

A pesar de la definición anterior de Long & Robinson, el FF se ha trabajado y operacionalizado desde muchas perspectivas (algunas de las cuales han regresado

hacia enfoques estructuralistas), por lo que con el tiempo se han ido produciendo cambios en su concepción y aplicación. Hoy en día, el concepto de FF (tal y como también le ocurrió al enfoque comunicativo en su momento) se utiliza para definir diversos acercamientos a las conexiones de forma y significado¹⁷. De cualquier forma, casi todos estos acercamientos utilizan el FF con una combinación de información explícita y algún tipo de *input* especialmente trabajado con el apoyo de cuadros, colores, textos orales o estructuración determinada.

Cadierno (2008), después de revisar los tratamientos de gramática presentes durante los últimos 30 años en el aula de L2, concluye que el FF es el mejor tipo. Con él se pueden unir la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados, y favorecer así que el aprendiente preste atención a las conexiones entre forma y significado que pueden y deben hacerse. Por todo lo expuesto nuestro trabajo seguirá este tipo de instrucción gramatical.

3.6. La Instrucción de Procesamiento

Una de las operalizaciones posibles del FF que están presentes en la investigación de ASL (aunque ciertamente no es la única disponible¹⁸) es la llamada Instrucción de Procesamiento (VanPatten, 1996, 2002, 2004, 2007). Esta metodología, presente en el ámbito de la investigación desde principios de los años 90, da a los aprendientes la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un *input* que ha sido especialmente estructurado para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua y una eventual adquisición. Sin embargo, para que la adquisición tenga lugar no basta con exponer al aprendiente a un *input* cualquiera, sino que éste tiene que ser *comprensible*, pues “aunque la comprensión no garantiza la adquisición, la adquisición no sucede si la comprensión no tiene lugar” (VanPatten, 2007, p. 115).

Por eso, aun teniendo las condiciones necesarias y favorables, el aprendiente no será capaz de descifrar todo el contenido del *input*, sino que se fijará en ciertos elementos mientras que otros le pasarán desapercibidos y serán ignorados. Para poder asimilar el *input*, es necesario que el significado que se transmite y su referente, es decir, la forma lingüística, se detecten y ensamblen conjuntamente

¹⁷ Para una revisión histórica del FF y de los diferentes acercamientos en la literatura de ASL, se recomienda la lectura de Williams (2005).

¹⁸ Otros modelos teóricos que utilizan el FF como aplicación al aula de L2/LE incluyen la Teoría de Adquisición de Destrezas de DeKeyser (DeKeyser & Sokalsi, 1996, DeKeyser, 1998) o la Hipótesis del *Output* de Swain (1998ab) e Izumi & Bigelow (2000).

en la mente del hablante.

Este acontecimiento, parte del procesamiento, se conoce como “conexión de forma y significado” (CFS) e implica la comprensión de una forma. Por lo tanto, cuando una CFS tiene lugar puede hablarse de *input* detectado que, si se procesa con éxito, podría llegar a convertirse en *intake*¹⁹.

3.7. El Foco en la Forma desde un enfoque cognitivo

Cadierno (2008, p. 264) resalta las ventajas de trabajar con este acercamiento a la gramática desde un enfoque cognitivo:

Con la clave en el foco en la forma, en las relaciones entre significados y en el uso del lenguaje en contextos comunicativos [el FF] está más en consonancia con la visión del lenguaje propuesta por la lingüística cognitiva, por lo que se espera que se beneficie con sus fundamentos teóricos.

Esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y que representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención comunicativa del hablante y su uso del lenguaje por medio de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado de acuerdo con cómo perciben la realidad y cómo quieren expresar su perspectiva. En otras palabras una misma situación puede ser descrita con diferencias por los hablantes porque será percibida siempre de acuerdo con las perspectivas y visiones que cada uno extraiga de ella.

Desde esta comprensión de lo que es la lengua (representación fónica del pensamiento), la gramática deja de ser un conjunto arbitrario de formas y reglas que se usan en contextos (significativos o no), y pasa a convertirse en la herramienta necesaria que permite a los aprendientes construir una nueva realidad en la L2 por medio de conexiones de forma y significado.

Desde el enfoque cognitivo es posible encontrar otras maneras de hacer operativas estas conexiones.

Dentro del enfoque cognitivo, la Gramática Operativa (Ruiz Campillo, 2007ab, 2008) parte de esta base y permite al aprendiente *ser dueño* de su comunicación y

¹⁹ El término *intake* fue primeramente acuñado por Corder en 1967: “una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula [...] y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o para ser más exactos, su toma (“intake”)”. El *intake* es el *input* que el aprendiente ha detectado y que podría ser conocimiento que se incorporara eventualmente a la interlengua del hablante

dominar en cada momento qué quiere decir y por qué. Esta Gramática está dirigida a la enseñanza de formas lingüísticas y consiste en buscar valores de operación prototípicos que permitan restringir los usos posibles de una forma lingüística para manejarlos con un mínimo de estos valores. El objetivo es que el aprendiente pueda ser capaz de producir un número ilimitado de enunciados sin tener que aprender cada contexto de uso individualmente. De modo que los estudiantes no tengan que trabajar con listados de formas y puedan manejar valores de operación que reduzcan todos los contextos posibles a una decisión formal basada en su intención comunicativa.

3.8. La Gramática Cognitiva aplicada a la enseñanza de la gramática de ELE²⁰

Según Ruiz Campillo (2007, p. 1) podemos afirmar que la Lingüística Cognitiva tiene” como eje fundamental (y casi fundacional) la reivindicación de la indisolubilidad de *forma y significado*”, es decir, la nueva unidad básica no es la forma en sí misma, ni el significado en sí mismo, sino una unidad simbólica en la que forma y significado (significado conceptual) son inseparables.

Puesto que en el campo de la gramática (y más concretamente de la gramática pedagógica), a excepción de la *Foundations of Cognitive Grammar* de Langacker (1987) y la *Cognitive English Grammar* de Radden y Dirven (2007), no se conoce ningún otro intento de elaborar una gramática expresamente etiquetada de “cognitiva” que tenga un valor contrastable. Lo que tenemos en la enseñanza de la gramática en el aula son tan solo pautas, principios destinados a renovar la visión secular del lenguaje que persiste en la enseñanza.

Ante la pregunta realizada, durante una entrevista, a Ruiz Campillo (2007, p. 2) acerca de las pautas que hay que seguir para poder hablar de “profesor cognitivo” él responde lo siguiente:

Se tendría que efectuar, de manera constante y consecuente, los siguientes tres “movimientos de conciencia”:

DEL OBJETIVISMO AL **EXPERIENCIALISMO**: decididamente, la lengua no ofrece una imagen objetiva de la realidad, y por tanto toda regla basada en una relación

²⁰ Recomendamos la revisión bibliográfica comentada que ofrece Castañeda (2006) y sus propios artículos sobre el enfoque cognitivo de la gramática y Llopis-García (2009a, pp. 80-114). En la parte práctica, recomendamos la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2005) junto a su edición revisada y ampliada (2011) y las sesiones destinadas a gramática del manual *El Ventilador* (2006) en los que se desarrolla también un enfoque cognitivo.

directa entre lengua y mundo no pasará nunca de ser eso, tan solo una regla perfectamente preparada para ser contradicha por numerosas excepciones; al contrario, la lengua *representa* la realidad tal y como el sujeto la percibe y quiere que la perciba el oyente, y por tanto la gramática está destinada, sobre todo, a favorecer diferentes perspectivas representacionales de un mismo hecho “objetivo”.

DE LA FORMA AL **SIGNIFICADO**: la gramática no opera sobre las formas, sino sobre el *significado* con que el hablante usa esas formas en cada momento. Cualquier regla gramatical que tome las puras formas como referente no podrá pasar de ser eso, tan solo una regla perfectamente dispuesta a generar excepciones.

DE LA NORMA AL **USO**: una gramática basada en una determinada norma que desprecie las manifestaciones “periféricas” (los “aspectos de la actuación” en términos generativos, pero también diferencias diastráticas o diatópicas) será incapaz de describir adecuadamente el funcionamiento de una lengua; las manifestaciones “periféricas” y hasta supuestamente “incorrectas”, de hecho, dan más pistas sobre la maquinaria gramatical de una lengua que las consideradas “centrales” o “normativas”. La gramática real no vive en los libros, sino en la mente de las comunidades que la usan, y cuando el uso real va en contra del libro de gramática, no es la realidad la que falla: es el libro que no es capaz de dar cuenta de ella.

[...] el funcionamiento de la gramática puede ser comprendido, quizás por primera vez, como un conjunto de decisiones *lógicas*²¹, y consecuentemente, aprendido de una manera significativa más que memorística.

Ruiz Campillo, en su propuesta para aunar lo cognitivo con lo didáctico, propone un desplazamiento que vaya de la instrucción descriptiva y *categorizada*²² presente en las aulas, a un estudio que se centre en cómo se generan todos los significados que se atribuyen a una sola forma. Llegados a este punto, puede denominarse la propuesta de Ruiz Campillo como gramática operativa (GrOp) de ELE, que define como el conjunto de valores operativos²³ que, desde la lógica que domina su significado, rige las combinaciones posibles que las formas lingüísticas pueden adoptar para transmitir la intención comunicativa de los hablantes nativos. La GrOp es “una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales” (Ruiz Campillo, 2007, p. 6). Es posible afirmar que “la GrOp no se centra en usos de la lengua sino que, volviendo a la indisoluble conexión de forma y significado, busca valores comunes a ellas para poder operar con un mínimo de condiciones en un máximo de contextos” (Llopis-García, 2009a, p. 107). En este contexto, la gramática explícita se convierte en aquello que es indispensable para que el alumno tome conciencia de los medios a través de los cuales puede llevar a cabo

²¹ “La lógica a la que se refiere un enfoque cognitivo, [...] es una lógica *natural*, es la lógica de los esquemas cognitivos con que construimos la representación humana del mundo, es la lógica, si se quiere, de lo que conocemos como *sentido común*”. (Ruiz Campillo, 2007, p. 3)

²² La instrucción “categorizada” a la que nos referimos se basa en aquellas explicaciones gramaticales que clasifican, definen y explican de forma extensiva todos los usos de una forma determinada y la combinan con una práctica controlada de cada uso.

²³ Este se define como “un valor de significado, y el significado global de una secuencia de formas equivale al producto lógico de la relación de esos significados básicos o valores de operación” (Ruiz Campillo, 2004, p. 3).

esa comunicación.

Una de las ventajas fundamentales que encontramos en esta concepción de la gramática del español es la de ser entendida como una simple manifestación particular de representación del mundo, de la que cada alumno puede ser consciente pensando en *su propia lengua*.

Por todo lo expuesto, consideramos, al igual que Llopis-García (2009a, p. 101), “que la GC tiene mucho que ofrecer al campo de la ASL, pero sobre todo al mundo del aula de LE, donde la enseñanza de los aspectos gramaticales es crucial y se espera del profesor que maneje y domine los entresijos del sistema que enseña”. Comprender que la lengua y el pensamiento comparten analogías de funcionamiento significa abrirle a la gramática una puerta alternativa en el actual campo de la didáctica de LE, donde las más nuevas tendencias en gramática siguen incorporando “los inventarios acerca de las parcelas tradicionalmente habituales en la enseñanza de idiomas” (Fernández García, 2007, p. 7, sobre el componente gramatical presente en el nuevo Plan Curricular del Instituto Cervantes).

3.8.1. De la teoría a la práctica: *La Gramática Básica del Estudiante de Español*

No hay ninguna otra gramática de ELE en el mercado que haga a los estudiantes *pensar* sobre la gramática en lugar de *obedecerla*, pensar además en términos de *significado* y no de *forma*, y especialmente interpretar el valor de las formas antes de lanzarse a *producir* directamente. (Llopis-García, 2011, p. 5)

La *Gramática Básica del Estudiante de Español* (GBE) (2005)²⁴, destinada a los niveles A1-B1, es el primer intento de plantear en explicaciones y ejercicios, una gramática de clara inspiración cognitiva. Desde el punto de vista de la Lingüística, hace más de 30 años que profesores de lengua y lingüistas están en permanente desacuerdo. Los últimos porque lo que se hace en clase no es lo que dictan las teorías de ASL, y los primeros porque los que teorizan parece que nunca han pisado un aula y no conocen la realidad de lo que enseñar otra lengua implica (Achard, 2004).

La GBE es una de las pocas excepciones que concilian ambos campos con un objetivo común: que aprender una lengua sea un proceso edificado en unos principios lingüísticos con los que se pueda operar y enseñar. El punto de partida de la GBE es la Lingüística Cognitiva (LC)²⁵.

²⁴ En 2011 se publica una nueva edición revisada y ampliada. También existe una versión en polaco, lo cual favorece la comprensión de las explicaciones e instrucción de los ejercicios.

²⁵ Sus autores son las máximas referencias en su aplicación al español como lengua extranjera (Ruiz Campillo, 2007, Castañeda Castro, 2004, Castañeda Castro & Alonso Raya, 2009, u Ortega Olivares, 1998, son ejemplos ilustrativos).

A continuación, nos proponemos ejemplificar los conceptos teóricos presentados en los apartados anteriores. Para ello hemos escogido el apartado dedicado a los artículos, por ser objeto de nuestra investigación. Una muestra de cómo la GBE y la LC están interconectadas la encontramos en las imágenes, las cuales están absolutamente *milimetradas* para explicar gráficamente la representación mental de los conceptos lingüísticos. No es casual la cara de pensativo absoluta del personaje en la página 31 cuando su interlocutor le comunica: *Hay una carta para ti*. Tampoco es fortuito el gesto que hace con la mano, el cual refleja una actitud pensativa, mostrándose de manera explícita a través de la *nube*. Lo que está detrás de esta precisión gráfica es ayudar al estudiante a visualizar la relación entre la *intención comunicativa* del hablante, su *percepción* del mundo que le rodea y cómo lo transmite con la *gramática*: cuando construimos comunicación queremos expresar exactamente lo que tenemos en mente, y queremos que nuestro interlocutor nos entienda como esperamos.

Las imágenes de la GBE sitúan al aprendiente en el contexto real del nativo y de cómo este “ve” o representa mentalmente la gramática. Miquel (2008, p. 7) confirma lo anterior en una entrevista diciendo que la GBE se centra “en los procesos del aprendizaje de las formas y en la visualización de la gramática con imágenes dinámicas que permiten secuenciar mejor la representación mental de cada forma lingüística”.

A continuación analizamos el planteamiento didáctico de los ejercicios. En esta gramática encontramos siempre el mismo orden: una aclaración explícita sobre una estructura y actividades de práctica. Las actividades suelen tener un orden de presentación que va desde la interpretación del *input* para empezar y la producción de *output* en ejercicios de creciente dificultad después. Este orden no es aleatorio, sino que está destinado a pertrechar a los aprendientes con muestras de lengua que corroboren lo explicado y que les haga visualizar y procesar la teoría que acaban de leer de forma activa. Seguidamente y una vez hechas las interpretaciones activas del *input*, se pasa a la práctica estructurada en ejercicios donde los estudiantes deben *comprender para producir* (y no hacerlo nunca automáticamente como mera práctica de estructuras). Todos los ejercicios, sin excepción, son de FF para que el estudiante pueda hacer conexiones de cada forma con su significado. Con estas actividades se “establece una relación cognitiva entre el aprendiente y la forma lingüística, y se permite así un procesamiento basado más en percepción y en comprensión, y menos en memorización. Así, se consigue [...] que las formas lingüísticas sean más notorias para que el alumno pueda prestarles atención”. (Llopis-García, 2011)

Para ejemplificar con ejercicios concretos tomamos la sección dedicada a los *artículos*. Podemos encontrar *ejercicios de transformación* (número 1, p. 30), donde se presenta un texto con *input* que representa una actitud comunicativa para que el estudiante lo transforme en *output* que exprese otra visión subjetiva del mismo hecho. Los ejercicios son siempre de *foco en la forma a través del significado*: si el estudiante no comprende la oración y lo que se quiere decir con ella, es imposible que pueda seleccionar la forma correcta/adecuada. En el ejercicio número 3 (p. 32) se pone en práctica la capacidad del estudiante de hacer conexiones de forma y significado para explicar conceptos de la parte teórica como *Un amigo de Julia nos puede ayudar* como un amigo no identificable (no han hablado de ese chico) vs. *El amigo de Julia nos puede ayudar* como amigo identificable (ya han hablado de ese chico antes). Unos ejemplos de actividades de *procesamiento del input* son el número 3 (p. 32) y el 6 (p. 33), seguidos por actividades de *procesamiento del output*, el número 4 (p.32) y los ejercicios 7-10, (p. 35).

Para el *input* se le dan al estudiante las frases ya construidas y se resalta comunicativamente la forma que se quiere conectar con cada significado. A cada frase se le dan dos posibles interpretaciones de lo que se quiere decir con ella y los alumnos deben leerlas y elegir una de estas interpretaciones: deben tomar una decisión formal basada en la interpretación correcta de las frases. Tal y como mostramos en la Figura 3.1:

The image shows a page from a textbook with a matching exercise. At the top, there is a heading: "3 Carmen y Lucía tienen que hacer un trabajo para clase. ¿Sabes de qué hablan? Lee las frases y relaciona cada una con la situación correspondiente." Below this, there are two columns of sentences. The left column contains five pairs of sentences (1-5), each with a speaker (Lucía or Carmen) and a statement. The right column contains five pairs of possible interpretations (a and b). A blue line connects the first sentence in the left column to the first pair in the right column. There is also a small "A2" icon in the top left corner of the exercise area.

Left Column (Input)	Right Column (Interpretations)
1. a. Lucía: He traído unos libros que había en casa. b. Carmen: El amigo de Julia nos puede ayudar.	a. Lucía y Carmen ya han hablado del amigo de Julia. b. Lucía y Carmen no han hablado antes de ese chico.
2. a. Carmen: Tenemos que entregar un trabajo el martes. b. Carmen: Tenemos que entregar el trabajo el martes.	a. Carmen ya sabe de qué libros habla Lucía. b. Carmen no sabe de qué libros habla Lucía.
3. a. Lucía: Un profesor de Filosofía me ha dejado esta revista. b. Lucía: El profesor de Filosofía me ha dejado esta revista.	a. Hablan del trabajo que están haciendo. b. Hablan de otro trabajo distinto.
4. a. Carmen: ¿Me dejas el bolígrafo? b. Carmen: ¿Me dejas un bolígrafo?	a. Hablan de otro profesor de Filosofía. b. Hablan de su profesor de Filosofía.
5. a. Lucía: Ha llamado Luis, un chico de Barcelona. b. Lucía: Ha llamado Luis, el chico de Barcelona.	a. Lucía tiene solo un bolígrafo. b. Lucía tiene tres bolígrafos.
	a. Lucía y Carmen han hablado muchas veces de Luis. b. Carmen no conoce a Luis.

Fig. 3.1. Ejemplo de *input*. *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2011), p. 32.

Para el *output*, sin embargo, es necesario que el alumno lea la frase y con una indicación clara de cómo proceder, de modo que decida él mismo qué forma completa mejor cada frase para que el significado que se quiere conseguir sea el adecuado, como puede comprobarse en la Figura 3.2:

4 Fíjate en el contexto y escribe el artículo correspondiente.

A2 En el salón de casa de Lucía hay solo un cuadro en la pared.

1. Carmen y Lucía han terminado su trabajo de Historia.

2. Carmen llega con una tarta muy grande. Lucía no sabía nada.

3. Carmen ha cortado la tarta. Hay un trozo grande y otro pequeño.

4. Las dos chicas conocen a toda la familia de Julia.

5. Carmen tiene un reloj, como todas sus compañeras de piso.

Carmen: Me gusta mucho *el* cuadro del salón. Siempre he querido tener *una* pintura como esa.

Lucía: ¿Puedo llevarme *un* trabajo a casa para leerlo otra vez? Si quieres, puedo hacer *una* copia.

Carmen: Mira, mi madre ha hecho *una* tarta. ¿Te apetece *un* trozo?

Lucía: A mí dame *un* trozo pequeño.

Lucía: Voy a ir al cine con *unos* amigos. Bueno, tú los conoces, son Paco y Pepe, *unos* hermanos de Julia. ¿te acuerdas?

Carmen: ¿Sabes qué? Pues que he perdido *un* reloj.

Lucía: Bueno, yo he visto *un* reloj pequeño encima de la cama, no sé si es *tuyo*.

Fig.3.2. Ejemplo de *output*. *Gramática Básica del Estudiante de Español* (2011), p. 32.

Otro aspecto interesante de la GBE es que no se trata de una gramática de “blanco o negro”, con una respuesta que es correcta frente a otra que es incorrecta. En esta gramática se le da al alumno todo el espacio que necesita para hacer un análisis de *cómo se dice lo que se quiere decir* y cómo en gramática una forma u otra *ni es lo mismo, ni es igual*.

Un ejemplo de ello es el ejercicio 3 de la p. 32, que trabaja la diferencia entre *el/la/los/las* y *un/una/unos/unas*, es decir, entre usar un artículo u otro en función de objeto *identificable* o no especialmente *identificable* por el oyente. El enunciado del ejercicio contextualiza la situación sobre la que se quiere que piense el estudiante y la indicación (Carmen y Lucía tienen que hacer un trabajo para clase. ¿Sabes de qué hablan? Lee las frases y relaciona cada una con la situación correspondiente:). Con esta indicación se permite la discusión, la reflexión gramatical, la puesta del aprendiente en el lugar del hablante y la selección de una forma sobre otra basada en haber estado pensando sobre qué comunicaría mejor la situación que se propone en el ejercicio. Es esta una técnica muy original y ampliamente implementada a lo largo de toda la GBE, donde los autores subvierten la tradicional interpretación de las decisiones gramaticales en los términos artificiales de correcto/incorrecto y ofrecen en su lugar opciones de diferencia de significados que representan mejor la auténtica naturaleza de la decisión gramatical nativa. Es lo que Ruiz Campillo denomina *gramática de grado*: “una gramática naturalista cuyas opciones no se definen en los términos binarios –y ciegos al significado– de correcto/incorrecto, sino en los términos graduales de un *continuum* entre lo posible y lo imposible, entre lo más y lo menos eficaz en términos de consecución mediante la forma del efecto comunicativo deseado” (en prensa). El hecho de que el aprendiente tenga que comprender qué se dice con la forma X es sorprendentemente liberador: él puede decidir por sí mismo.

Concluimos este apartado con palabras de la misma autora con la que dábamos comienzo a este. “La GBE les da a los estudiantes las pautas necesarias para convertir su intención comunicativa en una realidad mediante el uso de la gramática que es, al fin y al cabo, la base y esencia de toda comunicación”. (Llopis-García, 2011, p. 6)

3.9. La investigación teórica y práctica: ¿acuerdo o desacuerdo?

Esta cuestión ya ha sido presentada en el apartado anterior, sin embargo, por su importancia, consideramos necesario volver a insistir sobre ella. Hoy en día son muchos los lingüistas y profesores que comparten la visión separatista que presentamos a continuación: Collentine (2003), Grove (2003), Ruiz Campillo (2007), Langacker (2008 a y b), Tyler (2008) o Llopis-García (2008) son algunos ejemplos, a los que nos unimos.

Los lingüistas a menudo se quejan de que los métodos que se usan en las clases de lengua extranjera no se corresponden con lo que ellos investigan sobre el lenguaje, y lamentan que sus conocimientos se pasen por alto en el diseño de métodos y actividades. Por otra parte, los profesores de lenguas extranjeras se quejan de que los conocimientos de los lingüistas simplemente son poco prácticos con los asuntos de clase, porque en las teorías lingüísticas actuales no se pueden encontrar los elementos que puedan ser útiles en el día a día y que proporcionen directrices firmes sobre las que basar los métodos didácticos. (Achard, 2004, p.167)

Bien entrados en el siglo XXI, esta falta de acuerdo tan significativa entre la investigación teórica y práctica general en clase continúa planteando un serio reto para la ASL. Hay una gran necesidad de investigación que se centre en unir, combinar, aliar y probar diferentes acercamientos de ASL con la instrucción formal, puesto que “su desarrollo podrá ayudar a la creación de nuevos y más efectivos materiales de enseñanza, a la mejor formación de profesorado, a una más completa planificación de programas de enseñanza y a métodos de evaluación eficaces”. (Llopis-García, 2009b, p. 9)

Doughty (2003) afirma que la investigación debería dar prioridad a trabajar con formas de instrucción que, mediante el foco en la forma, estudien el procesamiento de L2. Argumentos ante los que Pica (2005, p. 277) se muestra de acuerdo y añade que:

Las intervenciones [pedagógicas] diseñadas para estimular estos procesos no sólo proveerán información sobre la progresión de *input-intake*-reestructuración-internalización, sino que servirán como base para [crear] materiales y actividades que pueden aplicarse según las necesidades del aula”.

Aunque ya se ha hecho alusión a ello en apartados anteriores, queremos concluir con Robinson & Ellis (2008, p. 7), quienes señalan que “algunos aspectos de una L2 requieren conciencia y/o atención a la forma lingüística –el aprendizaje implícito no es suficiente para una ASL con éxito– y el foco en la forma mejora el ritmo y maximiza los logros en L2”.

3.10. Conclusiones

Por todo lo expuesto, por medio de la combinación de metodologías de FF (como la IP) y acercamientos cognitivo-operativos a la gramática se puede:

- Hacer a los estudiantes conscientes de la naturaleza de las formas lingüísticas y de los propósitos comunicativos que implican (en lugar de tratar su gramática en el aula como una tarea más a completar durante la instrucción, al lado e independientemente de otras tareas como las de expresión oral o escrita).
- Llamar su atención al hecho de que, para comunicar ideas con éxito y significativamente en la L2, necesitan utilizar formas y que si no las unen a sus significados, no podrán comunicarse con precisión y efectividad.
- Afirmar rotundamente que lo que dicta la selección de estructuras lingüísticas no es la relación entre las mismas y una miríada de contextos –expresar duda, hablar de sentimientos, comunicar rutinas, información compartida, estados, cambios, lugar, hora, dinamismo, narraciones repetidas, etc. –, tal y como se enseña en la actual aula nociofuncional de E/LE, sino que hay una perspectiva más amplia que incluye el *objetivo de comunicación* del propio aprendiente.
- Preparar a los alumnos para superar las barreras de procesamiento a las que se enfrentan por medio de información explícita sobre estrategias de aprendizaje, dirigiendo su atención hacia el camino correcto para procesar con éxito.
- Asegurar que las conexiones de forma y significado en la LE se fijen con la práctica estructurada en tareas tanto de interpretación (*input*) como producción (*output*), pues de esta manera se consigue un acercamiento más completo a la realidad del aula de E/LE (Llopis-García, 2009b, pp. 10-11).

4. La determinación

4.1. La determinación en español: *el, un, Ø...*

4.1.1 Introducción

Este capítulo se propone presentar una aproximación teórica en busca de los valores de operación²⁶ de las unidades lingüísticas objeto de nuestro estudio: el artículo *el/la/los/las*, el artículo */Ø/* y el numeral *un/una/unos/unas*. Para ello nos basaremos en Montero (2011).

²⁶ “Por “valor de operación” entendemos todo rasgo o conjunto de rasgos de carácter semántico-funcional inherente/s a un determinado signo o recurso lingüístico y, por lo tanto, actualizados sin excepción en todos los contextos de uso donde éstos intervienen, independientemente de los valores discursivos o pragmáticos que puedan conllevar de forma complementaria”. (Montero, 2011, p. 1).

Por un lado, la perspectiva adoptada por la autora parte de una serie de convicciones vinculadas a una visión cognitiva del lenguaje en tanto representación de figuras y procesos cognitivos. Por otro lado, apunta hacia una propuesta didáctica basada en los valores de operación de los citados elementos como punto de partida. Propuesta que seguiremos en nuestra investigación.

Los contenidos de este capítulo se despliegan en cinco secciones: en la primera de ellas se revisará la concepción del artículo como categoría gramatical. En la segunda se mostrarán los valores del artículo (*el/la/los/las*), en los que se presentarán los conceptos de *referencia*, *identificabilidad* e *inclusividad*, necesarios para la comprensión de los valores asignados por Montero (2011), y se presentarán las interpretaciones genéricas así como las específicas. En la tercera sección trataremos los valores del artículo */Ø/*, así como los términos: *concepto*, *propiedad* y *cantidad*. A su vez, analizaremos la atribución de propiedades dentro de la cual se encuentran: las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo tener. En la cuarta sección hablaremos del valor indefinido, indeterminado y numeral de *un(o)/una*, así como los de *unos/unas*. Para concluir, presentaremos un cuadro conceptual en el que se recogerán los valores operativos presentados, los cuales serán uno de los pilares de nuestro trabajo.

4.1.2. Concepción del artículo como categoría gramatical: *artículo*, *artículo /Ø/* frente a “artículo determinado o definido”, “artículo indeterminado o indefinido”.

La concepción del artículo como categoría gramatical no es unánime en el panorama hispánico. Hay lingüistas, como Alarcos (1999), que lo consideran una categoría independiente y que solo se puede hablar de un artículo, sin embargo, otros lo incluyen dentro de la categoría de los determinantes y hablan de "artículo determinado o definido" para distinguirlo del "artículo indeterminado o indefinido". En nuestra opinión, estas diferencias son irrelevantes para la tarea que nos proponemos realizar.

Sin embargo, reconocemos que la concepción de Alarcos (1999) nos resulta más rentable que las otras. En primer lugar porque la consideración del artículo, según indica Montero (2011), en buena parte basada en los estudios de dicho autor, como una categoría independiente facilita el hecho de poder hablar de una expresión positiva (*el/la/los/las* y la forma invariable *lo*) y otra negativa (el artículo */Ø/*).

Aunque muchos autores prefieren remitirse a la "ausencia de artículo (determinado o indeterminado)" o incluso a la "ausencia de determinante", a nosotros

nos resulta más operativo el concepto de "artículo /Ø/". Puesto que si el sistema de una lengua determinada carece de una categoría comparable a la del artículo, carece tanto de su expresión positiva en tanto signo visible como de su expresión negativa en tanto /Ø/.

Esto es al menos lo que ocurre en la lengua materna de nuestros alumnos, el polaco, donde los nombres comunes pueden constituir por sí mismos expresiones referenciales sin necesidad de ningún elemento adicional, de manera que es el contexto (oracional, discursivo o situacional) y en última instancia el conocimiento del mundo y del lenguaje, el que aporta la información necesaria para establecer la referencia oportuna en caso de haber alguna, como puede comprobarse en la Tabla 4.1:

Widzę		Góry
Veo	(las)	Montañas

Tabla 4.1. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: expresiones referenciales sin necesidad de elemento adicional

Por otro lado, la lengua materna (L1) de nuestros alumnos cuentan con un elemento equiparable al determinante indefinido, por ejemplo, el numeral *jeden* o el adjetivo indefinido *jakiś*, como puede observarse en las Tablas 4.2 y 4.3:

Widzę	jedną/ jakaś	Górze
Veo	<u>una</u>	Montaña

Tabla 4.2. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido *jakiś* o el numeral *jeden*.

Widzę	<u>jakiś</u>	Góry
Veo	(las/ <u>unas</u>)	Montañas

Tabla 4.3. Análisis contrastivo. Mecanismo de determinación en polaco: el adjetivo indefinido *jakiś*.

A su vez, conviene señalar que el polaco cuenta con otros determinantes (demostrativos, posesivos...) cuyos valores y comportamientos son muy similares a

los del español, como mostramos en la Tabla 4.4:

Widzę	<u>Tamte</u>	Góry
Veo	<u>Aquellas</u>	Montañas

Tabla 4.4. Análisis contrastivo. Los determinantes.

De manera que la falta de correspondencia (y, por consiguiente, el núcleo problemático) entre ambos sistemas se concentra en el uso del nombre escueto, el cual se corresponde en español con tres posibilidades de actuación: artículo, artículo /Ø/ y *un/una/unos/unas*.

Estas características son las que justifican el empleo en este trabajo de los términos "artículo" y "artículo /Ø/" en el sentido que les confiere Alarcos (1999). En cuanto al llamado "artículo indefinido o indeterminado" se verá que los valores que le atribuye Montero (2011) justifican el hecho de considerarlo como un "numeral".

4.1.2.1. Los valores del artículo (*el/la/los/las*)

Referencia, identificabilidad e inclusividad

Como se sabe, el artículo procede del demostrativo latino de lejanía *ille/illa/illud*, del que se fue desligando para introducir otros valores más sutiles y menos marcados. Estos valores se han entendido tradicionalmente desde dos concepciones ligeramente distintas: una, la que resalta su valor como identificador del nombre al que acompaña (su referente) y otra, la que concibe el artículo como una segunda mención del nombre en tanto información conocida o temática. Podríamos decir que la primera de estas concepciones engloba la segunda, lo que no sucede a la inversa. Tal circunstancia hace que nos decantemos, *a priori*, por la primera, la cual resalta su valor como identificador del referente.

Según Alarcos (1980, p. 233), el principal papel del artículo "consiste en trasponer los nombres comunes a la categoría de los nombres propios". Con esta idea Alarcos hacía hincapié en dos rasgos básicos del nombre propio: en primer lugar, su naturaleza referencial, la cual explica que su uso presuponga la existencia del referente y, en segundo lugar, su naturaleza identificadora, la cual permite la identificación unívoca de ese referente. El nombre común, por su parte, carece de capacidad referencial concreta y, por lo tanto, ni puede tener referentes

únicos ni, mucho menos, puede permitir su identificación como tales. La función del artículo sería pues, en primer lugar, la de otorgar capacidad referencial al nombre común y asegurar la existencia del referente y, en segundo lugar, la de permitir la identificación de este último.

Aunque esta doble función no es exclusiva del artículo ya que también la desempeñan los demostrativos y los posesivos, conviene advertir que, mientras estos últimos siempre introducen otros valores (deícticos o de posesión), el artículo es el único capaz de cumplirla sin modificar los matices del nombre²⁷. Este hecho, entre otros, justifica que Alarcos considere el artículo como una categoría independiente con respecto a la representada por los determinantes (o como él los denomina, adjetivos determinativos).

Las nociones de "unicidad" y "definitud" que propone Leonetti como rasgos semánticos del artículo complementan esta visión. Según este autor la "unicidad" vendría a ser aquello que "permite hacer referencia a la única entidad existente [y relevante en el contexto] que cumpla con las condiciones impuestas por el contenido descriptivo del SN" (Leonetti, 1999, p. 792). Por su parte, la "definitud" podría definirse como "la indicación de que el referente del SN puede identificarse de forma unívoca (sin ambigüedad) en el contexto de uso" (Leonetti, 1999, p. 794).

Como vemos, ambas nociones insisten en la capacidad referencial que el artículo confiere al nombre, sin embargo, mientras la primera destaca el carácter único del referente, la segunda pone de manifiesto su *identificabilidad*. Entre estos dos rasgos, (Leonetti, 1999, p. 795) parece dar más peso al segundo concluyendo que "el uso del artículo [...] garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto". Sin embargo, al igual que Montero nosotros pensamos que es el primero el que constituye el valor esencial. Para ilustrar estas ideas ofrecemos los siguientes ejemplos²⁸:

Imaginemos una situación en la que dos personas, un adulto y un niño, se disponen a salir de casa, están frente a una hilera de pares de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo y el adulto le dice al niño:

(1) *Venga, ponte los zapatos que nos vamos.*

Imaginemos ahora el momento en que esas dos mismas personas regresan a casa con los zapatos llenos de barro y, al descalzarse en la entrada, el adulto

²⁷ Ello no impide que pueda adquirir valores deícticos o posesivos en determinados contextos: *Pásame el mando a distancia* o *He estado con la familia*.

²⁸ Los ejemplos: (1), (3), (9), (13-15), (23-28) y (38) son tomados de Montero (2011).

le dice al niño:

(2) *Trae, que voy a limpiar los zapatos.*

Por último, imaginemos que al día siguiente por la mañana el adulto, aspiradora en mano, le dice al niño desde el pasillo:

(3) *¿Me ayudas a quitar los zapatos que voy a pasar la aspiradora?*

Es evidente que en (1) el sintagma *los zapatos* no se refiere al conjunto total de zapatos distribuidos a lo largo del pasillo sino a un par consabido (es decir, identificado) por hablante y oyente. Por otra parte, en el ejemplo (2) lo lógico sería interpretar *los zapatos* como una referencia a los dos pares que se acaban de usar (y manchar) y no a la totalidad de ejemplares que se alinean en el pasillo. Sólo en (3) podemos decir que *los zapatos* hacen referencia a la totalidad de los objetos presentes en la situación.

El primer fenómeno destacable al contrastar los citados ejemplos es que, si un sintagma como *los zapatos* pueden hacer referencia a un par, a dos pares o a la totalidad de ejemplares presentes en una determinada situación, el vínculo del artículo con el referente no es tan sólido ni tan nítido como podría pensarse. El segundo fenómeno es que, puesto que es el mismo sintagma en todos los casos, el artículo no es el identificador del referente sino aquello que de alguna manera garantiza, más que su *identificación*, su *identificabilidad*. Lo que permite aquí que podamos interpretar en cada caso el sintagma *los zapatos* adecuadamente es el rasgo de unicidad inherente al artículo, el cual lleva a éste a hacer referencia "a la máxima colección de objetos a los que se puede aplicar su contenido descriptivo, y este conjunto es único en el contexto de uso (precisamente porque es el mayor conjunto que se puede definir)" (Leonetti, 1999, p. 792).

Volviendo a los ejemplos de Montero (2011) podríamos decir que en (1) y (2) el artículo presenta los objetos relevantes (un par concreto o dos pares concretos) como si se tratara de "conjuntos únicos" o, si se prefiere, de "totalidades absolutas", tal y como indica la autora, ignorando la existencia de otros objetos pertenecientes a la misma categoría y presentes también en el contexto; mientras que en el ejemplo (3) alude a la totalidad de objetos presentes en la situación como si se tratara, por ejemplo, de la totalidad de zapatos del mundo.

Como señala el propio Leonetti, la unidad del artículo se corresponde con su

carácter inclusivo, el cual contrasta especialmente con el carácter exclusivo de *un/una/unos/unas*:

(4) *Necesito el libro.*

(5) *Necesito un libro.*

Mientras que en (4) destacamos el carácter único del objeto en cuestión, en (5) implicamos la existencia de otros objetos susceptibles de pertenecer a la categoría *libro*.

Lo mismo sucede en:

(6) *Me gustan las botas.*

(7) *Me gustan unas botas.*

Mientras que en (6) destacamos *las botas* como un conjunto unitario que corresponde a la totalidad relevante de botas en el contexto, independientemente de que ésta coincida o no con todas las botas del mundo (de ahí su doble lectura genérica y específica); en (7) se hace patente que destacamos un conjunto extraído de otro conjunto y que, por lo tanto, hay otras botas que quedan excluidas.

Por todo ello concluimos que "la "unicidad" o "inclusividad" es el valor esencial del artículo y que consiste en presentar los referentes singulares como si fueran entidades únicas y los referentes plurales como si fueran totalidades absolutas", Montero (2011, p. 7). El artículo, pues, más que articular un vínculo entre el lenguaje (el nombre) y la realidad (el referente), lo que hace es manipular la realidad de forma que podamos aludir e interpretar determinados aspectos de la misma con el mínimo esfuerzo. Si Leonetti no comparte esta visión es, según opinión de Montero (2011, p. 7), "porque permanece demasiado aferrado a una concepción del lenguaje en términos de "representatividad" o "referencialidad"', lo que lo lleva a considerar ciertos usos del artículo como casos excepcionales en los que "el requisito de unicidad no se ve satisfecho" (Leonetti, 1999, p. 794)". En cuanto a los valores de "referencia" e "identificabilidad", tal y como indica Montero (2011) creemos que deben ser entendidos como valores implícitos, es decir, como presupuestos que actúan en caso de necesidad como una especie de guiño al interlocutor, advirtiéndole de que se habla de una entidad existente e identificable.

Esta tesis permite entender, por un lado, el hecho de que las referencias a

totalidades y las referencias a entidades únicas demanden, por regla general, la presencia del artículo en español y, por otro, ayuda a comprender su compatibilidad (o incompatibilidad) en numerosos contextos considerados tradicionalmente como casos excepcionales o caprichosos de la lengua.

Las interpretaciones genéricas

Las llamadas "referencias genéricas", en tanto expresiones de la totalidad de una especie o entidad, están vinculadas al uso del artículo (al menos, en su expresión prototípica): *El hierro es más duro que el plomo*. Mientras que en otras lenguas que también disponen de esta categoría como, por ejemplo, el inglés, esto no es así: *Iron is harder than lead*²⁹. Esta particularidad del artículo español justifica la consideración de las llamadas referencias genéricas como un caso aparte en la didáctica de ELE. No como un caso excepcional sino, al contrario, como ejemplos representativos del valor esencial del artículo en tanto expresión inclusiva de una totalidad absoluta entendida como unidad, puesto que aquí el artículo no lleva a error.

Por otro lado, conviene señalar que el carácter genérico de un determinado enunciado es un aspecto pragmático, puesto que no son los enunciados los que son genéricos sino las interpretaciones que puedan sugerir. El artículo sigue siendo el mismo que el que encontramos en las llamadas "referencias específicas" en la medida en que, como señala Leonetti, (1999, p. 873) el artículo singular presenta "la clase como una entidad homogénea, como si no estuviera constituida por elementos diversos (es decir, precisamente como si fuera un objeto individual [...])", mientras que el artículo plural lo que hace es aludir a "un conjunto plural de individuos que resulta ser equivalente a la extensión de la especie" (Leonetti, 1999, p. 874). Es por eso por lo que muchos enunciados descontextualizados podrían dar lugar tanto a una interpretación específica como a una genérica, según hemos visto en (6).

Las interpretaciones específicas

Entre los múltiples usos del artículo que pueden dar lugar a interpretaciones específicas destacan los llamados usos anafóricos, más que nada por servir de fundamento a la concepción del artículo como segunda mención o como introductor de información conocida o temática. Tal y como apunta Montero (2011, p. 8), "estos usos no son más que actualizaciones pragmáticas del valor esencial del artículo".

²⁹ Tomado de Laca (1999, p. 896).

Lo que los justifica es el hecho de que, si nos referimos a algo cuya existencia es conocida por hablante y oyente o a algo que constituye parte de la información temática del discurso, sólo su delimitación como entidades únicas o totalidades absolutas puede permitir su identificación puesto que, en el contexto, ya están concebidas así. Es más, lo contrario podría resultar absurdo o dar lugar a innecesarias ambigüedades:

(8) A.- *Estoy haciendo una sopa riquísima.*

B.- *¿Me dejas probarla? / *¿Me dejas probar una?*

Ahora bien, el artículo también puede presentar información remática o nueva:

(9) *Mira, te presento a Juana, la novia de Ernesto.*

En este sentido las palabras de Leonetti resultan esclarecedoras:

Si alguien le menciona a su interlocutor *la novia de Ernesto*, el uso del artículo *la* garantiza que el referente aludido se puede identificar sin ambigüedad en el contexto en el que se habla: en otras palabras, garantiza que sólo hay una persona que, en el contexto relevante, responda a la descripción *novia de Ernesto*. Que el oyente posea ya esta información o, por el contrario, se vea obligado a integrarla en su conocimiento del mundo como información nueva, es algo secundario. Lo fundamental es que el empleo del artículo definido cuenta como una garantía de que el referente es una entidad identificable, accesible [...] (Leonetti, 1999, p. 795)

Aunque Leonetti no lo destaque, conviene advertir que es el carácter inclusivo del artículo lo que "garantiza que sólo hay una persona" en el contexto que responda a la citada descripción y, por lo tanto, lo que permitiría introducir esa información como algo nuevo. El artículo singular, en realidad, siempre presenta un referente único, es decir, entendido como único en el contexto:

(10) *Este es el amigo guapo de Juan.*

Si aquí podemos inferir que Juan tiene otro u otros amigos no es por la presencia del artículo sino por la presencia del modificador *guapo*. De lo que no nos queda ninguna duda es que se nos está presentando a esa persona como el único *amigo guapo* del citado Juan.

Paralelamente, si las realidades que designan objetos únicos suelen ir

acompañadas por el artículo independientemente de que constituyan primeras o segundas menciones, no es porque lo exija su naturaleza única:

(11) *¿Acaso no es la luna maravillosa?*

(12) *¿Acaso no es una luna maravillosa?*

En el enunciado (11) la presencia del artículo nos garantiza que se está hablando de la luna en tanto entidad única, mientras en el enunciado (12) se nos pone de relieve que se trata de *una luna* entre otras posibles o, dicho de otro modo, que no todas las lunas son maravillosas.

Por otro lado, las referencias que apuntan hacia realidades continuas (o incontables) se ajustan perfectamente a esta tesis:

(13) *Echo de menos el aire del mar.*

(14) *¡Apaga la luz!*

(15) *Pásame el salero.*

En todos estos enunciados se hace referencia a realidades perfectamente identificables en la medida en que presentan *el aire*, *la luz* y *la sal* como *todo el aire*, *toda la luz* y *toda la sal* relevantes en el contexto enunciativo, lo cual equivale en realidad a cantidades restringidas de materia. Los procesos que intervienen para establecer esa restricción y evitar, así, una interpretación de carácter genérico pueden ser múltiples, desde los modificadores oracionales (*del mar*) hasta las metonimias metaforizadas (*la luz* por el interruptor, *la sal* por el salero) que se infieren automáticamente a través del conocimiento del contexto, del mundo y del lenguaje.

Por último, quisiéramos destacar, tal y como apunta Montero (2011, p. 10) que el valor de *unicidad* o *inclusividad* del artículo resulta especialmente operativo a la hora de entender y explicar ciertos contextos en los que la identificación del referente se da independientemente de la presencia o ausencia del artículo:

(16) *Lucía, Ana y Blanca son (las/unas) alumnas del curso.*

La estructura atributiva del enunciado favorece que se interpreten los tres sujetos como los referentes aludidos mediante el nombre *alumnas* y, por lo tanto, que se identifiquen en cualquiera de las tres variantes: *las/unas/∅/ alumnas*. De modo que el sintagma *las alumnas* no es lo que garantiza tal identificación, sino lo que garantiza que se trata del conjunto total de alumnas relevante en el contexto, el cual a su vez

puede o no coincidir con el conjunto total de "alumnas del curso".

La falta de identificabilidad

Como ya se ha señalado, tanto la existencia del referente como su *identificabilidad* son presupuestos inherentes al valor del artículo. Esto explica que los contextos en los que no estos presupuestos no se dan sean incompatibles con esta unidad lingüística:

(17) **Hay la farmacia cerca.*

(18) *Me refiero a la farmacia que hay cerca.*

(19) *Hay el mismo problema que ayer.*

Como vemos, no es la forma impersonal *hay* por sí misma la que rechaza la presencia del artículo sino la posibilidad de identificar o no el referente como entidad única relevante en el contexto. Ahora bien, no podemos negar que el carácter de esta forma es, en principio, incompatible con el artículo. Sin embargo, ante la pregunta *por qué*, a la que muchos lingüistas han dado respuesta con lo que se ha llamado su condición *presentadora* de información nueva. Nosotros, al igual que Montero, apuntamos hacia otra hipótesis y, es la idea de que *hay* requiere un referente cuantificado de tipo exclusivo (*Hay una farmacia, Hay farmacias, Hay pocas farmacias, Hay muchas farmacias, Hay tres farmacias...*) y este tipo de cuantificación es incompatible con el carácter inclusivo del artículo. Lo que justifica la aceptabilidad del artículo en los ejemplos (18) y (19) es el hecho de que los referentes se presentan ya delimitados y, por lo tanto, pueden concebirse como entidades únicas, lo que no ocurre en (17).

Otro ejemplo donde no se satisface el presupuesto de identificabilidad debido a la imposibilidad de entender los referentes como referentes únicos o totalidades absolutas es el siguiente:

(20) **Me he comprado la falda muy elegante*

El adverbio *muy* no delimita como puedan hacerlo *más* o *menos*. Los nombres que designan realidades discontinuas en singular son especialmente sensibles a esta falta de delimitación, pues sin ella no pueden ser identificados como entidades únicas. Esto es lo que ocurre en el ejemplo (20), donde *muy* es incompatible con *falda*.

Sin embargo, con los nombres en plural o incluso con nombres que designan

realidades continuas no encontramos esta incompatibilidad:

(21) *Las faldas muy elegantes las reservo para ocasiones especiales.*

(22) *El agua muy fría me sienta mal.*

Aquí sí es posible identificar *las faldas muy elegantes* como un conjunto único y *el agua muy fría* como un tipo delimitado de agua.

La identificabilidad bajo mínimos

Hay una serie de contextos en los que, al parecer, no se garantiza (o presupone) la identificación del referente:

(23) *Se pasa el día viendo la televisión.*

(24) *¿Por qué nunca vas al cine?*

(25) *No salgas a la calle.*

(26) *Me voy a la cama.*

(27) *Han ingresado a tu padre en el hospital.*

(28) *Me besó en la mano.*

Aunque casi todos estos enunciados permitirían una interpretación específica en la que se garantiza la identificación de los referentes como referentes únicos relevantes en el contexto, lo cierto es que suelen apuntar hacia otras lecturas. Según Leonetti, (1999, p. 793) "estamos ante situaciones comunes y estereotipadas [asociadas a determinados roles] en las que el artículo no indica necesariamente una entidad determinada, sino un tipo abstracto".

Un "tipo abstracto" es lo que encontramos en las llamadas *referencias genéricas* cuando el nombre en singular designa una realidad discontinua: *La araña es un insecto*, donde no se hace referencia a ninguna *araña* en particular sino a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto. Algo semejante ocurre con los ejemplos (23), (24) y (25) donde podríamos decir que, si no aluden a referentes concretos, los sustantivos *televisión*, *cine* y *calle* se comportan como sustantivos incontables y, por lo tanto, el artículo permite entenderlos en un sentido genérico.

Lo mismo ocurre con ciertas expresiones de frecuencia y tiempo como son *dos veces al mes*, *por la tarde*, *hasta la noche*, *durante el día...* Podemos pensar que aquí, al no resultar relevante la pluralidad de los referentes ni su identificación en tanto objetos concretos de la realidad extralingüística, el sistema se decanta por lo

más rentable: la forma de singular y su representación en tanto entidades únicas.

Tal y como afirma Montero, en el resto de ejemplos (26), (27) y (28) no podríamos esgrimir esta teoría puesto que no se alude al conjunto de ejemplares sino a un único ejemplar no identificado. Ahora bien, ya hemos dicho que la identificación no es el valor esencial del artículo, sino que constituye, entendida como identificabilidad, parte de sus presupuestos. Ello significa que cuando no puede estar garantizada, el sistema rechaza la presencia del artículo; sin embargo, cuando resulta innecesaria, puede prescindir de ella. Es por eso por lo que en estos casos la identificabilidad no se activa o, si se prefiere, se activa mínimamente: en los ejemplos (26), (27) y (28) sabemos que se trata de una de las dos manos, uno de los muchos periódicos del día, uno de los muchos hospitales de la ciudad, etc. y sabemos también que se trata de entidades existentes y concretas.

Lo que sí se da es el requisito de unicidad o inclusividad como podemos ver si contrastamos los ejemplos anteriores (26), (27) y (28) con los siguientes:

(29) *Me besó en una mano.*

(30) *Han ingresado a tu padre en un hospital.*

(31) *Me voy a una cama.*

El uso del artículo es inclusivo en la medida en que confiere a *la mano, el hospital y la cama* un carácter único, como si no hubiera otros ejemplares susceptibles de constituir el referente; mientras que el uso del numeral pone de relieve la existencia de ese colectivo excluido.

Recapitulando todo lo dicho hasta aquí, presentamos los valores del artículo propuestos por Montero (2011) en la Figura 4.1:

VALOR DE INCLUSIVIDAD	Totalidad	Interpretaciones genéricas
	Unicidad	Interpretaciones específicas
Presupuestos: a) Existencia del referente b) Identificabilidad del referente		

Fig. 4.1. Valores del artículo. (Montero, 2011, p. 13)

4.1.2.2. Los valores del artículo /Ø/

Concepto, propiedad y cantidad

El artículo /Ø/ ha sido y es uno de los elementos menos estudiados en el campo de la gramática hasta el punto de que, a día de hoy, todavía parece ser el gran ausente en la mayor parte de manuales de ELE. Laca (1999, p. 896), en su trabajo sobre la "presencia y ausencia de determinante", destaca que "lo que caracteriza al español como lengua con artículo es que los sustantivos comunes no pueden constituir por sí solos expresiones referenciales", idea respaldada por Alarcos entre otros.

Sin embargo, Matte Bon (1992, p. 205) asocia el artículo /Ø/ a las primeras menciones junto con el artículo indeterminado³⁰, lo cual implica, entre otras cosas, considerar que el nombre común tiene cierta capacidad referencial.

[Se usa el operador Ø] con los sustantivos que se refieren a entidades contables para referirnos a algún elemento o individuo de la categoría o especie, que interesa mucho más como representante de un concepto o de su categoría que como individuo concreto en sí [y en plural] para referirnos a algunos elementos o individuos de la categoría o especie que interesan mucho más como elementos indeterminados de su categoría que como individuos concretos en sí, sin querer hacer hincapié en su individualidad, ni en su identidad".

Montero (2011, p. 14) apunta a que "la cuestión, quizás, podría resolverse si supiéramos qué es lo que se entiende por "referencia" en cada caso", cosa que no explica ninguno de estos autores y, lo delimita con el fin de continuar con su estudio. La definición de *referencia* que ofrece la RAE coincide con lo que la intuición (y la tradición) nos dicen: "ser u objeto de la realidad extralingüística a los que remite el signo".

³⁰ Como ya se ha visto en el apartado anterior, no creemos que la estructura informativa sea lo suficientemente relevante como para determinar los valores esenciales de estos elementos. De hecho, también aquí encontramos numerosos casos en los que el artículo /Ø/ no constituye una primera mención:

A.-¿Para qué quieres el tomate?

B.- Para hacer salsa de tomate;

A.-¿Me das fuego, por favor?

B.- Lo siento, no llevo mechero;

A.- ¿Has visto las películas de Michael Moore?

B.-No, es que yo no veo nunca películas americanas, ¿sabes?.

Según esta definición los nombres comunes escuetos (es decir, sin determinante ni artículo) no pueden constituir un referente. Un enunciado como *Quiero pera* no puede hacer referencia a ninguna pera presente en la realidad experimentable y un enunciado como *Quiero peras* no puede referirse a un conjunto concreto de peras.

Montero indica que la respuesta a la pregunta qué son hay que buscarla en los rasgos léxicos y morfológicos de los nombres, es decir, su carácter continuo (incontable) o discontinuo (contable)³¹ y el morfema de número (singular/plural), tal y como señala Alarcos (1980, p. 282).

El *plural* indica que de las sustancias discontinuas o continuas de un campo semántico se toma o considera un número más o menos impreciso de ejemplares o variedades (*árboles, niños, casas*, lo mismo que *aguas, vinos, arenas*). El término opuesto, el *singular*, por sí solo, es indiferente a cualquier posible segmentación del campo semántico: *árbol, niño, casa*, lo mismo que *agua, vino, arena*, no aluden a ejemplares únicos, sino a conjuntos unificados de rasgos de contenido".

Según esto, el rasgo principal parece ser el de número: mientras el morfema de plural alude a una "cantidad indeterminada" de ejemplares (realidades discontinuas) o variedades (realidades continuas); el morfema de singular alude a un "conjunto de rasgos léxicos" del nombre. Sin embargo, el carácter continuo o discontinuo de las realidades aludidas no es irrelevante. El hecho de que los nombres discontinuos en singular no puedan aludir a ejemplares únicos explica que el sistema rechace ciertos enunciados (**Planta está seca, *Están reformando oficina, *Escribe cartas a amigo*), que presuponen la existencia de un individuo concreto en tanto agente, paciente o receptor.

Ahora bien, deberíamos plantearnos qué significa el hecho de que nombres como "agua", "vino", "arena" "no aluden a ejemplares únicos". Puesto que se trata de realidades continuas, es decir, indivisibles, la única manera de concebirlos como ejemplares únicos es la de entenderlos en su totalidad, cosa que sólo puede expresar el artículo. Sin embargo, estos nombres difieren de los discontinuos en el hecho de que pueden parcelarse sin dejar de ser lo que son: *agua + agua* da lugar a *agua*, mientras *padre + padre* da lugar a *padres*. Esto explica que un enunciado como *Quiero agua*, además de una alusión al concepto de 'agua' en tanto unidad simbólica cargada de determinados rasgos, también pueda interpretarse como una alusión a una cantidad indeterminada de agua.

³¹ Conviene precisar que este carácter no es intrínseco a los nombres en sí, sino a las realidades que designan. Además, estas realidades a menudo se ven representadas en el lenguaje de forma contraria a lo que se esperaría de su naturaleza: *¿Te apetece una cerveza?*

Por otro lado, conviene tener en cuenta que “el lenguaje no representa la realidad sino la imagen que tenemos o hacemos de ella” (Montero, 2011, p. 15). Es por eso por lo que los llamados nombres contables pueden recategorizarse como incontables (llevando aparejada, en singular, la necesidad de un artículo o determinante: *Quiero una cerveza*) y a la inversa:

(33) *Quiero pera*

Es decir, una cantidad indeterminada procedente de una o varias peras. Este último ejemplo demuestra que las restricciones que se citaban antes en relación a los nombres discontinuos no son de carácter sintáctico, sino que dependen de la imagen o representación final que se construya de la realidad.

De las observaciones que realiza Montero se desprenden dos valores asociados al artículo /Ø/: por un lado, la idea de "cuantificación indeterminada" o imprecisa (asociada a los nombres en plural y, también, a los nombres continuos en singular)³², por otro, la idea de "conjunto de propiedades léxicas" (asociada, fundamentalmente, a los nombres discontinuos en singular). A diferencia de lo que pudiera parecer a simple vista, consideramos que es este último valor el que engloba realmente al primero: al fin y al cabo, *peras*, *cervezas* y *cerveza* aluden a una cantidad indeterminada de ejemplares/variedades o de materia a la que cabe atribuir, uno por uno, todos los rasgos léxicos de las categorías correspondientes.

Sin embargo, Montero observa que hay un caso que contradice todo lo dicho hasta ahora, desde la incapacidad referencial del nombre escueto, hasta la idea de conjunto de propiedades léxicas como valor esencial de aquel. Se refiere a las expresiones autorreferenciales, donde el nombre hace referencia a sí mismo en tanto concepto escueto, vacío de rasgos:

(34) *Esto es "pera"*

Teniendo esto último en cuenta podríamos comparar el artículo /Ø/ con la luz blanca dado que puede descomponerse en un abanico de posibilidades en el que estas se van derivando unas de otras formando un *continuum*. El valor conceptual sería el valor general o básico que, en el uso, se actualiza en una escala que va de mayor presencia de propiedades léxicas a menor hasta llegar a la pura mención del concepto en tanto mera forma lingüística.

³² Este valor se correspondería con lo que Laca (1999, p. 902) denomina "lecturas parti-genéricas [...], características de los sintagmas nominales sin determinante del español y de otras lenguas con una distribución similar de los artículos como, por ejemplo, el italiano".

El nivel con mayor carga de propiedades estaría representado por los ejemplos que hemos citado en relación a los plurales y el singular de los nombres continuos, donde las propiedades léxicas están activadas en su totalidad permitiendo que los nombres puedan interpretarse como cantidades indeterminadas de ejemplares o materia.

Sin embargo, entre estos ejemplos que presentamos a continuación y el último que citamos (34) se extiende una amplia gama de posibilidades que van desde la atribución de determinadas propiedades a un segundo nombre (sustantivo, verbo o adjetivo) a través, por ejemplo, de una preposición (*ropa de cama, noche de luna; subir de precio, cambiar de trabajo, delgada de cara, suelto de lengua; ir en tren, poner en vereda, viaje en barco; ir a caballo, escribir a máquina; cerrar con llave; llamar por teléfono; estar bajo arresto...*) hasta los vocativos (*¡Señor González, cuánto tiempo sin verle!*).

Para resumir, sintetizamos los valores del artículo /Ø/ a través de la Figura 4.2:

VALOR CONCEPTUAL	+propiedades léxicas	Cantidad indeterminada
	↕	Atribución de propiedades
	-propiedades léxicas	Expr. autorreferenciales

Fig. 4.2. Valores del artículo /Ø/. (Montero, 2011, p. 16)

Atribución de propiedades

Las restricciones que caracterizan (o parecen caracterizar) a los nombres discontinuos en singular a la hora de poder cumplir determinadas funciones sintácticas, así como su incapacidad para constituir expresiones cuantificadas³³ llevan a Laca a considerarlos como casos excepcionales ante el artículo /Ø/. Es por eso por lo que esta autora no logra dar cuenta de un valor esencial (es decir, generalizable) en relación con /Ø/. Sin embargo, su laborioso rastreo de lo que parecen excepciones está, al entender de Montero, repleto de hallazgos encubiertos. Entre los numerosos contextos que registra destaca dos: las construcciones atributivas y los complementos directos del verbo *tener*. Una breve aproximación a ellos nos servirá para ilustrar el valor de /Ø/ como "donante" de

³³ "[...] Las nociones de cuantificación, de totalidad y de partitividad [...] pueden en buena parte explicar la casuística de la presencia y ausencia del artículo con los nombres continuos y con los plurales, [pero] no encuentran aplicación en el caso del singular de los nombres discontinuos" (Laca, 1999, p. 896).

propiedades léxicas del nombre y, además, dar cuenta de otros casos que se consideran muy similares.

Las construcciones atributivas

Uno de los contextos sintáctico-semánticos donde podemos encontrar con frecuencia nombres discontinuos escuetos en singular es el representado por nombres que designan "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" aplicados a entidades humanas (Laca, 1999, p. 914) en función atributiva o de predicado nominal: *Es empleada/soltera/ profesora/ comunista/ vecina del barrio*. Como la propia Laca reconoce y Montero afirma, todos estos sintagmas "pueden interpretarse como la adscripción de una propiedad" (Laca, 1999, p. 915) y equivaldrían a la expresión "pertenece al gremio/colectivo/conjunto de". Ninguno de ellos constituye una expresión referencial y, si resulta evidente que se alude a una persona concreta, ello no se deriva del nombre en cuestión sino de la posibilidad de atribuirle una propiedad a alguien. En realidad, no encontramos grandes diferencias entre estos sintagmas y otros donde se designan entidades no humanas: *Es pera*. También aquí se expresa la idea de que algo pertenece a la entidad representada por el concepto de "pera".

En vistas a una aplicación didáctica, lo importante no es enseñar y aprender que los nombres relativos a "funciones, estatus, profesiones u oficios, roles o relaciones" van sin artículo en función de atributo, como se dice en muchos manuales de E/LE, sino entender que es así cuando lo importante es únicamente la adscripción de tal propiedad, mientras que si se quiere enfatizar el hecho de la singularización se deberá recurrir al numeral y si se quiere hacer referencia a un individuo concreto e identificado en el contexto o, mejor dicho, a la totalidad de individuos relevante en un contexto determinado, se deberá introducir el artículo. La explicación según la cual la introducción de modificadores que restringen el alcance del nombre impone el uso del artículo o de un determinante tampoco es estricta:

(35) *Juan es profesor de matemáticas*

(36) *Juan es maestro de escuela*

(37) **Juan es maestro de la escuela*

(Montero, 2011, pp. 17-18)

Las observaciones y ejemplos de la investigadora parecen indicarnos que todo depende del carácter de los modificadores. Si representan junto al nombre un determinado concepto o categoría léxica, entonces no requieren la presencia del artículo o determinante; si, por el contrario, aluden a referentes concretos o hechos adscritos a realidades específicas, entonces requieren la presencia de un artículo o

determinante.

Los complementos directos del verbo tener

Un segundo caso aparentemente excepcional que presenta son los complementos directos de determinados verbos asociados a la posesión o adquisición:

(38) *¿Tienes piso/marido/coche/hijos?*

Montero deduce que muy probablemente son las expectativas culturales acerca de la unidad o pluralidad de los correspondientes ejemplares las que justifican el hecho de que los nombres se actualicen en singular unas veces y en plural otras sin embargo, como señala Alarcos, no debemos olvidar que "el singular señala realmente indiferencia al número, por ejemplo: - *¿Tiene auto?* – *Sí, tiene tres*" (Alarcos, 1980, p. 231). Es decir, que la unidad no viene determinada por el nombre sino precisamente por las expectativas culturales y, en general, como sostienen Hilferty y Cuenca (1999), por el conocimiento del mundo y del contexto enunciativo³⁴. Además, conviene no perder de vista el hecho de que ninguno de estos casos constituye una expresión referencial. Es más, ni siquiera se alude a la existencia o inexistencia del ejemplar en cuestión, sino al hecho de 'tener eso' o 'no tenerlo'.

En este sentido coincidimos con Montero (2011) y Garachana, (2008, pp. 11-12) cuando esta última señala que en estos casos "el sustantivo deja de ser un argumento del verbo para desempeñar una función de modificador verbal, originándose así una estructura predicativa compleja en la que el sustantivo forma unidad sintagmática con el verbo".

Este predicado complejo se emplea para atribuir características vinculadas al estado civil, social, económico, etc. de alguien y, en última instancia, para atribuir propiedades a alguien o a algo en contextos donde el hecho de "tener" o "no tener" cierta cosa pueda resultar relevante o especialmente significativo:

³⁴ Estos autores ilustran esta idea a través de diferentes ejemplos. Destacamos, por un lado, los siguientes: *¿Tienes marido?*, **¿Tienes maridos?*, **¿Tienes hijo?*, *¿Tienes hijos?*. En ellos se ve el papel de las expectativas culturales, las cuales restringen una de las dos posibilidades. Por otro lado, reproducimos este otro ejemplo: *¿Tienes bolígrafos?*, *¿Tienes bolígrafo?*". Estos enunciados no son intercambiables pues "no serían igualmente apropiados en toda situación" ya que, mientras en plural manifiestan la presuposición de pluralidad (presumible, por ejemplo, en un comercio), en singular manifiestan indiferencia al número. *Vid.* (Hilferty, J. y Cuenca, M. J., 1999, pp 92-93).

(40) *La casa tiene jardín.*

Desde esta perspectiva, estos enunciados no se diferencian demasiado de otros como:

(41) *¿Tienes frío/hambre/sueño?*

(42) *Tengo hermanos /pájaros.*

Montero señala que la única posible divergencia estaría en el alcance interpretativo de los mismos, pues mientras estos últimos permiten una lectura del tipo "cantidad indeterminada", los que están constituidos por nombres discontinuos en singular no lo permiten (a menos que se trate de recategorizaciones³⁵), limitándose así a la atribución de una propiedad.

En cuanto a los complementos directos de verbos como *gastar, llevar, usar* o *vestir* o "verbos de adquisición u obtención (*comprar coche, conseguir piso, sacar billete*)" (Laca, 1999, p. 919) no son más que variantes del mismo fenómeno.

También podríamos incluir aquí los SSNN constituidos por ciertas expresiones de lugar que, más que el lugar, lo que perfilan es "un estado, condición o actividad particular" (Laca, 1999, p. 922), modificando así el alcance significativo del verbo: *estar en casa, ir a casa; ir a misa, volver de misa, estar en clase, ir a clase, estar en prisión, estar en cama*, etc. E incluso todos aquellos sintagmas nominales SSNN que, independientemente de la función sintáctica que desempeñen, se entienden como una extensión del verbo y constituyen con él un determinado concepto:

(43) *No hablo japonés*

(44) *Vendo coche.*

(45) *Voy en autobús.*

(46) *¿Haces deporte?*

El hecho de que la mayoría de estos casos admitan también la presencia del artículo y del numeral es significativo pues deja en evidencia un cambio de foco, ya que con estos últimos se pone de relieve el nombre aislado en tanto referente tal y como refleja Montero (2011) en la Figura 4.3:

³⁵ Ejemplo: *Tengo sofá para todos, no os preocupéis.*

47. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues</i>	<i>en mano</i>
48. <i>Quiero que me lo</i>	<i>entregues en</i>	<i>la/una mano</i>
49. <i>Juan</i>	<i>está</i>	<i>en cama</i>
50. <i>Juan</i>	<i>está en</i>	<i>la/una cama</i>
51. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>perro</i>
52. <i>Mis padres</i>	<i>tienen</i>	<i>el/un perro</i>
53. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>tren</i>
54. <i>Vamos a</i>	<i>viajar en</i>	<i>el/un tren</i>

Fig. 4.3. Ejemplos de casos que admiten presencia del artículo y del numeral.

(Montero, 2011, p. 20)

Este hecho, unido a los notables cambios de significado que encontramos en algunos de los ejemplos (47), (48) y (49), (50), nos lleva a pensar que estamos ante estructuras en proceso de gramaticalización, tal y como apunta Montero (2011).

4.1.2.3. El valor del numeral (*un/una/unos/unas*)

***Un(o)/una*: valor indefinido, indeterminado y numeral.**

Cuando hablamos de "artículo indefinido o indeterminado" nos referimos a la expresión apocopada de *uno* (*un*) y a sus variantes de género y número (*una/unos/unas*) y, al mismo tiempo, inscribimos *uno/una/unos/unas* en la categoría de los "pronombres indefinidos", lo cual supone a su vez que entendemos la forma *uno* como una forma bivalente: por un lado como "numeral" y por otro como "pronombre indefinido", tal y como lo concibe Montero. Esta compleja trama de nombres y categorías es un reflejo de los distintos valores atribuibles a *un(o)/una/unos/unas*: valor indefinido, valor indeterminado y valor numeral (o cuantificador). Mientras que los valores de indefinición e indeterminación opondrían estas formas a las del artículo (definido o determinado); el valor numeral, además de asociarlas al resto de cuantificadores, las enfrentaría de algún modo al artículo /Ø/. Montero demuestra que todos estos valores se desprenden de un mismo valor básico.

Las formas *un(o)/una/unos/unas* proceden del numeral latino *unus*. Por esta razón comenzamos abordando qué es lo que ha quedado de ese valor numeral originario. Para Alarcos, estas formas se incluyen en una única categoría: la de

los (adjetivos) cuantificadores. Según Alarcos, el valor "numeral" de estos elementos sólo se ha mantenido en las formas de singular, mientras que las formas de plural han asumido un valor claramente "indefinido". Ahora bien, ambos valores están íntimamente emparentados a través de lo que podemos llamar un tercer valor más general: el de la "singularización".

Teniendo en cuenta que el morfema de singular de los nombres comunes en español no representa una unidad, es lógico que requieran de un elemento capaz de dotarles ese valor cuando éste se impone en el contexto: *un/una*. Si podemos decir *Sale agua del grifo* pero no **Sale niño de la escuela* no es porque la materia "agua" en el primer enunciado esté singularizada, sino porque no se implica un valor de unidad, es decir, de materia restringida sino de cantidad indeterminada. Cuando el valor de unidad entra en juego siempre se requiere un elemento singularizador: *Sale un niño de la escuela*; *Sale un agua purísima del grifo*.

Leonetti, (1999, p. 838), por su parte, habla de "artículo indefinido", destacando así su valor de "indefinitud" en contraste con el valor de "definitud" que atribuye al artículo:

Mientras que el artículo definido (y los determinantes definidos en general) obliga al oyente a recuperar, de alguna forma, los datos necesarios para establecer una representación del referente, el artículo indefinido no transmite ninguna orientación o instrucción en este sentido, y aporta únicamente un contenido de cuantificación, por el que la interpretación del SN se reduce a extraer un elemento perteneciente al conjunto denotado: en el sintagma *un libro de cocina*, un elemento de la clase de los libros de cocina. Que ese elemento sea uno determinado o uno cualquiera, que el conjunto sobre el que se cuantifica esté o no ya restringido contextualmente, o que la interpretación resultante dependa también de la presencia de otros cuantificadores u operadores en la estructura sintáctica, son todas cuestiones externas al significado lingüístico de *un*".

Como vemos, aunque este autor no lo destaque, el valor singularizador de *un/una* sigue estando vigente en su propia concepción. Ahora bien, como este valor no resulta operativo en la oposición artículo definido/indefinido, es el valor de la indefinitud el que resalta. La idea básica viene a ser que, mientras el artículo presupone (y garantiza) la posibilidad de identificación del referente, el numeral impide esta identificación indicando "la ausencia de accesibilidad", (Leonetti, 1999, p. 839).

En este sentido, Montero diverge respecto a Leonetti:

(55) *Esto es un triciclo.*

(56) *A.-Alberto está leyendo El Quijote.*

B.-¿En serio? ¡No me lo puedo creer! ¡Por fin está leyendo un libro!

Los ejemplos citados, (55) y (56), demuestran que no es así. De manera que, en relación a la posibilidad de identificación, el artículo constituye el elemento marcado, mientras que el numeral es el elemento no marcado. Es decir, que no presupone ni la posibilidad de identificación ni su imposibilidad.

Mientras la definitud se asocia a las referencias inclusivas, la indefinitud se asociaría a las referencias exclusivas. Y aquí volvemos a coincidir con Montero y Leonetti, (1999, p.840), quien indica que "en el caso del artículo indefinido la referencia exclusiva es evidente: cada vez que se emplea *un* se da a entender que existen otros elementos de la clase de los que no se dice nada, y por eso la referencia a entidades únicas se realiza siempre con el artículo definido". Este carácter exclusivo del numeral contrasta claramente con el carácter inclusivo del artículo.

Las llamadas referencias genéricas no constituyen una excepción en este sentido. Y es que no es lo mismo decir *La araña es un insecto* que *Una araña es un insecto*. Se trata de diferencias sutiles, sin embargo, como Leonetti (1999, p.873) reconoce, mientras en un caso nos referimos a la totalidad de la especie a través de un representante abstracto, en el otro caso nos referimos a "un ejemplar aleatorio y representativo de la clase, es decir, a un miembro cualquiera, elegido al azar, de la clase denotada por el nombre".

Otros ejemplos que podrían aducirse como contra-argumentos de esta tesis son:

(57a) *Tengo un hermano.*

(58b) *Aquí hay un libro.*

(59c) *Queda un tomate.*

En estos casos creemos que es el valor numeral el que otorga ese carácter de *exclusividad* en la medida en que deja fuera otras posibilidades (*un hermano* y no dos o tres, *un tomate* y no más, etc.). De hecho, consideramos que este valor siempre subyace en el numeral, aunque a menudo se vea solapado por el de la exclusividad. De modo que podríamos decir que el carácter exclusivo del numeral es lo que lo opone al artículo, tal y como afirma Montero:

(60a) *Esto es un triciclo* (uno entre otros)

(61b) *Esto es el triciclo* (uno presentado y entendido como si fuera único)

(62a) *Por fin está leyendo un libro* (uno entre otros)

(63b) *Por fin está leyendo el libro* (una presentado y entendido como si fuera único)

Por otro lado, su valor numeral o singularizador lo opone al nombre escueto en tanto éste último es capaz de expresar cantidades indeterminadas:

(57a) *Tengo un hermano.*

(57b) *Tengo hermanos.*

(58a) *Aquí hay un libro.*

(58b) *Aquí hay libros.*

(59a) *Queda un tomate.*

(59b) *Quedan tomates.*

Según Leonetti, el numeral no presupone la existencia del referente, debido a esa falta de "accesibilidad" que atribuye al numeral. Sin embargo, en opinión de Montero, sí lo hace:

(70) *No tengo un hermano.*

(71) *Aquí no hay un libro.*

Aunque observamos que la única manera de entender los enunciados (70) y (71) es restringiendo la negación a la singularización en sí de manera que no afecte a la existencia de los referentes, es decir, interpretando que no se tiene 'un' hermano sino más de uno, que no hay 'un' libro sino más de uno. Puesto que el único modo de negar la existencia de los referentes sería introduciendo la partícula *ni* o bien, sustituyendo *un* por *ningún*:

(72) *No tengo ni un hermano / ningún hermano*

(73) *Aquí no hay ni un libro / ningún libro*

Sin embargo, "un libro" y "un hermano" continúan entendiéndose como referentes afirmados de alguna manera en tanto posibilidades no actualizadas, mientras que la estricta negación de su existencia sólo la garantiza el indefinido *ningún*.

En conclusión, el numeral presupone, al igual que lo hace el artículo, la existencia del referente, oponiéndose así a los indefinidos *algún* (que no la presupone) y *ningún* (que la niega), y contrastando también con el artículo /Ø/,

incapaz de constituir expresiones referenciales salvo en casos de autorreferencia:

(74a) ¿Hay una farmacia por aquí cerca?

(74b) ¿Hay alguna farmacia por aquí cerca?

(75a) Nunca he visto una mariposa con esos colores

(75b) Nunca he visto ninguna mariposa con esos colores

(76a) ¿Crees de verdad que tenemos una oportunidad de salir de ésta?

(76b) ¿Crees de verdad que tenemos alguna oportunidad de salir de ésta?

(77a) No creo que haya una serpiente ahí.

(77b) No creo que haya ninguna serpiente ahí.

(78a) A esas horas no pudieron encontrar un autobús.

(78b) A esas horas no pudieron encontrar ningún autobús.

Recapitulando todo lo dicho hasta ahora, podemos ilustrar los valores del numeral *un/una* a través de la Figura 4.4:

VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo (uno entre otros)	Vs. artículo
	Valor numeral o singularizador (uno)	Vs. /Ø/
Presupuestos: Existencia del referente		

Fig. 4.4. Los valores del numeral *un/una*. (Montero, 2011, p. 24)

Valores de unos/unas

En cuanto a las formas de plural *unos/unas*, Alarcos (1980, p. 284) les confiere el mismo valor singularizador (y excluyente) que confería a las formas singulares, entendiendo que hacen referencia a "un conjunto unitario de elementos o variedades, opuesto a otros posibles conjuntos dentro del campo semántico de referencia". Es decir, que, por un lado, *unos/unas* se opondrían al artículo /Ø/ en la medida en que cuantifican (o delimitan) un conjunto de referentes entendido como unitario o singularizado y, por otro lado, se opondrían a las formas *los/las* mediante el contraste exclusividad (característica de las primeras) e inclusividad (característica de las últimas).

(79a) He visto gaviotas (cantidad imprecisa)

(79b) *He visto unas gaviotas* (conjunto unitario opuesto a otros conjuntos)

(79c) *He visto las gaviotas* (conjunto único)

Por su parte, Leonetti, (1999, p. 841) también reconoce que *unos/unas* conservan las mismas propiedades que las formas singulares en tanto expresiones cuantificadas, oponiéndose así a los nombres escuetos; pero además hace aportaciones interesantes respecto a la idiosincrasia particular de estas formas. La primera indicación importante es que "es una de las peculiaridades del paradigma de los indefinidos en español y en las lenguas iberorrománicas" pues otras lenguas también derivadas del latín, como el francés o el italiano, "emplean en su lugar un artículo partitivo [...] o un cuantificador equiparable a *algunos*".

La segunda observación del autor está relacionada con la oposición entre *algunos/algunas* y *unos/unas*, en la que destaca "la facilidad con la que se asigna a *algunos*, pero no a *unos*, una interpretación presuposicional, en la que el cuantificador opera sobre un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" (Leonetti, 1999, p. 843). Las conclusiones de este autor apuntan hacia el valor restrictivo de *algunos/algunas* frente a *unos/unas*, lo cual contradiría el valor singularizador y exclusivo que Alarcos atribuía a estos últimos. Sin embargo, al igual que Montero, pensamos que si *unos/unas* no presupone la existencia de "un conjunto de entidades ya delimitado y establecido en el discurso" es porque estas formas constituyen de por sí esa delimitación en la medida en que hacen referencia a un conjunto unitario. Lo que sí requieren es la posibilidad de entender ese conjunto como un conjunto extraído de otro/s posibles:

(80a) *Esta frutería tiene verduras muy buenas* (cantidad imprecisa: pueden ser todas o algunas)

(80b) *Esta frutería tiene unas verduras muy buenas* (se destaca el conjunto de verduras como conjunto unitario frente al que puedan tener otras fruterías)

(80c) *Esta frutería tiene algunas verduras muy buenas* (se destaca un conjunto delimitado, sin embargo, no unitario, del conjunto total de verduras de la frutería)

En conclusión, todo parece indicar que los valores de *unos/unas* no difieren de los que Montero atribuye a *un/una*. A continuación presentamos dichos valores en la Figura 4.5:

VALOR DE EXCLUSIVIDAD	Valor exclusivo	Conjunto extraído de otros posibles conjuntos
	Valor numeral o singularizador	Conjunto unitario
Presupuestos: Existencia del referente		

Fig. 4.5. Los valores de *unos/unas*. (Montero, 2011, p.26)

4.1.3. Conclusiones: los valores operativos del artículo

En vista de todo lo expuesto, ofrecemos a continuación la visión global de los valores inherentes a cada uno de los tres elementos propuesto por Montero (2011) en la Figura 4.6:

ARTÍCULO	NUMERAL	ARTÍCULO /Ø/
Valor inclusivo	Valor exclusivo	Valor conceptual
Totalidad/unicidad	Singularidad/exclusividad	± Atribución de propiedades
Valor referencial	Valor referencial	Valor no referencial
Identificabilidad		

Fig. 4.6. Visión global de los valores inherentes al *artículo*, *numeral* y *artículo Ø*. (Montero, 2011, p. 26)

Las relaciones que se establecen entre ellos pueden ilustrarse a través de la Figura 4.7:

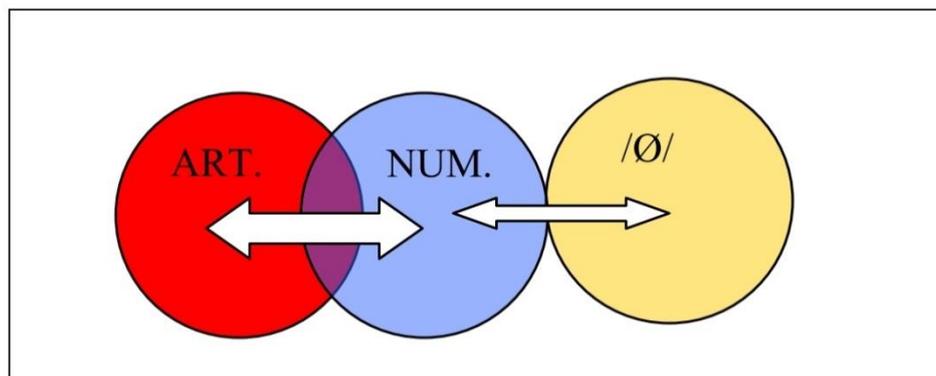


Fig. 4.7. Relaciones establecidas entre el *artículo*, el *numeral* y el *artículo Ø*. (Montero, 2011, p. 26)

El vínculo más fuerte es el que se establece entre el artículo y el numeral. Principalmente debido a la oposición (flecha blanca) entre el valor de inclusividad de uno y el valor de exclusividad del otro, pero también debido al hecho de compartir un pequeño ámbito a través del valor referencial que ambos confieren al nombre. Por su parte, numeral y artículo /Ø/ aparecen como categorías contiguas y ligeramente opuestas en la medida en que ambas pueden actualizar valores de cuantificación de tipo singularizador en un caso e indeterminado en otro, pero no comparten ningún ámbito de acción. Por último, destaca la distancia que media entre el artículo y /Ø/, entre los que no se percibe ningún tipo de relación, ni de oposición ni de, digamos, parentesco. Esta distancia es, curiosamente, la que menos atención recibe en la enseñanza de E/LE a pesar de que, en nuestra opinión, es una de las claves para superar las dificultades que entraña el uso del artículo. (Montero, 2011, pp. 26-27)

Para terminar, señalamos que el modelo operativo de Montero (2011), recogido en estas páginas, así como la primera aproximación de modelo operativo de colocación espacial para el artículo, diseñada por Santiago (2013), constituyen una de las bases fundamentales para nuestra propuesta didáctica del tratamiento del artículo dirigida a aprendientes polacos.

4.2. La determinación en polaco

4.2.1. Introducción

En este capítulo nos proponemos en primer lugar hacer una breve presentación de la lengua polaca, una de las lenguas objeto de nuestro estudio. En segundo lugar explicaremos los mecanismos de determinación de dicha lengua según Pawlik, (2001), acompañados de ejemplos que faciliten la comprensión de dichos mecanismos al lector, y por último presentaremos unas breves conclusiones sobre lo expuesto en este apartado.

4.2.2. La lengua polaca

El polaco es la lengua oficial de Polonia, es una variante oficial, literaria y común a todo el país, formada a partir de los dialectos de la Polonia Mayor (Wielkopolska), donde se encuentra la que fue primera capital del país, Gniezno y, a los que más tarde se incorporaron los dialectos de la Polonia Menor (Malopolska). Hoy en día se estima que el número de polaco-hablantes supera los cuarenta y cinco millones de personas.

El idioma polaco, junto con el checo, el eslovaco y el lusaciano (utilizado por una pequeña minoría eslava en la parte sudeste de Alemania) pertenece a la familia eslavoccidental de las lenguas indoeuropeas. Es una lengua eslava, y como tal, carece de cualquier elemento parecido al artículo determinado, como le sucede al

ruso, checo o eslovaco y a lenguas de otras familias, como el japonés. El polaco, por lo tanto, no dispone de un elemento único que distinga lo que puede ser una referencia unívoca. Se trata, además, de una lengua flexiva, con un sistema de siete declinaciones, y su sistema verbal se divide entre verbos perfectivos y verbos imperfectivos. Finalmente, hace la distinción, como en español, entre sustantivos contables y sustantivos no contables, aunque los sustantivos incontables en español no siempre coinciden en el número con su equivalente en polaco; por ejemplo, en polaco *gente*, *dinero* y *pelo* se usan en plural.

4.2.3. Mecanismos de determinación en polaco.

El artículo en español hace referencia a la máxima colección de objetos a los que se pueda aplicar el contenido descriptivo. La lengua polaca no dispone prácticamente de ningún elemento, a excepción quizá del indefinido *pewien* (ej. *Mam do zakomunikowania pewną wiadomością / Tengo que comunicar/anunciar una noticia*) o *jak*³⁶ para realizar las tareas que realiza el artículo indeterminado en español.

El profesor Janusz Pawlik, de la Universidad de Poznań, añade otros procedimientos a través los cuales el polaco puede expresar lo que él llama "las categorías de determinación e indeterminación" (Pawlik, 2001, p. 48). Uno de esos procedimientos es el orden de palabras. La posición respecto al verbo en algunas ocasiones puede determinar, en la traducción al español, el uso de uno u otro artículo: tras el verbo procedería usar el artículo indeterminado y ante el verbo, el determinado³⁷. Este autor vincula la presencia de los artículos a "la problemática de datum /novum", es decir, la diferencia entre tema y rema, o dicho de otro modo, el contraste entre información nueva e información compartida.

Un segundo mecanismo que podría dar una orientación sobre la determinación, en polaco, sería la posición del acento. También en este punto, vincula el acento con la diferencia entre información nueva: "En términos generales, tanto en polaco como en muchas otras lenguas, la última posición está dedicada, entre otros, a los sustantivos de primera mención, normalmente acentuados con más intensidad". (Pawlik, 2001, p. 49)

³⁶ Vid. Capítulo 4, Tablas 4.2 y 4.3.

³⁷ Vid. Capítulo 2, apdo. 2.2.

El tercer procedimiento estaría relacionado con ciertas formas casuales. En concreto, relaciona la determinación con el caso nominativo, y la indeterminación con el genitivo³⁸.

Finalmente, este autor añade una explicación sobre la determinación a medio camino entre la gramática histórica y la gramática comparativa, señalando que:

Este determinante [el artículo] tiene como origen cierto estado de la lengua, a saber, empieza a desarrollarse a partir del momento en el que esta etapa [flexiva] se ha alcanzado. Efectivamente, la tendencia global a la economía del lenguaje hace derribar el sistema flexivo complicadísimo de las lenguas sintéticas antiguas. [...] la lengua en sus albores, merced a su sistema flexivo, estaba en condiciones de expresar la dicotomía determinación/indeterminación sustantiva mediante un orden gramatical de palabras variable. (Pawlik, 2001, p. 50)

4.2.4. Conclusión

Probablemente en polaco hay ciertos procedimientos que permiten expresar cierto grado de determinación, sin embargo, lo que parece estar claro es la ausencia, en esta lengua, de un elemento aislable y reconocible por los aprendientes de ELE que pueda identificarse con el artículo en español, al no existir tal elemento en su LM. Todo ello nos indica la dificultad del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta unidad lingüística y la importancia del artículo en el aprendizaje y la adquisición del español como lengua extranjera, la cual queda reflejada en la investigación de Fernández (2006).

³⁸ Vid. Capítulo 2, apdo. 2.2.

5. Metodología de la investigación

5.1 Introducción

Este capítulo se propone efectuar en primer lugar una descripción de los objetivos que pretendemos alcanzar con nuestro estudio. En segundo lugar una presentación y justificación del corpus de análisis. A continuación, se describirá la elaboración de la plantilla de análisis y se detallarán los criterios seleccionados para ella. Por último, la parte principal del capítulo se dedicará al análisis de los manuales en la que se ofrecerá un resumen crítico de los mismos.

5.2. Objetivos del estudio

El objetivo de nuestro estudio es observar y analizar el tratamiento didáctico que recibe el artículo en la muestra seleccionada de manuales de ELE que presentamos en el siguiente apartado, con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora.

Empezaremos este análisis partiendo de las siguientes premisas: el artículo en español es un tema ampliamente complejo y muy debatido entre los lingüistas y, por consiguiente, su didáctica también presenta grandes dificultades; los alumnos con un sistema de determinación en su L1 distinto al español tienen una dificultad añadida a lo largo del proceso de aprendizaje de esta lengua. A partir de estas constataciones nos formulamos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se atiende el uso del artículo en los manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2)?
- ¿Cómo abordan los manuales de ELE la dificultad de los aprendientes polacos, alumnos con un sistema de determinación distinto al español en su L1? ¿Le prestan suficiente atención?
- Dado que el uso del artículo es tan frecuente en la lengua española, ¿se aprovecha en los manuales de ELE esta fuerte presencia de dicha unidad lingüística en las muestras de lengua aportadas para reflexionar sobre sus usos y valores?

Con el análisis de las muestras de materiales de nivel A1-A2 seleccionados, perseguimos cumplir los siguientes objetivos más específicos:

- Identificar los apartados dedicados al artículo *determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/* en los manuales de ELE seleccionados.
- Determinar la relevancia que se otorga en lo referido al artículo, en la selección de manuales.
- Examinar cómo se presenta dicha unidad lingüística y el tipo de instrucción gramatical con que se presenta (explícita o implícita).
- Averiguar cuál es el objetivo lingüístico de las actividades dedicadas al artículo.
- Identificar los usos y valores de los artículos presentados en los manuales.

5.3 Justificación del corpus

El corpus está formado por cuatro manuales de ELE publicados entre 2002-2005: *Prisma A1*, *Español en marcha 1*, *Aula internacional 1* y *En acción 1*. Todos ellos son de nivel inicial (A1-A2) y se presentan o bien en un solo volumen que integra Libro del Alumno y Libro de ejercicios (*Aula internacional*), o bien en varios (*Prisma A1*, *Español en marcha 1*, *En acción 1*) que constituyen el Libro del Alumno y el Libro de ejercicios. Todos ellos además disponen del Libro del Profesor. Los citados manuales están destinados a grupos heterogéneos de alumnos, adultos y adolescentes, y se encuentran entre los más utilizados para las clases de ELE en Polonia³⁹.

Por las fechas de publicación de las ediciones manejadas en Polonia, no han tenido la oportunidad de adecuarse a las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). A su vez, conviene destacar que no todos ellos proponen enfoques innovadores respecto a la enseñanza de la gramática ni recogen todas las teorías nuevas de aprendizaje. Sin embargo, nos interesa analizar la presentación de la gramática y, en especial, del artículo en estos materiales, puesto que son los manuales con los que se ha estudiado español en Polonia hasta el momento presente.

³⁹ Contexto donde nace nuestra investigación.

Para la selección de los cuatro manuales analizados en nuestro estudio empírico, se han considerado criterios como: el nivel (según el MCER y el PCIC), los manuales utilizados en los centros de enseñanza de EL/E en Polonia hasta el momento presente, los materiales complementarios a estos manuales, el grupo meta al que va dirigido el material y la editorial.

A continuación, pasamos a examinar en detalle cada uno de estos criterios:

- **Nivel**

Nos centramos en el nivel inicial A1, dado nuestro interés por analizar el tratamiento que recibe el artículo español en dicho nivel. Los manuales han sido elegidos basándonos en varios documentos de orientación, entre ellos, el MCER (2002) y el PCIC (2006).

- **Materiales**

Se incluyen en el análisis no solo el libro del alumno, sino también el de ejercicios y el del profesor.

- **Manuales con los que se ha trabajado en Polonia hasta el momento presente**

Otro de los criterios que nos ha llevado a la selección de estos manuales ha sido elegir aquellos materiales con los que los aprendientes polacos han aprendido español en su país hasta el momento presente.

- **Grupo meta**

Hemos elegido aquellos materiales dirigidos a aprendientes jóvenes y adultos, ya que esta es la franja de edad del contexto en el que nace el presente estudio.

- **Editorial**

A pesar de ser *Difusión* la editorial que más alcance tiene en el país⁴⁰, hemos considerado oportuno elegir manuales de diferentes editoriales. Ello obedece al deseo de representar, de esta forma, distintas ideas y estilos sobre la manera más rentable de guiar el proceso de enseñanza/aprendizaje del artículo y así poder obtener una perspectiva más amplia.

⁴⁰ Tras ponernos en contacto con numerosas universidades, Institutos Cervantes de Polonia y escuelas privadas dedicadas a la enseñanza de ELE, comprobamos que es *Difusión* la editorial que más alcance tiene en el país, siendo los manuales más utilizados: *Bitácora*, *Gente* y *Aula Internacional*.

5.4. Descripción del corpus⁴¹

Aula internacional 1

Aula internacional 1 es el primer volumen de *Aula internacional* y corresponde al nivel A1. Los autores de este método afirman en el prólogo que lo han elaborado pensando en un aprendiente joven o adulto y siguiendo un enfoque orientado a la acción basado en el MCER. Está dirigido a jóvenes y adultos y está concebido para llevar al aula los enfoques más avanzados de manera sencilla y eficaz desde los primeros niveles.

Es un manual utilizado en numerosos Institutos Cervantes de cuatro continentes, entre los que se encuentra el Instituto Cervantes de Varsovia⁴², y en abundantes universidades. Sus usuarios destacan su facilidad de uso, la solidez de la secuencia didáctica, el hecho de que aporta todos los elementos necesarios para sus clases y el avance metodológico que ha supuesto para sus cursos de nivel A1.

Los autores definen este manual como un nivel A1 que ayuda a introducirse en el español de manera amena y motivadora. Se trata de un volumen compacto, que incorpora en una única encuadernación el libro del alumno, el cuaderno de ejercicios, una antología de textos y un resumen gramatical.

Aula internacional 1 está formado por 10 unidades que culminan en una tarea final. La estructura de cada unidad está dividida en los apartados: COMPRENDER, EXPLORAR Y REFLEXIONAR, PRACTICAR Y COMUNICAR Y VIAJAR; la cual pretende acercarse a la manera natural de adquirir una lengua. Por último, las secciones MÁS EJERCICIOS (el equivalente al cuaderno de ejercicios), MÁS GRAMÁTICA y MÁS CULTURA (antología de textos) se crean con el objetivo de aportar flexibilidad y de potenciar el uso autónomo del manual.

⁴¹ Para una presentación en forma de ficha esquemática de los manuales analizados, vid. Anexo I.

⁴² Manuales para los cursos generales de español (Instituto Cervantes de Varsovia) http://varsovia.cervantes.es/es/cursos_espanol/estudiantes_espanol/manuales.htm [Fecha de acceso 20 de agosto de 2012]

En acción 1

En acción es un método de español para extranjeros jóvenes y adultos que se compone de cuatro niveles. *En acción 1*⁴³ es el primer nivel que abarca los niveles A1 y A2 del *MCER*.

El enfoque adoptado en el libro es, como en *Aula internacional*, el enfoque orientado a la acción. Los autores se centran en el desarrollo de las tres dimensiones del alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiz autónomo. De esta forma, las actividades y tareas que se plantean se proponen ser significativas para los estudiantes, se hacen constantemente propuestas de trabajo intercultural y se potencian las estrategias de aprendizaje y comunicación. Igualmente a lo largo de cada nivel el alumno va confeccionando su propio *Portfolio de lenguas*, integrándolo en la secuencia didáctica que propone el manual.

La estructura del libro es la siguiente. Doce unidades agrupadas de cuatro en cuatro que forman tres módulos (A, B, C). Al final de cada módulo una unidad de *Repaso* formada por la revista *Mundo Latino* y *Mi Portfolio de español*. Aparecen dos índices: hay un primer índice con los contenidos (comunicación, sistema de la lengua, tipo de textos, cultura e interculturalidad) y un segundo índice en el que aparecen recogidas las actividades comunicativas de la lengua (expresión, comprensión e interacción) que evalúa el *Portfolio*. Al final del libro aparecen tres apéndices: *Lengua y comunicación*, *Palabras y expresiones* y una *Tabla de verbos* con la conjugación verbal.

El propósito de los autores a la hora de elaborar las unidades didácticas es que los alumnos realicen actividades y tareas significativas para ellos, dentro de sus ámbitos de interés y fáciles de realizar. Desean ofrecer un libro que aporte un aprendizaje real, en espiral y efectivo y que a su vez sea fácil de trabajar en clase, tanto para el profesor como para el alumno. Un material que se pueda utilizar en contextos de enseñanza diferentes: en inmersión o no, con grupos monolingües o plurilingües, etc.

⁴³ Manual con el que se trabaja en el Instituto Cervantes de Cracovia hasta el momento presente en los niveles A1, A2 y A2.2. http://cracovia.cervantes.es/es/cursos_espanol/manuales.htm [Fecha de acceso 20 de agosto de 2012]

Español en marcha 1

Español en marcha es un método organizado en cuatro niveles y está dirigido a jóvenes y adultos. *Español en Marcha 1*⁴⁴ corresponde a los niveles A1-A2 del MCER. El manual consta de 10 unidades. Cada unidad presenta tres apartados (A, B y C) en los que se presentan, desarrollan y practican los contenidos lingüísticos que se anuncian al inicio de cada uno de ellos.

Las unidades didácticas están organizadas por destrezas y en secciones de vocabulario, gramática y pronunciación, a lo largo de una serie de tareas que van desde las más dirigidas a las más libres. A su vez, el manual presenta un apartado de *Autoevaluación*, con actividades de recapitulación y consolidación de los objetivos de la unidad. En él se incluyen varios test para que el alumno pueda controlar su progreso según los descriptores del *Portfolio europeo de las lenguas*. El apartado *De acá y de allá* presenta información sobre el mundo español e hispanoamericano con el objetivo de desarrollar la competencia sociocultural y la interculturalidad del estudiante. Al final del libro se incluyen las transcripciones de las grabaciones de los dos CD, una referencia gramatical, que sigue el orden de las unidades en las que ha ido apareciendo, una tabla de los verbos regulares e irregulares más frecuentes y un conjunto de tareas para desarrollar la expresión oral en parejas.

Prisma A1

Prisma es un curso de español estructurado según los niveles del *MCER* que aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa y que persigue atender a la diversidad de discentes y docentes. Según fuentes de la propia editorial, es el material más usado en los diferentes cursos de español para extranjeros impartidos en España, así como en diversos mercados internacionales⁴⁵.

Se estructura según los niveles del *MCER*, avalado por el Instituto Cervantes según su *Plan curricular*. *Prisma* ha sido diseñado desde la consideración del alumno como agente social, como aprendiente autónomo y como hablante intercultural, cuyo objetivo es adquirir competencia comunicativa en español. Los autores afirman que desde la perspectiva comunicativa se adopta un enfoque ecléctico. Sus actividades se caracterizan por la integración de destrezas, presentación de los contenidos gramaticales de modo inductivo y deductivo y la integración del conocimiento intercultural. Consta de doce unidades didácticas más dos de repaso. Cada una tiene

⁴⁴ Comprobamos que este manual es utilizado tanto en colegios como en escuelas privadas dedicadas a la enseñanza de ELE.

⁴⁵ Vid. Nota, 2, p.

autonomía propia, sin embargo, recoge contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores como retroalimentación. Cada unidad didáctica atiende a la integración de destrezas, la potenciación de la interacción, la presencia de Hispanoamérica, la presentación de la gramática de modo inductivo y/o deductivo, la autoevaluación de contenidos y a la presencia de actividades para fomentar la competencia estratégica.

Tras lo expuesto y en un primer acercamiento a ellos podemos concluir que los manuales de Prisma presentan un enfoque comunicativo orientado a la acción.

5.5. Metodología y herramienta del análisis

Para el análisis del tratamiento de los artículos: *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/*⁴⁶ en los manuales de ELE hemos desarrollado una metodología propia que consiste en varias fases.

Los objetivos de este análisis consisten en identificar en qué partes del manual se presentan los artículos, qué valores de estas unidades lingüísticas se presentan, qué tipo de instrucción gramatical eligen los autores y con qué tipo de actividades se trabaja.

El análisis se desarrolla en tres fases. Para cada fase del análisis hemos diseñado una plantilla que reúne los datos que se interpretarán y contrastarán. La elaboración de las plantillas se justifica por la necesidad de hacer una revisión detallada de los artículos, recogidos de forma explícita en el PCIC⁴⁷. Dichas unidades lingüísticas forman parte de la competencia comunicativa (gramatical) de los aprendientes.

Los apartados de la plantilla se han diseñado a partir de los principios expuestos en el Capítulo 4 del presente trabajo, es decir, los contenidos sobre la cuestión del *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/* y los principios metodológicos recomendados para su enseñanza. Nuestro objetivo es elegir los *ejemplos representativos* de la enseñanza de los artículos en cada manual. Con el fin de detectar posibles carencias o aspectos mejorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichas unidades lingüísticas. Por esta razón, no pretendemos la exhaustividad de análisis de todas las muestras.

⁴⁶ Utilizamos dicha terminología en este capítulo por ser la empleada en los manuales de ELE.

⁴⁷ Vid. Anexo II.

5.5.1. Fases de la investigación

A continuación presentamos las fases que seguirá nuestra investigación:

Fase 1. Análisis de la tabla de contenidos⁴⁸

En la primera fase identificaremos las unidades del manual en las que se estudian el *artículo determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/*. Se seleccionarán en concreto los apartados dedicados al artículo *determinado*, *indeterminado* y *artículo /Ø/*.

Fase 2. Análisis de las unidades (apartados) del manual

En la segunda fase analizaremos a partir del análisis de actividades tanto el tipo de instrucción formal como el objetivo lingüístico y metodológico de estas.

La Instrucción Formal:

- Instrucción gramatical explícita
- Instrucción gramatical implícita

Objetivo lingüístico de las actividades (estructura meta):

- Artículo determinado
- Artículo indeterminado
- Artículo /Ø/

Objetivo metodológico de las actividades:

- Presentación (*input*)
- Práctica de Procesamiento / Concienciación lingüística
- Práctica con Atención:
 - A la forma
 - A las formas
- Producción (*output*)

⁴⁸ Nos referimos con *tabla de contenidos* al índice del manual.

Fase 3. Usos y valores del *artículo determinado*, *artículo indeterminado* y *artículo /Ø/*

En la tercera fase analizaremos los usos y valores de los artículos presentes en los apartados dedicados a dichas unidades lingüísticas. Seguidamente, los compararemos con los expuestos en el PCIC y la propuesta de Montero (2011), descrita en el Capítulo 2 de nuestro estudio.

Por último, en las conclusiones resumiremos el análisis de la metodología del manual y presentaremos sus ventajas y desventajas.

A continuación, en la Tabla 5.1 presentamos una plantilla resumida de la metodología y herramienta de análisis:

	FASE	DESCRIPCIÓN	OBJETIVO
1.	Análisis de la tabla de contenidos	1. Unidades y apartados dedicados al <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Seleccionar las unidades para la fase 2
2.	Análisis de las unidades seleccionadas en la fase 1	1. Forma de presentación del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> 2. Actividades relacionadas con el <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Describir la instrucción formal, presente en los manuales, del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> , a partir del análisis de actividades relacionadas con dichas unidades lingüísticas y comprobar el objetivo lingüístico y metodológico de estas
3.	Análisis de la presentación gramatical teórica del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i>	Presentación gramatical de los usos y valores del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> presentes en los manuales	Identificar los usos y valores del <i>artículo determinado</i> , <i>artículo indeterminado</i> y <i>artículo /Ø/</i> presentes en los manuales y realizar un análisis comparativo con el PCIC y Montero (2011)

Tabla 5.1. Metodología y herramienta de análisis (Plantilla resumida)

6. Análisis de los manuales de ELE

6.1. Aula internacional 1

Según el índice del manual *Aula internacional 1* los artículos determinados se presentan y trabajan en la Unidad 2, los artículos *un/una/unos/unas*, en la Unidad 3 y *el/la/los/las* + adjetivo, en la Unidad 4. Al comienzo de este capítulo indicamos que el objetivo de nuestro trabajo no es analizar de forma exhaustiva todas las actividades, sino aquellas que consideramos más representativas y que nos permiten responder a nuestros objetivos. De modo que, en este caso, nos centraremos en las Unidades 2 y 3.

Por un lado, comprobamos que en la Unidad 2 no se ofrecen ejercicios de automatización, interpretación ni producción centrados en el significado de estas formas lingüísticas. Por otro lado, observamos que en el libro del profesor (p. 23) se hace una referencia a ellas en una actividad cuyo objetivo lingüístico es practicar las formas verbales del verbo *interesar*, así como los pronombres personales. A continuación mostramos la actividad en la Figura 6.1:

PRACTICAR Y COMUNICAR

6. ¿QUÉ COSAS TE INTERESAN DEL MUNDO HISPANO?

A. Prepara frases con las cosas que te interesan y, luego, cuéntaselo a un compañero.

- la historia
- la gente
- la comida
- el cine
- el arte
- la literatura
- la cultura
- la música
- la vida nocturna
- la política
- la artesanía
- la naturaleza
- las playas
- las fiestas
- los toros
- los museos
- el fútbol
- la economía

• A mí me interesan la política y la historia.
↳ Pues a mí la política no me interesa. Me interesa la vida nocturna...

B. Ahora, informa al resto de la clase de lo que has averiguado de tu compañero.

• A Lisa le interesan la vida nocturna, la música, la gente y el arte.

Fig. 6.1. Actividad del Libro del alumno. *Aula internacional 1*, p.22.

A la hora de realizar la Actividad 6, en el apartado b, antes de terminar la actividad se recomienda al profesor detenerse en la explicación del artículo determinado y en la flexión nominal. Es decir, una atención a la forma gramatical. Para ello, se remite al

profesor al apartado “El artículo determinado” de la p. 21 del Libro del alumno, el cual presentamos a continuación en la Figura 6.2:

EL ARTÍCULO DETERMINADO		
	Singular	Plural
Masculino	el pueblo	los pueblos
	el museo	los museos
	el curso	los cursos
Femenino	la playa	las playas
	la fiesta	las fiestas
	la discoteca	las discotecas

● Me interesan **los** museos y **la** historia.

En general, los sustantivos acabados en **-o** son masculinos y los acabados en **-a** son femeninos. Hay, sin embargo, numerosas excepciones: **el idioma, la mano, la moto**, etc. Los acabados en **-e** pueden ser masculinos y/o femeninos: **la gente, el/la estudiante...**

! Las palabras femeninas que empiezan en **a** tónica usan, en singular, el artículo determinado **el: el aula, el ave...**

Fig. 6.2. Cuadro gramatical. El artículo determinado. *Aula Internacional 1*, p. 21.

En él observamos que se presentan las reglas de concordancia, sin embargo, no se trabajan dichas formas a lo largo de la unidad. Tan solo hay un ejercicio en la sección “Más ejercicios” dedicada a ellos, el cual reproducimos a continuación como Figura 6.3:

8. ¿Qué artículos acompañan a las siguientes palabra

el la los las

- | | |
|--------------------|----------------------|
| 1. ciudad | 11. toros |
| 2. museos | 12. música |
| 3. historia | 13. pueblos |
| 4. cine | 14. comida |
| 5. guitarra | 15. arte |
| 6. literatura | 16. política |
| 7. teatro | 17. naturaleza |
| 8. gramática | 18. estudiantes |
| 9. gente | 19. aula |
| 10. playas | 20. canciones |

Fig. 6.3. Ejercicio de práctica. Concordancia: artículos y sustantivos. *Aula internacional 1*, p.94.

Se trata de una actividad cuyo objetivo lingüístico son los artículos definidos *el/la/los/las* y su concordancia de género y número con el sustantivo al que acompañan. A su vez, aparecen sustantivos como, por ejemplo, *arte* o *aula* para llamar la atención del alumno sobre el comportamiento del artículo ante sustantivos en a- tónica, contenido que se presenta en un A2 según el PCIC (2006). Por lo tanto, estamos ante una actividad controlada, cuyo objetivo didáctico es la producción. El foco no está puesto en la unión de significado y forma, sino tan solo en la forma gramatical.

En cuanto a la Unidad 3, en la que se presentan *un/una/unos/unas* observamos de nuevo que la explicación gramatical de estas unidades lingüística se realiza de forma implícita. En la sección “más gramática” (según sus autores, una sección que aborda de forma más extensa y detallada los puntos gramaticales de las unidades) comprobamos que el apartado dedicado a los artículos (p. 146-147) presenta la explicación más completa de estas formas lingüísticas, comparada con las que encontramos en *En acción 1*, *Español en Marcha 1* y *Prisma A1*, como podrá comprobarse más adelante.

Sin embargo, observamos ciertas imprecisiones en las reglas ofrecidas por *Aula internacional 1*. Un ejemplo de ello es el que mostramos a continuación: “Cuando hablamos [...] de sustantivos no contables no usamos el artículo. *Necesito leche para el postre*”. Seguidamente, aparece lo siguiente: “La presencia del artículo incide en que ya se había hablado antes de algo / *He comprado leche y huevos* (= informo que compré) *He comprado la leche y los huevos*. (= ya hemos dicho antes que era necesario comprar esas cosas)”. Es decir, no se hace referencia a la ausencia de artículo para hablar de una cantidad indeterminada y ello puede llevar a confusión al alumno, puesto que la regla comienza con la afirmación “Cuando hablamos de sustantivos no contables no usamos el artículo”. Sin embargo, *huevos* es un sustantivo contable, por lo tanto, es una regla ambigua e incompleta. También observamos que en las explicaciones gramaticales de los artículos no se hace referencia al oyente, lo cual consideramos un punto importante al que el alumno debe atender, dado que es necesario para realizar un uso adecuado de los artículos.

Las reglas que aparecen en el manual que nos ocupa se sitúan entre los niveles A1 y A2 según el PCIC (2006). Tras lo expuesto, comprobamos que el apartado dedicado a la gramática es concebido como un compartimento estanco, en el que gramática y comunicación no tienen un lugar común.

Por último, en el libro del profesor tan solo se hace referencia a los artículos en la actividad que presentamos a continuación en la Figura 6.4:

4. ¿QUÉ O CUÁL?

Lee estas frases y observa cuándo se usa **qué** y cuándo **cuál/cuáles**. ¿Cómo haces estas preguntas en tu lengua?

- ¿**Cuál** es la comida más conocida de España?
 - La paella.
- ¿**Qué** es el guacamole?
 - Un plato mexicano.
- ¿**Cuáles** son las lenguas oficiales de Perú?
 - El español y el quechua.
- ¿**Qué** son las rancheras?
 - Un tipo de música tradicional mexicana.

Fig. 6.4. Diferencia entre qué o cuál. *Aula internacional 1*, p. 28.

El objetivo lingüístico de esta actividad es observar las diferencias de uso entre los interrogativos *qué* y *cuál/les*. A partir del *input* que se les ofrece (cuatro microdiálogos), el profesor debe animar a observar el tipo de información que se obtiene en cada pregunta y centrar la atención sobre la presencia del artículo determinado o indeterminado en estas. Señalamos que el artículo indeterminado aún no ha sido presentado en la unidad. Su presentación se encuentra más adelante en la p. 29.

Conclusiones

Uno de los problemas que observamos en el manual *Aula internacional 1* es el hecho de otorgar a la gramática un lugar secundario y auxiliar, es decir, el hecho de darle un lugar diferente, de mantener la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación. El presentar un cuadro gramatical completo y extenso al final del manual no garantiza la adquisición de los artículos, como ya ha sido demostrado en las investigaciones anteriores a las que nos hemos referido en apartados anteriores. Son necesarias actividades con *input* comprensible, actividades cuyos procesos estén basados más en percepción y en comprensión y menos en memorización. No obstante, queremos destacar que nos encontramos ante el manual que presenta una explicación más completa de los artículos.

6.2. En acción 1

Según el índice de este manual (p.3), los artículos definidos e indefinidos se presentan en la Unidad 4, junto a las formas verbales *hay* y *está/n*. A continuación presentamos en la Figura 6.5 el cuadro gramatical que aparece dentro de la citada Unidad:



Fig. 6.5. Cuadro gramatical. *En acción 1*, p.45.

Tras este cuadro gramatical, no se dedica ninguna actividad a los artículos. En el tipo de actividades que encontramos aparecen ya estas formas lingüísticas, de modo que el alumno tan solo tiene que repetir el modelo. La actividad se convierte en mecánica, lo que significa que el proceso no está basado en la comprensión. A continuación presentamos un ejemplo de las actividades a las que nos referimos en la Figura 6.6:



Fig. 6.6. Actividad de práctica. *En acción 1*, p. 50.

La única referencia explícita que encontramos a los artículos determinados e indeterminados es al final del manual en la sección “lengua y cultura” (p. 158). En ella aparece un cuadro con sus formas y usos acompañados de ejemplos. En primer lugar, se hace referencia a la forma y la concordancia en género y número con el sustantivo al que acompaña y, en segundo lugar, se presentan los usos: “Utilizamos el artículo

determinado cuando el nombre ha aparecido antes o creemos que la otra persona sabe que existe. (1)⁴⁹ *Mi novio estudia en la Universidad de Barcelona. ¿Sabes dónde está el cine Liceo?*” y “Utilizamos el artículo indeterminado cuando hablamos por primera vez de un nombre. (2) *¿Sabes dónde hay una farmacia por aquí cerca? Es una plaza muy animada, con muchos bares y música*”. Es decir, no hace referencia a objetos identificables. Sin embargo, observamos que en (1) sí se refiere a ello y al oyente, lo cual consideramos que favorece la comprensión del significado.

A continuación, analizamos las actividades propuestas en el cuaderno de actividades, con el fin de detectar cuáles se dedican a estas formas lingüísticas. Sin embargo, comprobamos que al igual que sucede en el Libro del alumno, ninguna actividad tiene como objetivo lingüístico los artículos. En cuanto a las reglas, no se menciona la incompatibilidad con los demostrativos y posesivos, tampoco se tratan sus particularidades con el verbo *gustar* y el sustantivo sin artículo es el gran ausente.

Conclusiones

Observamos falta de *input*, actividades de comprensión o interpretación, cuyo objetivo sea que los aprendientes presten especial atención a las formas gramaticales, los artículos, para que aprendan a procesarlas e interpretarlas correctamente. A pesar de que aparece un cuadro gramatical con alusiones al artículo, nos encontramos actividades como la presentada en la Figura 6.6. en las que no se profundiza lo suficiente en esta unidad lingüística. Ni siquiera encontramos actividades en las que se parta de una explicación gramatical y que seguidamente ofrezca ejercicios de producción.

En conclusión, todo parece reflejar la falta de conciencia entre los autores de estos materiales de la importancia y dificultad del uso de los artículos, especialmente para determinados grupos de aprendientes.

6.3. Español en marcha 1

Según el índice (p. 4), la unidad 4 del manual *Español en marcha 1* se dedica a la presentación de los artículos determinados e indeterminados, en concreto, la sección B (pp. 40-41). Los objetivos gramaticales de dicha unidad son los artículos determinados e indeterminados y el verbo *estar* junto a la forma impersonal del verbo *haber* (al igual que *En acción 1*). La instrucción gramatical es explícita, presentándose

⁴⁹ La numeración de las oraciones de ejemplo es nuestra.

al comienzo de la sección un cuadro gramatical con los usos de los artículos como puede apreciarse en la Figura 6.7 que mostramos a continuación:

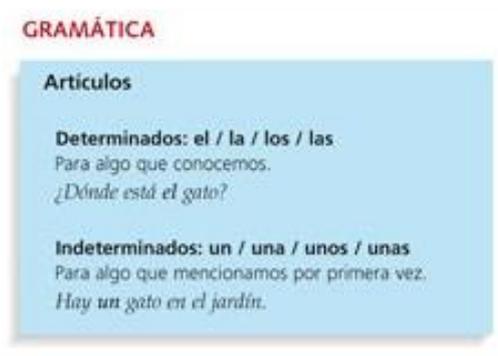


Fig. 6.7. Cuadro gramatical de los artículos. *Español en marcha 1*, p. 41.

En primer lugar se presentan las formas de los artículos determinados sin hacer referencia a la concordancia de género y número y, en segundo lugar, los artículos indeterminados. El uso que se presenta para los determinados es “para algo que conocemos, ej. *¿Dónde está **el** gato?*” y para los indeterminados, “para algo que mencionamos por primera vez, ej. *Hay **un** gato en el jardín*”. Consideramos que sería conveniente invertir el orden en el que se mencionan ambas explicaciones, puesto que favorecería la comprensión de su significado.

Seguidamente aparece un ejercicio “descontextualizado”, puesto que los estudiantes aún no han visto los usos del verbo *estar* y la forma impersonal del verbo *haber*. Es la única actividad del manual cuyo objetivo lingüístico es el artículo. En cuanto al objetivo metodológico, este consiste en una manipulación del *input*, que presenta un sistema binario de correcto e incorrecto. A continuación, presentamos la actividad en la Figura 6.8:

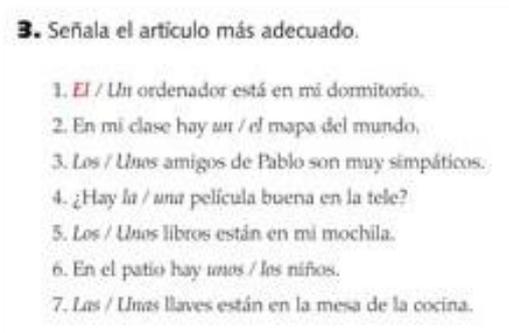


Fig. 6.8. Ejercicio de los artículos determinados e indeterminados. *Español en marcha 1*, p. 41.

Si atendemos a la explicación presentada sobre el uso del artículo determinado o indeterminado ofrecida por el manual (algo que conocemos o algo que mencionamos por primera vez), el objetivo de la actividad se aleja del FF. Los aprendientes no saben aún que el verbo *estar* se utiliza para localizar elementos identificables por el oyente y la forma impersonal *hay* sirve para hablar de la existencia de algo cuando imaginamos o sabemos que nuestro interlocutor no tiene esa información. Esta información podría darles la clave para utilizar uno u otro artículo. Sin embargo, observamos que en el cuadro se presentan los artículos con estas formas verbales. De modo que el éxito en la realización de la siguiente actividad dependerá de la capacidad de observación y repetición de un modelo preestablecido, puesto que nos encontramos ante una manipulación mecánica de las diversas unidades lingüísticas.

A continuación, se presentan el verbo *estar* y la forma impersonal del verbo *haber*. En este caso nos proporcionan un listado de determinantes y sustantivos que acompañan a estos verbos, sin mencionarse en ningún momento el uso y significado de estas formas verbales. Puesto que el objeto de nuestro estudio son los artículos, no nos detendremos en su tratamiento. Tan solo haremos referencia al apartado dedicado al sustantivo sin artículo (artículo /Ø/). Lo hemos señalado con un rectángulo con el fin de facilitar su identificación en la Figura 6.9:

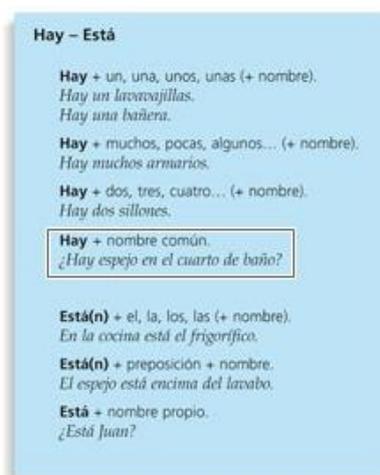


Fig. 6.9. Cuadro gramatical de la forma verbal *hay* y el verbo *estar*. *Español en marcha*, p. 41.

Tanto en el manual como en la guía didáctica no se hace referencia al artículo /Ø/ de forma explícita. Consideramos que podría ser una ocasión para presentar uno de los usos presentes en el PCIC (2006). “En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica”. Si bien es cierto que en un A1 se presenta solo como “incompatibilidad con el verbo haber”, consideramos que dicha incompatibilidad es más conveniente explicarla no como una

regla carente de significado, sino haciendo referencia a la cantidad indeterminada que expresamos con ello, utilizando los sustantivos contables (en plural) y los sustantivos no contables (en singular) sin artículo cuando no necesitamos identificar ningún objeto concreto.

No obstante, observamos que siguiendo la explicación gramatical de este cuadro, nuestra propuesta no encuentra lugar aquí, ya que no se ha hecho referencia al uso de la forma impersonal *hay* para hablar de la existencia de objetos no identificables.

El ejercicio 5, que presentamos más adelante en la Figura 6.10, es una actividad cuyo objetivo metodológico es la producción, en ella los estudiantes deberán no solo utilizar las formas verbales presentadas sino también los artículos. No obstante, en ningún caso se hace referencia a ellos, lo cual impide centrar su atención en la forma y significado de estas unidades lingüísticas con el fin de contribuir a su adquisición.



Fig. 6.10. Ejercicio de producción. *Español en marcha 1*, p. 41.

Por último, en la sección de autoevaluación no se dedica ninguna actividad a los artículos, a pesar de su presencia en los ejercicios. A continuación mostramos en la Figura 6.11 algunas de las actividades que encontramos en esta sección:

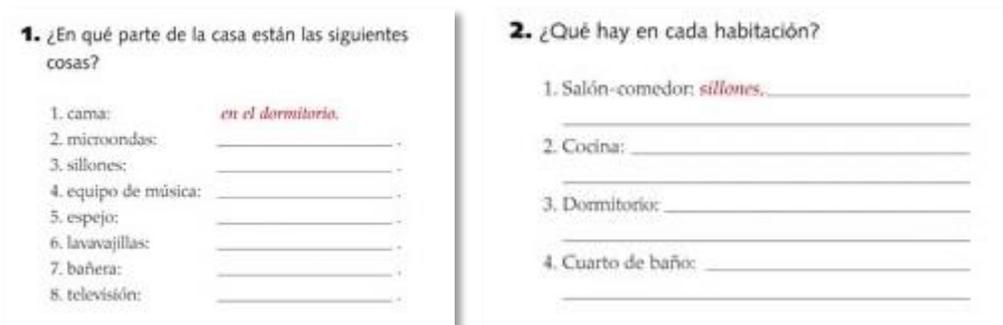


Fig. 6.11. Ejercicios de autoevaluación. *Español en marcha 1*, p. 42.

En cuanto al cuaderno de ejercicios, dos de los ejercicios dedicados a los artículos se centran en la concordancia de género y número de estos, cuando esta cuestión no ha sido presentada en el manual. Al final del libro del alumno aparece un apéndice gramatical con un cuadro explicativo de los artículos, donde aparece la forma y una breve explicación de sus usos acompañada de ejemplos.

Conclusiones

Algunas de las conclusiones a las que llegamos tras el análisis de estos materiales es la falta de atención que se presta a los artículos, puesto que se comprueba que el foco está centrado en las formas verbales *hay* y *está/n*. Todas las actividades carecen de un enunciado en el que se guíe al aprendiente a focalizar su atención en su intención comunicativa y a conectar la forma y el significado correspondiente, es decir, las actividades no siguen los principios de FF.

Consideramos que el problema principal que presenta este manual en el tratamiento del artículo es el hecho de darle un lugar diferenciado a la gramática, de mantener la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación, al igual que sucede en los tres manuales analizados hasta ahora. Nuestra experiencia nos demuestra que el hecho de que una página incluya actividades comunicativas e instrumentos gramaticales no garantiza una unión esencial entre gramática y comunicación.

A su vez, consideramos que el *input* que acompaña a la instrucción gramatical es escaso, tan solo dos frases en las que se presentan los artículos junto a las formas *hay/está*. Es interesante y consideramos positivo el hecho de que se aprovechen estas formas para ejemplificar el uso de los artículos, sin embargo, una muestra mayor de *input* permitirá al aprendiente no limitarse a la regla *Hay* + artículo indefinido / *Está/n* + artículo determinado, sino que le permitirá comprender el significado de estas unidades lingüísticas, permitiendo hacer un uso adecuado de ellas en multitud de contextos.

Además, conviene recordar que no es la forma impersonal *hay* por sí misma la que rechaza la presencia del artículo sino la posibilidad de identificar o no el referente como entidad única relevante en el contexto, es decir, “el verbo *haber* se combina con elementos que sirven para hablar de objetos no identificables por el oyente” (Alonso et al., 2005, p.191). Ahora bien, no podemos negar que el carácter de esta forma es, en principio, incompatible con el artículo.

El ejercicio de aplicación inmediata (que debe permitir al estudiante ensayar y comprobar su asimilación de la explicación que los procede) vemos que se adelanta a contenidos, convirtiéndose en un mecanicismo.

Por otro lado, consideramos que descripciones como la presentada en el cuadro gramatical (referida a los artículos determinados) “Algo que conocemos” (p. 41) resultan ambiguas, puesto que no se indica si se refiere al conocimiento del emisor o receptor. De modo que consideramos más apropiada la explicación gramatical presente en (Alonso et al., 2005, p.31): “Usamos *el, la, los, las* para indicar que nos referimos a algo que es identificable para el oyente entre todos los otros objetos porque [...] no hay otros objetos como ese o hemos hablado antes de ese objeto”. Esta visión presenta los valores operativos del artículo recogidos por Montero (2011), presentados en el Capítulo 3 de nuestro estudio.

Recordamos que una instrucción cognitiva que utiliza un solo valor de operación permite a los aprendientes manejar estructuras diferentes porque entienden “la lógica” detrás de cada conexión de forma y significado (Llopis-García, 2013).⁵⁰

Por último, comprobamos que los objetivos lingüísticos de las actividades son los artículos determinados e indeterminados, no dedicándose ningún apartado al artículo /Ø/. El hecho de que artículo /Ø/ no se introduzca ya señala que los autores del presente manual no perciben la confusión en el uso de los artículo determinado, indeterminado y artículo /Ø/ en los alumnos de ELE como un problema que se tendría que resolver.

6.4. Prisma A1

Al igual que en *Español en Marcha 1* y *En acción 1*, los artículos determinados e indeterminados⁵¹ se introducen en *Prisma A1* junto a las formas verbales *hay* y *está/n*. Según el índice de este manual, aparecen en la Unidad 2 (pp. 24-36). La instrucción gramatical de estos elementos es explícita. En este caso, el alumno debe completar el cuadro gramatical a partir de las palabras que aparecen resaltadas en el texto, tal y como mostramos en la Figura 6.12:

⁵⁰ De nuevo comprobamos que el artículo Ø es “el gran ausente”.

4.8. **Completa el texto con las palabras del cuadro.**

negra • alto • rojas • grande • extraño • antiguos • oscuras

En **la** clase 34 hay **una** mesa (1)..... para **el** profesor. Hay sillas (2)..... **una** pizarra (3)..... y **un** mapamundi. En **la** clase 34 hay diecisiete estudiantes. **Los** estudiantes ahora no están en clase, porque son **las** 7 de la mañana. **Un** hombre (4)..... (5)..... y con gafas (6)..... entra en la clase. **El** hombre está nervioso. Busca algo. Coge **unos** libros (7)..... de la librería y **unas** carpetas de plástico y sale deprisa...

4.9. **Ahora, con las palabras resaltadas, completa el cuadro:**

	EL ARTÍCULO	
	Masculino	Femenino
Singular	/	la /
Plural	/ unos	/ unas

Los artículos determinados **el/la/los/las** sirven para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado.
Los estudiantes de mi grupo son simpáticos.

Los artículos indeterminados **un/una/unos/unas** sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar.
En la clase hay una estudiante que se llama Paula.

Fig. 6.12. Cuadro gramatical de los artículos. *Prisma A1*, p. 29.

Es decir, el estudiante debe focalizar su atención en las formas gramaticales que aparecen destacadas en negrita. El cuadro aparece acompañado de los usos: “Los artículos determinados *el/la/los/las* sirven para identificar y hablar de un objeto o ser que conocemos o del que ya hemos hablado. *Los estudiantes de mi clase son simpáticos*” y “los artículos indeterminados *un/una/unos/unas* sirven para hablar de un objeto o ser por primera vez o cuando no queremos especificar. *En la clase hay una estudiante que se llama Paula*”.

Por lo tanto, el alumno no debe completar las reglas, es decir, no ha tenido que llevar a cabo un proceso de reflexión previo. Conviene destacar que el *input* escrito no se presenta en contexto, por lo tanto, sería conveniente hacer más explícito, por ejemplo, que el oyente no identifica a Paula.

El objetivo metodológico de esta primera actividad es el de presentación. Comprobamos que en ningún momento el objetivo metodológico de las actividades que se presentan para trabajar los artículos es el FF. Por lo tanto, se evitan los términos “indentificable” o “no identificable”, planteando estas cuestiones con meros ejercicios de huecos, como aparece en el ejemplo de actividad que presentamos en la Figura 6.13:

Completa el texto con el artículo *un, una, unos, unas*.

En la clase 117 hay (1)..... profesora que tiene (2)..... bolígrafo en (3)..... mano, y corrige (4)..... ejercicios de Gramática.

(5)..... estudiante tiene (6)..... problema con los artículos: (7)....., (8)....., (9)..... y (10)..... La profesora le dice: “Fíjate”, (11)..... bolígrafo, (12)..... carpeta, (13)..... hojas y (14)..... libros.

Fig. 6.13. Modelo de actividad para trabajar los artículos en *Prisma A1*, p. 29.

El alumno es el encargado de elegir la opción correcta en cada uno de los siguientes huecos, atendiendo al género y número del sustantivo que acompaña, es decir, sin ser necesario comprender su significado. Comprobamos que el ejercicio presentado en la Figura 6.13 es el único presente en el manual cuyo objetivo lingüístico son los artículos. Por lo tanto, el artículo determinado y la ausencia de artículo, aquellos elementos con los que los aprendientes polacos muestran más dificultad, no son tratados. Ello dificulta su adquisición ya que, tal y como hemos señalado en capítulos anteriores, es necesaria una atención explícita a ellos. Conviene señalar que de los cuatro manuales analizados, este es el que más se ajusta a los contenidos del PCIC (2006).

En la p. 34, aparece de nuevo un cuadro gramatical en el que el alumno debe relacionar la forma verbal correcta con su explicación gramatical, a partir del texto que se presenta en la misma página. Aunque los usos son presentados, se comprueba que los ejercicios no han sido diseñados con atención al significado y que ni siquiera hay ejercicios de automatización en el caso del artículo definido o ausencia de artículo. A continuación, mostramos el cuadro al que nos referimos en la Figura 6.14:

6.3.2. Escribe en la tabla la forma verbal adecuada y busca los ejemplos en el texto 6.3.

están • hay • está

1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> Se usa para hablar de la existencia de algo o de alguien. Habla de una cosa o de una persona desconocida. Se usa: verbo + un/una + nombre. Cuando la palabra es plural no lleva artículo generalmente: verbo + palabra en plural. Tiene una sola forma para singular y plural. <p>Ejemplos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se usa para localizar o situar una cosa o a una persona en un lugar. Se usa: el/la + nombre + verbo. Se refiere solo a una cosa en singular o a una persona. <p>Ejemplos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se usa para localizar o situar varias cosas o a varias personas en un lugar. Se usa: los/las + nombre + verbo. Se refiere a cosas o personas en plural. <p>Ejemplos:</p>

Fig. 6.14. Cuadro gramatical de las formas verbales *está/n* y *hay*. *Prisma A1*, p. 34.

Observamos cierta imprecisión en la regla de uso de la forma verbal *está/n* y los *artículos determinados*, puesto que resulta ambigua al no especificar que utilizamos estas formas, al igual que los artículos mencionados, para localizar o hablar de objetos identificados por el hablante y que sabemos o pensamos que el oyente también identifica.

Por último, en el libro del profesor, que presenta carácter de solucionario, comprobamos que no se hace ninguna referencia gramatical a los artículos. A su vez, en el cuadro de ejercicios complementarios, observamos que se trata de ejercicios de huecos, de transformación, cuyo objetivo es practicar la concordancia del género y

número de los artículos con los sustantivos a los que acompañan son ejercicios descontextualizados, en los que no hace pensar al alumno en el significado con el fin de alcanzar el objetivo comunicativo y de adquisición. Mostramos un ejemplo del tipo de ejercicio al que nos referimos en la Figura 6.15:

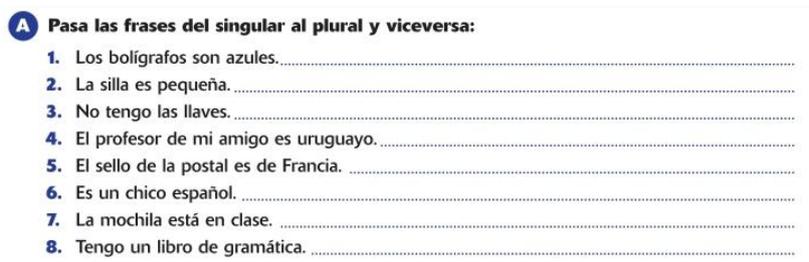


Fig. 6.15. Ejercicio de transformación. Cuaderno de ejercicios, *Prisma A1*, p. 56.

Por último, hacemos una breve alusión a la falta de conciencia a la hora de tratar estas formas lingüísticas por parte de los autores, tal y como señalamos en apartados anteriores. Como ejemplo de ello, mostramos la autoevaluación de la unidad 2, dedicada a los artículos determinados e indeterminados, que presentamos en la siguiente Figura 6.16:

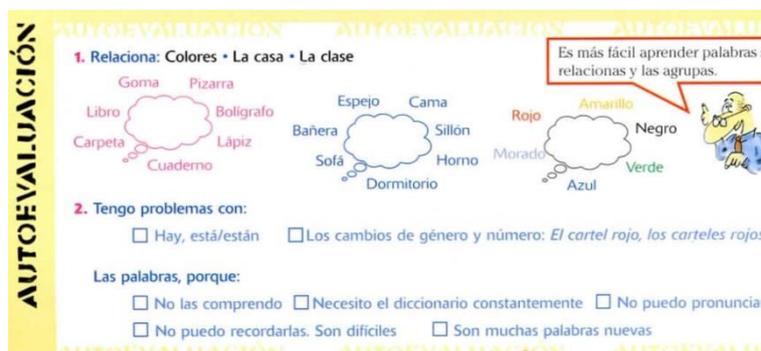


Fig. 6.16. Autoevaluación de la Unidad 2. *Prisma A1*, p. 36.

Comprobamos cómo en la autoevaluación no hace alusión a los determinantes, los cuales forman parte de los contenidos gramaticales de la Unidad 2.

Conclusiones

Las actividades que se presentan para trabajar los artículos en *Prisma A1* centran su atención en la forma y no en la unión de esta con su significado teniendo en cuenta el contexto. Al mismo tiempo, comprobamos que el tipo de actividades con las que se

trabaja está centrado en la enseñanza de una sola cosa, es decir, la concordancia de género y número de los artículos con el sustantivo al que acompaña. Se espera así que la percepción de la estructura determinada ocurra más fácilmente. Sin embargo, resulta insuficiente para la adquisición de este componente lingüístico. Observamos que tras la explicación gramatical, no le siguen actividades que se centren en la práctica ni repaso de los artículos presentados. Tampoco se introduce a los estudiantes en situaciones en las que diferentes personas planteen sus puntos de vista, es decir, se trata de frases “descontextualizadas”, enfocadas a la forma en lugar de a la unión de esta con su significado.

A su vez, comprobamos que a lo largo del manual no se hace ninguna remisión a los artículos, ni tampoco se trata la incompatibilidad del artículo con posesivos y demostrativos.

7. Propuesta didáctica

7.1. Introducción

La presente propuesta didáctica se propone cubrir las carencias y aspectos mejorables encontrados en la muestra seleccionada de manuales de ELE de nivel inicial (A1-A2) que hemos analizado en el capítulo anterior. Dicha propuesta está dirigida a aprendientes polacos de ELE de nivel A1. Puesto que en tres de los cuatros manuales analizados (*Prisma A1*, *En acción 1* y *Español en Marcha 1*) los artículos son presentados junto a las formas verbales *hay* y *está*, se diseñará la secuencia didáctica a partir de uno de ellos, *Español en Marcha 1*.

Para la elaboración de esta propuesta, en primer lugar, se tienen en cuenta tanto los contenidos léxicos: muebles y cosas de casa; los contenidos gramaticales: artículos determinados e indeterminados, *hay/está* y los objetivos comunicativos: describir el interior de una casa (presentes en la *Guía didáctica*, p. 29). Estos contenidos se trabajan en la sección B de la unidad 4 (pp. 40-41) de *Español en marcha 1*⁵². De este modo esta secuencia didáctica podrá utilizarse como material complementario en los centros de Polonia donde se trabaje con este manual y, a su vez, ser una guía para la creación de actividades de procesamiento del *input* dirigidas a la adquisición del artículo.

En segundo lugar, partimos de la concepción de competencia gramatical presente en el *MCER* (2002, p. 110), para el que dicha competencia consiste en “la capacidad

⁵² Vid. Anexo III.

de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)". A su vez, otra de las obras de referencia es el PCIC (2006), al que se harán alusiones a lo largo de la secuencia didáctica. Se propondrán algunos cambios en el orden de la presentación del artículo que ofrece dicho documento, con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades lingüísticas, puesto que consideramos que dichos cambios se adecúan más a las necesidades de los aprendientes.

Desde nuestro punto de vista, hacer de la propia enseñanza de gramática un acto de enseñanza de comunicación, en otras palabras, unir forma y significado, gramática y comunicación, es la tarea pendiente que presentan los manuales analizados. Por lo tanto, dicha tarea es la que nos proponemos acometer.

7.2. Consideraciones para el diseño de la propuesta didáctica

A modo de resumen, coincidiendo con Llopis-García (2009) ofrecemos las siguientes consideraciones que son tenidas en cuenta para el diseño de las actividades, cuyo objetivo es que los alumnos deban resolver los ejercicios mediante el procesamiento del *input*:

- Enseñar solo una cosa cada vez, (en nuestro caso, artículo definido, artículo indefinido y artículo /Ø/).

- Mantener el significado siempre presente

- Los aprendientes tienen que hacer algo con el *input*: mostrar acuerdo o desacuerdo, seleccionar entre alternativa, tachar la que no es válida, es decir, deben demostrar que comprenden

- Usar *input* oral y escrito

- La secuencia debe ir de la frase al discurso

- La forma/función gramatical objeto de atención debe ser la responsable de la comprensión del *input*.

- No se tratará de abogar por la simple comprensión del significado de los datos sino por el establecimiento de correspondencias fidedignas entre formas y significados para poder contribuir a la formación del sistema en desarrollo.

- La actividad debe poner de manifiesto la operatividad de la regla o forma objeto de atención.

- El alumno debe entender la puesta en práctica del ítem gramatical como una instrucción funcional reversible y fiable y por último, se considera que las actividades

han de tener una finalidad y una contextualización claras y deben usar muestras de lengua verosímiles.

7.3. Secuencia didáctica

En primer lugar, se muestra a los alumnos la imagen que presentamos en la Figura 7.1 y se les pregunta si conocen esas formas lingüísticas. A continuación, se les da información sobre la forma lingüística. Explicamos que en su lengua, el polaco, no existe el artículo indefinido, sin embargo, sí disponen de un sistema de determinación similar (*jeden/jaki*).



Fig. 7.1. Presentación de la forma lingüística: *artículo indefinido*.

Seguidamente, se les explica la relación entre forma y significado, a partir de la siguiente imagen que mostramos en la Figura 7.2:



Fig. 7.2. Relación entre forma y significado de los artículos indefinidos⁵³.

Según Moreno (1999, p.197) “Cuando nos ponemos a explicar debemos tener presente que nuestras reglas sean: “rentables”: claras; contextualizadas⁵⁴; lo más generales posible; que tengan poder globalizador; no contradictorias: que simplifiquen la duda, que no lo hagan todo más difícil”. En el mismo estudio también defiende que “uno de nuestros objetivos es ir transmitiendo de manera gradual y rentable las reglas que resulten más útiles y adecuadas al nivel y a los objetivos de nuestros alumnos, uno de los cuales es, sin lugar a dudas, la comunicación, sea oral o escrita”. A lo que añadimos: poner en relación lo nuevo con lo que el alumno ya sabe y presentar las reglas o explicaciones visuales para favorecer procesos mentales.

Puesto que esta explicación está dirigida a aprendientes de nivel A1⁵⁵ y la unidad dedicada a los artículos se encuentra entre una de las primeras de los manuales, se considera la imagen una herramienta de gran utilidad para el profesor (como dice el refrán: “Una imagen vale más que mil palabras”). Por ejemplo, podemos indicar a qué nos referimos con la palabra *oyente*, señalando a la mujer que escucha, y *no identificable* con la nube que refleja su pensamiento, lo cual permitirá la comprensión de esta definición aparentemente compleja para ellos.

Nuestra experiencia como profesores de español en Polonia, donde comenzamos a impartir clases sin saber polaco, nos obligó a utilizar este tipo de recurso para

⁵³ A: Hay un gato en nuestra casa.

B: [B está pensativa] ¿Un gato?

⁵⁴ El contexto es el conjunto de elementos extralingüísticos en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado, es decir su sentido.

⁵⁵ Nivel A1. Valores / significado. Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) *Tengo un libro*. (PCIC (2006) Vid. Anexo II).

explicar contenidos que resultaban complejos en niveles iniciales. El resultado fue muy positivo, por lo tanto, animamos a los docentes a concebir y utilizar la imagen como un recurso útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

No obstante, el profesor deberá comprobar en todo momento que la explicación se ha comprendido, poniendo varios ejemplos, como los que se presentan más adelante en las Figuras 7.3-7.5 o 7.8-7.9. Dicha comprobación se realizará ofreciendo *input* tanto escrito como oral y, sobre todo, procurando contextualizar⁵⁶ siempre. Para ello, la imagen puede ser un apoyo que facilite que el alumno visualice la situación de forma más clara y sencilla.

En caso de ser necesario acudir a su lengua materna (LM) para resolver dudas, se hará. Es preferible ello, a dar una explicación demasiado breve, que resulte imprecisa y ambigua provocando confusión en el aprendiente. En esta explicación es fundamental que queden claros los conceptos: *no identificable* y *oyente*.

Volviendo a la Figura 7.2, explicamos a nuestros alumnos que la persona no identifica el objeto, en este caso *el gato*, porque es la primera vez que se habla de él. Para ello, proyectamos la siguiente imagen que mostramos en la Figura 7.3:

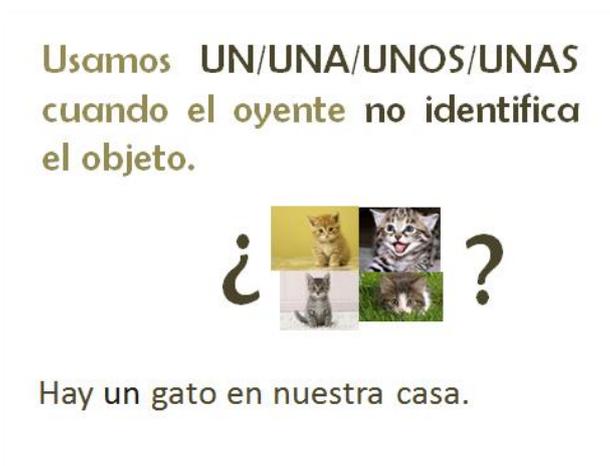


Fig. 7.3. Uso del artículo indefinido⁵⁷.

Otra propuesta de *input*, uniendo forma y significado, es proyectar una imagen de personas desconocidas y preguntarles a nuestros estudiantes, *¿quiénes son?* Tal y como mostramos en la siguiente Figura 7.4:

⁵⁶ El contexto es el conjunto de elementos extralingüísticos en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado, es decir, su sentido.

⁵⁷ Es un gato específico, pero no es identificable porque no hemos hablado antes de él / To jest konkretny kot, ale nie dający się zidentyfikować, ponieważ nigdy wcześniej nie było nim mowy.

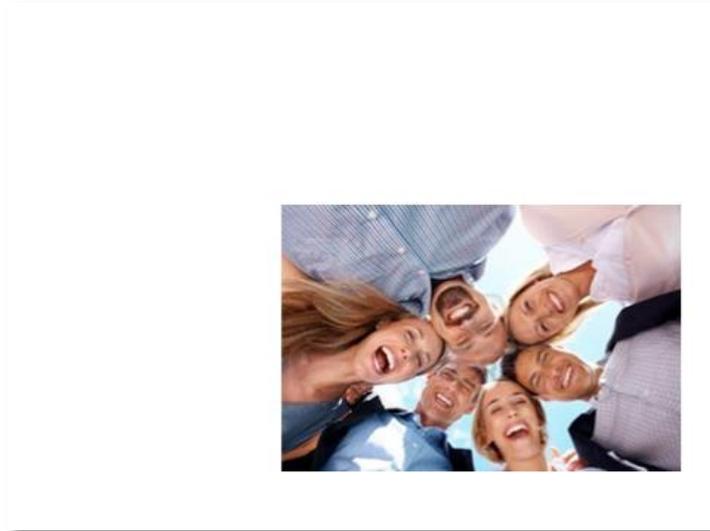


Fig. 7.4. Propuesta de *input*. Primera parte.

Así será más explícito el concepto de *no identificable*. A continuación proyectamos la imagen con el *input*, que mostramos en la Figura 7.5:



Fig. 7.5. Muestra de *input*. Segunda parte⁵⁸.

Continuamos con más ejemplos que ayuden a comprender la relación entre forma y significado, *Necesito un bolígrafo* [No busco un bolígrafo específico. Pueden servir muchos]⁵⁹. Nos servirá para ejemplificar que utilizamos un artículo indefinido (un)

⁵⁸ Son unos amigos específicos, pero no son identificables por los alumnos porque no hemos hablado antes de ellos. [sigue sorprendiendo un poco que aquí no adjuntes la versión en polaco, como en los otros casos]

⁵⁹ A pesar de que el PCIC (2006) sitúa este significado del artículo indefinido en el nivel A2, consideramos que podría ser explicado en esta lección, puesto que la regla general que hemos presentado a nuestros

porque no es identificable para ellos (los oyentes) entre otros objetos de su clase (bolígrafos) porque hay varios objetos (bolígrafos) del mismo tipo. De modo que a partir de este tipo de presentación se busca que el aprendiente tenga que atender al ítem gramatical al tiempo que procesa el significado.

A continuación, se presenta del mismo modo el artículo definido⁶⁰. Comenzamos presentando la forma lingüística. Para ello utilizamos la imagen que mostramos en la Figura 7.6:



Fig.7.6. Presentación de la forma lingüística: *artículo definido*.

Para la explicación del uso, se parte del ejemplo utilizado para el artículo indefinido. El objetivo es poner en relación lo nuevo con lo que el alumno ya sabe. Para ello presentamos la imagen que mostramos en la Figura 7.7:

alumnos, (artículo indefinido – objeto no identificable por el oyente), abarca este ejemplo también. No obstante, lo dejamos a elección del profesor.

⁶⁰ Comprobamos que en el PCIC (2006) los valores y significados del artículo no son presentados hasta un A2 (Vid. Anexo II). Nosotros consideramos que presentar el artículo como una forma aparentemente carente de significado para el aprendiente, en cuya LM tampoco dispone de una unidad lingüística equivalente, dificulta la adquisición del artículo definido. Por lo tanto, nuestra propuesta es presentarlo en un A1.



Fig. 7.7. Presentación del significado del *artículo definido*⁶¹.

Sin embargo, también puede ser identificable para el oyente entre los otros objetos, porque, por ejemplo no hay otros objetos como ese. Podemos ejemplificar esto con la imagen que mostramos en la Figura 7.8:



Fig. 7.8. *Artículo definido con valor de unicidad*⁶².

⁶¹ A: Hay un gato en nuestra casa.

B: [B está pensativa] ¿Un gato? / ¿Dónde está el gato?

Habla del gato ya identificado porque han hablado de él antes / Mówi się o kocie już zidentyfikowanym, ponieważ wcześniej była o nim mowa.

⁶² Decimos la hija, porque solo tiene una hija, es única / Mówimy córka, ponieważ ma tylko jedną córkę, jest jedynaczką.

Puesto que esta propuesta está dirigida a aprendientes polacos, podemos también ejemplificar de la siguiente manera. Proyectamos la imagen que aparece en la Figura 7.9:



Fig. 7.9. Imagen para explicar el *artículo definido* con valor de *unicidad*.

A continuación, preguntamos *¿Qué es?* Podemos escribir la respuesta en la pizarra para focalizar su atención en la forma y seguidamente reflexionar y explicar por qué hemos dicho *la* bandera de Polonia y no *una* bandera de Polonia, señalando su carácter de unicidad, puesto que no existe otra igual.

Durante las muestras de *input*⁶³, no solo hemos focalizado la atención en la forma de las unidades lingüísticas, sino también en su significado, procurando así una unión entre ambas. Si lo consideramos conveniente y se adapta a las necesidades del grupo, podríamos practicar la concordancia de género y número a partir de ejercicios estructuralistas de transformación o de huecos, donde los alumnos deban fijarse en el género y número para añadir la forma del determinante correspondiente.

A partir de las siguientes actividades de *input* estructurado, la Actividad 1 y la Actividad 2, se empuja a los aprendientes a procesar la forma en cuestión, hasta el punto de hacerles que dependan de dicha forma para obtener significado.

⁶³ Estas son solo un ejemplo, sería conveniente mostrar más a nuestros alumnos.

Actividad 1

Ana escribe un email a su hermana Marta. ¿Sabes de qué hablan?

a. ¡Hola, Marta!

El ordenador está en el dormitorio y Los libros están en la mochila.

Las llaves están en la mesa de la cocina. ¡Espero que encuentres todo!

Un beso

Ana

¿Marta sabe qué ordenador es? Sí NO

¿En la casa hay dos cocinas? Sí NO

¿En la cocina hay solo una mesa? Sí NO

Compara tu respuesta con la de tu compañero y responde a la siguiente pregunta:

¿Son objetos identificables o no identificables para Marta? _____

b. ¡Hola, Marta!

El ordenador está en un dormitorio y Los libros están en una mochila.

Las llaves están en una mesa de la cocina. ¡Espero que encuentres todo!

Un beso

Ana

¿Marta sabe en qué dormitorio está el ordenador? Sí NO

¿Marta sabe en qué mochila están los libros? Sí NO

¿Marta sabe en qué mesa de la cocina están las llaves? Sí NO

Compara tu respuesta con la de tu compañero y responde a la siguiente pregunta:

¿Son objetos identificables o no identificables para Marta? _____

Actividad 2

Fíjate en el contexto y subraya la opción adecuada.

- [Es la primera vez que Lucía habla de su amiga china].
Lucía: Ella es Xian, una/la amiga china.
- [Lucía y Marta hablan de su profesora de español].
Lucía: Ella es Joanna, la hija de una/la profesora de español.
- [Ana tiene solo un hermano]
Lucía: Este es Pedro, un/el hermano de Ana.
- [Lucía habla todos los días de sus amigas de flamenco a Marta]
Lucía: Estas son Eva y Ana, unas/las amigas de flamenco.

Una vez que hemos trabajado la distinción entre artículo definido e indefinido, con atención a la forma y significado y a la intención comunicativa, presentamos la siguiente regla, contracción $a + el = al$ y $de + el = del$. Para ello realizamos la siguiente propuesta. En primer lugar, explicamos la regla a partir de del cuadro que presentamos en la Figura 7.10:



Fig. 7.10. Explicación de la contracción de los *artículos definidos*.

Seguidamente, ponemos ejemplos a partir de las imágenes que presentamos en la Figura 7.11:



Figura 7.11. Práctica de la contracción de los *artículos definidos*.

Para practicar las excepciones de contracción del artículo español proponemos las Figuras 7.12 y 7.13:



Fig. 7.12. Práctica de las excepciones de contracción del *artículo definido*. Ejemplo 1.



Fig. 7.13. Práctica de las excepciones de contracción del *artículo definido*. Ejemplo 2.

Se aconseja explicar las contracciones con los adverbios de lugar. Puesto que nuestros estudiantes han estudiado los adverbios en la unidad anterior (*Español en marcha 1*, p. 34), antes de ver los artículos, proponemos un repaso (en caso de que el profesor no invierta el orden de los contenidos, como proponemos). Para ello, podemos proyectar una imagen de una parte de la casa y trabajar el léxico que se presenta en esta unidad. Preguntamos *¿Dónde está el espejo?, ¿dónde está la mesilla? Junto al sillón, encima del sillón, etc.* Un ejemplo de imagen es la que mostramos en la Figura 7.14:



Fig. 7.14. Imagen para trabajar las contracciones del artículo definido.

En cuanto al sustantivo sin artículo (artículo /Ø/)⁶⁴, por un lado, es necesaria su explicación explícita, como presentamos en el ejemplo de la Figura 7.15 y la Tabla 7.1, y por otro lado, son recomendables ejercicios de automatización⁶⁵, interpretación y producción.

⁶⁴ Comprobamos que en el inventario de gramática de nivel A1 del PCIC (2006) tan solo aparecen: la incompatibilidad con el verbo *gustar* (ej. **Me gusta paella*) y la compatibilidad general con el verbo *haber* impersonal (ej. *Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera*). Hasta el nivel A2 no se presenta el siguiente valor “En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica *Bebe agua. Escribe cartas*”.

Nuestra propuesta es presentar ambos en un A1, ya que al igual que sucede con el artículo definido, consideramos que presentar una forma aislada de su significado dificulta el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicha unidad lingüística. Debemos ayudar a la reflexión y a la autonomía del aprendiente, puesto que cuando nuestro alumnado encuentre la relación, “la lógica”, de lo que está aprendiendo, será capaz de ir más allá, de buscar los porqués por su cuenta, de crecer, en definitiva, tanto en el dominio del idioma como en sus estrategias de aprendizaje.

⁶⁵ El profesor podrá hacer ejercicios para practicar la diferencia entre sustantivos contables y no contables en caso de detectar esta necesidad en sus alumnos.

NO usamos artículo cuando hablamos de una cantidad indeterminada de algo.

Hay sillones en el salón.



¿1, 2, 3?

¿Cuánta?



Hay agua en la jarra.

Fig. 7.15. Valor del sustantivo sin artículo (*artículo /Ø/*): *cantidad indeterminada*.

Nombres contables (en plural)	<i>Hay sillones en el salón.</i>
Nombres no contables (en singular)	<i>Hay agua en la jarra.</i>

Tabla 7.1. Cuadro explicativo de *sustantivos sin artículo /Ø/* con *valor de cantidad indeterminada*.

A continuación, proponemos la Actividad 3 cuyo objetivo lingüístico es el artículo /Ø/. Es un ejercicio de interpretación del *input*, en el que el alumno deberá responder a las siguientes preguntas en función de lo que haya comprendido.

Actividad 3

Marta está de Erasmus en Cracovia. Este es el email que escribe a su hermana Ana.
¿Sabes de qué habla?

¡Hola, Ana!

¿Cómo estás? ¡Yo muy bien! Mi habitación es muy bonita, en la cama hay cojines de colores y un peluche, pero todavía necesito sillas y una mesa para estudiar. Por la mañana, me levanto pronto, desayuno leche y cereales, como en España... ¡Pero aquí los polacos desayunan bocadillos!

- | | | | | |
|---|----|--------------------------|----|-------------------------------------|
| ¿Sabes cuántos <u>cojines</u> hay en la cama? | SÍ | <input type="checkbox"/> | NO | <input checked="" type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuántas <u>sillas</u> necesita? | SÍ | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuánta <u>leche</u> bebe Marta? | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
| ¿Sabes cuántos <u>bocadillos</u> desayunan los polacos? | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |

Comprueba tus respuestas con las de tu compañero y contesta a la siguiente pregunta.

¿Marta habla de cantidades determinadas o indeterminadas? _____

La Actividad 4, última de la secuencia, tiene como objetivo metodológico la producción y como objetivos lingüísticos, el artículo definido, indefinido y artículo /Ø/. A su vez se pondrán en práctica los contenidos gramaticales vistos en la Unidad 4 (vid. Anexo III): las formas verbales *hay* y *está* y los contenidos léxicos (muebles y objetos cotidianos de la casa y partes de la casa) y se repasarán las preposiciones y contracciones del artículo.

Las fichas aparecen acompañadas de pequeños diálogos, con un doble objetivo: servir como modelo para el alumno y hacer un repaso en grupo antes de proceder a la producción.

Nuestro objetivo es dirigir su atención a las formas y significados e intenciones comunicativas, para ello podemos realizar el siguiente tipo de preguntas que induzcan a pensar al alumno y a la vez permita hacer un repaso de todo lo visto en clase. Por ejemplo: *¿cuántas sillas hay en la cocina?, ¿es la primera vez que habla de su*

frigorífico?, etc. Mientras vamos escribiendo en la pizarra los valores, las formas y su significado, prestando especial atención al contexto y la intención comunicativa.

En conclusión, a partir de la siguiente actividad comunicativa se pretende focalizar la atención del alumno tanto en la forma como en el significado. Para ello el profesor deberá estar atento al *output* que producen sus estudiantes, teniendo en cuenta todo lo que han aprendido a lo largo de la unidad. Dado que el objeto de nuestro estudio son los artículos, en la Figura 7.16 proponemos un resumen de los contenidos tratados en esta unidad desde un enfoque cognitivo, en el que forma y significado forman una unidad indisoluble. Este resumen es para el profesor, que deberá transmitirlo a sus alumnos adecuándose a su nivel, presentando reglas claras y globalizadoras:



Cuando nos referimos a algo que no es especialmente identificable para el oyente, porque hay varios objetos del mismo tipo o porque hablamos por primera vez de ese objeto usamos *un, una, unos, unas*. Recuerda también que la forma *hay* la utilizamos cuando imaginamos o sabemos que nuestro interlocutor no tiene esa información o cuando nosotros no sabemos si existe ese objeto. Cuando nos referimos a algo que es identificable para el oyente entre todos los otros objetos porque no hay otro como ese o porque hemos hablado antes de ese objeto usamos *el, la, los, las*. Recuerda que *estar* sirve para localizar elementos identificables por el oyente.

Kiedy odnosimy się do czegoś, co nie jest konkretnie zidentyfikowane dla słuchacza, ponieważ jest wiele obiektów tego samego typu lub także, kiedy mówimy po raz pierwszy o danej rzeczy używamy *un, una, unos, unas*. Pamiętaj ponadto, że formę *hay* używamy kiedy wyobrażamy sobie, bądź wiemy, że nasz rozmówca nie posiada informacji, czy taki przedmiot faktycznie istnieje. Kiedy odnosimy się do czegoś, co nasz słuchacz z łatwością jest w stanie zidentyfikować z grupy przedmiotów, ponieważ nie istnieje żadna podobna rzecz lub wcześniej już ją wpominaliśmy, używamy *el, la, los, las*. Pamiętaj, że *estar* służy do usytuowania obiektów, które słuchacz jest w stanie zidentyfikować.

Fig. 7.16. Resumen de los contenidos gramaticales de la Unidad 4, *Español en Marcha 1*.

La intención comunicativa debe ser el punto de partida (¿qué es lo que quieren decir nuestros estudiantes?), atendiendo siempre al contexto.

Actividad 4

Te has comprado una casa nueva y tu compañero te pregunta sobre ella. Después pregúntale cómo es su casa: cuántos baños tiene, qué electrodomésticos hay en la cocina, dónde están, etc.



FICHA A

< *¿Dónde está la cocina?*

< *¿Qué hay en la cocina?*

> *Al lado del salón.*

> *Hay un frigorífico, sillas...*

Tu compañero se ha comprado una casa y habláis de ella. Pregúntale cuántas habitaciones tiene, qué objetos hay en el salón, dónde están, etc.



FICHA B

< *¿Dónde está el salón?*

< *¿Qué hay en el salón?*

> *Al lado del dormitorio.*

> *Hay una televisión, sillas...*

Ya que somos conscientes de la dificultad que presenta el uso de los artículos para los aprendientes polacos, realizamos varias propuestas de Actividades de refuerzo, las cuales tienen un doble objetivo: repasar los contenidos visto en clase y que el profesor pueda detectar posibles lagunas de los estudiantes.

Actividades de refuerzo

1. Fíjate en la imagen, ¿en qué partes de la casa están las siguientes cosas?

- Los sillones: _____
- El frigorífico: _____
- La bañera: _____
- Las mesas: _____
- Los cuadros: _____
- Los espejos: _____
- La cama grande: _____



2. No quieres especificar la cantidad de objetos de cada clase que hay en el salón, ¿cómo podemos decir?

¡El salón tiene de todo! Hay ...

3. Tu profesor/a no conoce tu casa y quiere saber cómo es. Descríbela, ¿cuántas habitaciones, baños tiene?, ¿qué hay en ellos?, etc.

Por último, realizamos una propuesta de actividad para repasar los contenidos⁶⁶ que nuestros estudiantes deberán haber asimilado antes de finalizar el curso. Es decir, este ejercicio tan solo podrá ser realizado cuando los alumnos hayan trabajado el verbo *gustar*, *doler* y los *determinantes demostrativos* y *posesivos*, contenidos gramaticales que deberán ser explicados con el fin de facilitar la comprensión al alumno de la “compatibilidad” o “incompatibilidad” de estas formas lingüísticas con ellos.

La siguiente Actividad de repaso, al igual que las Actividades de refuerzo, tiene una doble función: repasar todos los contenidos y, a su vez, detectar posibles problemas de comprensión de forma y significado de las unidades lingüísticas presentadas.

Actividad de repaso

Identifica la opción incorrecta o menos probable, y explica por qué se ha usado correcta o incorrectamente el artículo.

1. En Madrid hay	a) unos restaurantes caros.	<i>CORRECTO. No especificamos ningún restaurante concreto.</i>
	b) restaurantes caros. c) los restaurantes caros.	<i>INCORRECTO. Hay lo utilizamos para hablar de objetos que la otra persona no conoce.</i>
2. Varsovia es	a) una capital de Polonia. b) la capital de Polonia. c) capital de Polonia.	

⁶⁶ Puesto que en esta secuencia didáctica no presentamos todas las reglas sobre los artículos que recoge el PCIC (2006) para el nivel A1, y a su vez hemos propuesto cambios, presentamos en el Anexo IV un esquema con los contenidos tratados en nuestra propuesta/secuencia didáctica; los aspectos/contenidos que quedan pendientes por tratar/explotar se resaltan en negrita en el citado anexo.

<p>3. Joanna es</p>	<p>a) la mi hermana. b) mi hermana. c) una mi hermana.</p>	
<p>4. En la mesa hay</p>	<p>a) otro libro. b) un otro libro. c) el otro libro.</p>	
<p>5. Me duele</p>	<p>a) una cabeza. b) cabeza. c) la cabeza.</p>	
<p>6. Yo vivo en</p>	<p>a) el centro de Madrid. b) un centro de Madrid. c) centro de Madrid.</p>	
<p>7. Cerca de mi casa están</p>	<p>a) unos restaurantes. b) los restaurantes. c) restaurantes.</p>	

7.4. Conclusiones

El objetivo de la presente propuesta didáctica ha sido diseñar materiales adaptados pedagógicamente desde la gramática cognitiva para la enseñanza significativa del artículo en español. Hemos querido destacar ante todo la necesidad de un acercamiento a la gramática cognitiva y la instrucción explícita, por lo beneficioso que ha demostrado ser en el proceso de aprendizaje del alumno este tipo de instrucción gramatical, tal y como mostramos en el Capítulo 3.

En el caso concreto de la adquisición del artículo consideramos que es importante enseñar a los aprendientes el valor de operación dentro de la instrucción que sea capaz de permitir a los estudiantes establecer relaciones entre forma y sus significados de una manera lógica y coherente, sin olvidar nunca la relación indisoluble entre ambos.

Unas de las dificultades que han surgido durante la elaboración de la secuencia didáctica han sido en primer lugar, mostrar esos valores de manera clara y sencilla, puesto que la propuesta está dirigida a aprendientes de nivel A1, para ello hemos señalado la importancia de la imagen como herramienta de apoyo.

En segundo lugar, comprobamos como la propuesta de contenidos para el nivel A1 que encontramos en el PCIC se aleja de dicha concepción del lenguaje y por lo tanto, se ha hecho necesaria la realización de una propuesta, la cual presentamos en el Anexo IV.

Por último, señalamos que una de las tareas pendientes para futuros trabajos es el tratamiento de las estrategias de los estudiantes para la adquisición del artículo.

CONCLUSIONES

8. Conclusiones generales

En esta investigación se ha observado y analizado el tratamiento didáctico que recibe el artículo en una muestra de materiales de ELE seleccionados de nivel inicial (A1-A2), con el fin de detectar las carencias y los aspectos mejorables para la posterior realización de una propuesta didáctica de mejora, cuya puesta en práctica en el aula queda pendiente para futuros trabajos de investigación. Emprendimos este análisis partiendo de la premisa de que el artículo en español es un tema ampliamente complejo y muy debatido entre los lingüistas y, por consiguiente, su didáctica también presenta grandes dificultades, especialmente con determinados grupos de aprendientes.

Con el objetivo de facilitar la comprensión de los usos y valores de los artículos, presentamos los valores operativos atribuidos por Montero (2011), puesto que a partir de ellos comprobamos que era posible explicar los listados de excepciones a los que nos enfrentábamos tradicionalmente en las explicaciones gramaticales de estas formas lingüísticas.

Este conjunto de valores operativos, desde la lógica que domina su significado, rige las combinaciones posibles que las formas lingüísticas pueden adoptar para transmitir la intención comunicativa de los hablantes nativos. La Gramática Operativa (GrOp) es “una gramática de significados básicos e inalterables con los que tomar decisiones gramaticales” (Ruiz Campillo, 2007, p. 6) y por ello proponemos continuar esta línea en futuras propuestas didácticas, tal y como presentamos ya en la nuestra.

Es posible afirmar que “la GrOp no se centra en usos de la lengua sino que, volviendo a la indisoluble conexión de forma y significado, busca valores comunes a ellas para poder operar con un mínimo de condiciones en un máximo de contextos” (Llopis-García, 2009a, p. 107).

Por lo tanto, la primera conclusión a la que llegamos es que si bien es cierto que los artículos son unidades lingüísticas complejas, existe una gramática que permite al estudiante olvidarse de listado de reglas que deben memorizar y comenzar a pensar y comprender el significado de estas.

A su vez, comprobamos cómo esta visión del lenguaje que propone la Lingüística Cognitiva se centra en la relación inseparable que existe entre forma y significado y representa al lenguaje como parte de nuestro sistema cognitivo general, es decir, de nuestro pensamiento. Se toma en cuenta la intención

comunicativa del hablante y su uso del lenguaje por medio de la construcción de significados a través de las formas lingüísticas. Por lo tanto, la propuesta que realizamos para el tratamiento de los artículos es el Foco en la Forma (FF) desde un enfoque cognitivo.

Consideramos necesario realizar el análisis del tratamiento que reciben dichas formas lingüísticas en los manuales con los que se ha trabajado en Polonia hasta hoy, ya que observamos que los alumnos con un sistema de determinación en su L1 distinto al del español (es el caso de los polacos) tienen una dificultad añadida a lo largo del proceso de aprendizaje de esta lengua. A partir de estas constataciones nos hicimos una serie de preguntas a las que nos propusimos dar respuesta en nuestro trabajo de investigación.

La primera pregunta era cómo se atendía el uso del artículo en los manuales de ELE de nivel inicial. Tras nuestro análisis de materiales, y como se comprueba en las conclusiones presentadas en apartados anteriores, podemos afirmar que a pesar de presentarse los usos en cuadros gramaticales, no se dedican actividades a ellos. Los ejercicios gramaticales que siguen a la explicación metalingüística suelen ser actividades de manipulación mecánica de las diversas unidades lingüísticas.

En otros términos, ejercicios en los que el estudiante no tiene que atender al significado y en los que solamente hay una respuesta correcta, ejercicios de sustitución, transformación, tales como *Los bolígrafos son azules – El bolígrafo es azul*. Lo que significa que la práctica no incluye el significado, dicho de otra forma, en este tipo de ejercicios el estudiante no necesita entender el contenido de las oraciones para poder resolverlos con éxito.

A su vez, observamos que las actividades comunicativas que se presentan en los propios apartados dedicados al artículo definido e indefinido de los manuales no consideran como objetivo lingüístico estas formas. Por lo tanto, el tipo de actividades dedicadas al aprendizaje de estas unidades lingüísticas, tal y como ha sido señalado, son actividades carentes de significado real en donde no hay un verdadero intercambio de información.

A pesar de que con la llegada de los enfoques comunicativos han ido surgiendo progresivamente ejercicios gramaticales situacionales en donde las estructuras lingüísticas aparecen contextualizadas en situaciones reales o imaginarias, comprobamos que no es el caso en el tratamiento de los artículos.

En cuanto a la segunda pregunta: cómo abordan los manuales de ELE la dificultad de los aprendientes polacos, alumnos con un sistema de determinación distinto al español, y si le prestan suficiente atención, la respuesta a esta última es negativa. Comprobamos que no hay propuestas de explotación de actividades para la

adquisición del artículo, lo cual parece confirmar, por un lado, la idea generalizada que se tiene de la complejidad de este tema gramatical y, por otro lado y en consecuencia, su explicación en niveles iniciales (en concreto, el nivel A1) reduciendo su presentación a la mera práctica de la forma o a ejercicios mecánicos. Por otro lado, lo poco tratado en los manuales (siendo el artículo /Ø/ el gran *ausente* en ellos) y la poca conciencia de la necesidad de tratarlo. Por último, aunque no por ello menos importante, las pocas ideas y creatividad a la hora de diseñar actividades.

Por todo lo expuesto, consideramos que los aprendientes que no disponen en su lengua materna de esta unidad lingüística necesitan actividades con *atención a la forma* a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Por lo tanto, una de las líneas de trabajo que dejamos abiertas es que los manuales ofrezcan más actividades que impliquen la selección entre el artículo definido, indefinido y artículo Ø, sin separar la forma de su significado y atendiendo siempre a su intención comunicativa.

La respuesta a la tercera pregunta que presentábamos en nuestros objetivos ha sido respondida con todo lo explicado hasta aquí. Es decir, concluimos que a pesar de que el artículo es un elemento muy frecuente en la lengua española, en los manuales de ELE no se aprovecha para reflexionar sobre sus usos y valores, a pesar de la cantidad de muestras que aparecen en los mismos

En cuanto al tipo de enseñanza gramatical de estas unidades lingüísticas, confirmamos que una característica esencial de la instrucción gramatical presente en los manuales es que las actividades suelen ser siempre ejercicios de producción. Es decir, actividades en donde se requiere que el estudiante produzca por escrito enunciados en la L2, a través de ejercicios de sustitución, de transformación, de completar, como hemos visto en el Capítulo 7, siguiendo el tipo enseñanza gramatical tradicional.

La gramática presente en los manuales y, en concreto, el tratamiento de los artículos, objeto de nuestro estudio, continúa respondiendo a una concepción de la lengua y el aprendizaje formalista, estructuralista y, en no pocas ocasiones, meramente conductista.

Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto, consideramos que otorgar a la gramática, en un manual comunicativo un lugar secundario y auxiliar no es el principal problema que tiene una verdadera concepción comunicativa de la gramática; lo es simplemente el hecho de darle un lugar diferenciado, manteniendo la división artificial entre forma y significado, entre gramática y comunicación.

Dicho en otros términos: la asignatura pendiente, desde nuestro punto de vista, es hacer de la propia enseñanza de gramática (y, por consiguiente, del artículo) un acto

de enseñanza de comunicación. Que una página incluya actividades comunicativas junto a instrumentos gramaticales no garantiza una unión esencial entre gramática y comunicación, al igual que el hecho de que el aprendiente haya asimilado una determinada forma lingüística no garantiza que pueda producir dicha forma en todos los contextos.

Es ante esta situación que hemos descrito donde la propuesta FF desde un enfoque cognitivo parece cobrar sentido. Nuestra secuencia didáctica supone un primer acercamiento al tratamiento del artículo en nivel A1 bajo este enfoque, basada en los valores operativos propuestos por Montero (2011) y Alonso et al. (2005). Con ella nos proponemos, por un lado, atender a todo a lo expuesto en este apartado con el fin de contribuir a la mejora de la enseñanza-aprendizaje y de la adquisición del artículo en aprendientes polacos y, por otro lado, plantear un punto de partida para el tratamiento del artículo en nivel A1.

Por último, nos proponemos presentar algunas de las conclusiones a las que hemos llegado tras la elaboración de la propuesta didáctica y enunciar las líneas de trabajo e investigación abiertas. En primer lugar, una de las principales dificultades a las que nos hemos enfrentado en el diseño de nuestra propuesta didáctica ha sido ajustarnos a los contenidos de la sección dedicada a los artículos del inventario de gramática del PCIC de nivel A1-A2. Consideramos que se hace necesaria su revisión, para que la que forma y significado no sean concebidos como entes aislados. En este sentido, insistimos en que las actividades han de tener una contextualización clara.

La segunda dificultad, relacionada con esta primera, ha sido poder transmitir a partir de muestras de lenguas muy sencillas que quien establece la referencia (el hablante) debe realizarlo en función de lo que el oyente puede identificar, y todo ello a través de reglas comprensibles para el alumno (refiriéndonos al artículo definido e indefinido). Es muy importante que el profesor se adecúe al nivel e insistimos en que es preferible acudir a la LM o L2 antes que dar una regla ambigua e imprecisa. La imagen puede ser un buen recurso para alcanzar este fin.

Nuestra propuesta basada en el FF desde un enfoque cognitivo demuestra que es posible trabajar con esta concepción del lenguaje desde un nivel A1. Sin embargo, la comprobación de los resultados de su aplicación en el aula de ELE queda pendiente para futuros trabajos de investigación.

Por lo tanto, las líneas de investigación que dejamos abiertas, no son solo las ya expuestas (comprobación en el aula de la propuesta, revisión de la sección dedicada a los artículos en los inventarios del PCIC, así como de los apartados dedicados a dichas formas lingüísticas en los manuales de nivel inicial A1), sino también profundizar en las estrategias de aprendizaje para la adquisición del artículo.

Por último, conviene señalar, que durante la elaboración de la secuencia didáctica, donde la imagen cobra un gran protagonismo, nos hemos preguntado de qué modo podríamos adaptarla a aprendientes con discapacidad visual. En otros términos, puesto que consideramos la imagen un recurso que facilita la comprensión de los contenidos de forma más rápida y eficaz, cabría plantearse de qué otros medios disponemos cuando nuestros aprendientes presentan estas características.

Esperamos que todas estas cuestiones sean atendidas en futuros trabajos de investigación con el fin de mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje del artículo y completar el presente estudio.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Achard, M. 2004. Grammatical Instruction in the Natural Approach. En: M. Achard & S. Niemeier, eds. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 165-194.
- Alarcos, E. 1999. *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- _____. 1970-1980. El artículo en español y Un, el número y los indefinidos. En: E. Alarcos, *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, pp. 223-234 y 275-286.
- Alonso, et al., 2005. *Gramática Básica del estudiante de español*. Primera edición. Barcelona: Difusión.
- _____. 2011. *Gramática Básica del estudiante de español*. Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión.
- Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Byrd, P., 2005. Instructed Grammar. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 545-561.
- Cadierno, T., 2008. Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach. En: S. De Knop & T. De Rycker, eds. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 259-294.
- Casado, M.A. et al., 2004. *Prisma A1.Comienzo.Libro de ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Castañeda, A., 2004. Potencial pedagógico de la Gramática cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica E/LE*. [en línea], 0. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e [Fecha de acceso 11 de mayo de 2012].
- Castañeda, A. y Alonso Raya, R., 2009. La percepción de la gramática Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. [en línea], *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 8, pp. 1-33. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/8/castaneda-alonso_percepciongramatica.pdf [Fecha de acceso 24 de mayo de 2012].

- Castón, R. et al., 2005. *Aula internacional 1, Libro del Profesor*. Barcelona: Difusión.
- Castro, F. et al., 2005. *Español en marcha 1. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: SGEL.
- Cifuentes, J. L., 1994-95. Gramática y segundas lenguas. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 10, pp. 69–90.
- Collentine, J., 2003. The Development of Subjunctive and Complex-Syntactic Abilities among FL Spanish Learners. En: B. Lafford & R. Salaberry, eds. *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press, pp. 74-97.
- Consejo de Europa, 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC - Anaya, 2003.
- Corder, S.P. 1967 (1996). La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua. En: J. Muñoz Licerias, ed. *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 31-40.
- Chamorro, M. D., et al., 2006. *El Ventilador: Curso de Perfeccionamiento de Español (nivel C1)*. Barcelona: Difusión.
- DeKeyser, R. & Sokalski, K., 1996. The Differential Role of Comprehension and Production Practice. *Language Learning*, vol. 46(4), pp. 613-642.
- DeKeyser, R., 1998. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. En: C. Doughty & J. Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 42-63.
- Denst-García, E., 2006. *Uso del artículo en español para hablantes eslavos*. Memoria de Máster. [en línea], Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_09Denst_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e19048 [Fecha de acceso 9 de marzo de 2012].
- De la Cava Fernández-Colorado, P. y Sesiñilo Pina, A., 2007. Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales. [en línea] *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, págs. 415-430. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0415.pdf [Fecha de acceso 08 de marzo de 2013].

- Doughty, C. & Long, M., 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Doughty, C., 2003. Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement. En: C. Doughty & M. Long, eds. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 256-310.
- Fernández, R., 2006. *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. [en línea] Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. [en línea] Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_10RaulFernandez.pdf?documentId=0901e72b80e5384f [Fecha de acceso 20 de marzo de 2013].
- _____. R., 2010. Gramática frente a pragmática en la descripción del uso del artículo en español y su representación en polaco. *Kwartalnik Neofilologiczny*, [en línea], 57 (2) Łódź: PAN. pp. 109-114. Disponible en: http://www.academia.edu/3051015/Gramatica_frente_a_pragmatica_en_la_descripcion_del_uso_del_articulo_en_espanol_y_su_representacion_en_polaco [Fecha de acceso 15 de junio de 2012].
- Fernández García, F., 2007. Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española. *MarcoELE*, [en línea], 5. Disponible en: <http://marcoele.com/los-niveles-de-referencia-para-la-ensenanza-de-la-lengua-espanola/> [Fecha de acceso 01 de agosto de 2013].
- Garachana, M., 2008. Gramática y pragmática en el empleo del artículo en español. *Marco ELE. Revista de didáctica*, [en línea], 7. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/7/garachana.pdf> [Fecha de acceso 11 de mayo de 2012].
- Grove, C., 2003. The Role of Instruction in Spanish Second Language Acquisition. En: B. Lafford & R. Salaberry, eds., *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*. Washington: Georgetown University Press, pp.287-319.
- Hinkel, E., 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hilferty, J. y Cuenca, M.J., 1999. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Housen, A. & Pierrard, M., 2005. *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*. Berlín-Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Instituto Cervantes, 2006. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva [en línea] Disponible en:

Biblioteca Nueva.

- Izumi, S. & Bigelow, M., 2000. Does Output Promote Noticing and Second Language Acquisition? *TESOL Quarterly*, 34(2), pp. 239-278.
- Krashen, S., 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Londres: Longman.
- _____. S., 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), pp. 440-464.
- Laca, B., 1999. Presencia y ausencia de determinante. En: I. Bosque y V. Demonte, eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.1. Madrid: Espasa Calpe, pp. 891-928.
- Langacker, R., 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- _____. 2008a. Cognitive Grammar as a Basis for Language Instruction. En: P. Robinson, P. & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 66-88.
- _____. 2008b. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. En: De Knop, S. & T. De Rycker, T. eds., *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter, pp. 7-36.
- Lee, J.F. & VanPatten, B., 2003. *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leonetti, M. 1999. El artículo en Bosque, I. y Demonte, V. eds., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. I, Madrid: Espasa-Calpe, pp. 787-890.
- Lewandowski, W., Sobre el artículo en castellano y los mecanismos morfo-sintácticos que cubren su uso en polaco: análisis comparativo. [en línea], *Romanica.doc: Universitat Autònoma de Barcelona*. Disponible en: <http://romdoc.amu.edu.pl/Lewandowski.pdf> [Fecha de acceso 03 de marzo de 2013].
- Llopis-García, R., 2009a. *Gramática Cognitiva e Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal. Un estudio con aprendientes alemanes de E/LE*. Tesis Doctoral. Universidad Antonio de Nebrija.
- _____. 2009b. La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas - revisión de ayer para propuestas de hoy. [redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d), [en línea], 16. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_05Llopis.pdf?documentId=0901e72b80dd738d [Fecha de acceso 05 de junio de 2013].

- _____. 2011. Reseña: Gramática básica del estudiante de español (edición revisada) *Marco ELE. Revista de didáctica*, [en línea], Disponible en: <http://marcoele.com/resena-gbe/> [Fecha de acceso 15 de agosto de 2013].
- _____. 2013. *Lingüística Cognitiva e Investigación en E/LE - aplicaciones y propuestas para el aula*. Seminario impartido en la Universidad Antonio de Nebrija, 5-6 julio 2013.
- Llopis-García et al., 2012. *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Llorián, S. 2004. *En acción 1. Guía para el profesor*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Long, M. & Robinson, P., 1998. Focus on form. Theory, research, and practice. En: C. Doughty & J. Williams, eds. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp. 15-41.
- Mindak, J., 1987. Parę uwag o polskich leksemach jakiś, pewien, jeden i ich informacji o określoności / nieokreśloności. En: V. Kosecka-Toszewa & J. Mindak, eds. *Studia gramatyczne polsko-bułgarskie*. Vol. 2. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, pp. 147-155.
- Miquel, L. 2008. Entrevista a Lourdes Miquel: Agítese antes de usar. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*. [en línea], 6. Disponible en: <http://marcoele.com/agitese-antes-de-usar/> [Fecha de acceso 12 de agosto de 2013].
- Montero, S., 2011. El artículo y otros fantasmas del nombre. *Redele*. [en línea], 21, pp. 1-28. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_04Montero.pdf?documentId=0901e72b80dcd6 [Fecha de acceso 27 de marzo de 2013].
- Moreno, C., 1999. Gramática y contexto. La estructura y el significado, en *Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, pp.195-211.
- Ortega, J., 1998. Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español/LE. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, [en línea],14.2, pp. 305-323. Universidad de Navarra. Disponible en: <http://marcoele.com/algunas-consideraciones-sobre-el-lugar-de-la-gramatica-en-el-aprendizaje-del-espanol-le/> [Fecha de acceso 09 de junio de 2013].
- Pawlik, J., 2001. *Selección de problemas de gramática española*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pica, T., 2005. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 263-280.

- Robinson, P. & Ellis, N.C. 2008. Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction - Issues for Research. En: P. Robinson & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 489-545.
- Ruiz Campillo, J.P., 1998. *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- _____. 2004. Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales: el casus belli de la concordancia temporal, *RedELE. Revista electrónica de didáctica E/LE*, 2.
- _____. (En prensa). Two Steps Ahead: Towards A Cognitive Operational Approach to SSL Grammar Teaching. En: G. Ruiz, ed. *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- _____. 2007. Gramática cognitiva y E/LE. *Marco Ele. Revista de Didáctica*, 5.
- Santiago, G. 2010. De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español. En: *Verba*, XVIII, pp. 187-198.
- _____. G., 2013. La enseñanza significativa del artículo en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, [en línea] 13, (número especial – Actas de Congreso). Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/SantiagoAlonsoGemma.htm> [Fecha de acceso 4 de junio de 2013].
- Santos Gargallo, I. 1999. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- Tarrés, I., 2002. *El uso del artículo por estudiantes de E/LE polacos*. [en línea], Memoria de Máster. Universidad Autónoma de Barcelona. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_14Tarres.pdf?documentId=0901e72b80e3cea0 [Fecha de acceso 02 de febrero de 2013].
- Tyler, A., 2008. Cognitive Linguistics and Second Language Instruction. En: P. Robinson & N.C. Ellis, eds. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Londres: Routledge, pp. 456-488.
- VanPatten, B., 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- _____. 2002. Processing Instruction: An Update. *Language Learning*, 52(4), pp. 755-803.

- _____. ed, 2004. *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- _____. 2007. Input Processing in Adult Second Language Acquisition. En: B. VanPatten & J. Williams, eds. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 115-136.
- Verdía, E. et al., 2004. *En acción 1. Cuaderno de actividades*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Williams, J. 2005. Form-Focused Instruction. En: E. Hinkel, ed. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 671-691.
- VV.AA., 2002. *Prisma A1 Comienza. Libro del Profesor*. Madrid: Edinumen.
- VV.AA., 2005. *Español en marcha 1. Guía Didáctica*. Madrid: SGEL.

ANEXO I: MANUALES DE ELE A1-A2

Título	Editorial/Autor(es)	Más información
<i>Aula internacional 1</i>	Barcelona: Difusión, 2005 Autores: Jaime Corpas Agustín Garmendia Carmen Soriano	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1 Nº Páginas: 174 págs. ISBN: 978-84-8443-228-9</p>
<i>Español en marcha 1</i>	Madrid: SGEL, 2004 Autora: Francisca Castro Viudez	 <p>Componentes: Libro + 2CD MCER: A1-A2 Nº Páginas: 128 págs. ISBN: 978-84-9778-123-6</p>
<i>En acción 1</i>	Madrid: EnClave ELE: Sejer, 2005 Autora: Elena Verdía	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1-A2 Nº Páginas: 120 págs. ISBN: 978-20-9034-310-9</p>
<i>Prisma A1</i>	Madrid: Edinumen, DL 2002 Autores: Isabel Bueso	 <p>Componentes: Libro + CD MCER: A1 Nº Páginas: 149 págs. ISBN: 978-84-95986-03-5</p>

3. El artículo

3.1. El artículo definido	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> ○ Formas contractas: <i>al, del</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo ○ Ausencia con nombre propio de persona: regla general <p style="margin-left: 40px;">[v. Gramática 1.1.1.]</p> ○ Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i> ▪ Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> ○ Restricciones por la posición sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Funciones 3.2.]</p> ▪ Incompatibilidad general con el verbo haber <i>*Ahí hay la mesa.</i> ▪ Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Aquí está la mesa.</i> ▪ Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ El delante de vocal a- tónica <i>el aula / las aulas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.2.]</p> ○ Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> ○ Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> <p style="margin-left: 40px;">[v. Gramática 5.]</p> ○ Valor genérico <i>Leo el periódico.</i> ○ Valor sustantivador. Elipsis nominal <i>Compra el nuevo.</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Obligatorio en sustantivos que expresan actividades de ocio <i>Juego al tenis.</i>

⁶⁷ Instituto Cervantes, 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [Fecha de acceso 10 de junio de 2013].

	<p><input type="checkbox"/> Restricciones por la presencia de otros determinantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Detrás de <i>todo/a/os/as todos los libros / *los todos libros</i> <p>[v. Gramática 6.1.]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidad con cuantificadores numerales <i>los dos amigos</i> <p><input type="checkbox"/> Restricciones por la presencia de determinados modificadores. Incompatibilidad con modificadores de gradación <i>*la película muy buena</i></p> <p><input type="checkbox"/> Restricciones por la posición sintáctica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con verbos del tipo <i>apetecer, encantar...</i> <i>Me encanta la paella.</i> • Incompatibilidad con estructuras posesivas y complementos de medida, sin modificador restrictivo <i>*Tiene el perro. / Tiene el perro de Juan.</i>
--	---

3.2. El artículo indefinido

A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> <p style="margin-left: 20px;">[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.4.1.]</p> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> ○ Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Un delante de vocal –a tónica <i>un aula / unas aulas; una amplia aula; toda un aula</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Imposibilidad de indicar la totalidad de la clase de objetos <i>¿Me das una hoja?</i> ○ Anafórico sin correferencia estricta <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación anafórica de identidad de sentido <i>Voy a una clase de español y luego a una de francés.</i> ▪ Relación anafórica asociativa <i>En la clase hace frío, una ventana está rota.</i> ▪ Posesión inalienable <i>Me duele un dedo.</i> <p style="margin-left: 20px;">[v. Gramática 5.]</p> ○ Valor aproximativo <i>unos 50 euros</i> ○ Valor sustantivador. Uso básico <i>Compra una nueva.</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> ○ Restricciones por la posición o la función sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Atributo con nombres de profesión, función, clase, nacionalidad o creencia sin artículo <i>Es profesora de español.</i> ▪ Atributo clasificador <i>Es un amigo.</i> ○ Obligatorio con <i>hay</i>

3.3. Ausencia de determinación: los nombres escuetos

A1	A2
<ul style="list-style-type: none">• Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i>• Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza.</i> <i>No hay leche en la nevera</i>	<ul style="list-style-type: none">• En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. Escribe cartas.</i>• Incompatibilidad con predicados que exigen un sujeto delimitado, como <i>encantar</i> <i>*Le encanta cine.</i>• Restricciones en la aparición de nombres contables en singular. Con el verbo <i>tener</i> cuando corresponden a un cierto estereotipo social <i>Tiene casa. / *Tiene palacio. Tiene perro. / *Tiene serpiente.</i>



Describir una casa.



A. ¿Dónde vives?

1. ¿Dónde vives?

- a) En un piso.
- b) En un chalet con jardín.
- c) En una casa.

2. Lee y escucha.

Esta es la casa de Rosa y Miguel, un chalé adosado con dos plantas. En la planta baja hay un recibidor, una cocina, un salón comedor grande y un servicio. En la planta de arriba hay tres dormitorios y un cuarto de baño. La casa tiene también un jardín pequeño.

3. Lee las frases y escribe verdadero (V) o falso (F).

- 1. La cocina está en la planta baja.
- 2. El salón es muy grande.
- 3. Hay un garaje.
- 4. Hay tres dormitorios.
- 5. Los dormitorios están en el piso de arriba.
- 6. No hay jardín.
- 7. Hay un pequeño servicio en la planta baja.
- 8. El salón está en la planta de arriba.

ESCUCHAR

4. Escucha a Manuel hablar de su casa. Contesta las preguntas.

- 1. ¿Cómo es el piso de Mami?
- 2. ¿Cuántos dormitorios tiene?
- 3. ¿Dónde está el cuarto de baño?
- 4. ¿Tiene terraza? ¿Cómo es?

HABLAR

5. En parejas. Habla con tu compañero sobre tu casa: cuántas habitaciones tiene, dónde están. Dibuja el plano.

6. Escribe la descripción de la casa de tu compañero utilizando el vocabulario del recuadro.

salón - comedor - cocina - jardín
cuarto de baño - dormitorio - garaje

La casa de _____ es pequeña / grande.
Tiene _____ dormitorios.

VOCABULARIO

Números ordinales

7. Escucha y repite.

- 1.º / 1.ª Primer/a
- 2.º / 2.ª Segundo/a
- 3.º / 3.ª Tercero/a
- 4.º / 4.ª Cuarto/a
- 5.º / 5.ª Quinto/a
- 6.º / 6.ª Sexto/a
- 7.º / 7.ª Séptimo/a
- 8.º / 8.ª Octavo/a
- 9.º / 9.ª Noveno/a
- 10.º / 10.ª Décimo/a

Los ordinales **primero** y **tercero** cambian la 'o' delante de un nombre masculino singular.



8. Completa las frases con un adjetivo del recuadro.

primera - tercera - quinta
segundo - **primero**.

- 1. El ascensor está en el **primer** piso.
- 2. A. ¿Luis, tú qué estudias?
B. _____ de Económicas.
- 3. ¿Qué impresionante! Es la _____ vez que voy al mar.
- 4. Nosotras somos tres hermanas, yo soy la _____.
- 5. El departamento de contabilidad está en la _____ planta.

ESCUCHAR

9. Escucha y completa.



PERSONA	PISO	PUERTA
1. Sr. González	4.º	derchua.
2. Sra. Rodríguez	_____	_____
3. Srta. Herrero	_____	_____
4. D. David Acedo	_____	_____
5. Sr. de la Fuente	_____	_____
6. Sres. Barroso	_____	_____

HABLAR

10. Pregunta y contesta a cuatro compañeros, según el modelo.

¿En qué piso vives?
En el cuarto **derchua**.



1. ¿Dónde vives?

- a) En un piso.
- b) En un chalet con jardín.
- c) En una casa.

2. Lee y escucha.

Esta es la casa de Rosa y Miguel, un chalé adosado con dos plantas. En la planta baja hay un recibidor, una cocina, un salón comedor grande y un servicio. En la planta de arriba hay tres dormitorios y un cuarto de baño. La casa tiene también un jardín pequeño.

3. Lee las frases y escribe verdadero (V) o falso (F).

- 1. La cocina está en la planta baja.
- 2. El salón es muy grande.
- 3. Hay un garaje.
- 4. Hay tres dormitorios.
- 5. Los dormitorios están en el piso de arriba.
- 6. No hay jardín.
- 7. Hay un pequeño servicio en la planta baja.
- 8. El salón está en la planta de arriba.

ESCUCHAR

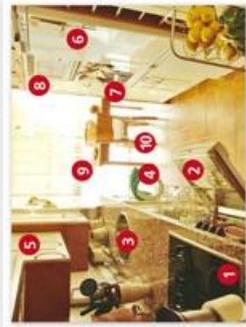
4. Escucha a Manuel hablar de su casa. Contesta las preguntas.

- 1. ¿Cómo es el piso de Mami?
- 2. ¿Cuántos dormitorios tiene?
- 3. ¿Dónde está el cuarto de baño?
- 4. ¿Tiene terraza? ¿Cómo es?

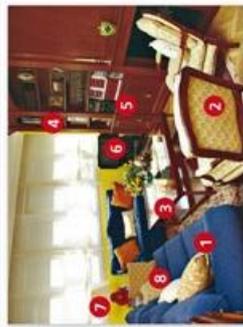
Hay y está.

B. Interiores

VOCABULARIO



1. vitrocerámica
2. lavavajillas
3. fregadero
4. lavadora
5. armario
6. frigorífico
7. horno
8. horno microondas
9. mesa
10. silla



1. sofá
2. sillón
3. mesita
4. librería
5. equipo de música
6. televisión (TV)
7. lámpara
8. cojín



1. lavabo
2. armario
3. espejo
4. toalla
5. bañera

1. Completa.

Mi cocina es grande y luminosa y tenemos un (1) *frigorífico* nuevo. También hay un (2) _____ y un (3) _____. Hay muchos (4) _____ para desayunar. En el salón-comedor tenemos dos (5) *sofás* muy cómodos y dos (6) _____ pequeños. Los libros están en una (7) _____ de madera, junto a la (8) _____. Entre los dos sofás hay una mesa pequeña con una (9) _____ encima. El cuarto de baño es bastante grande también. Hay una (12) *bañera* y un armario. El (13) _____ está encima del (14) _____.

2. Completa las frases con la forma correcta de los verbos del recuadro.

escuchar – ver – ducharse – dormir
comer – ~~haber~~

1. La cocina es donde tú *haces* la comida.
2. El cuarto de baño es donde tú _____.
3. El salón es donde tú _____ la TV.
4. El comedor es donde tú _____.
5. El dormitorio es donde tú _____.
6. El salón es donde tú _____ música.

GRAMÁTICA

Artículos

Determinados: el / la / los / las
Para algo que conocemos.
¿Dónde está el gato?

Indeterminados: un / una / unos / unas
Para algo que mencionamos por primera vez.
Hay un gato en el jardín.

3. Señala el artículo más adecuado.

1. *El / Un* ordenador está en mi dormitorio.
2. En mi clase hay *un / el* mapa del mundo.
3. *Los / Unos* amigos de Pablo son muy simpáticos.
4. ¿Hay *la / una* película buena en la tele?
5. *Los / Unos* libros están en mi mochila.
6. En el patio hay *unas / los* niños.
7. *Las / Unas* llaves están en la mesa de la cocina.

Hay – Está

- Hay + un, una, unos, unas (+ nombre).**
Hay un lavavajillas.
Hay una bañera.
- Hay + muchos, pocos, algunos... (+ nombre).**
Hay muchos armarios.
- Hay + dos, tres, cuatro... (+ nombre).**
Hay dos sillones.
- Hay + nombre común.**
¿Hay espejo en el cuarto de baño?

- Está(n) + el, la, los, las (+ nombre).**
Está en la cocina el frigorífico.
- Está(n) + preposición + nombre.**
El espejo está encima del lavabo.
- Está + nombre propio.**
¿Está Juan?

4. Completa las frases con *hay/está/están*.

1. Perdón, ¿*hay* un supermercado cerca de aquí?
2. Por favor, ¿dónde _____ los cines local?
3. Mañana no _____ clase, es fiesta.
4. No _____ agua en la botella.
5. El comedor _____ al lado de la cocina.
6. ¿Dónde _____ las llaves?
7. Mi coche _____ en el taller.
8. ¿_____ Jesús en la oficina?
9. ¿_____ leche en la nevera?
10. En esta casa sólo _____ un cuarto de baño.

HABLAR

5. Describe qué hay en tu cocina, tu cuarto de baño y tu salón. Compara la descripción con la de tu compañero.



ESCUCHAR

6. Escucha la información sobre las casas en venta y completa la tabla 36.

	METROS	DORMITORIOS	BANOS
1.			
2.			
3.			
4.			

Reservar una habitación.

c. En el hotel



1. Relaciona las siguientes palabras con los símbolos de las instalaciones del hotel.

1. Piscina
2. Habitación individual
3. Habitación doble
4. Restaurante
5. Tarjetas de crédito
6. Baraje

2. Escucha y completa el siguiente diálogo. **87**

RECIBIDONISTA: ¡Bander de Córdoba, ¿algime?
 CARLOS: Buenas tardes. ¿Puede decirme si hay habitaciones libres para el próximo fin de semana?
 RECIBIDONISTA: Sí. ¿Qué desea, una habitación _____ o _____?
 CARLOS: Una doble, por favor. ¿Qué precio tiene?
 RECIBIDONISTA: _____ por noche más IVA.
 CARLOS: De acuerdo. Hágame la reserva, por favor.
 RECIBIDONISTA: ¿Cuántas noches?



2. ¿Qué sonido se repite en todas las palabras?

1. En los colegios hay un patio.
2. En las ciudades no hay patios.
3. En los patios coloniales hay plantas tropicales.
4. El Festival de los Patios de Córdoba es el 1 de mayo.
5. Los turistas siempre pueden visitar los patios cordobeses.

El sonido **k** se escribe **qu** antes de **e, i**, y se escribe **c** antes de **a, o, u**.

3. Completa con **qu** o **c**.

1. ___ando.
2. ___len.
3. ___atro.
4. tra___illo.
5. móbl___o.
6. E___uador.
7. pe___erbo.
8. ___nientos.

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA

1. Escucha y repite. **89**

queso – cuarto – cuanto
 quinto – casa – comedor

LEER

5. Lee.

Los patios

Los patios son lugares comunes para encontrarse, para jugar, para charlar, para descansar. Hay muchos tipos de patios: Están el patio del colegio, donde los niños pasan el recreo. Está el patio andaluz, lleno de macetas con flores, que en verano protegen del calor, y es un lugar de descanso y conversación.

En las ciudades tenemos el patio de vecinos, donde la gente vende la ropa y habla con los vecinos de enfrente.

En Hispanoamérica muchas casas coloniales conservan bellos patios llenos de plantas tropicales que ayudan a pasar los horas más calurosas del día.

En Córdoba (España), el segundo fin de semana de mayo se celebra el Festival de los Patios. Los vecinos abren sus casas y todo el mundo puede visitar sus hermosos patios.



1. ¿En qué parte de la casa están las siguientes cosas?

- 1. cama: _____
- 2. microondas: _____
- 3. sillones: _____
- 4. equipo de música: _____
- 5. espejo: _____
- 6. lavavajillas: _____
- 7. bañera: _____
- 8. televisión: _____

en el dormitorio.

2. ¿Qué hay en cada habitación?

- 1. Salón-comedor: sillones. _____
- 2. Cocina: _____
- 3. Dormitorio: _____
- 4. Cuarto de baño: _____

3. Escribe una carta a tu familia, describiendo la casa en la que pasas tus vacaciones.

Queridos _____,
 Estoy de vacaciones en _____
 con _____. Estoy en un / una _____.
 Está cerca de _____. La casa es grande /
 pequeña / luminosa... Tiene _____
 habitaciones, _____ y _____.
 En este momento, estoy en _____.
 ¿Te gusta? _____
 ¡Un beso!



LA VIVIENDA



1. Mira estas fotos de viviendas.

- 1. ¿Cuál te gusta más para vivir?
- 2. ¿Cuál te gusta más para pasar las vacaciones?
- 3. ¿Cuál te gusta menos?

2. Lee los textos y relaciónalos con las fotos.

- 1. En el sur de España, en Andalucía, las casas son blancas y con terrazas. Muchas tienen un patio interior y están decoradas con plantas y flores.
- 2. En el norte, la mayoría de las casas son de piedra, con gruesos muros para protegerlas del frío y los vientos. La mayoría tiene una huerta para cultivar los productos de la tierra.
- 3. En la costa mediterránea hay muchas viviendas destinadas al turismo, pequeñas urbanizaciones de chalets y apartamentos y grandes hoteles se mezclan con las viviendas tradicionales.
- 4. Una gran parte de la población vive en las ciudades. En ellas encontramos bloques de pisos y apartamentos. Las urbanizaciones de chalets adosados son cada vez más frecuentes a las afueras de la ciudad.



3. Contesta las siguientes preguntas:

- 1. ¿En qué zona de España tienen patio las casas?
- 2. ¿De qué material son las casas del norte de España?
- 3. ¿Dónde hay muchos apartamentos, chalets y hoteles?
- 4. ¿Dónde vive la mayoría de la población?
- 5. ¿Dónde se encuentran los chalets adosados?

HABLAR

4. Imagina que estás de vacaciones en alguna de las diferentes zonas de España. Contesta a las preguntas de tu compañero.

- ¿En qué parte de España estás?
- ¿En qué tipo de casa?
- Describe la casa.

ANEXO IV: PROPUESTA PARA EL INVENTARIO DE GRAMÁTICA DEL PCIC

El artículo definido	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>el, la, los, las</i> ○ Formas contractas: <i>al, del</i> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo ○ Ausencia con nombre propio de persona: regla general • Incompatibilidad general con el verbo haber <i>*Ahí hay la mesa.</i> • Compatibilidad con el verbo <i>estar</i> <i>Ahí está la mesa.</i> 	A1
<p>Tal y como se ha indicado, en la presente secuencia didáctica se han incluido significados y valores de nivel A2, los cuales presentamos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Uso anafórico. Segunda mención <i>El curso es interesante.</i> • Uso deíctico basado en la situación extralingüística <i>¿Puedes cerrar la puerta, por favor?</i> • Posesión inalienable <i>Me duele la cabeza.</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Restricciones por la presencia de otros determinantes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primera posición del SN <i>la otra chica / *otra la chica</i> ▪ Imposibilidad de aparición de posesivos y demostrativos pronominales <i>*el este libro / *la mi hermana</i> • Restricciones por la posición sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Obligatorio con sustantivo sujeto en construcciones con el verbo <i>gustar</i> <i>Me gusta la paella.</i> ▪ <i>Ahí está la mesa.</i> • Incompatibilidad con el verbo <i>saber</i> <i>Sabe * el ruso / *la filosofía.</i> 	A1

El artículo indefinido	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Forma <ul style="list-style-type: none"> ○ Paradigma regular: <i>un, una, unos, unas</i> • Valores / significado <ul style="list-style-type: none"> ○ Significado básico: indefinición. Primera mención (referentes nuevos) <i>Tengo un libro.</i> 	A1
<p>De nuevo en nuestra secuencia didáctica, en lo referido al artículo indefinido, se han tratado contenidos presentados en el nivel A2 (PCIC, 2006).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad con nombres que designan entidades únicas <i>*una madre de Juan</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Distribución sintáctica <ul style="list-style-type: none"> ○ Restricciones debidas al tipo de sustantivo. Incompatibilidad general con los nombres propios <i>*un Javier, *una España, *unos Correos</i> • Restricciones debidas a otros componentes del SN. Incompatibilidad con demostrativos, numerales e indefinidos <i>*este un amigo, *un otro amigo</i> 	A1

Ausencia de determinación	[en PCIC]
<ul style="list-style-type: none"> • Compatibilidad general con el verbo <i>haber</i> impersonal <i>Hay árboles en la plaza. No hay leche en la nevera</i> 	A1
<p>Presentados en nuestra secuencia didáctica y correspondientes al nivel A2 (PCIC, 2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • En singular con nombres no contables y en plural con nombres contables para indicar una cantidad inespecífica <i>Bebe agua. Escribe cartas.</i> 	A2
<ul style="list-style-type: none"> • Incompatibilidad con el verbo <i>gustar</i> <i>*Me gusta paella.</i> 	A1

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico (2012-2013)

El cortometraje como vehículo del componente cultural en la clase de ELE

Trabajo realizado por: Elena Pérez Santos

Dirigido por: Jesús Ángel González López

ÍNDICE

	Página
1. CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	2
2. CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	4
2.1. ¿Qué es la cultura?	4
2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	7
2.3. La competencia comunicativa	10
2.4. La competencia comunicativa intercultural	13
2.5. El componente cultural en el MCER	15
2.6. El componente cultural en el PCIC	18
2.6.1. Referentes culturales	19
2.6.2. Saberes y comportamientos socioculturales	20
2.6.3. Habilidades y actitudes interculturales	21
3. CAPÍTULO 3: EL USO DEL CINE EN EL AULA DE ELE	23
3.1. El cine como recurso didáctico en la clase de ELE	23
3.2. Ventajas de la utilización del cine en la clase de ELE	24
3.3. Desventajas de la utilización del cine en el aula	28
3.4. El cortometraje en la clase de ELE	30
3.4.1. Criterios de selección del cortometraje	32
4. CAPÍTULO 4: PROPUESTA DIDÁCTICA: El cine (cortometraje) como transmisor de la cultura	33
4.1. Paseo	36
4.2. El castigo	43
4.3. El viaje de Said	49
5. CONCLUSIÓN	54
6. BIBLIOGRAFÍA	57
7. ANEXO 1	61
8. ANEXO 2	64

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día, términos como *multiculturalismo*, *multilingüismo*, *plurilingüismo*, o *interculturalidad* son habituales cuando nos referimos a la enseñanza de lenguas extranjeras, no en vano son parte esencial del enfoque y los objetivos que caracterizan a los dos documentos de referencia para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE): el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Sin embargo, son muchos los autores, las investigaciones y las teorías que han intervenido, de una forma u otra, en la articulación de estos conceptos que ahora nos son tan familiares a los docentes.

Actualmente, resulta inconcebible pensar en enseñar y/o aprender una lengua extranjera como un elemento ajeno a la cultura a la que está ligada ya que las lenguas no funcionan de forma aislada sino que lo hacen dentro de un contexto social y, por tanto, lengua y cultura son conceptos inseparables. La lengua no puede ser tratada de forma independiente ya que ésta representa, además de un código, la realidad de un grupo unido por unas normas, saberes y comportamientos; y, sin una conciencia de esta realidad, el aprendizaje efectivo y competente de la lengua meta no es posible.

Nuestra labor como docentes tiene por finalidad no tanto enseñar una lengua extranjera como enseñar a comunicarse en ella; pretendemos que nuestros alumnos sean capaces de utilizar la lengua meta como medio de comunicación y que sean conscientes de que el mensaje que emitan no sólo precisa la corrección formal sino también la adecuación a la situación, teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en un intercambio comunicativo: los participantes, el contexto, el mensaje, etc. El conocimiento de la cultura meta es el que nos permite ser conscientes de las variables de ese contexto, mejorando así la comunicación, además de fomentar actitudes positivas y tolerantes hacia la cultura extranjera.

Es un hecho aceptado que el conocimiento eficaz y completo de una lengua supone necesariamente el conocimiento de su cultura y, aunque no existe un consenso en la definición del concepto "cultura", el reconocimiento de su importancia se ve reflejado en su inclusión, de forma cada vez más relevante, en los diferentes métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez asumida la cultura como parte indispensable del aprendizaje de una lengua nos enfrentamos a la dificultad de decidir qué enseñar, qué aspectos de la cultura constituyen los contenidos necesarios para que el alumno adquiera los conocimientos y habilidades precisos para llegar a ser un usuario competente. Tal y como expone Omaggio-Hadley (2001:349), Galloway manifestaba la necesidad de tener una relación de contenidos culturales

establecida, ya que, de otro modo, el profesor tendía a conformarse con uno de los cuatro modos de acercarse a la cultura comúnmente seguidos:

- *El acercamiento de Frankenstein*: que presenta aspectos aislados de cada cultura: un taco, una bailadora flamenca, un torero, un mariachi, etc.
- *El acercamiento de las cuatro F*: ferias, *food* (comida), folklore y festivales
- *El acercamiento de la guía turística*: monumentos, ríos, ciudades, etc.
- *El acercamiento al azar*: información elegida sin ninguna coherencia con el propósito de resaltar grandes diferencias entre culturas.

A esta falta de concreción sobre lo que compone la cultura asociada a una lengua, se une la carencia de una metodología específica para la enseñanza del componente cultural; este es el caso de las *Habilidades y actitudes interculturales* que, tal y como concluye Virginia Cobo en su memoria de investigación (2009: 47), tienen poca presencia en los manuales de ELE debido, fundamentalmente, a la dificultad que entraña la enseñanza de este tipo de contenidos. El docente, por tanto, se encuentra ante dos problemas fundamentales a la hora de abordar la cultura en la clase de lenguas extranjeras: qué enseñar y cómo enseñarlo.

Estas dos incógnitas serán el punto de partida de este trabajo de investigación, y marcarán la estructura del estudio, basada en dos aspectos diferenciados. El primero, que constituye el capítulo 2, es la cultura. Repasaremos el tratamiento del componente cultural en el aula de Español como Lengua Extranjera y analizaremos el estado actual de este componente de la lengua. Para ello, trataremos, en primer lugar, de delimitar el concepto de cultura, desde su etimología hasta su aspecto más relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras. Una vez aclarados los conceptos relevantes para nuestro trabajo, haremos un estudio retrospectivo de la importancia del concepto de cultura a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, desde el principio de esta disciplina hasta las tendencias más actuales. Posteriormente, analizaremos, de forma exhaustiva, el tratamiento de la cultura en los principales documentos de referencia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), y, más concretamente en el caso del español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

A continuación, en el capítulo 3 analizaremos el uso del cine como un valioso vehículo para la transmisión de la cultura española dentro del aula de E/LE. La utilización de los medios audiovisuales en el aula de lenguas extranjeras ha sido una constante desde que este tipo de medios forman parte de la enseñanza. De hecho, el éxito del reproductor de vídeo como producto de consumo masivo coincidió con la revolución metodológica comunicativa y fue rápidamente incorporado al aula, ya que, como recurso didáctico, se adaptaba a la perfección a esta nueva metodología que

aboga por la enseñanza de la dimensión social de la lengua, la diversificación de métodos de trabajo y la utilización de materiales auténticos.

Sabemos que las posibilidades de trabajar la competencia cultural de la lengua meta son innumerables; sin embargo, hemos puesto nuestra atención en el cine, que consideramos, además de un bien cultural en sí mismo, una provechosa y motivadora fuente de recursos. Del mismo modo que estamos interesados en las últimas tendencias en lo referente al marco teórico, lo estamos en la metodología más novedosa; por este motivo, nos adentraremos en el uso del cortometraje en el aula, ya que consideramos que es un recurso poco explotado y con un gran potencial que, además de gozar de una creciente calidad y reconocido prestigio, ofrece gran cantidad de ventajas frente al largometraje utilizado más habitualmente en clase de lenguas extranjeras.

Por último, en el capítulo 4 presentaremos una propuesta didáctica de utilización del cortometraje en el aula de ELE para la presentación de contenidos culturales, basada en tres cortometrajes españoles disponibles en la Web que se ajustan particularmente bien a la naturaleza triple del componente cultural (cultura, sociocultura e intercultura) que analizaremos en detalle en el capítulo 2. Con esta propuesta pretendemos demostrar la utilidad del cortometraje como transmisor de la cultura así como el rico potencial de explotación didáctica de este género para la enseñanza de contenidos que, de otra forma, presentan gran dificultad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué es la cultura?

No es la intención de este trabajo realizar la difícil labor de definir lo que es la cultura; sin embargo, creemos conveniente analizar la complejidad de este concepto para, así, poder llegar a un mayor entendimiento de su importancia dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si prestamos atención a los siguientes ejemplos, podemos observar la amplitud del término *cultura*, cuyo significado abarca un amplio espectro de matices:

“El problema realmente serio no radica en dónde se produce la vida cultural de un país, sino en la calidad de esa vida cultural.” Beatriz de Moura.

“La falta de curiosidad o inapetencia por las culturas ajenas es, a mi entender, un índice de decadencia y pasividad, porque la cultura afectada por este síndrome se convierte en mero objeto de contemplación.” Juan Goytisolo

“Por el grosor del polvo en los libros de una biblioteca pública puede medirse la cultura de un pueblo. “ John Steinbeck

El origen de esta variedad de significados radica en la evolución de este término, ya que su uso ha variado de forma significativa a lo largo de los siglos. La palabra cultura tiene su origen en el término latino *cultus*, que significaba *cultivo de la tierra*, aunque ya desde sus inicios el vocablo desarrolló un sentido metafórico pasando a ser un término equivalente a *civilización*, con el sentido de *cultivo de las especies humanas*, y dando origen a la clásica oposición entre civilización o cultura, referido al cultivo del espíritu, y naturaleza, relacionado con lo salvaje. En los siguientes siglos el término se adscribe al significado más espiritual, relacionado con la sabiduría y el cultivo de la mente.

No fue hasta el siglo XVIII cuando la ampliación de dichos términos llevó a la diferenciación semántica entre los términos *civilización* y *cultura*, siendo el primero usado para referirse a lo material y el segundo para designar lo relacionado con el plano espiritual e intelectual. Es a partir de este momento cuando el término cultura adquiere el sentido moderno de *formación, educación*.

Progresivamente, la noción de cultura ha sido retomada y reelaborada por diferentes corrientes de pensamiento y con diversas finalidades, otorgándole nuevos matices y dimensiones y dando, de este modo, origen a un término cuya definición resulta hoy en día una ardua tarea.

La evolución del pensamiento iluminado por las corrientes ideológicas surgidas a partir de la Ilustración originó multitud de definiciones de la noción de cultura desde diferentes disciplinas. El Humanismo nos ofrece una concepción estética del término que, como se desprende de las palabras de Raymond Williams (citado por G. N. Fischer, 1992) “describe trabajos y práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical, literatura, pintura y escultura, teatro y cine”.

Distinta es la acepción de la Antropología, desde la cual Edward B. Taylor en su *Primitive Culture*, (1871:1) manifestaba que “cultura o civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad”. Años más tarde esta definición, un tanto imprecisa fue complementada por los antropólogos americanos Kroeber y Cluckhoholm (1952:285) que apuntaron que:

“la cultura consiste en pautas de comportamiento, explícitas o implícitas, adquiridas y transmitidas mediante símbolos y constituye el patrimonio singularizador de los grupos humanos, incluida su plasmación en objetos; el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales (es decir, históricamente generadas y seleccionadas) y, especialmente, los valores vinculados a ellas; los sistemas de culturas, pueden ser considerados, por una parte, como productos de la acción, y por otra, como elementos condicionantes de la acción futura”.

En ambos casos nos encontramos con una concepción de cultura como la forma de vida, los valores y usos que unen a un grupo.

Con una concepción más amplia del término, nos encontramos la perspectiva sociológica de la cultura, que según Fischer (1992:16), se define como “el progreso intelectual y social del hombre en general, de las colectividades, de la humanidad”, una definición que incluye y complementa las anteriores, ya que hace referencia a toda suerte de conocimientos, tanto intelectuales y artísticos como relacionados con las ciencias.

La multiplicidad de definiciones no hace sino demostrar la variedad de prismas desde los que podemos abordar el concepto de cultura, así como su amplitud semántica, sin que esto implique la primacía de ninguna de ellas; esto queda constatado en los ejemplos ofrecidos al principio de esta sección ya que, en cada una de las citas se puede observar un uso diferente del término. En la primera cita *cultura* se refiere a las actividades y manifestaciones relacionadas con las artes tanto plásticas como escénicas, lo cual sugiere una concepción humanista-estética del término; Juan Goytisolo alude, por medio de la misma palabra, a una población, a su modo de vida y costumbres, evidenciando así su uso antropológico; finalmente, en la cita de Steinbeck, el término cultura es utilizado para hacer referencia a los conocimientos que las personas pueden tener.

Estas son tres de las más de 200 acepciones que la UNESCO llegó a encontrar para la explicación del término *cultura* y que finalmente condensó y simplificó en una definición más general “...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”.

2.2. La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

La heterogeneidad del término cultura es un hecho que las autoras Lourdes Miquel y Neus Sans (en Manchón y Bruton, 1993:119-122) explican mediante la inclusión, en dicho término, de tres conceptos diferentes pero estrechamente relacionados: *la cultura a secas* "...sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas", "...abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido"; según Miquel y Sans es desde esta cultura desde la que es posible acceder a la *Cultura con mayúsculas*, que incluiría el arte, la música, la literatura, la historia, etc. y consistiría, por ejemplo, en "leer un poema surrealista o una novela picaresca, redactar una instancia..." y la *Kultura con K*, la que nos permitiría "identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente adaptándose a ese interlocutor, reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación, etc."

Aunque la importancia de la cultura en el aprendizaje de una lengua es algo innegable hoy en día, no siempre ha sido así. El concepto de cultura ha sufrido una importante evolución a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras y esta evolución, unida al hecho de que la cultura se trate desde distintas perspectivas y con interés en diferentes aspectos de la misma, se ha visto reflejado en los enfoques metodológicos surgidos durante el siglo XX.

Con una mirada retrospectiva a los diferentes métodos, podremos ver cómo el tratamiento del componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha cambiado de forma considerable a lo largo del siglo XX hasta la actualidad.

El tradicional método gramática-traducción dominó la enseñanza de lenguas extranjeras desde sus inicios hasta las primeras décadas del siglo XX. El origen de este método tiene lugar en la enseñanza de lenguas clásicas, latín y griego, y su principal objetivo era la corrección gramatical y el desarrollo de las destrezas escritas. Aunque de forma muy diferente de lo que entendemos hoy en día por los aspectos culturales de la lengua, la literatura, y por tanto la cultura, tenían una presencia importante en este método, ya que los textos literarios constituían la herramienta más adecuada para la enseñanza de la lengua que se llevaba a cabo a través de la traducción y del seguimiento de modelos lingüísticos; además el objetivo principal de este método era alcanzar la habilidad necesaria para leer textos literarios, por lo que nos estaríamos refiriendo a la *Cultura con mayúscula* (Miquel y Sans).

El incremento de oportunidades de intercambios comunicativos entre distintas naciones surgidas a partir de la segunda mitad del siglo XIX derivó en una creciente demanda de la competencia oral de la que el método gramática-traducción carecía por completo; como consecuencia de esta demanda surgieron otros enfoques como el método natural cuyos principios se basaban en el aprendizaje de la lengua meta por medio de la inmersión total, imitando el procedimiento de aprendizaje de la lengua materna. Al proponerse este método natural como reacción a las deficiencias del método anterior, se da un cambio radical tanto en sus principios como en sus procedimientos; estos procedimientos consisten, principalmente, en el uso exclusivo de la lengua meta en intercambios lingüísticos entre el profesor y el alumno relacionados con la vida cotidiana, poniendo énfasis en las destrezas orales, sin una enseñanza explícita de los aspectos formales de la lengua. En lo concerniente a la cultura, en este método hay una clara ausencia de aspectos culturales explícitos; sin embargo, dado que la enseñanza de la lengua defiende el aprendizaje del lenguaje de uso cotidiano mediante conversaciones ordinarias, podemos hablar de la posibilidad de incluir aspectos relacionados con la *cultura a secas*.

Sin embargo, el afán por distanciarse de los métodos más tradicionales renunciando a la totalidad de sus fundamentos, situó el método natural en el extremo radicalmente opuesto dando lugar a una serie de carencias, tales como la total exclusión de la traducción o el ineficaz aprendizaje de la gramática y el vocabulario, que llevaron a la necesidad del desarrollo de nuevos enfoques como los estructuralistas, entre los que destaca el método audio-lingual. En las décadas de los 50 y 60 surge el audiolingualismo que, aunque trata de evitar las imperfecciones de los métodos naturales, comparte un interés por el desarrollo de las habilidades orales ya que surge de la urgencia por aprender lenguas extranjeras durante la Segunda Guerra Mundial; estas condiciones requieren un método rápido y eficaz en el que la lengua se presenta en situaciones habituales, prescindiendo de explicaciones gramaticales explícitas. La lengua es considerada como una serie de hábitos que se adquieren mediante el esquema conductista de estímulo-respuesta, para lo cual el plano cultural de la lengua meta no parece necesario.

Una de las principales críticas suscitadas por el método audio-lingual es su carácter deshumanizador ya que trata la lengua como un proceso mecánico más que como una experiencia en la que la persona participa de forma activa. En los años 60, los avances en el campo de la psicología, la antropología y las ciencias sociales influyeron enormemente en la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras; un mayor entendimiento del funcionamiento de la mente y el desarrollo de la personalidad, así como el reconocimiento de la importancia de la comunicación entre

los seres humanos llevaron a varios intentos de establecer un enfoque humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque incluye métodos como la sugestopedia, la respuesta física total o el aprendizaje de la lengua en comunidad; en ellos, el interés se centra en el aprendiente, en el plano psicológico del aprendizaje y, aunque se utilizan algunos elementos culturales como la música, se puede decir que la cultura no tiene gran relevancia dentro de esta corriente que da importancia al mundo interior del alumno por encima del mundo que le rodea. Aunque estos métodos no consiguieron gran éxito, la influencia de disciplinas como las ciencias sociales marcó un cambio decisivo en la investigación en el área de la enseñanza de lenguas y en el desarrollo de posteriores métodos y enfoques.

La presencia de la cultura dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras se empieza a hacer imprescindible como parte de los programas educativos a partir de los años 60, debido a la revolución que supuso el *enfoque comunicativo*. Este enfoque, como ha ido sucediendo con otros, surgió como reacción a tradiciones anteriores, ya que la lingüística aplicada vio la necesidad de priorizar la competencia comunicativa en favor del dominio de estructuras. Es a partir de este momento cuando la cultura abandona su condición de complemento más o menos útil de la lengua para pasar a ser una parte fundamental de la competencia comunicativa; cuando hablamos de cultura en este momento, ya no nos referimos a datos históricos, geográficos o artísticos de una nación sino a información sobre su forma de vida, sus costumbres, valores, etc. La *competencia comunicativa* es, ahora, el objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras y consiste en el conocimiento que permite al hablante a utilizar la lengua de forma efectiva así como su habilidad para utilizar dicho conocimiento para comunicarse apropiadamente con hablantes pertenecientes a otras culturas, con todo lo que ello conlleva.

Creemos necesario para nuestro estudio el análisis del concepto de competencia comunicativa, ya que supuso un punto de inflexión en la inclusión dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras del componente cultural tal y como lo entendemos en la actualidad. Como explica Areizaga (2006:2) “La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo, cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos”

2.3. La competencia comunicativa

El término *competencia comunicativa* fue acuñado por el sociolingüista Dell Hymes en 1971; sin embargo, aunque el término fue introducido por él, no podemos negar la existencia de estudios anteriores al respecto, así como muchas otras investigaciones posteriores. Por este motivo, consideramos necesario ofrecer un breve análisis de los diferentes pasos que se han llevado a cabo en la articulación de la noción de competencia comunicativa.

Se puede situar el comienzo del desarrollo del concepto de competencia comunicativa en las primeras décadas del siglo XX, cuando Shweiter y Simonet argumentaron la necesidad de incluir información general básica sobre la lengua meta, introduciendo aspectos relacionados con la geografía, la historia, tradiciones, etc. de los países en los que dicha lengua se hablaba. Dado que en esta época (1921), la metodología imperante era la dictada por el método gramática-traducción, podemos considerar a estos dos autores como los primeros en cuestionar la visión de la gramática como base de la enseñanza de una lengua extranjera.

Años más tarde, en 1957, el lingüista americano Robert Lado propuso un análisis contrastivo de las dos culturas (materna y meta) como herramienta para alcanzar un mejor entendimiento de la lengua meta y, por tanto, un aprendizaje más eficaz. Debido a las corrientes metodológicas del momento, la propuesta de Lado no gozó del éxito esperado, aunque sentó las bases para futuros estudios dentro del campo de las lenguas extranjeras.

Poco tiempo después, y con más éxito, Chomsky desafió la percepción tradicional de la enseñanza de idiomas; su teoría de la Gramática Generativa Transformacional marcó un punto de inflexión tanto en el desarrollo de teorías sobre el aprendizaje como en la lingüística moderna. Chomsky estableció la distinción entre competencia (*competence*), “el conocimiento innato de la lengua” y la actuación (*performance*), “el uso real de la lengua en situaciones concretas”, siendo esta última la única perteneciente al campo de estudio de la lingüística (Chomsky 1988:4).

En los años 70 Hymes desarrolló su teoría sobre la competencia comunicativa como reacción a las deficiencias existentes en la distinción que hacía Chomsky entre competencia y actuación. Por un lado, Hymes criticaba las limitaciones de la teoría en lo relacionado al *uso de la lengua*, proponiendo la existencia de otro tipo de conocimientos, las *reglas de uso de la lengua*, que capacitan al hablante a usar la lengua de una forma eficaz y, sin las cuales, las reglas gramaticales carecerían de toda utilidad. Del mismo modo, censuraba el hecho de que Chomsky únicamente tuviera en cuenta a un hablante ideal, abogando por la necesidad de atender a los hablantes individuales así como a otros aspectos importantes como la existencia de

una comunidad lingüística heterogénea, de diferencias socioeconómicas, el papel fundamental de las características socioculturales de los hablantes, etc.

De esta forma, Hymes introdujo el concepto de Competencia Comunicativa señalando la necesidad de conocer algo más que las normas que regulan una lengua; para ser competente, el hablante debe ser consciente de cómo, cuándo y dónde utilizar esa lengua, es decir, utilizar la lengua como medio para comunicarse teniendo en cuenta todos los factores que intervienen en la comunicación como las características de los participantes implicados, el contexto sociocultural, etc. Cuando Hymes habla del *uso de la lengua* y sus reglas, está teniendo en cuenta la realidad social y cultural que rodea a los interlocutores en la que la comunicación tiene lugar.

A partir de este momento la noción de competencia comunicativa adquirió gran popularidad, lo que condujo a que otros autores lo reformularan y complementaran. Uno de los estudios más destacados e influyentes fue el llevado a cabo por Canale y Swain en 1980, en el que presentaban un modelo de la competencia comunicativa compuesta por tres subcompetencias:

- La competencia *gramatical* o *lingüística*, que implica el dominio del código lingüístico propiamente dicho, incluyendo todos los aspectos y reglas de la lengua, es decir, el vocabulario, sintaxis, formación de palabras, pronunciación, ortografía y semántica. Esta competencia se centra en el conocimiento y habilidad requeridos para comprender y expresar el significado literal del lenguaje de forma precisa.

- La competencia *estratégica* comprende aquellas estrategias, tanto verbales como no verbales, a las que el hablante recurre para salvar las dificultades que se puedan dar en un intercambio comunicativo, bien debido a la falta de competencia o a factores externos que afectan a la actuación.

- La competencia *socio-lingüística* es la capacidad que tiene el hablante para usar la lengua de forma adecuada al contexto, reconociendo la importancia de los factores que determinan el contexto del intercambio, como los interlocutores, la intención, las formalidades y convenciones propias del contexto social, etc.

Este modelo fue posteriormente desarrollado más a fondo por Canale (1983), modificando el esquema original y separando la competencia discursiva de la sociolingüística y haciendo de ésta una competencia independiente. La *competencia discursiva* sería la responsable de la unidad interna del lenguaje, es decir, cómo las diferentes frases y palabras se combinan y relacionan entre sí para ser percibidas como un texto, tanto en lo referente a la estructura formal de sus partes como al significado. Otro cambio introducido por Canale fue el otorgarle a la competencia *estratégica* una función más amplia ya que, según él, no sólo sirve para salvar los

obstáculos que se puedan dar en una situación comunicativa sino también para mejorar la comunicación.

En los años 80, Van Ek (1986), añade dos más a las cuatro subcompetencias de Canale. La *competencia sociocultural*, que alude al hecho de que el hablante esté familiarizado con el contexto en el que la lengua meta se encuentra, ya que el contexto sociocultural en el que se sitúa dicha lengua implica el uso de unos referentes determinados, normalmente diferentes a los de la lengua materna. Por otro lado, la *competencia social* implica tanto el deseo como la habilidad para interactuar con otros individuos, incluyendo la motivación, la actitud, la confianza, la empatía y la habilidad para desenvolverse en situaciones sociales.

En la década de los 90, Bachman expuso una versión revisada y ampliada del modelo de Canale y Swain, reorganizando las interrelaciones entre los diferentes componentes de la competencia comunicativa. Bachman lo divide en tres categorías generales: la competencia *organizativa*, dentro de la cual encontramos las subcompetencias *gramatical* y *discursiva*; la *competencia pragmática*, que incluye la *sociolingüística* y la *elocutiva*; y, finalmente, la *competencia estratégica*, que plantea bajo una categoría distinta con papel esencial dentro de la comunicación ya que es la responsable de ocuparse de los problemas causados por la carencia o insuficiencia del resto de las competencias.

A pesar de que el trabajo original de Hymes, titulado "On Communicative Competence", no se centraba en la enseñanza, al ofrecer un marco teórico capaz de describir los conocimientos y habilidades del hablante competente, este modelo ha ejercido una influencia considerable sobre todo los aspectos que forman la enseñanza de lenguas: la metodología, los materiales, la actuación docente, la evaluación, etc. Todos los estudios sobre la competencia comunicativa discutidos en este trabajo, entre otros, constituyeron la base sobre la que se apoya el llamado *enfoque comunicativo*, en el que la correlación entre las formas lingüísticas y el entorno cultural gozan de gran importancia.

Este enfoque supone una revolución en el área de las lenguas extranjeras, puesto que la enseñanza comunicativa presenta una serie de principios comunes que son aceptados de forma generalizada por las instituciones educativas. Algunos de estos principios son: la enseñanza centrada en el alumno, el desarrollo de la competencia comunicativa, la utilización de la lengua para realizar tareas, el trabajo de las cuatro destrezas de forma integrada, la utilización del error como parte del proceso de aprendizaje, el uso de actividades que reflejen el uso de la lengua en la vida real, etc. Como se puede observar, no es una metodología rígida con

procedimientos y estrategias fijadas, sino una serie de orientaciones aplicables desde diferentes métodos.

Es en esta época cuando el Consejo de Europa, consciente de la creciente movilidad de los ciudadanos europeos y las necesidades lingüísticas que ello suponía, aún sus esfuerzos para desarrollar, con la ayuda de lingüistas como Wilkins, Van Ek o Alexander, un modelo educativo que se adecuara a esta nueva realidad; en este esfuerzo el Consejo adopta los principios del enfoque comunicativo como marco teórico común para la elaboración de programas en el área de enseñanza de lenguas extranjera; esto se ve reflejado en la publicación de documentos como *The Threshold Level* (van Ek, 1975), posteriormente ampliado a otros niveles y otras lenguas.

2.4. La competencia comunicativa intercultural

Como se desprende del apartado anterior, finalizamos el siglo XX con una asunción generalizada de la necesidad incontestable de desarrollar la competencia comunicativa para la adquisición de una lengua extranjera, así como del papel fundamental que la cultura en todas sus acepciones juega en la enseñanza de segundas lenguas, y de la necesidad de desarrollar la competencia sociocultural. Sin embargo, como ha venido sucediendo a lo largo de la historia, los cambios sufridos por la realidad social originan cambios en las necesidades e intereses de las personas y, en el caso que nos ocupa, en las razones para aprender una lengua extranjera.

A partir de este momento nos enfrentamos a una sociedad diferente, caracterizada por la multiculturalidad y el multilingüismo, en la que la globalización y los intercambios internacionales han modificado el panorama social, económico y político; todo ello hace que las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras se vean afectadas profundamente. El objetivo ya no es que el hablante aprenda una lengua que le permita ser capaz de desenvolverse en el país donde se habla esa lengua, sino formar hablantes interculturales que Byram y Fleming, (2001:16) definen como “una persona que tiene conocimientos de una, o preferentemente de más culturas e identidades sociales y que disfruta de la capacidad de descubrir y de relacionarse con gente nueva de otros entornos para los que no ha sido formado de forma intencional.”

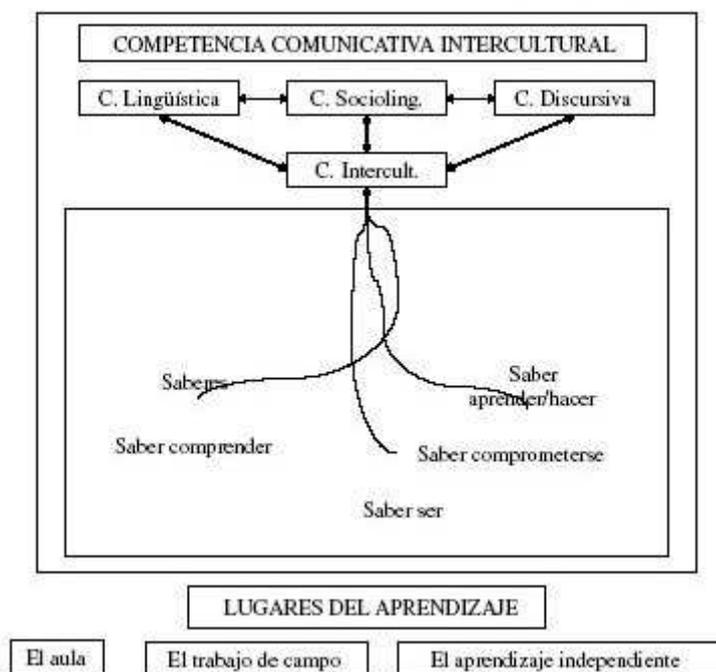
La relación que la enseñanza de lenguas siempre ha mantenido con el contexto en el que tiene lugar hizo que algunos autores encontraran insuficientes las nociones de competencia comunicativa y competencia sociocultural, como es el caso de Byram que, en su afán por profundizar en ese aspecto del aprendizaje, llegó a un término más amplio, *la competencia comunicativa intercultural* (CCI), que no sustituye a la competencia sociocultural sino que la incluye,

Cuando una persona aprende una lengua extranjera se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido como naturales y normales (...) Los valores y creencias que asumía como universales al ser los dominantes en la sociedad en que vivía resultan ser relativos y diferentes en cada país. Esto significa poner en tela de juicio las normas fundamentalmente adquiridas y dadas por supuesto... La competencia intercultural es, pues, la habilidad de poderse manejar en este tipo de situaciones, con contradicciones y diferencias. (Byram, 1995, en Oliveras, 2000).

Nos encontramos así con un cambio en el objetivo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, el *hablante intercultural* (Kramsch, 1998). Ya no se busca un hablante capaz de alcanzar el nivel del hablante nativo de la lengua meta, sino un hablante con recursos para adaptarse a la situación comunicativa, teniendo en cuenta no sólo la cultura meta sino también la cultura propia y cómo las dos interactúan.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, en su modelo de *competencia comunicativa intercultural*, Byram expone las diferentes competencias que integran la CCI, así como las capacidades que el hablante ha de desarrollar para lograr la CCI y que el autor denomina *saberes*:

Modelo para la formación de la CCI propuesto por Byram (1997)



Basándose en el modelo de Byram y Zárte, Denis y Pla (2002: 28-29) enumeran y definen las subcompetencias que constituyen la competencia intercultural:

a) *Saber ser y estar*: desarrollo de actitudes y valores: Capacidad afectiva para rechazar actitudes etnocéntricas y desarrollar percepciones positivas hacia el

otro, y capacidad cognitiva para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las culturas extranjeras. Dejar de ser el centro, aceptar al otro y desarrollar la empatía son a menudo ejemplos citados. Tres componentes caracterizan cualquier actitud: cognitivo, emotivo y de comportamiento.

b) *Saber aprender*: Capacidad para producir y operar un sistema interpretativo con el que poder acercarse a los significados culturales, las creencias y costumbres hasta entonces desconocidos, ya sea en una lengua y cultura conocidas o en una nueva.

c) *Conocimientos*: Manejar un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento explícito e implícito que se ha adquirido durante el aprendizaje lingüístico y cultural, y que tiene en cuenta las necesidades específicas del alumno en su interacción con hablantes de la lengua extranjera.

d) *Saber hacer*: destrezas: Capacidad para integrar los otros saberes en situaciones específicas de contacto bicultural, por ejemplo entre la(s) cultura(s) del alumno y de la lengua objeto de estudio.

La importancia de la realidad social, política y económica de la Europa de finales de siglo, junto con los nuevos enfoques y modelos presentados por autores como Byram, Zárata, Fleming o Kramsch, se ponen de manifiesto y toman carácter oficial con la publicación del *Marco Común de Referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (MCRE) en 2001 por parte del Consejo de Europa, cuyo objetivo viene definido por las recomendaciones (82) 18 y R (98) 6 del Comité de Ministros: “conseguir una mayor unidad entre sus miembros”, “adoptando una acción común en el ámbito cultural”. Como se deduce de este objetivo, este documento otorga un rol esencial al componente cultural del aprendizaje de LE.

2.5. El componente cultural en el MCER

El Marco Común Europeo de Referencia es un documento que ofrece una base común donde se sustentan los diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que sirve como orientación para profesores, alumnos e instituciones académicas, así como para diseñadores de materiales, currículos y pruebas de evaluación. Este documento no constituye un dogma sino una serie de pautas que facilita, entre otras cosas, la concreción de objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación, siempre teniendo en cuenta el punto de partida y de llegada: el alumno. Además, proporciona una descripción de todos los factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La metodología que caracteriza al MCER se distingue del enfoque comunicativo al definir un enfoque, no sólo orientado a la comunicación, sino a la *acción*; se considera al aprendiente como algo más que un emisor de mensajes correctos y apropiados, el usuario de la lengua es concebido como un *agente social* que lleva a cabo *tareas* dentro de un contexto determinado. Para realizar estas tareas el hablante ha de desarrollar una serie de competencias que van más allá de la competencia comunicativa, ya que incorpora las competencias generales.

En lo relacionado al caso que nos ocupa, este documento hace patentes las inquietudes del momento y, en el capítulo que dedica a la descripción de las competencias (capítulo 5), nos encontramos con algunos de los aspectos relacionados con el componente cultural que hemos tratado en la sección anterior de este trabajo.

Como hemos señalado anteriormente, el MCER organiza las competencias a desarrollar por el hablante de una forma innovadora, alejándose de la otrora dominante noción de competencia comunicativa formada por cuatro subcompetencias (gramatical, discursiva, estratégica y sociolingüística); la novedad radica en la clasificación de dichas competencias bajo dos clases principales que a su vez están compuestas por otros elementos: éstas son las competencias generales y las competencias comunicativas. Aunque el documento diferencia entre aquellas competencias que están relacionadas con la lengua (comunicativas) y las que no lo están tan directamente (generales), también incide en la influencia que tienen unas sobre otras. Las competencias generales influyen directamente en la formación integral del individuo a lo largo de su vida, abarcando sus habilidades para la comunicación y, por tanto las competencias comunicativas. Del mismo modo, las situaciones comunicativas requieren de la utilización de competencias generales, por lo que podemos concluir que las situaciones comunicativas y las competencias que éstas requieren influyen en el desarrollo de las competencias generales de la persona.

El MCER hace una descripción detallada de todos los elementos que componen las competencias tanto generales como comunicativas; en el caso de las generales, como veremos en el siguiente esquema, se basa en el modelo de Byram y Zárate en el que detallaban el conjunto de conocimientos que forman la competencia intercultural; en su descripción, el Marco Común de Referencia profundiza más en su exposición y explica los componentes que, a su vez, conforman estos conocimientos:

Competencias generales:

- Conocimiento declarativo (saber)
 - Conocimiento del mundo
 - Conocimiento sociocultural
 - Consciencia intercultural

- Las destrezas y habilidades (saber hacer)
 - Destrezas y habilidades prácticas
 - Destrezas y habilidades interculturales
- Competencia existencial (saber ser)
- Capacidad de aprender (saber aprender)

Competencias comunicativas:

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática

Como se puede observar, el MCER aborda los aspectos culturales desde dos tipos de *saberes*: *saber* y *saber hacer*, ambos incluidos entre las competencias generales. Sin embargo, consciente de la confusión que esto puede ocasionar en los usuarios de este documento, se hacen algunas aclaraciones al respecto. Por un lado, se justifica el hecho de que los conocimientos socioculturales, así como la consciencia y las destrezas y habilidades interculturales, formen parte de las competencias menos relacionadas con la lengua dada su intervención directa en la formación integral del alumno. Esto implica el desarrollo de todas sus facetas como persona y como usuario de la lengua, entre ellas las comunicativas, pero no de forma exclusiva. Por otro lado, comienza el apartado sobre el conocimiento sociocultural, (5.1.1.2), explicando que, a pesar de que éste podría considerarse como una parte más del conocimiento del mundo, la importancia que el entendimiento de la sociedad y la cultura de la lengua meta tiene para el usuario de la lengua lo hace merecedor de una atención especial y concreta, ya que además, a diferencia de otros conocimientos, no se puede presuponer como parte del bagaje cognitivo del alumno.

Además de enumerar todos los aspectos que componen una sociedad y su cultura (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, lenguaje social, convenciones sociales y comportamiento ritual), entre los que podemos distinguir cuestiones referentes a las tres culturas descritas por Miquel y Sans (cultura, CULTURA y Kultura), este documento trata el componente intercultural de una forma que creemos importante analizar, ya que lo hace en dos subapartados diferentes (saber y saber hacer), ambos incluidos en las competencias generales. Entre los conocimientos declarativos, se hace referencia a la toma de *consciencia intercultural*, fomentando la reflexión acerca de las diferencias y semejanzas entre culturas, así como de la percepción que unas culturas tienen de otras.

Esta consciencia intercultural se promueve desde las destrezas y habilidades que el usuario de la lengua debe desarrollar, entre las cuales, se distinguen las

destrezas y habilidades interculturales y que incluyen las siguientes capacidades (MCER):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

2.6. El componente cultural en el PCIC

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (en lo sucesivo PCIC) es un documento único que desarrolla todos los contenidos de la lengua española y que supone un importante avance en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que describe la lengua objeto de estudio desde distintos puntos de vista, lo cual facilita enormemente la labor del docente y otros profesionales de la enseñanza. Este documento hace una importante labor al dividir los contenidos gramaticales, léxico-semánticos y culturales en los distintos niveles establecidos por el MCER. En este sentido, resulta muy destacable la importancia de los inventarios de contenidos relacionados con el componente cultural que, hasta este momento, no gozaban de una forma sistemática de clasificación.

Partiendo de los principios que subyacen al MCER y teniendo en cuenta al alumno como aprendiente de lenguas y culturas, el PCIC describe al usuario de la lengua de acuerdo a tres dimensiones: como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En la introducción general del PCIC se establecen los objetivos generales de acuerdo con estas tres dimensiones, y dentro de la de hablante intercultural estos objetivos son los siguientes:

- Visión intercultural
- Papel de las actitudes y los factores afectivos
- Referentes culturales
- Normas y convenciones sociales
- Participación en situaciones interculturales
- Papel de intermediario social

Hasta este momento, la enseñanza de la cultura, aunque asumida por todos como indispensable, presentaba problemas a la hora de decidir *qué enseñar*; este problema de queda solucionado en el caso del español con la aparición del PCIC y sus inventarios que, partiendo de los objetivos anteriormente expuestos, incorpora el

componente cultural a través de tres inventarios que desarrollan, de forma detallada, los contenidos que conforman los conocimientos (saber) y las destrezas y habilidades (saber hacer) que el MCER describe como parte de las competencias generales.

Es importante señalar que, a diferencia de los demás inventarios, aquellos que forman el componente cultural (Referentes culturales, Saberes y comportamientos socioculturales y Habilidades y actitudes interculturales), no están organizados de acuerdo a los niveles de referencia que establece el MCER (A1-A2, B1-B2, C1-C2); de hecho, estos tres inventarios son coincidentes en los tres niveles. Esto se debe, principalmente a que, como hemos señalado anteriormente, el componente cultural es contemplado por el MCER como parte de las competencias generales, para las cuales no se ofrecen escalas de descriptores, estando éstas destinadas a las competencias lingüísticas. Su organización responde, en el caso de los *referentes culturales* y los *saberes y comportamientos socioculturales*, a tres fases de desarrollo: de aproximación, de profundización y de consolidación, quedando la distribución y selección de los contenidos de un curso a criterio del usuario del PCIC. En la introducción de ambos repertorios se incide en la falta de correspondencia entre las tres fases de desarrollo y los niveles establecidos por el MCER, aunque se sugiere presentar cada una de las fases (aproximación, profundización y consolidación) en cada una de las etapas (A, B y C) o bien siguiendo un criterio temático.

2.6.1. Referentes culturales:

Teniendo en cuenta que uno de los principales objetivos del Instituto Cervantes es la difusión de la cultura española e hispanoamericana, no es sorprendente que incluya en su Plan Curricular un inventario de referentes culturales. Cabe resaltar que la intención del Instituto Cervantes no es que los aprendientes de la lengua española sean expertos en historia, geografía, arte y literatura propios del país de la lengua meta, sino que adquieran unos conocimientos generales que les ayuden a comprender la cultura y sociedad de la comunidad de dicha lengua. Por ello, se incluyen los referentes culturales más importantes de todos los países de habla hispana, en diferentes fases de profundización, para que sea el docente (o profesional correspondiente) quien decida lo que se requiere en cada caso.

Este inventario ofrece un repertorio de conocimientos que formarían parte del conocimiento declarativo (saber) que el MCER incluye en las competencias generales a desarrollar por el alumno. En el repertorio se incluye información objetiva sobre los países de habla hispana, sobre acontecimientos y personajes relevantes y sobre productos y creaciones culturales; se puede observar que la información que aquí se

expone se corresponde aproximadamente con la llamada *cultura con mayúscula*, definida por Miquel y Sans y analizada en el primer apartado de este capítulo.

1. Conocimientos generales de los países hispanos

- 1.1. Geografía física
- 1.2. Población
- 1.3. Gobierno y política
- 1.4. Organización territorial y administrativa
- 1.5. Economía e industria
- 1.6. Medicina y salud
- 1.7. Educación
- 1.8. Medios de comunicación
- 1.9. Medios de transporte
- 1.10. Religión
- 1.11. Política lingüística

2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

- 2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios
- 2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural

3. Productos y creaciones culturales

- 3.1. Literatura y pensamiento
- 3.2. Música
- 3.3. Cine y artes escénicas
- 3.4. Arquitectura
- 3.5. Artes plásticas

2.6.2. Saberes y comportamientos socioculturales

Al igual que el inventario de *Referentes culturales*, éste está directamente relacionado con las competencias generales establecidas por el MCER, ya que, como figura en la introducción de esta sección del PCIC (2006:550) “los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad”, y son dichos contenidos los que configuran el *conocimiento sociocultural*. A su vez, la cultura vista desde la perspectiva sociocultural que valora aspectos como los hábitos cotidianos de un grupo, las convenciones y relaciones sociales o la forma en que una comunidad se organiza, es

lo que Miquel y Sans denominan *cultura a secas*, y el MCER conocimiento sociocultural.

Los saberes hacen referencia, tal y como se deduce de su nombre, a lo que el aprendiente ha de saber para desenvolverse con éxito en la sociedad meta, a la información objetiva sobre su forma de vida, por ejemplo los *horarios de las comidas, concepto de tapa y merienda, concepto de denominación de origen, cambios en hábitos alimenticios, etc.* (PCIC: 558) Por otro lado, cuando se habla de comportamientos nos referimos a conceptos menos tangibles como es la relación de los conocimientos de la sociedad con las situaciones comunicativas de interacción, es el caso de *concepto de amigo y conocido, valor que se da al concepto de amistad, favores que se pueden solicitar, grado de confianza entre padre e hijos, etc.* (PCIC: 582)

La dificultad que supone la sistematización de este tipo de contenidos, dada su amplitud y gran variedad, ha llevado a los autores de este plan curricular a limitarse a la sociedad y cultura españolas, dejando a un lado los aspectos socioculturales del resto de países de habla hispana.

2.6.3. Habilidades y actitudes interculturales

A diferencia de los anteriores inventarios, las *Habilidades y actitudes interculturales* no están distribuidas en fases sino que se encuentran en una lista única, dividida en cuatro apartados: *configuración de una identidad cultural plural, asimilación de los saberes culturales, interacción cultural y mediación cultural*, cada uno de los cuales está subdividido en actitudes y habilidades. Las *habilidades* varían en cada uno de los apartados:

1. Configuración de una identidad cultural plural

- 1.1.1. Conciencia de la propia identidad cultural
- 1.1.2. Percepción de diferencias culturales
- 1.1.3. Aproximación cultural
- 1.1.4. Reconocimiento de la diversidad cultural
- 1.1.5. Adaptación, integración (voluntaria)

2. Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y referentes culturales)

- 2.1.1. Observación
- 2.1.2. Comparación, clasificación, deducción
- 2.1.3. Transferencia, inferencia, conceptualización
- 2.1.4. Ensayo y práctica
- 2.1.5. Evaluación y control

2.1.6. Reparación, corrección

3. Interacción cultural

3.1.1. Planificación

3.1.2. Contacto, compensación

3.1.3. Evaluación y control

3.1.4. Reparación y ajustes

4. Mediación cultural

4.1.1. Planificación

4.1.2. Mediación

4.1.3. Evaluación y control

4.1.4. Reparación y ajustes

Las *actitudes*, por el contrario, son las mismas en los cuatro apartados:

1. Empatía
2. Curiosidad, apertura
3. Disposición favorable
4. Distanciamiento, relativización
5. Tolerancia a la ambigüedad
6. Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)

Este inventario no propone información o conocimientos necesarios sobre la cultura meta, sino una serie de actuaciones y conductas que han de activarse para alcanzar la competencia intercultural que permita al alumno ser consciente de la cultura a la que accede y de cómo ésta interactúa con su propio bagaje sociocultural; así, los contenidos aquí expuestos tienen como objetivo el desarrollo de las *destrezas y habilidades interculturales* (saber hacer) del alumno, que son parte de sus competencias generales (MCER) y que contribuirán al desarrollo de la *consciencia intercultural* (saber) así como a la formación de su personalidad. Las habilidades y actitudes descritas en este apartado no son exclusivas de la lengua española, sino que sirven para cualquier idioma.

Vemos, pues, cómo el PCIC nos proporciona unos inventarios que nos pueden resultar extraordinariamente útiles para enseñar el componente cultural de la lengua española. Ahora necesitamos encontrar materiales docentes que nos permitan llevar esos contenidos al aula. Es en ese sentido en el que encontramos la inestimable ayuda del cine, que pasamos a analizar en siguiente capítulo.

3. EL USO DEL CINE EN EL AULA DE E/LE

3.1. El cine como recurso didáctico en la clase de E/LE

Vivimos en la era de la comunicación, de las nuevas tecnologías y de la imagen. Hoy en día, los medios de comunicación y audiovisuales forman parte de nuestra vida cotidiana; contamos con una gran variedad de medios a nuestra disposición que nos permiten acercarnos a cualquier tema o a cualquier lugar del mundo con un solo *click*; cada día buscamos información, realizamos compras y nos comunicamos con otras personas a través del ordenador, vemos la televisión, hablamos por teléfono, leemos el periódico, escuchamos la radio, vamos al cine, etc. La comunicación y la imagen es una constante en nuestro día a día.

El cine es el medio de comunicación audiovisual en el que se centra este estudio. Creemos importante señalar que, a diferencia de otros medios, el cine goza de un innegable prestigio; son numerosas las opiniones negativas que suscita la televisión debido a sus posibles efectos perniciosos sobre niños y adolescentes, así como las advertencias sobre los peligros de Internet; sin embargo el cine, en general, es valorado positivamente, no en vano es denominado *el séptimo arte*.

El cine, además, está presente en nuestra vida social ya que forma parte de la oferta de ocio de gente de cualquier edad. No podemos olvidar que se ha convertido en una de las industrias más poderosas del mundo, lo cual ha favorecido la creación de un producto de consumo masivo cuya oferta, gracias a la variedad de géneros y formatos, llega a la gran mayoría, por lo que podemos calificar al séptimo arte de *arte popular*.

Si tenemos en cuenta la presencia de los medios audiovisuales y de comunicación en nuestra sociedad, y las recomendaciones del MCER sobre una metodología que debe guardar similitud con la vida real del estudiante, se hace obligatorio integrar estas tecnologías y medios, que forman parte de su vida, en su aprendizaje; debemos tratar de que el alumno perciba el aprendizaje de la lengua como un proceso real, con aplicación a su vida cotidiana. Por ello, creemos que es necesario transmitir la información a través de los medios que le son familiares y abandonar la pizarra, la tiza y el libro como únicos medios de comunicación.

Somos conscientes de que el uso del vídeo como recurso didáctico no es algo nuevo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, la utilización que se ha hecho tradicionalmente de este medio audiovisual, dista mucho de lo que en este trabajo queremos proponer. En las últimas décadas del siglo XX, los materiales didácticos elaborados por las editoriales y destinados a la reproducción eran, generalmente, representaciones llevadas a cabo por actores que simulaban una situación auténtica, en la mayoría de los casos dirigidos a la presentación de

exponentes lingüísticos y/o funcionales o a la comprensión oral, desperdiciando gran parte del potencial de explotación del material audio-visual. La evolución tanto de las tecnologías como de los materiales y recursos didácticos ofrece infinitas posibilidades para la utilización de material fílmico en clase.

3.2. Ventajas de la utilización del cine en la clase de E/LE

Aparte de la adecuación de la metodología a los tiempos en que vivimos, hay innumerables razones por las que proponemos el cine como recurso didáctico. En nuestra opinión, el primordial motivo es la motivación, factor que influye directamente en muchos otros factores relacionados con el aprendizaje, principalmente en el alumno y, como consecuencia, en el resultado del proceso.

El MCER, ya en su introducción, insta al docente o personas dedicadas a organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje a fundamentar su trabajo, entre otras cosas, en las motivaciones de los alumnos, y presenta la motivación como responsable, en gran medida, de la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza de la lengua. De acuerdo con este documento, la motivación forma parte de los factores afectivos que determinan el éxito de la realización de las tareas; además, asegura que el interés que una tarea despierta en el alumno incide directamente en su motivación y, por tanto, en el resultado de la actividad, ya que el nivel de motivación contribuye a mantener el nivel de esfuerzo por realizar la actividad de forma exitosa. En la misma línea, Chomsky manifiesta “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” Chomsky (1988:181).

Numerosos estudios han demostrado la incidencia directa que la motivación tiene sobre el aprendizaje; en el caso que nos ocupa, el del aprendizaje de lenguas, queremos destacar el modelo que Gardner y Lambert formularon sobre la motivación en los años 70, en el que se distinguían cuatro tipos de motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora. La distinción entre motivación intrínseca y extrínseca, tiene relación con el origen de dicha motivación; en el primer caso procede del alumno y responde al deseo personal de aprender, y en el segundo, viene dada por el entorno, normalmente en relación con los resultados (calificaciones, premio, castigo, etc.). En cuanto a la dicotomía instrumental e integradora, son términos que hacen referencia al tipo de interés que los alumnos tienen por el aprendizaje de la lengua; con motivación integradora nos referimos a una actitud de deseo por participar de la comunidad a la que pertenece la lengua meta y conocer su cultura.

Como docentes debemos ser conscientes de que el alumno no es el único responsable de su motivación y que podemos y debemos hacer todo lo posible para

incrementarla. Hay diferentes factores a tener en cuenta a la hora de aumentar el grado de motivación de los aprendientes: nuestra actitud, la metodología utilizada, recursos y materiales didácticos, tipos de actividades, etc. Asumiendo la motivación y actitud positiva por parte del profesor, analizaremos de qué forma el cine es un recurso didáctico motivador que propicia el diseño de actividades que pueden despertar la curiosidad e interés del alumno hacia la lengua y cultura meta y fomentar la participación activa.

Hoy en día, el cine en español, gracias a actores como Javier Bardem, Penélope Cruz o Antonio Banderas y directores como Pedro Almodóvar o Alejandro Amenábar (por mencionar los más conocidos actualmente), ha traspasado las fronteras de nuestro país y goza de un creciente prestigio que se ve incrementado cada día por la participación exitosa en numerosos festivales de cine internacional. Por ello, como recurso didáctico, nos sirve como herramienta para fomentar el deseo del alumno de conocer la lengua y cultura españolas repercutiendo en su motivación de formas distintas.

Por un lado, el interés por el cine en español como producto artístico es un aliciente para el aprendizaje de la lengua, ya que permitiría al alumno ver películas en versión original y disfrutar de este arte de forma autónoma; además, es un material que divierte, entretiene y, mediante películas y actividades correctamente seleccionadas, puede convertir el aprendizaje en un proceso ameno y fascinante; todo esto incrementa su motivación *intrínseca*, es decir, el deseo de aprender.

A su vez, el cine nos permite llevar la realidad al aula; a través de películas podemos acercar a los alumnos a la vida real de la comunidad en la que la lengua meta se habla, y hacerlo de una forma atractiva para ellos, despertando su interés por relacionarse con esa comunidad e, incluso, llegar a formar parte de ella, de modo que la motivación *integradora* se verá acrecentada y afectará positivamente al proceso de aprendizaje.

La variedad temática que ofrece el cine nos permite seleccionar películas o escenas cuyo contenido muestre una parte concreta de la vida real que sirva a nuestros intereses; por ejemplo, a través de una escena o historia sobre un extranjero trabajando o consiguiendo un buen trabajo en España, podríamos trabajar cualquier contenido, lingüístico o no lingüístico al mismo tiempo que reforzamos la motivación *instrumental*.

Como podemos observar, el incremento de los diferentes tipos de motivación aquí discutidos, intrínseca, instrumental e integradora, repercuten positivamente en el aprendizaje de la lengua extranjera, tanto en el proceso como en el resultado, con lo que podemos concluir que todo ello incide en la motivación *extrínseca*, ya que cuando

nos referimos a este tipo de motivación, no sólo aludimos a factores tangibles (recompensas, premios, calificaciones, castigos, etc.) sino también a un reconocimiento del éxito, tanto personal como por parte del profesor; así, ser capaz de comprender un input auténtico (una película, cortometraje, secuencia, etc.) en la lengua extranjera supone un éxito para el aprendiz.

El desarrollo de la motivación en los alumnos no sólo influye en sus razones para aprender, sino que además, afecta positivamente a otros factores afectivos que conciernen al aprendizaje. Este es el caso de la actitud, puesto que un alumno motivado desarrolla una actitud positiva hacia el objeto de aprendizaje, en este caso la lengua y cultura meta; además, la ansiedad, que en muchos casos experimentan los alumnos al enfrentarse a la lengua meta se ve mitigada por la motivación del alumno por aprender.

Aunque hemos presentado la motivación como la principal razón para la inclusión del cine en la clase de E/LE, este medio ofrece muchas otras ventajas que justifican de manera convincente su uso, por lo que pasamos ahora a detallarlas:

- Los alumnos están familiarizados con este medio; como hemos mencionado anteriormente, el cine forma parte de la vida cotidiana de la gran mayoría de la gente y, en particular, es parte de las actividades de ocio, por lo que genera normalmente una actitud positiva en los aprendientes, descendiendo así el nivel de ansiedad ante las situaciones comunicativas y aumentando la predisposición al aprendizaje. Además, al relacionarlo con el entretenimiento, introduce un factor lúdico en la clase que aporta variedad y dinamismo a la práctica docente, rompiendo la monotonía de la enseñanza basada en libros de texto y audiciones.

- El cine es un *material auténtico* cuyo uso es promovido por el enfoque comunicativo. Una película es un documento real, presente en la vida cotidiana de la comunidad meta, es decir, que a través del visionado de la película el alumno se enfrenta a la misma actividad que el hablante nativo; esto contribuye a la motivación del alumno ya que percibe un aprendizaje significativo, con un objetivo real: entender la película y entretenerse. Por otro lado, les estamos ofreciendo muestras auténticas de lenguaje, que no está adaptado y creado para el alumno sino que cuenta con todas las características de la comunicación real, interrupciones, pausas, cambios de ritmo, etc. provocando en el alumno la sensación de comunicación real y útil para su aprendizaje. Según Martos Eliche (2002:53) “El cine es un mundo ficticio que representa el mundo real; por lo tanto si perseguimos que el alumno desarrolle tareas ficticias que representen tareas reales de comunicación, el material es especialmente valioso.”

- Una ventaja importante que expresa Jack Lonergan es que, "la característica principal de los vídeos es su capacidad para presentar situaciones comunicativas completas" (Lonergan, 1985:18); es decir, el cine nos da la oportunidad de situar los aspectos comunicativos dentro de un contexto, lo cual favorece la comprensión del mensaje. El hecho de que sea un canal audio-visual multiplica la información que se recibe y permite al alumno hacer uso del contexto inmediato; aspectos como la situación, la localización espacio-temporal, las características de los interlocutores (edad, estatus social, relación entre ellos, etc.), la comunicación no verbal (gestos, expresiones faciales, lenguaje corporal, distancia entre hablantes...), ofrecen al alumno más posibilidades de inferir, complementar la información lingüística y, en definitiva, de comprender. El aprendiente podrá relacionar las estructuras lingüísticas con las funciones comunicativas que les corresponden y, al mismo tiempo, emplear y desarrollar las estrategias comunicativas de las que podrá hacer uso en situaciones comunicativas reales.

- Otro argumento a favor del uso del cine en la clase de E/LE es que, al ser un recurso que ofrece tantas posibilidades de explotación didáctica, permite la realización de actividades que integren las cuatro destrezas tal y como sugiere el enfoque comunicativo. Según esta metodología, en las situaciones de comunicación real que los nativos de la lengua experimentan, pocas veces se hace uso de las destrezas comunicativas de forma aislada: escuchamos o leemos una noticia y la comentamos con otras personas, vemos una película y hablamos sobre ella, escribimos una carta o *email* y recibimos una respuesta (o viceversa). Por tanto, esta integración debe estar reflejada en las actividades diseñadas para el aprendizaje.

La variedad temática disponible en este formato nos permite elegir películas cuyos temas sean del interés del alumno y lleven al desarrollo de la expresión y comprensión por medio de debates, diálogos, coloquios, etc. Asimismo, el uso de subtítulos sirve para, además de facilitar la comprensión, fomentar la comprensión lectora; esta destreza también se puede desarrollar a través de documentos escritos conectados con la película como artículos periodísticos, canciones, críticas, biografías de actores, directores o personajes, etc.

- Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a las que todos tenemos acceso (ordenadores, programas de edición de imagen y vídeo, etc.) nos permiten manipular las proyecciones a nuestro favor, es decir, mediante sencillos programas informáticos el profesor puede incluir o suprimir elementos de la imagen o el sonido, adaptando la película a nuestras necesidades en cada momento. Existe la posibilidad de introducir instrucciones, de dirigir la atención hacia algo en particular con señales (flechas, círculos, etc.), subtítulos que faciliten la comprensión cuando sea

necesario, podemos eliminar el sonido o la imagen, cortar y pegar distintos fragmentos, etc.

- Por último, el cine, además de un valioso recurso didáctico, es un contenido en sí mismo, ya que forma parte de los productos y creaciones culturales planteados en el inventario de referentes culturales del PCIC. En el apartado 3 de este inventario, dedicado a Productos y creaciones culturales, encontramos el apartado 3.3: *Cines y artes escénicas*, que nos ofrece diversos contenidos, desde los más universales como *la Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero* (fase de aproximación), a más concretos como los distintos *Premios y Festivales* (fase de profundización) o *Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos* y *El cortometraje* en la fase de consolidación.

3.3. Desventajas de la utilización del cine en el aula

Aunque en este trabajo se propone el uso del cine como herramienta didáctica, no podemos pasar por alto los inconvenientes que este recurso puede presentar, ya que nos podría llevar al fracaso de nuestra propuesta didáctica. Corpas (2004) los enumera en su artículo “La utilización del video en el aula de ELE. El Componente cultural”, aunque hace hincapié en el hecho de que son notablemente inferiores en número a las ventajas y fácilmente subsanables; a continuación presentamos dichas desventajas, a las que aportamos posibles soluciones.

- *La complejidad lingüística puede exceder el nivel de comprensión del alumno.* Esto puede ocurrir si el nivel de exigencia de la actividad que proponemos excede el nivel de competencia de nuestros alumnos.

Creemos que la dificultad radica, principalmente, en el nivel de exigencia de las tareas que se propongan a partir del visionado de la película, por lo que debemos diseñar actividades adaptadas al nivel del alumno. Según Krashen y su *teoría del Input*, las muestras lingüísticas que se le presentan al aprendiente deben estar ligeramente por encima de su competencia comunicativa, de forma que no le hagan perder el interés por la actividad, ni por juzgarlas imposibles ni por considerarlas demasiado fáciles; por tanto, cierta dificultad es necesaria para el aprendizaje. Es labor del profesor encontrar el nivel exacto de competencia de los alumnos y plantear las actividades adecuadas para que el aprendizaje tenga lugar de forma exitosa.

La amplia oferta de material del que disponemos nos permite seleccionar filmes de diversa dificultad, teniendo en cuenta la competencia del aprendiente. Además, consideramos de suma importancia el hecho de dejar claro al alumno que, tal y como sucede en la comunicación real, no siempre es necesario comprender la totalidad de la información. De este modo, no sólo disminuiríamos su nivel de ansiedad sino que le

ayudaremos a desarrollar las estrategias comunicativas necesarias para la comunicación.

Finalmente, las nuevas tecnologías anteriormente mencionadas nos ofrecen la posibilidad de adaptar el material original para facilitar su comprensión y la realización de actividades, mediante el subtítulado o la edición.

- *Supone mucho trabajo de preparación para el profesor.* Trabajar con documentos reales exige más de un visionado, tomar nota de las transcripciones y elaborar actividades que se adapten a su nivel al tiempo que los motiven.

Indudablemente, para utilizar este tipo de recursos didácticos, que están fuera de los libros de texto y, por tanto, carecen de carácter obligatorio, se necesita gran motivación por parte del profesor, ya que requiere un esfuerzo y tiempo añadido a la práctica docente habitual; en nuestra opinión el esfuerzo se ve recompensado si las tareas obtienen éxito y contribuyen al aprendizaje de forma positiva.

Es importante señalar que cada día existen más actividades de este tipo publicadas en Internet. Existen páginas Web (<http://formespa.rediris.es/>, <http://www.todoele.net/>, <http://cinetikele.blogspot.com/>, <http://www.elenet.org/>, <http://marcoele.com/>) que ofrecen numerosos recursos entre los que se pueden encontrar todo tipo de propuestas didácticas a partir de películas, por lo que disponemos de un banco de actividades ya confeccionadas.

- *Puede crear pasividad en el alumno.* Especialmente si no se han diseñado actividades lo suficientemente motivadoras y capaces de suscitar su interés.

El peligro de la pasividad del alumno proviene de la idea generalizada de que las películas se utilizan bien como *relleno* para los tiempos muertos, por ejemplo el tiempo entre el final de un periodo didáctico y el principio del siguiente, como premio tras finalizar un período de exámenes, etc. En estos casos, normalmente, se proyecta la película sin apenas actividades que la acompañen, o con alguna para justificar que su utilización es didáctica pero, casi siempre, sin repercusión en su aprendizaje; el objetivo suele ser únicamente ver la película y es esto lo que provoca la sensación de pasividad en el receptor. Para evitar esta sensación debemos tener y dejar claro el objetivo de la actividad antes de realizarla, involucrando al alumno en la misma; el visionado de la película y las actividades que lo acompañan deben estar integrados en la dinámica de la clase evitando hacerlo tras terminar una unidad didáctica, trimestre, evaluación, etc.

Podemos concluir de lo anteriormente dicho que la subsanación de los inconvenientes que presenta la utilización de películas en el aula de ELE depende, en gran medida, del docente y de la selección de material adecuado.

3.4. El cortometraje en la clase de ELE

En este trabajo proponemos el uso de un tipo concreto de cine, el cortometraje que, por las razones que a continuación exponemos, consideramos el más adecuado como herramienta didáctica en la clase de ELE; además de presentar ventajas que en parte mitigan los problemas propios del uso de películas mencionados en la sección anterior, consideramos que es un recurso poco explotado y con infinitas posibilidades de aprovechamiento didáctico.

Hasta hace poco tiempo el cortometraje ha sido considerado un género menor; la obligatoriedad de proyección de cortos en las salas durante los 60 y 70 del siglo XX, las reminiscencias del NODO en los años siguientes al franquismo y la concesión de subvenciones atendiendo a la cantidad por encima de la calidad, condujo a un desprestigio del género que ha tardado mucho tiempo en disiparse. Paradójicamente, tras la abolición de las leyes que obligaban a su emisión en los cines a finales de los años 80, comenzó un resurgimiento del corto.

Aunque la concepción general del corto cambió en esta época, seguía siendo un género menospreciado ya que estas películas solían ser consideradas como producciones de bajo presupuesto, y por tanto de baja calidad, que los aspirantes a directores y/o actores, realizaban como trampolín para alcanzar el *género mayor*, el largometraje. Y aunque no se puede negar que esto ha sido así durante un tiempo, la producción de cortometrajes ha ido aumentando en cantidad y calidad con el tiempo, hasta llegar al reconocimiento del que goza actualmente.

Numerosos festivales destinados al corto (Alcalá de Henares, Medina del Campo, Málaga), su inclusión como categoría en los más importantes festivales de cine (los Goya, los Oscars), programas de televisión (*Versión española* en RTVE, *La noche corta* en Canal +), nuevas fuentes de financiación (cadenas de televisión, subvenciones autonómicas, premios, etc.) han ido consolidado este género, así como a sus directores logrando hacerse un sitio en el panorama cinematográfico. Reputados directores como Pedro Almodóvar, Daniel Sánchez Arévalo, Julio Médem, etc. han contribuido a este cambio en la concepción del corto, ya que todos ellos han continuado haciéndolos después de haber conseguido el éxito con sus largos, demostrando así que no es sólo un género de principiantes o un trampolín, sino que es un género más.

Aunque aún no se ha logrado su comercialización y difusión en las salas de cine, existen varias páginas en Internet, algunas de las cuales organizan festivales (www.notodofilmfest.com, www.fotogramasencorto.com, www.filmin.es/cortos, www.amanecequenoescorto.blogspot.com.es), que nos permiten acceder a ellos de forma sencilla y económica.

Parece obvio, tal y como indica su nombre, que la duración del filme es la principal diferencia entre un largometraje y un cortometraje; sin embargo, en la cuestión que nos ocupa, la enseñanza de ELE, el tiempo supone mucho más que la cantidad de minutos. Cuando nos enfrentamos a un largometraje como recurso didáctico normalmente debemos elegir entre dos formas de explotación, cada una con diferentes actividades con objetivos diversos. Por un lado, podemos trabajar con la película completa, lo que conlleva actividades dirigidas a la comprensión global y al análisis del contexto socio-cultural que acompaña al argumento. Este tipo de explotación suele estar destinada a alumnos de niveles avanzado y superior ya que para mantener la motivación del alumno durante 90 minutos o más éste debe tener un nivel de comprensión que le permita mantener la atención y el interés durante todo el metraje.

La alternativa de explotación de un largo es trabajar con fragmentos. A través de la selección de secuencias podemos analizar aspectos específicos de la lengua y/o la cultura (gramaticales, léxicos, pragmáticos, etc.) y plantear actividades comunicativas con diferentes objetivos. La cuidadosa selección de fragmentos nos permite diseñar actividades destinadas a niveles más bajos y a centrar la atención de los alumnos en aspectos concretos sin necesidad de comprender la totalidad del fragmento, lo cual contribuye a mantener su interés por la actividad. Esta posibilidad de diversificación de objetivos y actividades nos hace renunciar al potencial motivador de la película, puesto que se pierde el hilo argumental, el interés o suspense que éste pueda provocar en el espectador.

El cortometraje reúne las virtudes de cada uno de estos dos sistemas de trabajo ya que, dada su corta duración se puede trabajar con historias completas, repetir la proyección y realizar distintas actividades dentro de la misma sesión y, así, integrarlas en la dinámica de la clase y en las unidades didácticas del mismo modo que hacemos con las audiciones, textos, etc.

La limitación del tiempo repercute, además de en el presupuesto, en el proceso de creación, es decir, el hecho de que la película dure un máximo de 20 minutos conlleva una sencillez que se ve reflejada en todos los aspectos del filme, y que favorece su uso en clase de ELE. Por un lado, se trata de narraciones concentradas que dan poco lugar a digresiones, interrupciones o argumentos secundarios, por lo que podemos hablar de hilos argumentales lineales y sencillos que facilitan su comprensión. En contra de lo que se puede pensar, la simplicidad del argumento no afecta a su calidad sino que en la mayoría de los casos, gracias a esta condensación, se logra mantener un estado de tensión, captando la atención del espectador.

Por el mismo motivo es frecuente encontrar pocos personajes, en cuya caracterización o historias anteriores no se profundiza en exceso. De igual forma las localizaciones, tanto espaciales como temporales, suelen ser escasas. Todo esto se traduce en una mejor comprensión por parte del alumno y, por tanto, ofrece a los docentes más posibilidades de explotación y una variedad de actividades (describir personajes, relación entre ellos, describir lugares, analizar épocas, etc) que contribuyen al dinamismo de la clase y a disminuir el *peligro* de pasividad del alumno que en ocasiones se argumenta en contra de la utilización del cine.

3.4.1. Criterios de selección del cortometraje

Como sucede con la mayoría de los materiales y recursos didácticos, gran parte de su efectividad y valor motivador depende de la adecuación de dicho recurso y de las actividades al alumnado, tanto en lo referente a su nivel como a sus intereses; por ello, proponemos dos criterios fundamentales para llevar a cabo una elección apropiada del corto.

Por un lado, y como propone el MCER, la enseñanza de lenguas debe estar centrada en el alumno, por lo que es importante atender a sus características. Debemos tener en cuenta varios factores:

- La edad: en muchos casos nos ayuda a determinar sus intereses y aficiones, los personajes con los que se identifican, el tipo de historia por las que se sienten atraídos, etc. Evidentemente, no tienen los mismos gustos alumnos adolescentes, inmigrantes o personas adultas que necesitan la lengua para su promoción profesional.
- El país de procedencia es importante para saber el grado de cercanía que tienen con la cultura española o hispana. Hay gran diferencia entre, por ejemplo, un alumno chino y uno italiano.
- Las creencias religiosas pueden ser un problema en algunos casos por lo que es importante conocerlas a fin de no herir sensibilidades con temas o imágenes que en algunas religiones son considerados tabúes (temas religiosos, sexuales, políticos, etc.)

Por otro lado, resulta imprescindible analizar el material, en este caso los cortometrajes, para analizar si se adecua a la competencia del alumno, para ello, consideramos de gran utilidad el cuestionario propuesto por Amenós (1999: 777-779), en el que, a través de la contabilización de respuestas afirmativas y negativas, se evalúa si la película es apropiada para un nivel concreto (cuantas más respuestas afirmativas, más se adecua a niveles bajos, y viceversa.)

El cuestionario original está destinado al análisis de todo tipo de material fílmico (largometrajes, fragmentos y cortometrajes) por lo que hemos considerado útil modificarlo ligeramente para adaptarlo al análisis únicamente de cortometrajes. (Se puede consultar en el Anexo 1)

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: El cine (cortometraje) como transmisor de la cultura

Con lo expresado en el capítulo anterior queda demostrado que el cine es una herramienta de incalculable valor didáctico, que sirve como pretexto para la elaboración de multitud de actividades útiles para trabajar todos los aspectos de la lengua extranjera y así desarrollar y perfeccionar las distintas competencias del alumno. No es intención de este trabajo convencer al lector de que es el mejor recurso didáctico ya que somos conscientes de la existencia de muchos otros con los que podemos enseñar la lengua de forma eficaz; el cine es un recurso más que creemos conveniente integrar en la clase de ELE dado su alto potencial motivador. Sin embargo, sí hay un campo de las lenguas extranjeras donde consideramos que el cine aventaja a cualquier otro recurso, y éste es el relacionado con la cultura.

Ya hemos visto que tanto el MCER como el PCIC contemplan la inclusión del componente cultural en la enseñanza de la lengua extranjera, y que ambos documentos tratan la cultura como mucho más que un conjunto de datos históricos o relacionados con el arte; la cultura incluye todos los aspectos que forman una sociedad y su cultura (creencias, valores, costumbres, formas de organización, identidad, etc.). Aunque los docentes disponemos de un inventario que detalla todos estos conocimientos, ninguno de estos documentos de referencia nos da las pautas pedagógicas a seguir para la enseñanza de la cultura, por lo que es nuestra labor la de encontrar la mejor manera de trasladar todos estos conocimientos al aula. Por este motivo, proponemos en este trabajo el cine, y en concreto el cortometraje, como recurso didáctico para trabajar el componente cultural de la lengua española.

Los problemas que ocasiona la enseñanza de muchos aspectos relacionados con la cultura mediante una larga explicación, o un texto acompañado de imágenes, una ejemplificación, etc. se pueden resolver con una secuencia de vídeo con un efecto muy similar al de presenciar una situación real. Del mismo modo, las explicaciones necesarias para que el alumno sea capaz de *visualizar* una sociedad o modo de vida de épocas pasadas o presentes se ven simplificadas gracias al cine. El valor que tiene la imagen sobre la palabra, (sabemos que *una imagen vale más que mil palabras*) se ve infinitamente incrementado si la imagen tiene movimiento, y además, la acompañan las palabras.

Santos y Santos (2002:6) lo explican claramente en esta cita en la que enumeran los motivos para utilizar el cine como vehículo para la enseñanza de contenidos culturales:

Porque la ficción cinematográfica permite observar el uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación. Porque los fragmentos seleccionados muestran la forma en que interactúan los hablantes nativos; es decir, la forma en la que viven y se relacionan. Porque aprender una lengua es también descubrir los valores culturales de la sociedad que la habla, acercarse a otras formas de vida y reconocer el valor de las propias; y el cine nos permite establecer ese puente necesario entre la lengua y cultura.

El cine refleja la cultura de un país, con independencia del tema que se trate en la película; el espectador se convierte en testigo de la cultura, tiene la oportunidad de observar, además de la trama, los hábitos y estilos de vida de la gente perteneciente a una comunidad, de qué forma la sociedad se organiza, el modo en que las personas actúan y se relacionan (saberes y comportamientos socioculturales); asimismo, gran cantidad de información sobre las características objetivas de un país, su historia, manifestaciones artísticas, etc. (referentes culturales) está presente en una película. La identificación del espectador con los personajes de la película, la consciencia de perspectivas diferentes, la interpretación de comportamientos distintos al propio, así como los temas relacionados con la inmigración o los viajes y las actitudes y conductas de los personajes contribuyen al desarrollo de las *habilidades y destrezas interculturales* del alumno.

La cultura no sólo se transmite a través de la trama, sino que todos los componentes de un filme pueden ser fuente de información y esto se debe tener en cuenta tanto al elegir la película como al diseñar las actividades: los personajes, mediante sus diálogos, caracterizaciones, personalidades o movimientos, muestran aspectos relacionados con la familia, las relaciones, la identificación personal, el trabajo, los hábitos de consumo, etc. Los espacios donde la acción tiene lugar proporcionan información acerca de lugares públicos y privados, paisajes rurales y urbanos, características propias de ciertos lugares, etc. y, por último, la localización temporal nos habla del pasado, el presente y/o el futuro de una sociedad.

Nuestra propuesta didáctica se compone de tres secuencias didácticas, cada una de ellas diseñada a partir de un cortometraje que nos servirán como ejemplo para mostrar la forma en que estos se pueden aprovechar en el aula de ELE para trabajar el componente cultural.

La elección de los cortometrajes se debe a la convicción de que los aspectos en ellos tratados dan pie a proponer actividades que sirven a los estudiantes para trabajar, como es nuestro objetivo, con aspectos centrados en la cultura propia de la lengua española y que, a nuestro entender, resultan de una alta productividad

Teniendo en cuenta los criterios mencionados en el capítulo anterior hemos elegido tres cortos de diferente tipo. Los tres tratan temas que forman parte de los contenidos culturales establecidos por el PCIC, pero de forma distinta. Así, ofrecemos ejemplos de cómo explotar un corto en el que predomina el trabajo sobre referentes culturales, otro sobre saberes y comportamientos socioculturales y un último acerca de habilidades y actitudes interculturales. Hemos querido ofrecer un ejemplo en el que se vea claramente el modo de tratar cada tipo de contenido, aunque en todos ellos podemos encontrar contenidos pertenecientes a los tres inventarios y las actividades que los acompañan tratan el componente cultural desde todas las perspectivas. Asimismo, es importante resaltar que, aunque en estas secuencias se tratan contenidos eminentemente culturales, cabe la posibilidad de ampliar la explotación didáctica de estos cortometrajes, diseñando actividades para trabajar todos los aspectos de la lengua y todos los tipos de contenidos que establece el PCIC.

A lo largo de las sesiones que componen estas secuencias el alumno se enfrentará a distintos tipos de actividades en las que se integran las cuatro destrezas y que servirán de pretexto para desarrollar tanto sus competencias generales como las comunicativas, a través de tareas que propiciarán la reflexión sobre la cultura propia y meta, cómo éstas se diferencian y asemejan, interactúan y se enriquecen mutuamente.

Las propuestas siguen una estructura similar que, aunque no es obligatoria, consideramos que permite una explotación más efectiva del material fílmico. Esta estructura consiste en realizar las actividades en tres bloques: antes, durante y después del cortometraje.

En primer lugar se lleva a cabo una serie de actividades previas al visionado del corto; actividades que servirán como introducción al tema que se va a tratar, la historia, los personajes, etc. A través de lluvias de ideas, puestas en común, debates y otras actividades sencillas, los alumnos se irán acercando a la historia, despertando el interés hacia ella, y facilitando así su posterior comprensión, lo cual reduce en gran medida la ansiedad que puede causar al alumno el enfrentarse a un input nuevo o a un formato desconocido.

El visionado del corto se llevará a cabo de forma fragmentada, intercalando actividades. Además, se realizará en dos ocasiones, con actividades de distinta índole en cada una de ellas; primero de comprensión más general, relacionadas con el argumento e ideas generales de la historia y, en segundo lugar, se tratarán temas o conceptos más específicos que, dependiendo de cada caso podrán tener relación con el uso de la lengua, aspectos concretos de la cultura o sociedad española, etc.

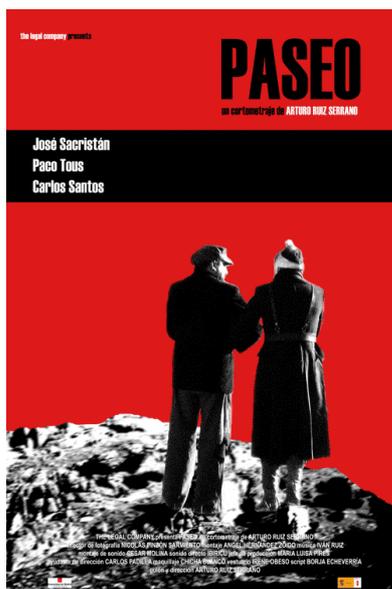
Finalmente, tras el visionado completo del corto, se realizarán actividades que, sin estar directamente basadas en el corto, estarán relacionadas con el mismo tema, es decir, utilizaremos el corto como pretexto para trabajar los temas y contenidos culturales desde una perspectiva más global. Las actividades concretas que utilizarían los alumnos (hojas de ejercicios) se encuentran en el Anexo que se adjunta en esta memoria.

4.1. Paseo

“Paseo” es un homenaje que el director Arturo Ruiz Serrano ofrece a todas las víctimas de la Guerra Civil española. Este cortometraje narra la historia de Gabino, un miliciano que, a las puertas de la muerte, confiesa a sus camaradas (un campesino analfabeto y un poeta bohemio) que jamás se ha declarado a una mujer; éstos deciden ayudarlo por medio de la representación de una escena en la que el campesino hará de mujer y el poeta de apuntador; así, el miliciano cumplirá su sueño antes de ser ejecutado, con sus compañeros, en un *paseo*.

Este corto nos permite asistir a una escena cómica en medio de una situación terriblemente trágica como es una guerra. Este es uno de los motivos que nos ha llevado a seleccionar este corto ya que nos posibilita acercarnos a los alumnos de ELE a uno de los *referentes culturales* clave en la historia reciente de España, la Guerra Civil, y lo harán por medio de una historia que combinará la crudeza de ese acontecimiento pasado con el humor y la poesía. Además, lo hacemos de la mano de tres personajes cuyas diferencias y comportamientos nos muestran las diferencias sociales de la época, dándonos la oportunidad de tratar aspectos socioculturales como los distintos acentos, formas de tratamiento, nivel cultural, etc. Así, los alumnos serán capaces de analizar y valorar diferentes aspectos de las normas y las convenciones de la sociedad. Finalmente, la declamación por parte del poeta (José Sacristán) de un poema con el que ayuda al militar a conquistar a su amada, nos proporciona la excusa perfecta para acercarnos a nuestros alumnos a la vida y obra de Mario Benedetti, uno de los escritores hispanoamericanos más importantes del siglo XX. Por todos estos motivos consideramos *Paseo* un recurso didáctico perfecto para provocar el diálogo y la comunicación entre los estudiantes a través de un material que motive su interés y curiosidad por la lengua y la cultura españolas, profundizando en una parte esencial de la historia española. Asimismo, mediante las actividades que constituyen la secuencia, los alumnos tendrán la oportunidad de practicar de forma combinada las cuatro destrezas comunicativas.

FICHA TÉCNICA



Título: Paseo

Director: Arturo Ruiz Serrano

Intérpretes: José Sacristán, Paco Tous, Carlos Santos

Año producción: 2007

Formato: cine, 35mm

Duración: 12 minutos

Argumento: Este corto es un homenaje a todas las víctimas de la Guerra Civil español; narra la historia de Gabino que, a las puertas de la muerte, confiesa a sus camaradas que nunca se ha declarado a una mujer, ante lo que estos le ayudarán a que el joven soldado cumpla su sueño.

<http://vimeo.com/2197059>

NIVEL: a partir de B1-B1+ (el acento de uno de los personajes dificulta un poco la comprensión, si se subtitaran algunos fragmentos se podría utilizar con un B1 sin problemas)

DESTINATARIOS: Alumnos adultos (a partir de 20 años)

TIPO DE CURSO: Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

TIEMPO: 2 sesiones de 60 minutos

MATERIALES: Reproductor DVD, proyector, hojas de ejercicios, cortometraje y PC con conexión a Internet

DESTREZAS: Todas

OBJETIVOS:

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales.
- Desarrollar las destrezas escritas y la creatividad a través de la poesía.
- Ser capaz de ponerse en el lugar de otro y desarrollar actitudes de empatía que permitan valorar las actitudes de otros desde el respeto y la tolerancia.
- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.

CONTENIDOS CULTURALES:

Esta secuencia didáctica abarca varios de los contenidos incluidos en los inventarios del PCIC relacionados con la cultura:

- **Referentes Culturales:**
 - La Guerra Civil española.
 - El concepto de “las dos Españas”
 - El exilio de la intelectualidad
 - Autores y obras literarias de proyección internacional: Mario Benedetti
 - Autores y obras literarias de la generación del 27: Federico García Lorca y Miguel Hernández
 - Particularidades geográficas: la meseta (Castilla)
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
 - Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos.
 - Normas de cortesía (tú y usted)
 - El sonido de la «z»: el seseo
- **Habilidades y actitudes interculturales**
 - Asimilación de saberes culturales
 - Configuración de una identidad cultural plural
 - Aproximación cultural
 - Observación y comparación
 - Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:

La secuencia didáctica comienza con unas actividades previas al visionado del cortometraje y que tienen la finalidad de situar a los alumnos en la historia que van a ver. En la primera actividad (**Actividad 1a**) (Anexo 1) introducimos a los personajes del corto, presentaremos una fotografía de cada uno y, de forma oral y en grupo-clase, llevaremos a cabo una lluvia de ideas en la que se describirán los personajes y se harán hipótesis sobre cada uno de ellos (personalidad, profesión, época, etc.) a partir de su apariencia física. Seguidamente, se hará lo mismo con el lugar donde acontece la historia (**Actividad 1b**). El profesor guiará las descripciones a través de preguntas y ayudará con el vocabulario si es necesario.

Tras identificar y describir a los personajes, pasaremos a situar la historia en un contexto más amplio. Se les explica a los alumnos que está ambientada en la Guerra

Civil española, pediremos al grupo que expresen oralmente lo que saben acerca de ese hecho y pasaremos a realizar una actividad de búsqueda de información. Con el objetivo de que comprendan mejor el contexto en el que tiene lugar la acción, les daremos unas preguntas para que busquen en Internet información sobre la guerra (fechas, bandos, personajes importantes, etc.) **(Actividad 2)**. La información que se les pide es muy general, por lo que se les animará a que profundicen en el tema o vean otras películas que ilustren la guerra de forma más detallada.

Una vez situados en el contexto, se procederá al visionado del cortometraje. Se hará de forma fragmentada, intercalando actividades de distinta índole y con objetivos diferentes.

B) ACTIVIDADES DE VISIONADO

El visionado del corto lo realizaremos dos veces, cada una de ellas con actividades de diferente tipo. En la primera proyección los alumnos tendrán que responder, bien por escrito o de forma oral, a preguntas de comprensión general; las cuestiones referidas al segundo visionado del filme tendrán un carácter más concreto, en las que tendrán que obtener información más específica del texto. En cada visionado se harán las pausas necesarias (y que indicaremos a continuación) para dar tiempo a contestar a las preguntas, compartir las respuestas y comentar las conclusiones.

B1) Primer visionado:

(1ª Parte: 0:00-2:36 min.) Los personajes

En este fragmento del corto dos de los personajes (el poeta y el campesino) se encuentran y comienzan a hablar. **(Actividad 3)** Antes de empezar el visionado, se les indica a los alumnos en qué han de fijarse, en este caso en los personajes, sus características, movimientos, ropa, etc.; tendrán que comentar en parejas los rasgos más característicos de cada uno, lo que creen que tienen en común y lo que les diferencia; toda esta información se pondrá en común y se anotará en la pizarra las conclusiones a las que lleguen los alumnos.

(2ª Parte: 2:36-6:47) La historia

(Actividad 4): Este fragmento de la película irá seguido de 5 preguntas de comprensión sobre el argumento de la misma que los alumnos responderán por escrito y de forma individual. En esta parte el tercer personaje, Gabino, entra en escena, llora porque nunca se ha declarado a una mujer, el poeta le consuela y le ayuda montando una representación en la que el campesino hace de mujer para que él se pueda declarar. Además de cuestiones de comprensión general, los alumnos tendrán que hacer hipótesis sobre por qué el militar está tan desesperado y por qué el

poeta le quiere ayudar. También habrán de identificar el género del corto y justificar la respuesta.

Tanto la pregunta destinada a la formulación de hipótesis como la relacionada con el género del corto se resolverán cuando vean el filme completo. No es hasta el final del corto cuando se sabe que los tres están en los últimos momentos de sus vidas, por lo que seguramente sus respuestas no sean las correctas; al final del corto se volverá sobre estas preguntas con la intención de que los alumnos reflexionen sobre la Guerra Civil (y otras guerras), los efectos que tuvo en España, los distintos comportamientos de la gente en situaciones extremas y cómo los temas más terribles se pueden abordar con humor.

(3ª Parte: 7:40-final) El paseo

(Actividad 5) Antes de ver el final del corto se les hará reflexionar sobre el título, *Paseo*, preguntando sobre lo que entienden por 'paseo', la relación entre lo que comúnmente se conoce como paseo (probablemente lo que ellos entienden) y la historia del cortometraje; se les recordará que la historia está ambientada en la Guerra Civil para ayudarles a relacionar ideas.

Se ve la última parte, que sugiere lo que es un *paseo* pero no es del todo explícito, por lo que se les dará una definición escrita en la que se explica el significado de pasear en el contexto de la Guerra.

B2) Segundo visionado:

Se vuelve a proyectar el corto pero, como hemos explicado anteriormente, lo hacemos con distintos objetivos. Los dos personajes que aparecen en la primera escena son muy diferentes, uno es un poeta, bohemio, educado y culto; el otro, en cambio, es un campesino analfabeto con un fuerte acento andaluz. Nuestra intención ahora es que pongan atención en la forma de hablar de cada uno de ellos, ya que el objetivo de esta actividad es que, por un lado, conozcan alguna de las variedades del español, sus características y asociaciones y que las relacionen con las zonas a las que pertenecen. Somos conscientes de la dificultad que entraña la comprensión del personaje andaluz, por ello, como hemos señalado anteriormente, podemos subtitular la escena de forma que se den cuenta de la gran diferencia que hay, en estos casos, entre el lenguaje hablado y escrito y, además, facilitaremos enormemente la comprensión. (Nota: para el subtitulado se pueden utilizar programas como DivXLand Media Subtitlr, Subrip, y Subtitle Workshops)

Por otro lado, existe una notable diferencia de clase social entre los dos personajes que se refleja en su forma de hablar y en cómo cada uno de ellos trata al otro, y esto servirá de pretexto para analizar las diferencias entre el *tuteo* y el *ustedeo*.

(Actividad 6) Para llevar a cabo el siguiente ejercicio se les explicará a los alumnos que los personajes habla con diferentes acentos, **(6a)** se preguntará si saben de dónde es ese acento y se localizará Andalucía en el mapa en caso de que desconozcan su situación. **(6b)** A continuación se les dará y explicará una lista de características fonéticas y fonológicas propias de ese acento para que escriban ejemplos de cada uno de esos rasgos extraídos de la proyección.

(Actividad 7) Se les preguntará a los alumnos por otras diferencias entre la forma de hablar de los dos personajes; (si no logran identificar el uso de *tú* y *usted*, se pondrán ejemplos por escrito en la pizarra hasta que se den cuenta). Se explican los casos en los que *usted* es común en España (cortesía, respeto, distanciamiento), y tendrán que explicar cuál de esos casos es el de nuestros personajes.

(Actividad 8) En el corto, el poeta recita un poema; lo han escuchado en el anterior visionado, pero sólo se les pedía una idea general del tema del poema. Es una poesía del escritor Mario Benedetti, titulada “Corazón Coraza”, aunque la versión recitada por el personaje representado por José Sacristán no es idéntica a la original, por lo que se aprovechará esa diferencia para que los alumnos lean el poema real y escuchen atentamente a los detalles para identificar las variaciones que hace Sacristán.

Finalmente, se les anunciará que van a ver la película completa, sin interrupciones, y que deben anotar todas las cosas, palabras, expresiones, etc. que a lo largo del corto indiquen el final que les espera a los personajes. **(Actividad 9)** Tras el visionado completo de la cinta, se pondrán en común los datos anotados durante la última proyección sobre la situación en que se encuentran los personajes; el profesor aportará todos los ejemplos que hayan pasado inadvertidos (*le pasa lo mismo que a nosotros, camarada, fraternidad, por qué estamos luchando, entre todos ellos habrá un cura, ya es tarde para eso, yo quería haberle dicho eso a mi mujer, etc.*)

De forma oral se debatirá la actitud que tienen los tres hombres en los últimos momentos de su vida, lo que les preocupa, sus miedos, etc.; y se les pedirá a los alumnos que se pongan en su lugar y expresen si tendrían ese mismo comportamiento. A través de la identificación con otras personas de diferentes culturas, en diversas situaciones e incluso tiempos, se pretende fomentar una actitud de empatía que contribuya a adquirir una *consciencia intercultural*.

C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:

Una vez visto, analizado y comentado el cortometraje se pasará a otro tipo de actividades en las que haremos uso de la poesía recitada en el filme para plantear una serie de actividades relacionadas con el poema.

En primer lugar, se llevará a cabo una actividad que fomente la creatividad. La mayoría de los versos que componen el poema siguen la estructura “Porque...”, ya que el propósito del poema es decirle a la amada por qué le gusta. **(Actividad 10a)** Utilizaremos esa estructura para que los alumnos realicen una actividad de escritura creativa, añadiéndole versos al poema y formando una nueva estrofa.

(10b) Este corto nos da el pretexto perfecto para conocer a uno de los mejores y más conocidos escritores hispanoamericanos. Se les dará a los alumnos una página Web con una selección de poemas de Benedetti para que escojan la que más les guste y la lean en voz alta en clase. De esta forma, conocerán la obra poética de este escritor, leyendo para elegir y escuchando la elección de sus compañeros, al mismo tiempo que, desarrollarán la competencia lectora y oral.

Una breve biografía de Benedetti contribuirá a la consecución de distintos objetivos; por un lado, en ella se alude a todos los géneros a los que se dedicó Benedetti, y los alumnos tendrán que buscar un ejemplo de cada uno, así se discutirá sobre los diferentes géneros literarios al tiempo que se profundiza en la obra del autor.

En el texto biográfico se hace referencia a la época en que Benedetti tuvo que exiliarse por lo que se trabajará, de forma oral y colectiva, ese concepto, los motivos que llevan a esa situación, otros intelectuales que corrieron la misma suerte, etc. Así se cerrará esta secuencia didáctica, volviendo, a través del exilio, al tema relacionado con la guerra, conectando esta actividad con las primeras de la propuesta.

D) ACTIVIDADES FUERA DEL AULA:

Además del trabajo realizado en clase, se proponen una serie de actividades de extensión que serán realizadas fuera del aula con diferentes objetivos; por un lado, el de desarrollar la autonomía del alumno y, por otro, el de profundizar en la poesía española, concretamente en la obra de dos de los poetas más representativos de la generación del 27: Federico García Lorca y Miguel Hernández. Estas actividades serán realizadas por los alumnos de forma autónoma y consistirán, principalmente, en la búsqueda de información y lectura en la web. Dependiendo del contexto real de los alumnos (tiempo y recursos disponibles) se les dará a estas actividades de extensión un carácter voluntario/flexible, con el fin de proporcionar a los alumnos la oportunidad de profundizar en el tema tratado teniendo en cuenta sus posibilidades y necesidades.

(11a) El enunciado de la actividad les dice a los alumnos que el corto homenajea, de formas diferentes, a Lorca y a Miguel Hernández. Se les propone que busquen información sobre estos poetas y que vuelvan a ver el corto con el fin de descubrir en qué consisten dichos homenajes. Dicho homenaje, explicado por el director del corto en una entrevista, consiste, por un lado, en la situación que viven los personajes del

corto, que se asemeja a la muerte de Lorca; y, por otro lado, en el nombre del personaje de José Sacristán (Miguel).

(11b) La actividad anterior nos abre el camino para adentrarnos en la obra de estos poetas, los alumnos deberán escoger un poema de cada uno de ellos que corresponda a una declaración de amor y que pueda, por tanto, sustituir al recitado en el cortometraje sin alterar el sentido del mismo. Los alumnos leerán en clase los poemas escogidos por lo que todos ellos tendrán la oportunidad de escuchar parte de la obra de estos poetas tan emblemáticos de nuestra literatura.

(12) Para finalizar esta parte de la secuencia didáctica proponemos una actividad de investigación sobre uno de los actores de este cortometraje. Les pediremos a los alumnos que recaben información sobre José Sacristán y su trayectoria cinematográfica. Esta búsqueda supondrá un recorrido por las diferentes épocas y géneros del cine español ya que este actor ha protagonizado más de cien películas desde los años 60 hasta la actualidad. Como actividad extra, se les animará a que vean y hagan una crítica de una de estas películas, que podrán encontrar bien en la biblioteca del centro o bien en internet.

4.2. El castigo

“El castigo” es un cortometraje que narra la vida diaria de una familia española desde el punto de vista del hijo menor. Todo el corto se desarrolla en el mismo sitio, el lugar donde la familia se reúne cada día a la misma hora, la mesa del comedor a la hora de la comida. Es una familia normal de los años 70-80, con los roles repartidos de manera tradicional: la madre es un ama de casa entregada y el padre es el cabeza de familia, el que pone las normas. Un día el hijo menor se niega a comerse un plato de hígado y es castigado a no levantarse de la mesa hasta que se lo termine. El resto de la historia transcurre bajo la mirada del niño que, sentado delante de su plato, ve cómo su familia va cambiando; cuando su madre fallece el padre se casa de nuevo y la madrastra, con sus hijos, pasan a formar parte de la familia; así, todo cambia en esa casa, excepto el niño y el interminable plato de hígado.

Este corto, a través de su temática, resulta una herramienta valiosa para trabajar un tema universal, la familia, que uno de los contenidos propuestos por el PCIC en su inventario de *Saberes y Comportamientos Socioculturales*, dentro del apartado *Condiciones de vida y organización social*. Siguiendo la trayectoria de esta familia podemos ofrecerles a los alumnos el retrato de una familia convencional en diferentes épocas, a través de la cual podrán observar los cambios que ha sufrido la sociedad española en las últimas décadas y cómo eso se refleja en la vida diaria de cualquier persona.

Este corto nos da la oportunidad de, sin alejarnos del tema de la familia, analizar otros saberes y comportamientos como son los relacionados con la comida, referentes tanto sobre la cocina y los alimentos como sobre las convenciones y comportamientos en la mesa. La comida es un elemento clave en la sociedad española, es un acto social en sí mismo que implica mucho más que la alimentación; negocios, celebraciones de todo tipo, encuentros, etc. se hacen habitualmente alrededor de una mesa en la que no falta comida y bebida; incluso la organización de nuestra sociedad, en términos de horarios, gira en torno a la comida. Además, no podemos olvidar la repercusión que hoy en día tiene la gastronomía española en todo el mundo.

Por todo ello, consideramos este corto un arma útil para la transmisión de estos elementos socio-culturales y fomentar en el alumno el interés por esta cultura.

FICHA TÉCNICA



Dirección. Isabel Ayguavives

Intérpretes: Tristán Ulloa, Iván Martín, Jesús Extremo, Encarna Breis, Pedro Casablanc, Chusa Barrero.

Año: 2005

Formato: cine, 35mm

Duración: 18 min.

Una familia de cuatro miembros se sienta a la mesa como todos los días. Entonces llega el plato de hígado encebollado, y con él EL CASTIGO.

http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco_3/Ves/

NIVEL: B1-B2

DESTINATARIO: Jóvenes y adultos

TIPO DE CURSO: Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

TIEMPO: 2 sesiones de 60 minutos

MATERIALES: Reproductor DVD, proyector, hojas de ejercicios, cortometraje, diccionario y PC con conexión a Internet

DESTREZAS: todas

OBJETIVOS:

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos

- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.
- Analizar diferentes maneras de ver la realidad y su incidencia en la vida cotidiana
- Comprender diferencias entre las culturas
- Analizar la evolución de la sociedad española
- Explicar comportamientos de la propia cultura a personas de culturas diferentes.
- Conocer ciertos aspectos de la realidad diaria en España (vida familiar, comida, normas, etc.)

CONTENIDOS CULTURALES:

- **Referentes culturales:**
 - Sistemas de Gobierno: la monarquía
 - Importancia y lugar de la familia real española
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
 - **La familia:**
 - Evolución del concepto tradicional de familia
 - Concepto y tipos de unidad familiar: Concepto de familia numerosa
 - Comportamientos familiares relacionados con jerarquías: rol paterno, comportamiento de hijos respecto a padres y viceversa
 - **Horarios y ritmos cotidianos:**
 - Horarios de comidas
 - Uso de los saludos según el momento del día
 - Duración y horarios habituales de la jornada laboral/escolar: *jornada intensiva*
 - **Comidas y bebidas:**
 - o Cocina y alimentos
 - Alimentos que forman parte fundamental de la dieta
 - Platos típicos por zonas o regiones
 - o Convenciones sociales y comportamientos en la mesa
 - Frases y fórmulas utilizadas en la mesa: bendición
 - Comportamientos en la mesa
 - **Tradición y cambio social**
 - Aparición de nuevos modelos familiares
- **Habilidades y actitudes interculturales**
 - Conciencia de la propia identidad cultural

- Percepción de diferencias culturales
- Aproximación cultural
- Reconocimiento de la diversidad cultural
- Observación y comparación
- Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:

Para comenzar esta secuencia didáctica **(Actividad 1)**, se propone a los alumnos un tema de conversación para llevar a cabo en grupo-clase; se les indicará que vamos a hablar de la familia y guiaremos la conversación por medio de preguntas pidiéndoles opinión sobre el significado de familia e información sobre la suya o las que conocen; así, introduciremos el tema al tiempo que implicaremos a los alumnos al permitirles, por un lado expresar sus opiniones y creencias, y por otro acercar el tema a su experiencia personal, perdiendo así el miedo a lo desconocido. Asimismo, esta actividad nos servirá para repasar el vocabulario relacionado con el tema que se va a tratar a continuación.

Antes de adentrarnos en el corto, realizaremos una actividad de vocabulario cuyo objetivo es repasar los parentescos **(Actividad 2)**: la actividad consistirá en el análisis de un árbol genealógico; hemos escogido a la familia real española que, además del léxico relacionado con las relaciones familiares, nos permite acercar a los alumnos al concepto de monarquía, lejano para muchas culturas. Antes de preguntarles sobre los sistemas de gobierno de sus países de origen, les hablaremos sobre la monarquía española y ayudándonos con el árbol genealógico explicaremos la línea de sucesión y aspectos relacionados.

Una vez introducido el tema del corto, les enseñaremos a sus personajes, con la proyección de la primera escena sin sonido; **(Actividad 3)** individualmente describirán por escrito a los personajes, anotando el lugar que ocupa cada miembro de la familia en la mesa y haciendo hipótesis sobre el motivo de su colocación.

B) ACTIVIDADES DE VISIONADO

B1) 1º visionado:

(0:00-1:54) Comenzamos el visionado del corto desde el principio, pero esta vez con sonido, ya que el objetivo de esta actividad es que comprueben si sus hipótesis de la actividad anterior son acertadas. **(Actividad 4)** El narrador explica que el padre se sienta frente a la televisión, la madre cerca de la cocina y los hijos

separados para que no se peleen. Con esta estampa, los alumnos empezarán a hacerse la idea de la familia tradicional.

(1:54-9:30) Una vez familiarizados con los personajes principales del corto y el contexto donde se desarrolla la acción, trabajaremos la comprensión global del mensaje. **(Actividad 5)** Les daremos las preguntas antes de la proyección ya que, al ser un fragmento largo, podrían sentirse abrumados por la gran cantidad de información que van a recibir. De este modo, saben con antelación lo que se les pide y realizarán el visionado de forma más relajada y, seguramente, más eficaz. Las preguntas serán sobre el tipo de familia o la actitud del padre así como sobre los acontecimientos más importantes de la historia: el castigo y la muerte de la madre. Esta actividad se llevará a cabo en grupos pequeños, dándoles la opción de comentar sus opiniones y llegar a un acuerdo antes de decirlas en voz alta.

(Actividad 6) Antes de ver la última parte del corto, les ofreceremos dos fotografías de la misma familia en situaciones similares pero en épocas diferentes; en parejas, cada miembro de la pareja tendrá una de las fotos y tendrá que hacer preguntas a su compañero hasta que los dos encuentren todas las diferencias entre las imágenes. Mediante esta actividad de interacción oral los alumnos se familiarizarán con la casa, los personajes que han aparecido hasta el momento y los que aparecerán después; de esta forma, podrán anticiparse a lo que va a suceder y eso facilitará la comprensión.

A continuación se les anunciará que van a ver el resto del corto **(9:30- final)** y que deben anotar todas las novedades que han acontecido en esa familia desde la muerte de la madre, tendrán que fijarse en todas las cosas que han cambiado, pero no sólo estéticamente, sino en las actitudes de los personajes, los roles que desempeñan, etc. Asimismo, deberán tener en cuenta las cosas que se mantienen igual.

B1) 2º visionado:

(Actividad 8) En el segundo visionado nos centraremos más en los detalles; dividiremos el corto en dos partes; en la primera las preguntas irán dirigidas a las costumbres y convenciones sociales que la familia mantiene en la mesa. Lo harán de forma individual durante el visionado para ponerlo en común al finalizar. Los alumnos tendrán que responder preguntas sobre las normas que pone el padre y compararlas con las propias y las de sus compañeros, valorando así la importancia que distintas culturas le dan a las mismas cosas. También llamaremos su atención sobre el hecho de que bendigan la mesa antes de cada comida, como pretexto para discutir las costumbres más arraigadas y las creencias religiosas. Con el fin de comparar los horarios y ritmos cotidianos de la cultura española con los de otras culturas, repararemos en el concepto de jornada intensiva.

Tras ver la última parte del filme, debatiremos algunos aspectos más simbólicos, como el hecho de que el niño y el plato de hígado no cambien con el paso de los años, el significado de la mesa que se extiende y se recoge según los miembros de la familia, el papel que las mujeres tienen en la vida del padre, etc. Todo esto son temas más subjetivos que provocarán la conversación entre nuestros alumnos contribuyendo al desarrollo de la destreza oral así como a fomentar una actitud de respeto y tolerancia hacia las opiniones de otros.

C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:

En las actividades de post-visionado nos vamos a centrar en dos aspectos principales que se tratan, en mayor o menor medida, en este corto: la comida y la evolución del modelo familiar.

En la **actividad 10** recordaremos la presencia, durante toda la película, del plato de hígado, y lo usaremos de pretexto para hablar de ese tipo de comida, vísceras, casquería, y platos que pueden resultar extraños para los extranjeros. Les diremos los nombres de algunos (morcilla, mollejas, etc.) de los que no necesariamente se deduce en qué consisten; les pediremos que busquen las palabras en el diccionario y las relacionen con las fotografías que a continuación les ofrecemos. Seguidamente, comentarán con sus compañeros sus gustos culinarios, platos de este tipo en sus países, etc.

El tema cambia radicalmente en la **actividad 11**, en la que a través de los resultados de una encuesta se trabajará el concepto y tipos de familia así como la evolución que este concepto ha tenido en las últimas décadas. Los alumnos tendrán que leer el texto de forma individual y responder a unas preguntas en las que se les pide tanto su opinión como una comparación con la cultura propia.

Esta secuencia didáctica finalizará con una actividad de comprensión oral (**Actividad 12**), se reproducirá un vídeo correspondiente a un reportaje de un informativo en el que se ilustra lo tratado en la actividad anterior. El reportaje hace una revisión del concepto de familia desde los años 60, cuando se elogiaban las familias muy numerosas, hasta nuestros días en los que conceptos como adopción, matrimonios homosexuales o familia monoparental forman parte del campo semántico de la familia.

(13) Para finalizar esta parte de la secuencia didáctica proponemos una actividad de extensión que los alumnos harán de forma autónoma y voluntaria teniendo en cuenta su situación real (tiempo, materiales disponibles, etc.) Se trata de una actividad de investigación en la que los alumnos deberán buscar información sobre el matrimonio homosexual en diferentes países y elaborar una tabla comparativa; una

vez completadas las tablas, se iniciará un debate en el aula, en el que los alumnos compararán la información obtenida y explicarán la situación de sus países de origen en ese tema, su opinión, etc.

4.3. *El Viaje de Said*

“El viaje de Said” es la historia de un niño marroquí que vive en una humilde casa en la playa con su familia; entre sueños, Said hace un viaje mágico hacia el otro lado del estrecho. Cuando llega al país de las oportunidades encuentra una feria en la que las luces de colores y la música le deslumbran. Said avanza por la feria y la alegría del principio se va tornando en tristeza a medida que encuentra diferentes obstáculos: jefes que no le contratan, funcionarios que no le dan papeles, personas de a pie llenas de prejuicios, etc. La última atracción de la feria es un viaje en barco, huyendo de la policía entre los cadáveres de sus compatriotas. En su huída llega de vuelta a Marruecos, donde despierta del sueño que se ha convertido en pesadilla.

En este filme se trata un tema especialmente importante para nuestro estudio, la inmigración, que es una de las razones que han llevado a la necesidad del desarrollo de la competencia intercultural. Como hemos reflejado en el marco teórico, las migraciones, entre otras causas, han hecho del mundo actual una comunidad intercultural en la que todos nosotros hemos de entendernos. Dada la importancia de este fenómeno social, consideramos este corto de gran utilidad para el aula de ELE, ya que acerca a los alumnos a una realidad que pueden encontrarse cada día en la prensa y en los informativos.

Hemos seleccionado este cortometraje, en parte, motivados por su originalidad ya que consideramos que la forma en que se narra la historia tiene una gran capacidad para despertar el interés del alumno. La película logra transmitir la tristeza y la tragedia que sufren las personas que se ven en esta situación, pero lo hace en un formato totalmente distinto de lo que se espera, un musical de animación, normalmente asociado a historias infantiles, alegres y con final feliz.

En este filme se expone la visión que un niño inmigrante tiene sobre nuestra sociedad, y lo hace en forma de caricatura, ofreciéndonos una serie de tópicos que ayudarán a los alumnos a tomar conciencia de las visiones estereotipadas que se tiene de otras culturas, y cómo esas visiones en muchas ocasiones difieren de la realidad. Con este cortometraje y las actividades que lo acompañan pretendemos despertar en los alumnos las actitudes y habilidades que les permitan acercarse a otras culturas desde una mirada intercultural. Las aventuras de Said nos dan la oportunidad perfecta para que los alumnos desarrollen su consciencia intercultural

poniéndose en el lugar de otro, fomentando así actitudes positivas de empatía, tolerancia y respeto a otras culturas.

FICHA TÉCNICA



Título: El viaje de Said

Dirección: Coke Riobóo.

Guión: Coke Riobóo y Sergio Catá.

Fotografía: A. González, I. Jiménez, J. Molero, A. Pazos

Música: Coke Riobóo.

Montaje: Sergio Catá, Carlos Escribano.

Duración: 13 minutos.

Año: 2006.

http://www.youtube.com/watch?v=mF_ZSCxIAIU

NIVEL: a partir de B1

DESTINATARIOS: Jóvenes y adultos

TIPO DE CURSO: Curso de lengua general impartido en España (contexto de inmersión) para alumnos de distintas procedencias y con un perfil socio-cultural medio-alto.

TIEMPO: 2 sesiones de 60 minutos (sesenta minutos de trabajo en fuera del aula)

MATERIAL: Lector de DVD, proyector, cortometraje, hojas de ejercicios.

DESTREZAS: Todas

OBJETIVOS:

- Desarrollar la comprensión e interpretación de textos orales no adaptados.
- Desarrollar estrategias de interacción oral.
- Comprender y producir mensajes orales y escritos.
- Fomentar la curiosidad e interés por conocer otras culturas y relacionarse con gente pertenecientes a ellas.
- Ser capaz de ponerse en el lugar de otro teniendo en cuenta su realidad social y cultural.
- Analizar estereotipos de la cultura meta y de la propia.
- Desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas y hacia la inmigración.
- Ser capaz de escribir un guión a partir de una serie de imágenes.

CONTENIDOS CULTURALES:

- **Referentes culturales:**
 - Historia y geografía de España
 - Historia y geografía de Marruecos
 - Corrientes migratorias en los siglos XX y XXI en los países hispanos; causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.
 -
- **Saberes y comportamientos socioculturales:**
 - Actividades de ocio: *ferias, corridas de toros*
 - La inmigración: *procedencia, destinos, inmigración ilegal*
 - Cuerpos de seguridad: la Guardia Civil
 - Xenofobia y racismo
 - Estereotipos
- **Habilidades y actitudes interculturales:**
 - Conciencia de la propia identidad cultural
 - Percepción de diferencias culturales
 - Aproximación cultural
 - Reconocimiento de la diversidad cultural
 - Observación y comparación
 - Empatía, curiosidad, apertura y disposición favorable

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

A) ACTIVIDADES DE PRE-VISIONADO:

Para comenzar esta secuencia didáctica (**Actividad 1**), se les explicará a los alumnos que van a ver un cortometraje musical de animación sobre un viaje, y se les pedirá que imaginen qué tipo de historia puede ser, para qué público y qué viaje se imaginan. A continuación se les mostrará una imagen de Said para que, fijándose en sus rasgos físicos, deduzcan su nacionalidad y vuelvan a pensar en el tipo de viaje sobre el que trata la película.

En la segunda actividad les explicamos que la historia trata sobre un niño inmigrante que cruza el Estrecho de Gibraltar y se les presenta un mapa de esa zona para que visualicen el tipo de viaje que es e imaginen cómo lo realizan. Desde este punto de partida pasaremos a analizar la inmigración desde una perspectiva más global para lo que, en un mapamundi, tendrán que dibujar flechas que representen todas las migraciones que conozcan, tanto desde y hacia sus países de origen como

cualquier otro lugar del mundo. La finalidad de esta actividad es que sean conscientes de la amplitud del concepto de inmigración, del intercambio intercultural que se da en todas partes y en todo momento y lo que supone el movimiento de gente por todo el mundo.

(Actividad 4) Mediante una serie de preguntas para debatir en grupo, se llevará a los alumnos hacia una reflexión más profunda que el mero movimiento de gente; tendrán que pensar en la figura del inmigrante, en sus razones para abandonar su país y lo que se encuentran en los países de destino.

Para la siguiente actividad **(5)**, les pediremos a los alumnos que se pongan en el lugar de un inmigrante obligado a abandonar su país y escriban los tres primeros sentimientos que se les pasen por la cabeza; así, podrán pensar en la inmigración desde un punto de vista diferente al habitual. Podría darse fácilmente el caso de que entre los alumnos tengamos alguno que se haya establecido o quiera establecerse en España. En ese caso se abordará la cuestión de la inmigración desde una perspectiva mucho más personal.

La última actividad antes de proceder al visionado del cortometraje **(6)** consiste en elaborar un guión, en grupos de cuatro, a partir de una serie de imágenes pertenecientes al filme y colocadas en orden cronológico; pretendemos con este ejercicio de expresión oral que, una vez presentado el tema, tomen un primer contacto con la historia que van a ver a continuación; además de estimular su creatividad, podremos comprobar la idea preconcebida que tienen sobre la inmigración.

B) ACTIVIDADES DE VISIONADO:

El visionado del corto se llevará a cabo en dos ocasiones, cada una de ellas con diferentes pausas que permitirán a los alumnos realizar las actividades que se les pide.

B1) Primer visionado:

La primera pausa se hará en el minuto 6:00 **(Actividad 7)**, tras la cual se responderá a una serie de preguntas sobre el argumento de la historia: la vida de Said en su pueblo, el viaje, lo que se encuentra al llegar al otro lado, etc. Se trata de un ejercicio de comprensión en el que podrán analizar la historia del inmigrante y ver las diferentes actitudes del niño.

Antes de ver la segunda parte, **(Actividad 8)** les presentaremos una fotografía de la última atracción que Said encuentra en la feria; se trata de *Patera Adventure*, donde se contrasta el atractivo de las luces y la música de la atracción con lo que realmente significa. Los alumnos tendrán que analizar la foto y expresar su opinión sobre ella, al tiempo que explican el concepto de *patera*.

Para la **actividad 9** les indicaremos que van a ver el recorrido que hace Said en la atracción de la patera y que tienen que anotar cada cosa que el niño se encuentra en su camino y lo que creen que significa cada uno para después discutirlo en parejas. En esta ocasión podrán ver los peligros y las desgracias que implican la inmigración y, en particular, la inmigración ilegal.

Al finalizar la discusión, **(Actividad 10)** contestarán unas preguntas de comprensión sobre el final del viaje y tendrán que dar su opinión sobre el cortometraje, explicando su respuesta.

B2) Segundo visionado:

En este segundo visionado el objetivo de las actividades es la obtención de información más específica así como la discusión sobre temas relacionados con la historia.

En primer lugar **(Actividad 11)**, nos detendremos en la canción con que reciben a Said en la feria; en la hoja de ejercicios los alumnos tendrán la canción incompleta **(11a)**, con algunos huecos que habrán de rellenar al escucharla; las palabras que faltan son importantes para el tema que se está tratando, por lo que la actividad nos dará la oportunidad de discutir sobre ellas.

La canción, y lo que se ve en las imágenes mientras la cantan, muestran una serie de estereotipos sobre la cultura española. **(11b)** Llamaremos la atención de los alumnos sobre esto ofreciéndoles varios ejemplos para que los analicen y añadan más a la lista; a continuación, una serie de preguntas les llevarán a una conversación en la que reflexionarán sobre la inconveniencia de generalizar cuando juzgamos a miembros de otras culturas y a superar visiones estereotipadas.

Se reanudará la proyección del corto para ver la siguiente atracción de la feria, una caseta de tiro en la que los muñecos a los que hay que derribar representan los obstáculos que los inmigrantes se encuentran cuando llegan a España: un burócrata que le pide papeles, un empresario que no le quiere contratar o le paga menos, un político que cierra fronteras y una ciudadana con prejuicios sobre los extranjeros. Además de escribir el problema que cada uno le plantea a Said **(Actividad 12)**, en la siguiente actividad **(13)** se les pedirá que reflexionen sobre el cambio de visión sobre la inmigración que tiene lugar a lo largo del filme. El optimismo de la canción que le recibe se transforma en pesimismo en la caseta de tiro, les pediremos a los alumnos su opinión sobre cuál de las dos situaciones se acerca más a la realidad.

C) ACTIVIDADES DE POST-VISIONADO:

Tras el corto se realizará una actividad de comprensión lectora y expresión escrita **(Actividad 14)**. Un fragmento de *El plan infinito* de Isabel Allende nos servirá

para desarrollar su competencia lectora sin alejarnos del tema de la inmigración; aunque en este caso se trata de inmigrantes mejicanos, el trasfondo de la historia es el mismo. Acompañamos el texto de un glosario que ayude a su comprensión para que en grupos de cuatro sean capaces de hacer un resumen; un miembro del grupo resumirá la historia, el segundo resumirá el resumen del primero y así sucesivamente, hasta conseguir una sola frase, un titular. Mediante este ejercicio podremos comprobar lo que cada grupo considera lo más importante; además, la comparación de los titulares fomentará la consideración de puntos de vista distintos al propio, así como la tolerancia y el respeto.

D) TRABAJO FUERA DEL AULA

(Actividad 15) De forma individual, les pediremos que escriban un relato, contando la historia de un inmigrante, una historia con final feliz, con lo que tendrán que valorar qué es un final feliz en esta situación y cómo se puede conseguir.

(Actividad 16a) La última actividad de esta secuencia didáctica consiste en una labor de investigación en la que los alumnos tendrán que buscar otros cortometrajes y/o películas en la que se trate el tema de la inmigración con distintos países de procedencia y de llegada: inmigrantes hispanos en Estados Unidos, españoles en otros países, etc. **(16b)** Tendrán que buscar otras películas y añadirlas a la tabla. Esta actividad será para aquellos alumnos que estén interesados en ahondar en el tema y se llevará a cabo dependiendo del tiempo disponible.

5. CONCLUSIÓN:

La diversidad cultural, social y lingüística que caracteriza el mundo actual hace necesario el entendimiento y la comunicación entre personas cuyos orígenes y circunstancias les proporcionan diferentes formas de ver la vida, de actuar y de relacionarse con otras personas y con el mundo. El conocimiento de culturas distintas a la propia y la consciencia de que las diferencias entre los países va más allá de lo lingüístico, ayuda al aprendiente a adoptar nuevas perspectivas desde las que ver y valorar el mundo y la gente que le rodea. La intención del docente no es que el aprendiente adquiera una serie de datos objetivos sobre la cultura meta, sino que sea capaz de compararla con la propia y con otras, de aprender de las diferencias; siendo consciente de las distintas culturas y de cómo interactúan, se desarrollan una serie de actitudes, generalmente positivas, hacia las diferencias, eliminando ideas preconcebidas y estereotipos y, en definitiva, desarrollando la competencia intercultural.

El aula de ELE es un contexto perfecto para el desarrollo de la competencia intercultural puesto que es un lugar donde varias culturas se encuentran; sin embargo,

no debe limitarse al contexto educativo sino que debemos tratar de inculcar en los alumnos un interés hacia la cultura meta que fomente el aprendizaje a largo plazo y fuera del aula.

Hoy en día todos somos conscientes de la importancia que la cultura tiene en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, tal y como se desprende del primer capítulo de este trabajo, resulta una labor complicada elegir una sola definición de cultura; el concepto ha sido definido y reformulado en múltiples ocasiones y desde muy diversas disciplinas, sin que cada definición reste veracidad o exactitud a las anteriores, sino que las complementan, demostrando la amplitud del concepto.

Cuando hablamos de cultura en el aula de lenguas extranjeras, tampoco resulta fácil delimitar el concepto, ya que aspectos tan variados como la historia, las producciones artísticas, las creencias, la política, las convenciones sociales, etc. forman parte de la cultura de un país. En este sentido, el Plan Curricular del Instituto Cervantes ha supuesto un gran avance en la enseñanza de la cultura ya que facilita la labor del profesor pormenorizando todos los contenidos que constituyen la cultura de la lengua española, cuidadosamente organizados en tres inventarios.

En este trabajo hemos tratado de analizar la importancia que el componente cultural tiene en el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso del español); cómo el peso que tiene ha evolucionado hasta nuestros días y cómo los cambios experimentados por la sociedad han influido en las necesidades e intereses de los ciudadanos, variando, a su vez, las distintas líneas metodológicas, dando lugar a la formulación de métodos y enfoques de diverso tipo.

Teniendo en cuenta, por un lado la importancia de la cultura y la necesidad de desarrollo de la competencia intercultural, y por otro, aspectos fundamentales como la motivación del alumno, hemos planteado una propuesta didáctica con la finalidad de aunar estos dos conceptos clave en la enseñanza de lenguas; la propuesta se basa en el que consideramos el instrumento más completo para estos fines, el cine y, en particular, el cortometraje.

Consideramos el cortometraje como un recurso didáctico capaz de reunir estos dos focos de interés; ya que, haciendo uso de la naturaleza motivadora del cine, junto con su poder para representar la realidad, seremos capaces de acercar al alumno a la realidad sociocultural y convertirlo en un testigo directo de la cultura española y, así, fomentar el desarrollo de la competencia intercultural.

Mediante esta propuesta didáctica pretendemos ofrecer un ejemplo de cómo tratar el componente cultural en clase de ELE y, teniendo en cuenta la estructuración de este componente en los tres inventarios que propone el PCIC, hemos seleccionado los cortometrajes de forma que en cada uno de ellos predominen contenidos de uno

de los inventarios; el cortometraje “Paseo” nos permite tratar uno de los referentes culturales más importantes de la historia española reciente, la Guerra Civil; mediante “El castigo” nos hemos acercado a la familia y a la comida, contenidos destacados dentro de los Saberes y comportamientos socioculturales, debido a la gran cantidad de información cultural que de ellos se desprende; “El viaje de Said” pone de manifiesto la importancia de la competencia intercultural y, a través de su argumento, nos da la oportunidad de abordar y reflexionar sobre contenidos esenciales pertenecientes al inventario de *Habilidades y actitudes interculturales*. Sin embargo, no es nuestra intención transmitir la idea de que los contenidos hayan de enseñarse de forma aislada, ya que tenemos el convencimiento de que todos los aspectos de la cultura se entrelazan.

De este modo, y volviendo a los problemas que planteábamos en la introducción (qué enseñar y cómo enseñar la cultura), vemos que, por un lado, el PCIC, a través de los tres inventarios en los que se abarca todo lo relacionado con el componente cultural resulta un documento único que nos permite responder a la pregunta de qué enseñar. Los inventarios de *referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales*, nos permiten distinguir entre conceptos frecuentemente presentados de manera confusa y definir objetivos de aprendizaje con precisión para poder adecuarlos al contexto de enseñanza. Por otro lado, por medio de la propuesta didáctica aquí presentada, creemos bien argumentada la tesis de la pertinencia del uso del cortometraje para enseñar contenidos culturales de las tres categorías descritas en el PCIC y por tanto, una posible respuesta a la cuestión de cómo enseñar la cultura. Adjuntamos además en la bibliografía una serie de títulos de cortometrajes que, a nuestro juicio, tienen grandes posibilidades de explotación para trabajar los contenidos culturales del español.

Vivimos en una época en la que el entendimiento entre culturas es una necesidad global y todos los esfuerzos para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras son pocos; por ello, esperamos que este trabajo anime a profesionales de la enseñanza, tanto profesores como diseñadores de materiales, a incluir ese tipo de propuestas en la práctica docente, bien desarrollando otras nuevas o adaptando las ya existentes a las características del aula, pero, en definitiva, a sacar el máximo provecho de un recurso tan rico como es el cine, y tan poco explotado como es el cortometraje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AMENÓS, J. (1999), "Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación", *Actas del X congreso internacional de ASELE*: 770-783.
- AREIZAGA, E. (2006), "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Revista Psicodidáctica*, n.12, U. del País Vasco, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/175/17501205.pdf>
- BACHMAN, L. (1990). «Habilidad lingüística comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa. pp. 105-129.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press,
- CANALE, M. (1983). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CHOMSKY, N. (1988), *Language and Problems of Knowledge*, Cambridge: MIT press. Traducción española: *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor, 1989.
- COBO, V. (2009), *La competencia cultural en tres manuales de E/LE*, Santander: Fundación Comillas y Universidad de Cantabria.
- CORPAS VIÑALS, Jaime (2004), "La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural" , *Redele* nº 1: <http://www.mec.es/redele/revista1/corpas.shtml>
- DENIS M. y MATAS PLA, M. (2002) *Entrecuzar culturas. Competencia intercultural y estrategias didácticas*, Bruselas: De Boeck & Larcier.
- FISCHER, G.N. (1992) *Campos de intervención en psicología social*, Madrid: Narcea

- GARCÍA AMILBURU, M. (coord.) (2010), *Mil mundos dentro del aula. Cine y educación*. UNED, Madrid.
- GARCÍA AMILBURU, M. y LANDEROS, B. (2011), *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine*, UNED, Madrid.
- HYMES, D. H. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- INSTITUTO CERVANTES (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva
- KRAMSCH, C. (1998): "El privilegio del hablante intercultural" en Byram y Fleming (1998), pp. 33-34
- KROEBER, L. y CLUCKHOHOLM, C. (1952), Cultura: una revisión crítica de conceptos y definiciones, *Papers of the Peabody Museum of American Archeology and Ethnology*, Vol. 47, Nº1,
- LONERGAN, J. (1985): *El vídeo en la enseñanza de idiomas*. León: Editorial Academia.
- *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. (2001) Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- MARTOS ELICHE, F. (2002): "El cine en el aula de ele. Un enfoque pedagógico por tareas". *En Forma* nº 3, Madrid: SGEL, pp. 53-69.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1993), «Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras», en Manchón, R.M. y Bruton, A. (eds.): *Serie sobre estrategias de aprendizaje y usos del lenguaje*, Sevilla: Sand
- OLIVERAS, À. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen.
- OMAGGIO-HADLEY, A. (2001) *Teaching language in Context*. Boston: Thomson-Heinle.
- SANTOS, I. y SANTOS, A. (2002) *De cine: Fragmentos cinematográficos para la clase de ele*, Madrid: SGEL.
- TYLOR, E. B. (1871). "La Ciencia de la Cultura", en J. S. Kahn. (1975). *El Concepto de Cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama, 29-46.
- UNESCO, Declaración de México sobre las políticas culturales, Conferencia mundial sobre las políticas culturales México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982); disponible en: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>

- VAN EK, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*, Estrasburgo: Council of Europe

BIBLIOGRAFÍA ELECTRÓNICA

Para ELE

- <http://cinetikele.blogspot.com/>
- <http://formespa.rediris.es/>
- <http://marcoele.com/>
- <http://www.elenet.org/>
- <http://www.todoele.net/>

Cine:

- www.fotogramasencorto.com
- www.notodofilmfes.com
- www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-castigo/20071128pluutmzco_3/Ves/
- www.rtve.es
- www.youtube.com
-

SELECCIÓN DE CORTOMETRAJES ADECUADOS PARA ENSEÑAR CONTENIDOS CULTURALES EN LA CLASE DE ELE:

- *036*, de Juan Fernando Andrés Parrilla y Esteban Roel García Vázquez, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=XXWZ3uAEKsw> (2011)
- *Allanamiento de Morada*, de Mateo Gil, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=kOM571-CKE0> (1998)
- *Carisma*, de David Planell, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=qyHZRXVqe7o> (2003)
- *Descafeinado*, de Alexis Martínez, Jorge García, Antonio Esteve y Juanma Cotelo, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=rOorY95ZpDo> (2006)
- *Desconocidos*, de David del Águila, disponible en <http://video.google.com/videoplay?docid=-2608349659316517446#> (2006)
- *Dime que yo*, de Mateo Gil, disponible en http://www.plus.es/videos/Zona-Corta/Proyecto-corto-Dime/20080313pluutmzco_3/Ves/ (2009)
- *Dolores*, de Manuela Moreno, disponible en <http://www.jamesonnotodofilmfest.com/mas-vistos.html?id=cw5124c37c130e2> (2008)

- *La madre*, de Miguel Bardem, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=8jGqSTqihfA&feature=related> (1995)
- *Lala*, de Esteban Crespo, disponible en <http://www.plus.es/plustv/index.html?idlist=PLTVZC&idvid=760521> (2010)
- *Pichis*, de Marta Aledo, disponible en <http://www.plus.es/plustv/index.html?idlist=PLTVZC&idvid=826056&pos=0> (2009)
- *Pipas*, de Manuela Moreno, disponible en <http://vimeo.com/29980885> (2013)
- *Traumatología*, de Daniel Sánchez Arévalo, disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=c0yitHlSlwc&feature=related> (2007)

Anexo 1

Historia, estructura y trama
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se presentan los acontecimientos de forma lineal, sin saltos cronológicos? • Si hay alguna elipsis y/o alteración cronológica importante, ¿es fácilmente comprensible para el espectador? • ¿Se encadenan las secuencias de forma lógica y coherente? • ¿Es la historia (o situación) que se presenta accesible a personas sin conocimientos especializados? • ¿Corresponde la historia que se cuenta (o la situación que se describe) a algún modelo que el estudiante pueda reconocer (por ejemplo, por haber visto otras películas parecidas, haber leído o escuchado relatos, etc.)? • ¿Podrían tener lugar en el entorno sociocultural del estudiante situaciones semejantes a las descritas en el filme (o en la secuencia)?
Personajes
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Están descritos los personajes de manera clara? • ¿Son comprensibles los personajes para un espectador de otra cultura, sin conocimientos especiales del mundo hispano? • ¿Son coherentes el comportamiento y la actuación de cada personaje con la información que el espectador tiene en los distintos momentos?
Tipo(s) de lengua utilizado(s)
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Predominan en el corto las conversaciones entre pocos personajes (no más de dos o tres a la vez)? • Normalmente, en las conversaciones, ¿habla sólo un personaje a la vez? • ¿Tienen todos los personajes (más o menos) el mismo acento? • ¿Hablan los personajes sin emplear alguna jerga o dialecto especial que pudiera ser difícil de entender por hablantes nativos de otras procedencias? • ¿Es clara la pronunciación de los personajes al hablar? • ¿Hablan los personajes con frases (más o menos) completas y con pocas vacilaciones? • ¿Se expresan los personajes sin acudir a léxico, tipos de discurso o conceptos especializados (que requieran una información o unos conocimientos particulares)?
Integración de palabra, sonido e imagen
<ul style="list-style-type: none"> • Las imágenes del corto, ¿ayudan a entender lo que pasa? • ¿Abundan las secuencias sin (o casi sin) palabras? • ¿Puede el espectador hacerse una idea aproximada de lo que pasa en la película sin comprender las conversaciones?
Soporte material

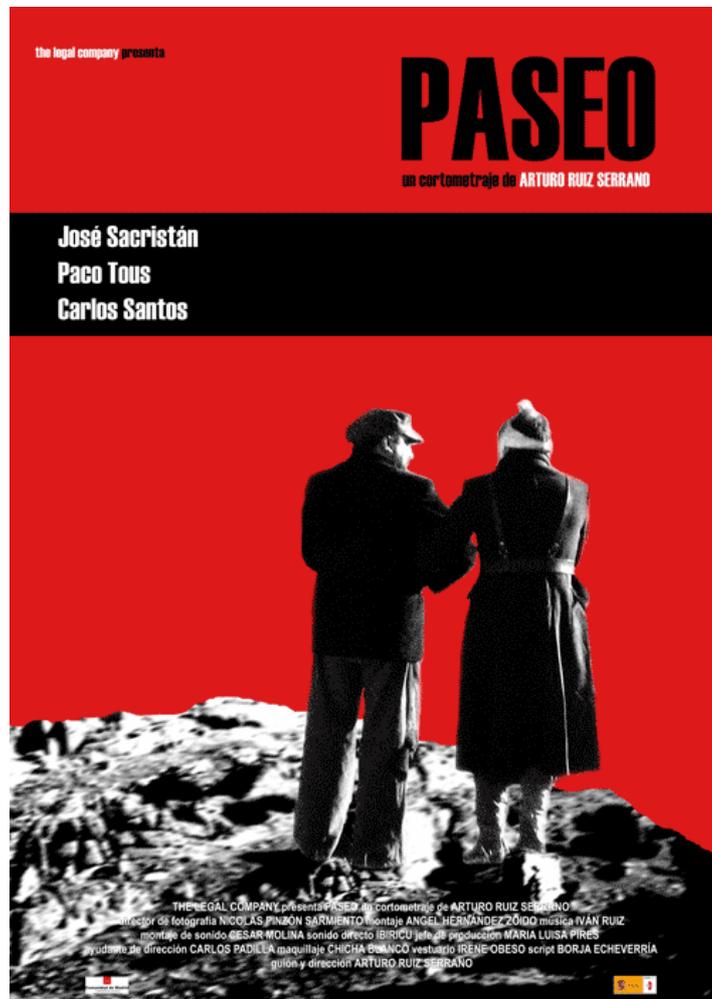
- ¿Tiene el filme subtítulos?
- ¿Está la banda sonora libre de ruidos o interferencias que dificulten la comprensión?
- ¿Puede el espectador volver atrás para ver de nuevo una parte (o la totalidad)?
- ¿El aparato o equipo que va a usarse para pasar la película tiene buena calidad de sonido?
- ¿La acústica del aula es buena?
- ¿Dispone el espectador de auriculares, si quiere utilizarlos?

(Adaptado de Amenós, J. 1999:777-79)

Anexo 2

HOJAS DE EJERCICIOS

Paseo



A) ANTES DE VER EL CORTO

1. Vamos a situarnos:

a) Estos son los protagonistas del corto, descríbelos: ¿Qué aspecto tienen? ¿Qué indumentaria llevan? ¿A qué época crees que pertenecen?

Uno de ellos es un poeta, otro un campesino y el otro un militar, fíjate bien en las fotos y trata de identificar a cada uno de ellos.



b) Este es el lugar donde se desarrolla la historia, ¿Qué tipo de lugar es? ¿En qué parte de la península podrían encontrarse?



2. Para entender el contexto en el que se desarrolla esta historia, busca información sobre la Guerra Civil española y contesta brevemente a estas preguntas:

- ¿Cuándo empezó y cuándo acabó la Guerra Civil española?
- ¿Qué dos bandos lucharon en esta guerra? ¿Cuáles eran sus ideas políticas?
- ¿Cómo se llamaba el dictador que gobernó España desde el fin de la guerra hasta 1975?

B) DURANTE EL CORTO

B1)1º Visionado:

3. (0- 2:36) Ahora vamos a conocer mejor a los personajes, pon atención a sus movimientos, a su ropa, a sus gestos, al paisaje, etc. y discutid, en parejas, las siguientes cuestiones:

¿Qué crees que pueden tener en común estas personas? ¿En qué se diferencian?

4. (2:36- 7:40) Mira el siguiente fragmento y responde a las cuestiones:

¿Qué problema tiene el militar?

¿Por qué crees que el poeta le quiere ayudar?

¿Cómo ayuda el poeta al militar?

¿De qué habla el poema?

¿A qué género pertenece este corto? ¿Es cómico, trágico, de ficción, etc.? (Justifica tu respuesta)

5. (7:40' –final) El título del cortometraje es “El paseo”, ¿qué te sugiere ese título? ¿Es un paseo una actividad agradable? ¿En qué sitios se suele pasear? ¿Te parece un buen sitio para pasear el que se ve en el corto?

Lee la siguiente definición y reflexiona sobre lo que has visto hasta ahora:

El “paseo” es un término relativo a la odiosa Guerra Civil Española. En los paseos, los asesinos buscaban en los pueblos “a los del otro bando”, los detenían al anochecer, los secuestraban y se los llevaban a de “paseo” y, la mayoría de las veces, terminaban con la ejecución de la víctima en la madrugada. Su destino eran cunetas o fosas comunes.

B2) 2º Visionado:

6. Vamos a volver a ver el corto, en las primeras escenas (hasta el minuto 2:36) el poeta y el campesino mantienen una conversación, fijate en que utilizan variedades diferentes del español, uno de los dos tiene un acento propio de una zona concreta, escucha atentamente y responde a las siguientes preguntas:

- 6a) ¿Sabes decir de dónde es ese acento?
¿Puedes situarlo en el mapa?
¿Con qué elementos de la cultura española lo asocias?



6b) Estas son algunas de las características de ese acento, identifica palabras o expresiones en las que se aprecien esas variaciones:

- El ceceo (/s/ se pronuncia como /θ/)
- Aspiración ([h]) del fonema /s/ implosivo
- Pérdida del fonema /d/ al final de la palabra
- Rotacismo (/l/ > /r/)
- Pronunciación aspirada ([h]) del fonema /x/
- Pérdida de la /d/ intervocálica

7. Otra diferencia entre los dos personajes es el uso de tú y usted, ¿quién de los dos utiliza cada uno?

Recuerda: Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, “Usted” es un tratamiento que indica, principalmente:

1. cortesía 2. respeto 3. distanciamiento

¿A cuál de estos usos crees que se corresponde el del corto? ¿Qué diferencia hay entre los dos?

8. En el siguiente fragmento vamos a escuchar cómo el poeta recita una poesía del escritor uruguayo Mario Benedetti titulada *Corazón coraza*, el poema no es exactamente igual que el original, lee el de Benedetti y anota las diferencias que encuentres respecto al de nuestro poeta.

<i>Porque te tengo y no</i>	<i>y peor que muero</i>
<i>porque te pienso</i>	<i>si no te miro amor</i>
<i>porque la noche está de ojos abiertos</i>	<i>si no te miro</i>
<i>porque la noche pasa y digo amor</i>	
<i>porque has venido a recoger tu imagen</i>	<i>porque tú siempre existes dondequiera</i>
<i>y eres mejor que todas tus imágenes</i>	<i>pero existes mejor donde te quiero</i>
<i>porque eres linda desde el pie hasta el</i>	<i>porque tu boca es sangre</i>
<i>alma</i>	<i>y tienes frío</i>
<i>porque eres buena desde el alma a mí</i>	<i>tengo que amarte amor</i>
<i>porque te escondes dulce en el orgullo</i>	<i>tengo que amarte</i>
<i>pequeña y dulce</i>	<i>aunque esta herida duela como dos</i>
<i>corazón coraza</i>	<i>aunque te busque y no te encuentre</i>
	<i>y aunque</i>
<i>porque eres mía</i>	<i>la noche pase y yo te tenga</i>
<i>porque no eres mía</i>	<i>y no.</i>
<i>porque te miro y muero</i>	

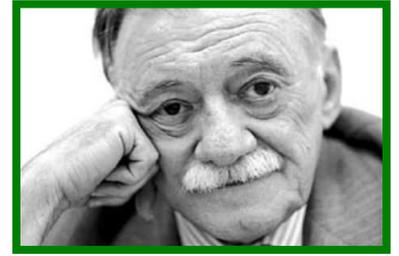
(*Corazón coraza, Mario Benedetti*)

9. Ahora veremos el corto completo, piensa en todo lo que hemos trabajado en las actividades anteriores y anota todas las cosas que indiquen, a lo largo del corto, la situación en la que se encuentran y el final que les espera a los tres protagonistas.

¿Qué actitud tienen los tres personajes? ¿Crees que saben lo que les espera? ¿Qué cosas les preocupan en los últimos minutos de su vida? ¿Tendrías tú la misma actitud y las mismas preocupaciones?

C) DESPUÉS DEL CORTO

10 a) El poeta quiere que el militar le diga a su amada por qué le gusta, añade un verso más al poema siguiendo la misma estructura, Porque..., juntaremos los versos de todos y crearemos una nueva estrofa para el poema.



b) Ahora vamos a conocer mejor al poeta y su obra:

Entra en esta página Web y lee algunos de sus poemas más conocidos, escoge el que más te gusta, léelo en voz alta y explica por qué te gusta.

<http://amediavoz.com/benedetti.htm>

c) Lee esta breve biografía sobre el poeta, en ella se habla de todos los géneros

a los que se dedicó, busca en Internet y escribe un título de cada género:

Novelas

Crónicas humorísticas

Guiones

Cuentos

Ensayos

cinematográficos

Poesía

Crítica literaria

Letras de canciones

Teatro

Mario Benedetti nació en Paso de los Toros, Uruguay, en 1920. Se educó en un colegio alemán y se ganó la vida como taquígrafo, cajero, vendedor, contable, funcionario público, periodista, traductor. De 1945 a 1975 hizo periodismo en el semanario *Marcha*, clausurado en esa fecha por la dictadura. Es autor de novelas, cuentos, poesía, teatro, ensayos, crítica literaria, crónicas humorísticas, guiones cinematográficos, letras de canciones. Ha publicado más de 40 libros y ha sido traducido a 18 idiomas. Sus novelas y cuentos fueron adaptados a la radio, la televisión y el cine. Su teatro ha sido representado en más de diez países. Fue director del Centro de Investigaciones Literarias de la Casa de las Américas, en La Habana, y del Departamento de Literatura Latinoamericana, en la Facultad de Humanidades de Montevideo. Tras el golpe militar de 1973, renunció a su cargo en la Universidad y tuvo que exiliarse, primero en Argentina, y luego en Perú, Cuba y España. Murió en Montevideo en Mayo de 2009.

¿Conoces el significado de la palabra 'exilio'?

¿Por qué razones la gente se exilia?

¿Conoces algún caso en tu país? ¿Y en algún otro?



D) POR TU CUENTA

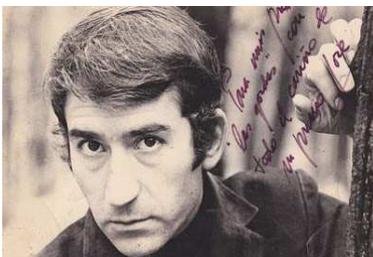


11 (a) En el cortometraje está muy presente el tema de la poesía, no sólo por el poema de Mario Benedetti, sino también por el homenaje que se rinde a dos poetas españoles: Federico García Lorca y Miguel Hernández. Busca información sobre ellos y descubre de qué manera están presentes en el corto.

(b) El poema de Benedetti es una declaración de amor; busca en la obra de estos dos poetas y elige un poema de cada uno de ellos que pueda encajar en lugar de *Corazón Coraza*.

12 José Sacristán (Chinchón, Madrid, 27 de septiembre de 1937) es un actor español de cine, teatro y televisión. Desde su debut en 1965 hasta la actualidad ha participado en más de 100 películas y recibido casi una veintena de premios.

Busca información en las siguientes páginas web y haz un resumen de las diferentes épocas del cine español en las que Sacristán ha trabajado y ejemplos de películas de las distintas etapas, así como de los premios más importantes de su carrera.



<http://es.wikipedia.org/>
<http://www.filmaffinity.com>
<http://www.imdb.com/>
<http://www.todocine.com>

HOJAS DE EJERCICIOS:

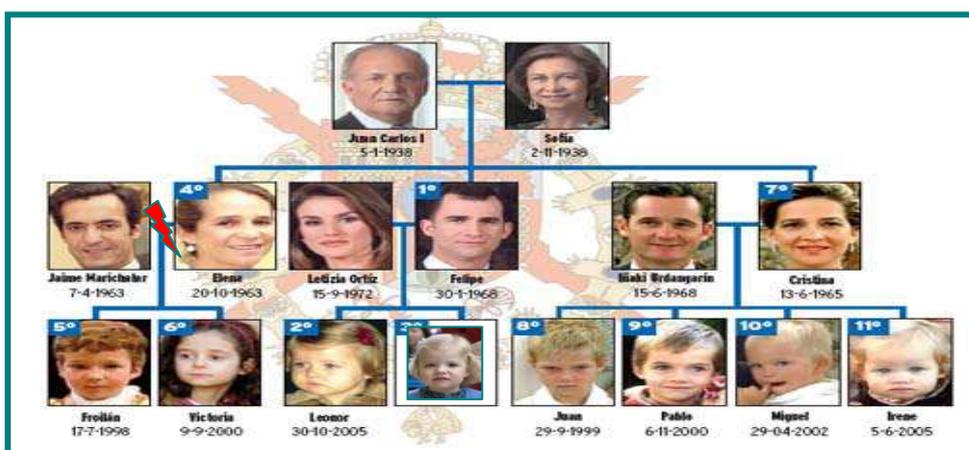
El castigo



A) ANTES DEL CORTO

1. Lluvia de ideas: El corto que vamos a ver a continuación trata sobre la familia ¿Qué entiendes por familia? ¿Cuántos miembros hay en la tuya? ¿Qué es para ti una familia numerosa?

2. a) Repasemos los parentescos con este árbol genealógico de la Familia Real española: Fíjate en las relaciones familiares y completa las siguientes frases con las palabras del cuadro:



hermana primas ex-marido hermanos cuñados tía hijo abuelos

- a) Elena y Felipe son
- b) (Iñaki Urdangarín) y Felipe son.....
- c) Victoria y Leonor son.....
- d) Letizia es..... de Juan
- e) Sofía es..... de Leonor
- f) Froilán es..... de Jaime y Elena
- g) Los Reyes son de Iñaki, y Letizia
- h) Jaime esde Elena

b) Hablando de la Familia Real... ¿Hay monarquía en tu país? ¿Cómo se “eligen” los herederos?

3. En las primeras escenas veremos una escena perteneciente a la vida cotidiana de una familia. Obsérvala y describe a cada uno de los personajes, fíjate en qué lugar ocupa cada uno en la mesa e intenta adivinar por qué.

El padre:.....
 La madre:.....
 Los hijos:.....

B) DURANTE EL CORTO

B1) Primer visionado

4. (Repetimos el fragmento con sonido) Comprueba si tus hipótesis son correctas y comenta con tus compañeros las respuestas que habías escrito.

5. (2ª parte: 1:54- 9:30) Vamos a ver cómo es la hora de la comida en esta familia en un día cualquiera, obsérvala y responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Crees que es una familia tradicional o moderna? ¿Por qué?
- b) ¿Quién dicta las normas? ¿Por qué? ¿Crees que era lo normal en esa época?
- c) ¿Por qué es el padre el que dicta las normas?
- d) ¿Crees que es así en la actualidad?
- e) ¿Es así en tu familia? ¿Y hace años?
- f) ¿Por qué castigan al hijo menor?
- g) ¿Qué le sucede a la madre?

6. (4ª parte 9:30- final) **Las diferencias:** En parejas, cada uno tendréis una foto y no podéis enseñársela al otro; son situaciones parecidas, pero hay muchas diferencias, haz preguntas a tu compañero hasta encontrar todas las diferencias:

Alumno A



Alumno B



7. (9:30-final) Ya hemos analizado los cambios que se aprecian a simple vista, ahora vamos a fijarnos en los detalles, anota todos los cambios que adviertas y que no se ven en las fotos de la actividad 6; fijate también en las cosas que no cambian.

B2) Segundo visionado:

8. (0:00- 9:30) Vamos a ver el corto de nuevo, lee las siguientes cuestiones atentamente, mira el vídeo e intenta responderlas:

a) ¿Qué normas hay que cumplir en la mesa? ¿Te parecen razonables?

b) ¿Coinciden con las normas de tu casa?

c) Comenta las semejanzas y diferencias con tus compañeros

d) El padre cuando se enfada les dice: “¡Tendríais que haber sido hijos de mi padre!” ¿Qué significa esa frase?

e) ¿Qué hacen al empezar a comer?

f) ¿Qué cambios supone la llegada del verano para esta familia? ¿Sabes lo que es la *jornada intensiva*? ¿Ocurre lo mismo en tu país en verano?

9. (9:30-final) En grupos de cuatro, reflexionad sobre las siguientes preguntas.

a) La mesa del salón cambia varias veces durante la historia, ¿en qué momentos de la vida de esta familia cambia?



b) ¿Qué crees que simboliza el plato de hígado?

c) ¿Cómo cambia el papel que juega el padre en la familia en cada momento de su vida?

d) ¿Por qué crees que el padre siempre tiene al lado a una mujer?



C) DESPUÉS DEL CORTO:

10. a) Durante todo el corto hemos visto un plato de hígado en la mesa, relaciona todos estos platos típicos de la cocina española con las fotografías. ¿Sabes identificar en qué consiste cada uno? Si no lo sabes, busca en Internet o en el diccionario el significado de las palabras

1. Mollejas:

2. Sesos:

3. Morcilla:

4. Callos:

5. Ancas:

6. Manitas:

7. Asadurilla



b) Comenta con tus compañeros:

- ¿Has probado alguno de estos platos?
- ¿Te gustan o te gustaría probarlos?
- ¿Se comen en tu país?
- ¿Conoces otras comidas “diferentes” en otros países (insectos, reptiles, etc.)?
- ¿Qué platos típicos de la gastronomía de tu país sorprenden a extranjeros?
- ¿Cuál es tu comida favorita?
- ¿Y la que menos te gusta?

11. Vamos a leer los resultados de varias encuestas sobre los cambios que ha sufrido el concepto de familia en las últimas décadas, antes de comenzar, comprueba que conoces e significado de estas palabras y expresiones, si no, búscalas en el diccionario. Después lee el texto y responde a las preguntas:

Matrimonio mixto Natalidad Madre soltera
Divorciado/a Separado/a Familia monoparental
Hijos adoptados pareja homosexual

- ♦ La educación de igualdad entre hombre y mujer ha llevado a un retraso en la edad a la que se casan los jóvenes, en la edad a la que tienen el primer hijo y en el número de hijos que se tienen (inestabilidad económica).
- ♦ Las parejas se unen a una edad cada vez más tardía, 30 años para los varones, 27 para las féminas.
- ♦ Hay un 78% de matrimonios mixtos
- ♦ La baja de la natalidad se ve compensada por la extraordinaria longevidad alcanzada y por la natalidad de madres extranjeras que dan a luz al 10% de los niños. Las solteras sólo tienen 0,08 hijos de media, las casadas 1,86, las viudas 2,00 hijos y las divorciadas/separadas 1,74.
- ♦ Las tasas de divorcios en España (25 por ciento) se han desatado, aumentando un 40 por ciento en la pasada década, lo que nos encamina a las cifras del modelo occidental, Estados Unidos (67 por ciento de divorcios).
- ♦ Las familias monoparentales representan actualmente un 11 por ciento del total. En una misma clase se pueden encontrar un 40 por ciento de hijos de padres separados, lo que ha llevado a los profesionales del ramo a elaborar una categoría nueva de niños: los hijos de abuelos. Recientemente, la comunidad foral de Navarra aprobaba una ley de igualdad jurídica para las parejas de hecho, que deja abierta la vía para la adopción por parte de una pareja homosexual.

(Adaptado de <http://www.map.es/gobierno/muface/o180/repor.htm>)

Preguntas:

¿Estás de acuerdo con estos resultados?

¿Ocurre lo mismo en tu país?

¿Qué es lo que más te ha llamado la atención? ¿Por qué?

12. A continuación vamos a ver un breve reportaje sobre la revolución familiar, en el que las afirmaciones del texto anterior quedan reflejadas de forma clara, escucha y mira con atención para poder completar el test que viene a continuación
<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20090705/revolucion-del-modelo-familia-espana/538103.shtml>

PREGUNTAS. (Test extraído de <http://www.avueltasconele.com/la-familia-bien-gracias/>)

a) ¿Qué fenómeno se dio en España a mediados de los 60?

- El divorcio.
- La reducción de hijos.
- El babyboom.



b) ¿Cómo eran la mayoría de las familias?

- Monoparentales.
- Tradicionales.
- Numerosas.

c) ¿Cuántos hijos había en la familia Olayo?

- 15.
- 19.
- 22.

d) ¿Quiénes comían antes en la familia Olayo?

- Comían todos juntos.
- Los que iban al colegio.
- Los que trabajaban.

e) ¿Qué era lo peor de tener tantos hermanos para las gemelas Olayo?

f) ¿Y lo mejor?

g) ¿Cuál es la reacción de la gente cuando las gemelas Olayo dicen que son 19 hermanos en su familia?

- Alegría.
- Incredulidad.
- Tristeza.



h) Enumera las tres razones que justifican la disminución de hijos en el matrimonio.

i) ¿Qué nuevos modelos de familia se citan en el vídeo?

j) ¿Antes qué era más importante: la familia o la persona?

k) ¿Dónde adoptó Luz a su hija?

l) ¿Cuántas familias monoparentales hay en España?

m) ¿Qué es lo que no ha cambiado en las familias?



D) POR TU CUENTA



13. Haz una búsqueda en internet y completa esta tabla sobre el matrimonio entre personas del mismo sexo en diferentes países:

País	Entrada en vigor	Observaciones
1. Holanda	Abril 2001	Primer país en aprobar la ley. También pueden adoptar
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
Países en trámite		

HOJAS DE EJERCICIOS

El viaje de Saïd



A) ANTES DEL CORTO:

1. a) Vamos a ver un corto musical de animación titulado *El viaje de Said*, ¿qué temas crees que puede tratar un corto de ese tipo? ¿A qué tipo de público puede ir dirigido?

b) El protagonista es un niño llamado Said, mira su imagen y descríbelo: ¿qué aspecto tiene? ¿De qué nacionalidad puede ser?



2. Este cortometraje trata sobre la inmigración, es la historia de un niño marroquí que cruza el Estrecho. Al otro lado, en el país de las oportunidades, descubre que el mundo no es tan bello como le habían contado.



En este mapa puedes ver el Estrecho de Gibraltar, que es lo que separa España de África, y lo que cruza mucha gente como Said.

¿Cómo crees que lo cruzan?

3. Pero cuando hablamos de inmigración no sólo hablamos de marroquíes que viajan a España, hay personas de todo el mundo que van a otros países en busca de oportunidades. En el siguiente mapa dibuja flechas que indiquen las migraciones de unos países a otros:



4. Comenta con tus compañeros las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué es un inmigrante? ¿Y un emigrante?
- b) ¿Por qué razones piensas que estas personas abandonan sus países? (guerras, persecuciones políticas, desastres naturales, estudios, pobreza, etc.)
- c) ¿Cuáles son, según tu opinión las mayores dificultades que se encuentran al llegar aquí?
- d) ¿En qué tipos de trabajos trabajan la mayor parte de los inmigrantes? ¿Cuál crees que es la causa?
- e) ¿Qué nivel de estudios crees que tienen?
- f) ¿Crees que los inmigrantes que viven en España preferirían vivir en sus países de origen?
- g) ¿Conoces a algún emigrante? ¿Cuál es su historia?

5. Imagina que tienes que abandonar tu país por obligación; escribe las primeras palabras o expresiones que te vengan a la cabeza y que expresen tu estado de ánimo en esa situación.

6. En grupos de cuatro, mira estas imágenes sobre la historia de Said e intenta adivinar cómo va a suceder la su historia; antes de empezar a escribir, ten en cuenta cuestiones como:

¿Qué tipo de historia va a ser: divertida, triste, etc.?

¿Cuántos personajes hay?

¿Tendrá un final feliz?



B) DURANTE EL CORTO:

B1) Primer visionado

7. (0:00-6:00) Responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cómo era la vida de Said en su país?
- b) ¿Parece un niño feliz?
- c) ¿Por qué su padre le regala una pulsera?
- d) ¿Cómo consigue Said cruzar el Estrecho?
- e) ¿Qué se encuentra Said al otro lado?
- f) ¿Cuál es su primera impresión?
- g) ¿Quién le recibe?

8. (6:00- final) Said sigue su camino por la feria y se encuentra una atracción llamada *Patera Adventure*, ¿Sabes lo que es una patera? ¿Piensas que ir en patera es una aventura?



- a) ¿Qué ves en la foto?
- b) ¿Crees que será una atracción divertida?
- c) ¿Por qué?

9. Fíjate en todo el recorrido que hace y anota cada cosa que se encuentra en su camino y lo que crees que significa cada una; ponlas en común con tu compañero para comprobar si estáis de acuerdo.

10. Responde a las siguientes preguntas sobre el final del corto:

- a) ¿Cómo acaba Said su viaje?
- b) ¿Qué es lo primero que hace al despertar? ¿Por qué?
- c) ¿Está feliz de estar en casa?
- d) ¿Te ha gustado?

B2) Segundo visionado

11. a) Completa la canción que le cantan a Said al llegar:

Hola amiguito, pequeño.....
Déjate llevar, vamos a jugar,
Mira a tu alrededor, no tengas.....
Olvida tu....., bienvenido a esta feria.
Todo lo que....., será lo que tengas,
Dulces, caramelos y miles de juegos,
Un mundo de....., un país con sabor.
Muchas atracciones, miles de.....
Una hermosa ciudad, es tu.....

b) Durante la canción se escuchan y se ven muchos estereotipos sobre España. Estos son algunos estereotipos españoles que aparecen en el corto:

Toros Flamenco Fiesta Ferias Acento andaluz Guardia Civil

¿Conoces alguno más? ¿Crees que son reales? ¿Cumplen estos tópicos las personas españolas que conoces? ¿Qué estereotipos hay sobre tu país?

12. Cuando acaba la canción las cosas empiezan a empeorar para Said. En la caseta se encuentra con cuatro muñecos para derribar, ¿qué le dice cada uno?

El burócrata:

El empresario:

La ciudadana:

El político:

13. ¿Qué crees que se parece más a la realidad, lo que le dice el toro en la canción o lo que le dicen los muñecos de la caseta de feria?

C) DESPUÉS DEL CORTO

14. Vamos a leer un texto sobre la inmigración, es parte de *El Plan Infinito* un libro de la escritora hispanoamericana Isabel Allende. Lee el texto atentamente, con la ayuda del glosario y, si lo necesitas, del diccionario, y realiza las actividades que proponemos a continuación:

Al llegar los inmigrantes mexicanos caían en casas de amigos o parientes donde se hacinaban (1) a menudo varias familias. Las leyes de la hospitalidad eran inviolables (2), a nadie se negaba techo (3) y comida en los primeros días, pero después cada uno debía valerse solo. Venían de todos los pueblos al sur de la frontera en busca de trabajo, sin más bienes (4) que la ropa puesta, un atado (5) a la espalda y las mejores intenciones de salir adelante en esa Tierra Prometida, donde les habían dicho que el dinero crecía en los árboles y cualquiera bien listo podía convertirse en empresario, con un Cadillac propio y una rubia colgada del brazo. No les habían contado, sin embargo, que por cada afortunado, cincuenta quedaban por el camino y otros cincuenta regresaban vencidos, que no serían ellos los beneficiados, estaban destinados a abrir paso a los hijos y los nietos nacidos en ese suelo hostil (6). No sospechaban las penurias del destierro, cómo abusarían de ellos los patrones y los perseguirían las autoridades, cuánto esfuerzo costaría reunir a la familia, traer a los niños y a los viejos, del dolor de decir adiós a los amigos y dejar atrás a sus muertos. Tampoco les advirtieron que pronto perderían sus tradiciones y el corrosivo (7) desgaste de la memoria los dejaría sin recuerdos, ni que serían los más humillados entre los humildes. Pero si lo hubieran sabido, tal vez de todos modos habrían emprendido (8) el viaje al norte.

➤ **Glosario:**

Amontonaban	Alojamiento
Mochila	Agresivo
Inalterables	Pertenencias
Enemigo	Empezado

a) Y ahora... resume el resumen: en grupos de cuatro, el primero resume el texto, el segundo resume el resumen del primero y así sucesivamente hasta tener un titular.

D) POR TU CUENTA

15. Como reflexión final, escribe un texto en el que cuentes la historia de un inmigrante con final feliz, antes de empezar a escribir piensa ¿qué es para ti un final feliz en esa situación?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. a) A continuación os presentamos una lista de películas y cortometrajes que tratan el tema de la inmigración en diferentes países, con gente de distintos orígenes y con diversas circunstancias. Busca información en internet e intenta completar esta tabla:

b) Añade al menos otras tres películas a la tabla

<u>Película</u>	<u>Origen</u>	<u>Destino</u>	<u>Circunstancias</u>
Bwana (1996)			
Papeles (2001)			
Español para extranjeros (2004)			
Hyjab (2006)			
90 millas (2005)			
1 franco, 14 pesetas (2006)			
Sin nombre (2009)			
Ispani (2010)			
2 francos, 40 pesetas (2013)			



Universidad de Jaén

En colaboración con la fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)



Trabajo Final de Máster

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera



**FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD EN UN CONTEXTO
UNIVERSITARIO JAPONÉS A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE
COOPERATIVO EN PEQUEÑOS GRUPOS**

Autor: Andrés García Álvarez

Tutor: Jerónimo Morales Cabezas

Convocatoria: 09/09/2013

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	<i>Pág.</i>
1. INTRODUCCIÓN	4
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA	7
3. OBJETIVOS	9
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 Aspectos socioculturales de la sociedad japonesa	11
4.1.1 El significado de ser japonés	11
4.1.2 El poder de la información	13
4.1.3 La estética del silencio	14
4.1.4 Sistema cultural basado en el concepto de “kata”	14
4.1.5 Espíritu de proyección internacional	16
4.1.6 El idioma japonés: rasgos más destacados	17
4.1.7 Características generales de la educación universitaria en Japón	19
4.1.8 Aproximación a la situación del español en Japón	21
4.1.9 Aspectos valorables en la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés	23
4.1.9.1 Aspectos metodológicos	23
4.1.9.2 Factores ambientales o de entorno	25
4.1.9.3 Aspectos psicológicos	26
4.1.9.4 Actitudes en el aprendizaje	26
4.1.9.5 Estilos de aprendizaje	27
4.2 Adquisición de una conciencia intercultural	27
4.2.1 Marco teórico y aportaciones de otras disciplinas	27
4.2.2 Definición de cultura: un aspecto multidimensional	31
4.2.3 De la competencia intercultural a la competencia comunicativa intercultural	33

	<i>Pág.</i>
4.2.4 Implicaciones pedagógicas	36
4.3 Aprendizaje cooperativo	43
4.3.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?	43
4.3.2 Sustento teórico del AC	46
4.3.3 Propósitos generales del AC	48
4.3.4 Elementos esenciales del AC	51
4.3.5 Grupos cooperativos	54
4.3.5.1 Tipos de grupos	55
4.3.6 Organización del aula	56
4.3.7 Gestión de la clase	59
5. METODOLOGÍA	63
5.1 Descripción de la metodología de investigación	63
5.2 Descripción de los instrumentos de investigación	63
5.3 Descripción del enfoque adoptado	64
5.4 Descripción del contexto para el cual ha sido elaborado el material	65
5.5 Descripción del proceso creativo	66
5.6 Descripción de la tipología de materiales y/o actividades	68
5.6.1 Ejemplos de actividades cooperativas para la clase ELE	69
6. ESTUDIO	75
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DE LOS RESULTADOS	79
7.1 Encuesta inicial	79
7.2 Encuesta final	87
8. CONCLUSIONES	101
9. BIBLIOGRAFÍA	110

	<i>Pág.</i>
10. ANEXOS	122
10.1 Anexos 1: Actividades cooperativas	123
Anexo 1.1 Rompecabezas	124
Anexo 1.1.1 Test	128
Anexo 1.1.2 Ficha de autoevaluación	130
Anexo 1.2 Aprendamos con mímica	133
Anexo 1.3 Juego de la subasta de frases	134
Anexo 1.4 Tres en raya	136
Anexo 1.5 Una historia entre todos	137
Anexo 1.6 Dictados cooperativos	138
Anexo 1.7 Vacaciones de Navidad	139
Anexo 1.8 Costumbres de los españoles	141
Anexo 1.9 Vamos a conocernos	145
Anexo 1.10 Cabezas numeradas	149
10.2 Anexos 2: Encuestas	150
Anexo 2.1 Ejemplo de la encuesta inicial	151
Anexo 2.2 Ejemplo de la encuesta final	154
Anexo 2.3 Datos de la encuesta Inicial	159
Anexo 2.4 Datos de la encuesta final	174

1. INTRODUCCIÓN

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(Artículo 26.2 de los Derechos Humanos)

El presente trabajo versa sobre la introducción de un tipo de filosofía de trabajo cooperativo para la enseñanza ELE en un contexto universitario japonés (Universidad de Hokkaido). Consideramos que abordar la enseñanza de idiomas desde esta perspectiva constituye, o según nuestra opinión debería constituir, uno de los pilares básicos en la implementación de una Educación Intercultural (EI).

Pero ¿qué entendemos por Educación Intercultural?, ¿qué relación tiene con el Aprendizaje Cooperativo?, ¿cómo se relacionan estos dos términos con la enseñanza de idiomas? y ¿por qué deberíamos integrarlos en un contexto de enseñanza formal ELE concreto caracterizado por una impronta educativa individualista y tremendamente competitiva?

En primer lugar, basándonos en Jordán (1992, 1996), entendemos por EI aquella educación que adopta un enfoque educativo holístico e inclusivo para fomentar una comunicación basada en el respeto y la comprensión mutua entre personas de diferentes procedencias culturales que conviven en un mismo espacio. Como resultado de esta convivencia cultural se produce un enriquecimiento mutuo (valoración y respeto) de cada una de las culturas. Aunque también, y fruto de la misma, surgen choques y fricciones generados en muchas ocasiones por los malentendidos y las

incomprensiones. Por lo tanto, la EI se caracteriza por el intercambio y la interacción de diferentes sistemas de valores y modelos socioculturales de forma armónica.

Partimos de la fuerte convicción de que la enseñanza de una lengua extranjera está fuertemente ligada a la dimensión social. En el ámbito en el que nos desenvolvemos los docentes extranjeros, se hace especialmente relevante impregnar nuestra docencia del componente socioafectivo e intercultural si queremos construir un conocimiento compartido y entablar un intercambio comunicativo exitoso con nuestros estudiantes. Como profesores de LE, también necesitamos considerar el entorno educativo en el que tiene lugar los procesos de enseñanza/aprendizaje de cara a planificar e implementar su práctica docente.

Por su parte, la metodología cooperativa nos aporta un marco de trabajo que facilita una construcción conjunta del conocimiento y promueve unos valores de confianza, mutuo entendimiento, ayuda, amistad, libertad entre las personas y un desarrollo integral de cada una de ellas.

A su vez, las técnicas cooperativas fomentan una participación activa en las clases de idiomas, de esta manera los estudiantes pueden desarrollar unas capacidades inalcanzables desde una metodología que se centra en el trabajo individual. Para ello utilizamos la lengua no solo como objeto de estudio, sino que también, y mucho más importante, como vehículo de comunicación para realizar unas actividades estructuradas de forma cooperativa. Estas actividades permiten a los estudiantes plasmar su identidad, estrechan los lazos interpersonales y aportan un sentimiento de pertenencia. Este sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendizaje juega un papel determinante en su desarrollo emocional y lingüístico (Murphey y Asaoka, 2006). En resumen, los preceptos de este tipo de aprendizaje entroncan fuertemente

con las características que definen y conforman la naturaleza del concepto de interculturalidad.

Quizás el lector esté familiarizado con la imagen de un discente japonés poco participativo y pasivo. No negamos este hecho, pero sí justificamos esta conducta como resultado de una educación tremendamente competitiva; contraria a lo que debería suponer, un proceso de socialización. Tampoco creemos que este tipo de conductas corresponda al carácter idiosincrático del pueblo japonés: los japoneses valoran tremendamente el hecho de pertenecer a un grupo y poder aportar su cuota de participación en él. Somos plenamente conscientes de las expectativas que se nos presentan, no obstante también del fracaso al que nos exponemos al intentar implementar este tipo de metodología. Aun así merece la pena afrontar este reto.

A lo largo de las siguientes páginas de esta memoria: (I) pretendemos dar a conocer mejor las características de la cultura de Japón y cómo estas se proyectan en las conductas de nuestros estudiantes y en la enseñanza ELE en un contexto educativo formal. Aunque sea un estudio parcial de la situación de la enseñanza de idiomas extranjeros, puede aportar su granito de arena en la construcción de un puente de unión entre la cultura japonesa e hispánica ; (II) reflexionaremos sobre los conceptos de cultura e interculturalidad, y analizaremos en mayor profundidad sus implicaciones, aplicaciones y problemática desde un punto de vista teórico y práctico; (III) introduciremos el sustento teórico, los objetivos, las técnicas y actividades (Anexos 1, p.123) en el que se basa el aprendizaje cooperativo. Concretamente en el mundo ELE en Japón, no hemos podido encontrar ninguna bibliografía que se centre en este estudio, tampoco desconocemos si ha sido/es implementado de forma sistemática por otros docentes; (IV) analizaremos la puesta en práctica e impacto de esta filosofía

cooperativa en dos seminarios de español en la Universidad de Hokkaido. Para ello nos hemos servido de la metodología de investigación- acción. Con este fin, hemos pasado dos cuestionarios (Anexos 2, p.150): uno inicial para determinar las necesidades e intereses de los discentes y otro para valorar los resultados; (V) intentaremos comprobar si hemos logrado alcanzar los objetivos generales y específicos, y por último presentaremos las conclusiones, reflejando el efecto de nuestra docencia en las actitudes y aprendizaje de los estudiantes.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

A lo largo de mi experiencia docente en Japón, si algo me ha quedado claro es la dificultad de llevar a la práctica un enfoque comunicativo en los contextos educativos en los que he trabajado. Como profesor nativo, a veces, mi forma de pensar y de actuar ha chocado con la de mis estudiantes (y viceversa). En no pocas ocasiones me he preguntado: ¿Cómo puedo hacer que mis estudiantes participen más en clase? ¿Cómo puedo incentivar un mayor número y una mejor calidad de interacciones? ¿Qué puedo hacer para que sean más comunicativos entre ellos y conmigo?...

Personalmente, creo que uno de los problemas es que he puesto excesivo énfasis en la enseñanza de la lengua y la cultura objeto de estudio (la hispánica) y, sin embargo, he obviado la cultura de aprendizaje de los principales protagonistas; mis alumnos japoneses. Esta incompreensión cultural y, sobre todo, el afán de superarla para ser capaz de experimentar una interacción cultural con ellos, me ha llevado a investigar sobre las concepciones acerca de cómo se aprende/enseña una lengua en Japón (especialmente en un contexto educativo universitario); qué influencia y efecto tienen

los bagajes de aprendizaje previos en la manera en que mis estudiantes tienen de abordar el estudio del español, de comportarse y actuar en la clase y; qué metodología, didáctica y estrategias docentes se adecúan más a los estilos de aprendizaje de los alumnos japoneses.

Durante la búsqueda de posibles respuestas a estos interrogantes, me he dado cuenta de lo importante que es establecer un marco de interacción y comunicación intercultural donde potenciemos las capacidades comunicativas y fomentemos una actitud positiva, de respeto y de mejor entendimiento hacia la sociedad, la cultura y los hablantes de español entre nuestros estudiantes; pero, por otro lado, también de la necesidad de avivar su autoconciencia cultural ya que les ayudará a reflexionar sobre sus conductas y opiniones, a la vez que nos revelará datos muy interesantes acerca de su forma de pensar y de actuar.

Para conseguir estos objetivos, a lo largo de las páginas de esta memoria se plasman el fruto de haber elaborado una serie de actividades cooperativas, que valoran la cultura de los estudiantes, y el resultado de haber realizado una filosofía de trabajo basado en los principios del aprendizaje cooperativo. Nuestra hipótesis de partida es que la ejecución de una práctica cooperativa puede constituir un puente de acercamiento cultural, debido a que se centra en las dinámicas interaccionales de los agentes implicados. Este proceso interaccional requiere de una participación activa de los estudiantes y del docente. Asimismo, promueve una aproximación a la diversidad cultural existente en la clase entre grupos humanos que tienen una tradición sociocultural diferente. De esta manera, al interactuar juntos estamos generando actitudes de valoración y respeto, a la vez que nos da a conocer la manera más apropiada que tienen de participar nuestros alumnos. Para el docente nativo, es la

forma más directa de imbuirse en la cultura de sus estudiantes mientras enseña y, al mismo tiempo, constituye una poderosa herramienta para descubrir la naturaleza de su aprendizaje y las mejoras estrategias para moldearlo (Byram y Fleming, 2001).

3. OBJETIVOS

El principal objetivo de nuestro trabajo es la culminación de una filosofía cooperativa que refuerce los distintos tipos de interacción en el aula, a la vez que promueva estilos de enseñanza y aprendizaje cooperativos. Las actividades cooperativas: por un lado, nos aportan un excelente método, tanto a los discentes como a los docentes, para examinar el desarrollo cognitivo y afectivo y las dinámicas relacionales e interculturales que se establecen en el marco de la clase; por otro lado, nos proveen de un marco modelo de colaboración en el cual podemos establecer un programa con unos objetivos y procedimientos, que reflejen la diversidad lingüística como cultural y que sirvan de puente entre la lengua y cultura objeto de estudio y de origen de los estudiantes.

Los objetivos específicos quedan reflejados en esta tabla **(1)**: Relaciones entre Aprendizaje Cooperativo (AC), Enseñanza Cooperativa (EC) y Desarrollo Intercultural (DI)¹

AC	EC	DI
1 Interdependencia positiva	Requiere un entendimiento de cómo se debe enseñar una lengua y de las competencias y conocimientos que conlleva (carácter interdisciplinar).	Profesores y alumnos contribuyen a crear una comunidad multicultural. A través de la búsqueda, participación activa y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio de la L2.

¹ La elaboración de esta tabla está basada a partir de los principios de Aprendizaje Cooperativo (Roger & Johnson, 1994) y los niveles de referencia para el español (Plan curricular del Instituto Cervantes).

<p>2 Interacción cara a cara estimuladora y constructiva</p>	<p>Requiere de constantes y frecuentes intercambios, reuniones con los estudiantes (y con otros profesores) para discutir y reflexionar sobre el aprendizaje de una L2. Estos intercambios nos aportan: mutua retroalimentación, cultivan una confianza recíproca, aumentan la motivación y el desarrollo de las habilidades necesarias para tomar decisiones.</p>	<p>La interacción entre profesores y estudiantes de distinta procedencia cultural dentro de una misma comunidad de aprendizaje no surge por sí misma. A través de la interacción debemos facilitarla y crearla: desarrollar estrategias para contactar con personas de otras culturas.</p>
<p>3 Responsabilidad individual y grupal</p>	<p>Exploramos nuestros propios valores, creencias, expectativas acerca de la enseñanza de una L2. Nos aporta una idea más comprensible de nuestro trabajo como comunicadores, facilitadores, colaboradores y en definitiva agentes sociales de cambio.</p>	<p>El hablante intercultural debe ser capaz de establecer puentes de entendimiento entre su cultura de origen y la de los países hispanos. Debe responsabilizarse de su proceso de aprendizaje y aportar su cuota de participación al grupo para así alcanzar unos objetivos comunes: se hace más hincapié en los aspectos que nos unen que en los que nos diferencian.</p>
<p>4 Prácticas o técnicas de comunicación interpersonal y grupal</p>	<p>Una efectiva comunicación es el motor de una enseñanza cooperativa. Todos los participantes deben desarrollar una competencia comunicativa (verbal y no verbal), crear lazos de confianza, resolver conflictos y negociar el significado.</p>	<p>Se entiende la lengua como un instrumento de entendimiento, el componente social es imprescindible para su desarrollo. Con ella se desarrolla una nueva visión del mundo: estructuramos su aprendizaje a través de modelos de diálogo y técnicas y estrategias de comunicación interpersonal, para superar los límites que imponen la lengua y cultura propias.</p>
<p>5 Evaluación grupal</p>	<p>Requiere de una constante reflexión y análisis del proceso colaborativo entre todos sus miembros (estudiantes-estudiantes; estudiantes-profesor); así, podemos detectar los puntos fuertes y débiles como los retos cognitivos e interaccionales a los que nos enfrentamos.</p>	<p>El desarrollo de una competencia comunicativa intercultural no es un proceso lineal ni delimitado en el tiempo (se puede prolongar toda una vida). Debe ser visto como proceso en desarrollo que implica estados de incertidumbre, errores pero también recompensas.</p>

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Aspectos socioculturales de la sociedad japonesa

4.1.1 El significado de ser japonés

Antes de adentrarnos en el análisis del contexto educativo japonés, nos es ineludible reseñar algunas de las características idiosincráticas de este pueblo. Pretendemos con ello presentar y explicar, aunque sea someramente, algunos de los aspectos que conforman la esencia de la cultura japonesa en los que se asientan una serie de patrones culturales, comportamientos, valores, y pensamientos que también se reflejan en los contextos educativos formales. Siguiendo a Rey, F. (2000), la sociedad japonesa se caracteriza por una *armonía de contrastes*², un marcado *carácter de insularidad*³ que proyecta conductas etnocéntricas, *una comunicación silenciosa*⁴ que se refleja en la relativa importancia que se le otorga al lenguaje hablado en relación al lenguaje no verbal y por *una fuerte organización grupal*.⁵

El sentimiento de pertenecer a un grupo en Japón lo es todo. Hay una estratificación

² «Los japoneses son en alto grado, al mismo tiempo agresivos y no agresivos, militaristas y esteticistas, insolentes y educados, rígidos y adaptables, sumisos y rebeldes, leales y traidores, valientes y tímidos (...)», Benedict, R. (1954:2). Traducción propia.

³ Este aislamiento histórico es el que ha permitido desarrollar a los japoneses su propia cultura, sin lugar a dudas “original y genuina”, Reischauer (1974:32).

⁴ Gestos no verbales o “*haragei*” (literalmente, la técnica del estómago). Para los japoneses las acciones “hablan” más alto que las palabras, se pueden mostrar muchas cosas por medio de las acciones. El mundo de sus sentimientos se percibe a través del estómago: el equivalente semántico a “enfadarse” en japonés sería “levantarse el estómago” (“*hara ga tatsu*”).

⁵ Muchos de los comportamientos individuales vienen determinados por la inscripción del individuo al grupo o al círculo al que pertenezca. Hay una tendencia a no sobresalir por encima de nadie. Podemos sintetizar este tipo de pensamiento por medio de un refrán popular japonés: “*deru kui wa utaeru*” (La estaca que sobresale es golpeada).

social claramente tipificada dentro de todos los ámbitos de la sociedad. En esta estructura cada individuo tiene que aprender a acomodarse de una manera armónica, anteponiendo los intereses sociales a su libertad.

Estos hechos se traducen en una serie de aspectos que nos disponemos a describir a continuación:⁶ del carácter de los japoneses se desprende un profundo sentido de autocontrol, autolimitación y capacidad de sacrificio. Vemos el reflejo de esto en que tienen un acusado sentimiento de responsabilidad hacia el trabajo. Igualmente, tienen un gran respeto por el orden social y por el compromiso hacia el cumplimiento de las normas, manifiestan un gran espíritu de lealtad al grupo y otorgan una gran importancia a las relaciones armónicas con los compañeros. En esta sociedad se da una preferencia por la experiencia, que se valora por encima del talento o de la inteligencia. En otras palabras, la práctica de unas formas estipuladas por la tradición, como medio para regular la conducta social o para alcanzar la perfección, se tiene en alta estima. La otra cara de la moneda se manifiesta en una tendencia a rechazar cualquier manifestación de fricción o conflicto. Este hecho se puede malinterpretar como una aparente falta de espíritu comunicativo, pudiendo llevar a malentendidos o a un sentimiento de frustración por parte de un occidental. Si trasladamos estos aspectos a un contexto educativo nos pueden ayudar a entender que, en ocasiones, la falta de respuesta por parte de nuestros estudiantes tiene sus raíces en la ética japonesa; el hecho de destacar está visto con connotaciones de individualismo que rompen el equilibrio grupal. Por encima de la capacidad de diálogo para generar ideas, sean éstas correctas o incorrectas, hay una inclinación a no cuestionar el autoritarismo paternalista que ofrece la figura del

⁶ V. Felisa Rey (2003: 24-28).

profesor, por lo cual el silencio es una conducta esperable, sobre todo si no se tiene la respuesta correcta.

Sin lugar a dudas Japón es «una sociedad cambiante en la superficie, adaptable a asimilar y a aprovechar todo lo externo, pero al mismo tiempo monolítica, firme y anclada en sus propias tradiciones», (Rey, F., 2000:29). Se puede decir que los japoneses comparten un sentimiento y un orgullo de sentirse japoneses. El hecho de tener una misma lengua y una arraigada entidad nacional sientan los principios de unas bases culturales con bastante grado de homogeneidad en todo el país.

4.1.2 El poder de la información

Richard Gaul (1981) ya nos señalaba, en su libro *El milagro japonés*, que una de las claves del éxito de los japoneses era su voluntad por aprender y su capacidad de aceptar y asimilar las ideas y técnicas venidas del extranjero. Esto no implica una mera copia, sino adaptación y en muchos casos mejora de las mismas, pero siempre introduciendo el sello japonés en lo que hacen. En la sociedad japonesa hay una tendencia a la acumulación de información con fines prácticos, lo cual no implica la necesidad de utilizarla:

Los japoneses suponen que las discrepancias pueden ser resueltas mediante la obtención de más información, mejor que mediante el debate. Se evita adoptar una postura concreta hasta que toda la información haya sido analizada. La decisión emerge no de la argumentación, la persuasión o el debate, sino del esfuerzo conjunto para alcanzar la mejor solución. (Rey, F.,2000:35)

Según Lafayette (2005), esta manera holística de acumular y de usar la información, sin dar mucha importancia al hecho de cómo y cuándo usarla, puede chocar con la

mentalidad occidental en la que se tiende a usar la justa información para conseguir unos propósitos inmediatos.

4.1.3 La estética del silencio

Al contrario de lo que puede ocurrir en los países occidentales, el poder de la palabra o de la oratoria queda minimizado por una filosofía en la que se admira la estética del silencio. En la cultura japonesa se tiende a evitar un lenguaje abierto y directo. El acto de habla se convierte en un verdadero arte de insinuación. Estamos ante una sociedad en la que las actitudes de modestia y reverencia – por ejemplo, el rito de inclinar la cabeza – son altamente apreciadas.

Si a veces el discurso japonés nos puede parecer vago e impreciso, no es más que un reflejo del intento de no transgredir el estricto estado de armonía instaurado en el sistema de valores japonés. Esta “telepatía cultural”, según palabras de Laffayette (2005), puede explicar la dificultad que tienen algunos japoneses de aceptar y de utilizar el uso de la forma occidental de hablar y actuar, mucho más directo y frontal.⁷

4.1.4 Sistema cultural basado en el concepto de “kata”⁸

El concepto de “kata”⁹ (forma) o “shikata” (manera de hacer las cosas) se refiere al

⁷ Véase, por ejemplo, en los ámbitos políticos o de negocios la frustración de los extranjeros al no conseguir respuestas directas de sus homólogos japoneses.

⁸ Cuando hemos hecho transliteración de alguna palabra japonesa, cuya representación originaria debería ser por medio de idiogramas chinos o silabarios japoneses, se ha realizado utilizando los caracteres del abecedario japonés denominado “rōmaji” (ローマ字 lit. «caracteres romanos»), así si el lector lo desea, puede recuperar más fácilmente la grafía original.

⁹ Ejemplos del concepto del “kata” los podemos observar en: la forma correcta de coger los palillos para comer, en el arreglo floral o “*Ikebana*”, en la ceremonia del té, en la caligrafía japonesa, en la forma de escribir los caracteres japoneses, que requieren un número concreto de trazados en el orden preciso, etc.

proceso mecánico de hacer algo. Conlleva una serie de leyes que determinan la forma y el orden correcto en el que se deben hacer las cosas, así se logra preservar la armonía en la sociedad y en el universo. Llegar a este estado de corrección y de perfeccionamiento se hace por medio de una dura práctica física y mental. Según Lafayette (2005), el principio del “kata” está en el corazón del japonés y se manifiesta en su lenguaje, comportamiento y costumbres; desde la manera de sentarse, de cómo coger los palillos al comer, hasta la forma de aprender.¹⁰ En este sentido, deberemos tener en cuenta que debido al espíritu perfeccionista de la sociedad japonesa se manifiesta una tolerancia casi nula hacia el error y una cierta oposición hacia cualquier pensamiento, manera o acción que no se ajuste perfectamente a este sistema.

Este énfasis por la obtención de la forma correcta y del estado de armonía les lleva a evitar tomar riesgos cuando no saben cómo afrontarlos o a mostrar cierta incertidumbre y rechazo ante situaciones novedosas. De ahí que nuestros estudiantes, en ocasiones, se muestren menos participativos ante enfoques metodológicos comunicativos a los que no están acostumbrados y muestren un mayor grado de dependencia en el profesor, adoptando una actitud menos proclive a tomar riesgos. También en cierta manera podemos explicar el porqué de que los métodos tradicionales formales y estructurales de corte gramatical dominen el panorama educativo japonés, ya que en ellos hay una clara estructuración, orden y carácter disciplinario. Según Lafayette, «el objetivo (para los japoneses) no es el de adquirir un mínimo de acción, trabajo o

¹⁰ Este sistema está basado, principalmente, más en la importancia que se da a la forma de hacer las cosas que al contenido o producto resultante. Es «*lo que hace a los japoneses, japoneses; para bien o para mal*» (Lafayette, 2005:3). Traducción propia.

compromiso aceptable, sino la perfección»¹¹ (Lafayette, 2005:10).

4.1.5 Espíritu de proyección internacional

Actualmente dentro del seno de la sociedad japonesa continúa existiendo un debate abierto en cuanto a la necesidad de volverse ciudadanos más globales y de crear una sociedad más multicultural. Citamos a Reischauer (1988:16) para ilustrar la importancia de este aspecto: «*La internacionalización de Japón concierne al presente y al futuro inmediato de cada japonés de manera individual (...) Es un reto que al que se enfrenta Japón y cada individuo japonés ahora mismo*». Para este mismo autor la internacionalización no significa un cambio de estilos de vida, sino el desarrollo de nuevas actitudes internas que abracen e integren la alteridad en el seno de su sociedad. Una actitud más abierta e integradora hacia los extranjeros residentes en Japón determinará, en gran medida, el éxito o fracaso en la consecución de este objetivo.

En respuesta al reto de crear una sociedad más internacional el gobierno japonés, concretamente en cuanto a la política educacional concierne, ha adoptado una serie de líneas de acción: 1) desarrollo de ciudadanos japoneses que puedan vivir en una comunidad internacional,¹² 2) promoción de programas internacionales en materia de educación, deportes y cultura; 3) aumento del intercambio de estudiantes con otros

¹¹ Traducción propia.

¹² El Ministerio de Educación del gobierno japonés en 1980 creó el programa JET (Japan Exchange and Teaching Programme). La mayoría de los participantes a los que se les conceden estas becas trabajan como profesores asistentes de lenguas - Assistant Language Teachers (ALTs) - y una minoría como coordinadores de relaciones internacionales y consejeros de intercambios en materias de deportes. En el año 2009, 4.372 personas de 40 países participaron en este programa. Información disponible en <http://www.jetprogramme.org/e/introduction/history.html> Página consultada el 7 de enero de 2013

países,¹³ 4) expansión de la lengua japonesa para los extranjeros y; 5) mejora de la educación japonesa para niños japoneses residentes en el extranjero y para los que retornan al país.

A pesar de los esfuerzos y del dinero invertido, los resultados han sido un poco “decepcionantes”. Algunos de los motivos que se aluden a este fracaso son *«la falta de habilidades comunicativas de algunos instructores japoneses en la enseñanza de la segunda lengua y la falta de entrenamiento en aspectos metodológicos y pedagógicos de algunos instructores nativos en la enseñanza de una L2»*, en Aspinall (s/f: 6).

4.1.6 El idioma japonés: rasgos más destacados

Basándonos en autores como Rey (2000) o Reischauer (1988), a grandes rasgos vamos a describir las características de la lengua japonesa. La lengua japonesa es una lengua altaica, que aunque guarda relación con el coreano, mongol o turco, nadie ha podido determinar su origen de una manera clara. Es una lengua aglutinante que carece de género y de número, y que tampoco tiene artículos. A su vez consta de un sistema vocálico, pero todas sus sílabas son abiertas y aunque posea acento prosódico, diferenciador de significados, carece de acento ortográfico. Consta de dos silabarios; “hiragana” y “katakana”, este último utilizado básicamente para introducir

¹³ Para el año 2000, el Ministerio de Educación japonés se había marcado el objetivo de que el número de estudiantes internacionales alcanzara la cifra de 100.000. En el año 1998 había 51.298 estudiantes matriculados en instituciones educativas superiores, un gran incremento en relación a 1982 en el que el número de estudiantes apenas llegaba a 9.000 estudiantes, pero aun así constituyó una cifra que estaba muy alejada de los objetivos marcados. Algunas de las causas que se aluden son las siguientes: alto costo de la vida y dificultad de encontrar acomodación; falta de información sobre el sistema educativo japonés y acceso a becas; incapacidad del sistema educativo japonés para adaptarse a las necesidades de los estudiantes extranjeros; dificultad de la lengua japonesa y; cierta falta de tolerancia hacia otras culturas no japonesas, en Aspinall, R. (s/f).

extranjerismos. A estos silabarios hay que añadir los ideogramas o caracteres chinos (“kanjis”), que pueden tener diversas lecturas según vengán acompañados con otras palabras o aislados. El orden básico de las oraciones es de sujeto, objeto y verbo (SOV), aunque tiene cierta libertad de orden sobre todo en el discurso oral. También se caracteriza por el uso de una serie de partículas que se postponen a los sintagmas nominales en vez de preposiciones, propias de las lenguas aglutinantes. Respecto a los verbos, si bien carecen de morfema de número y de género, se forman por una compleja serie de sufijos que se añaden a la raíz y aportan matices aspectuales, temporales, de modalidad, de cortesía y intención, entre otros.

Un aspecto esencial para entender el idioma japonés es el uso de distintos registros o niveles del lenguaje; expresiones de respeto, fórmulas de cortesía y de humildad. Aspectos del lenguaje que denotan una estructura social jerarquizada. La edad, posición social, el sexo, el estatus social o económico son variables que determinan el uso de este complejo sistema de niveles de lengua. La sociedad japonesa se caracteriza por un sistema de relaciones verticales (“*tateshakai*”), mientras que en la europea las interacciones sociales y el uso de la lengua en los intercambios comunicativos se caracterizan por ser más proclives a relaciones horizontales o de entre iguales (“*yokoshakai*”).

El aprendizaje del japonés en un contexto formal, en cuanto a la comprensión lectora y expresión escrita, requiere de mucha memorización y promueve un tipo de aprendizaje visual. Incluso para los japoneses, el aprendizaje de su lengua (lectura y escritura) conlleva mucho más tiempo y esfuerzo cognitivo del que requeriría a un occidental el aprendizaje de su lengua. Por este motivo, hay una introducción de la enseñanza de una LE bastante tardía en las escuelas, se teme que el aprendizaje de una LE a una

edad temprana pueda interferir y obstaculizar el del japonés. También debemos señalar que, debido a las grandes diferencias formales entre el español y japonés, tenemos que tener muy en cuenta las grandes dificultades que se presentan y los esfuerzos que tienen que realizar nuestros alumnos japoneses durante el aprendizaje del español.

4.1.7 Características generales de la educación universitaria en Japón

Según Felisa Rey (2000), las palabras clave para entender la educación japonesa serían: restauración y reforma, control y competencia, eficiencia e igualdad. Sin lugar a dudas, la educación japonesa es muy rentable con relación al coste económico y a sus resultados cualitativos.¹⁴ Aunque como en cualquier otra sociedad desarrollada la sombra de los éxitos oscurecen los problemas que puedan generar.

Nakane (1973) afirmaba que la universidad era uno de los factores más importantes en la vida de un japonés, ya que determinaba su lugar en la sociedad y su grado de éxito. Un ejemplo de esto se ve en que el principal motivo, en el que se basan los estudiantes a la hora de elegir una universidad, para cursar sus estudios es el prestigio que pueda tener dicha institución. Puede que otra universidad les proporcione una mejor formación en un determinado campo de especialización, pero ante tal tesitura en muchas ocasiones, escogerán la de más renombre ya que sus posibilidades de encontrar un mejor trabajo aumentarán. Por su parte, las compañías o empresas hacen una selección de su personal basado en el credencialismo de la universidad en la que se gradúa el candidato; el entrenamiento específico se lo aportan ellas

¹⁴ Según esta misma autora, del presupuesto que se emplea para la educación tan solo se destina un 20% a las instancias educativas superiores. En materia de política de educación, el gobierno japonés da total prioridad a las etapas de primaria y secundaria. Pero tampoco ejerce en las universidades el fuerte control burocrático, imponiendo una política homogeneizadora, que somete a los niveles de primaria y secundaria.

(Takeuchi ,1997).

Otra cuestión para resaltar es la inmensa importancia que se le concede al expediente académico; los títulos priman por encima de los logros y de las habilidades. A esto se suma otro aspecto que ha sido objeto de bastantes críticas, la poca flexibilidad y capacidad de adaptación de las instituciones universitarias a la hora de afrontar los cambios sociales, económicos y políticos que se están produciendo actualmente: «(...)Universities are largely closed rigid systems, insufficiently responsive to the needs of society and international community» (Foreign Press Center, 1995:48).

Para responder a las demandas que se reclaman en los ámbitos educativos superiores, cada vez más voces señalan la necesidad de revisar el sistema de exámenes de entrada a la universidad,¹⁵ debido a que promueven y fomentan un tipo de educación extremadamente competitiva e individualista¹⁶ basada en la mera memorización y acumulación de información de tipo enciclopédico. Cada vez más y más el lado negativo de esta educación se puede ver en un aumento de conductas más antisociales, absentismo escolar y en un menor grado de madurez para entablar relaciones sociales. Durante el proceso educacional se produce una especie de etiquetado en el que se categoriza y se clasifica a las personas como ganadores (los menos) o perdedores, basándose solamente en criterios de habilidad académica y excluyendo habilidades como la de análisis, síntesis, creatividad o pensamiento crítico,

¹⁵ Este examen de entrada a la universidad se conoce comúnmente con el término inglés de “Examination Hell”.

¹⁶ El resultado de este tipo de educación lo tenemos en la gran cantidad de estudiantes, que al no pasar el examen de entrada en la universidad, en la que desean cursar sus estudios, tienen que estudiar una media de uno a dos años más en escuelas preparatorias (“Yubiko”), para lograr su objetivo. A estos estudiantes se les conoce con el nombre de “Ronin” (con un significado literal de samurai sin señor).

entre otras (Kuroha,1992).

La importancia del examen de entrada es crucial en todo el sistema educativo japonés por el efecto rebote que tiene en la forma de enseñar, en la época anterior al ingreso a la universidad y durante el periodo universitario: *«Ezra Vogel has suggested that no single event, with the possible exception of marriage, determines the course of young man's life as much as entrance examinations and nothing including marriage, as many years of planning and hard work»*, en Beauchamp (1991:37).

4.1.8 Aproximación a la situación del español en Japón

Según un estudio del ICEX,¹⁷ el español está ganando presencia en Japón, a pesar de la omnipresencia del inglés o de lenguas como el chino que están experimentando un crecimiento exponencial de estudiantes durante los últimos años. Se estima que de las 650 universidades que hay en Japón,¹⁸ en 14 de ellas se ofrece el español como carrera universitaria. El número de estudiantes que cursaron estudios de español en el año 2008 fue de unos 60.000 (2% del total de alumnos matriculados), mientras que 2.700.000 cursaron algún curso de español como asignatura optativa. Generalmente el español se estudia como media de 2 o 3 años y cada asignatura de español se imparte una o dos veces a la semana.¹⁹

¹⁷ ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior). En Kanaseki, A. y Martínez Mongue, A. (2008): "El Mercado de la enseñanza del español en Japón"

¹⁸ No incluimos los colegios universitarios que ofertan estudios de dos años.

¹⁹ Cifras aproximadas. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón. La duración de las clases en un contexto universitario es normalmente de 90 minutos. El curso escolar empieza en abril y termina a finales de enero o principios de febrero. El año escolar está compuesto por dos semestres; de abril a julio/agosto y de noviembre a enero/febrero. La duración de cada curso varía entre 14 o 15 clases semestrales.

Ampliando el ámbito universitario e incluyendo otros ámbitos –escuelas, academias privadas, formación autodidacta– se estima que entre 60.000 y 80.000 estudiantes estarían estudiando español. El profesor Hiroto Ueda (2001) nos releva datos muy interesantes como que el programa de español emitido por la cadena japonesa NHK tiene una audiencia del 6% (unos 100.000 espectadores), y que el número de estudiantes matriculados en cursos de español en la universidad asciende a unos 3.500 cada año.

Un nuevo factor determinante, es la apertura del Instituto Cervantes en Tokio en el año 2007. Desde ese año el centro cultural del Cervantes se ha convertido en una referencia académica en la enseñanza de español en Japón y en un factor clave para reforzar las relaciones culturales, económicas y políticas entre España y Japón. En palabras de su anterior director, Victor Ugarte: «*El nuevo centro del Instituto Cervantes en la capital nipona deberá marcar un antes y un después en las relaciones bilaterales hispano-japonesas*» (2007:46). Un reflejo de la labor del I.C. de Tokio se puede apreciar en la expansión de los centros examinadores del examen de DELE²⁰ y en un aumento del número de estudiantes en academias y universidades en la zona metropolitana de Tokio. Ha abierto una ventana esperanzadora a la enseñanza del español en Japón, ofreciendo una oferta educativa de alta calidad al alumnado y una importante labor formativa, a través de cursos y talleres presenciales y a distancia, al profesorado.

Todos estos datos nos indican que la situación del español se aleja de ser una lengua

²⁰ La cifra de candidatos para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) oscila cada año entre 250 y 600. Actualmente hay 7 centros examinadores del examen de dominio DELE en todo Japón: Tokio, Nagoya, Kioto, Fukuoka, Osaka, Okinawa y Sapporo. Datos proporcionados por el I.C. de Tokio.

minoritaria, a pesar de que todavía el conocimiento que tienen los japoneses sobre nuestra cultura dista mucho del que tienen de otros países como Gran Bretaña, Francia, Alemania o EE.UU por ejemplo. Si bien, los contactos bilaterales entre España y Japón a lo largo de la historia han sido bastante anecdóticos, las proyecciones de futuro son esperanzadoras. Sobre todo, gracias a la influencia de las relaciones comerciales y políticas de Japón con países latinoamericanos, como México y Perú,²¹ se va despertando un mayor interés por el conocimiento de la lengua y cultura hispánica en el seno de la sociedad japonesa.

4.1.9 Aspectos valorables en la enseñanza ELE en el contexto socioeducativo universitario japonés

Tomando como punto de referencia las investigaciones de autores como Astiagueta (1998, 2004, 2009), Nakajima (1999), Rey (2000), Ueda y Ruiz (2009), Saito (2005), Carranza y Martínez (2007), Moreno Fernández (2010), Okamoto y Nakai (2010), Ruiz Tinoco (2012), Omori (2012) y del ejercicio de la práctica docente de la enseñanza del español en el contexto de la Universidad de Hokkaido, vamos a describir y presentar algunos de los aspectos relevantes, que en algunas ocasiones pueden obstaculizar y en otras favorecer el aprendizaje de nuestro idioma, en la enseñanza ELE en Japón.

4.1.9.1 Aspectos metodológicos

En general el sistema de enseñanza del español se sustenta en una metodología

²¹ Dentro de los inmigrantes que residen en Japón hay una presencia considerable de personas provenientes de Latinoamérica. En muchos casos son “nikkeis” (término para referirse a descendientes de japoneses que han nacido fuera de Japón), aunque tienen un estatus especial no se les considera ciudadanos japoneses.

estructuralista y formal. El estudio del español en muchas ocasiones equivale a la memorización de reglas gramaticales, cuya unidad de discurso es la frase, y vocabulario de forma descontextualizada. En las clases obligatorias la práctica oral se suele dejar en manos de los instructores nativos, limitándose esta a una repetición de los exponentes funcionales introducidos previamente, ya que hay poca libertad a la hora de introducir otro tipo de actividades que no sean las que aparezcan en el manual que se sigue. Hay una cierta sensación de que el que manda en la clase es el libro de texto. Los manuales que se emplean en las clases, en muchas ocasiones, son elaborados conjuntamente por los profesores japoneses y nativos que trabajan en la misma institución.²² Suelen fomentar un aprendizaje de la lengua de tipo deductivo y filológico, y suelen presentar la siguiente estructura: ejemplos de las nociones funcionales que se van a estudiar, ejercicios de cloze y de traducción, sección donde se introduce un texto dialogal y una parte dedicada a la práctica oral, que suele limitarse a la automatización de los exponentes funcionales presentados anteriormente.

En cuanto a los currículos, se caracterizan por una cierta inflexibilidad, es decir, prima un paradigma que da tremenda importancia al producto final en detrimento de los aspectos procesuales y estratégicos del aprendizaje. Se pone especial énfasis en la evaluación sumativa y en el hecho de intentar enseñar la mayor cantidad de aspectos gramaticales. No es inusual que a nuestros estudiantes, que parten de cero en muchas ocasiones, al final de un curso se les acabe enseñando el subjuntivo, sin darles apenas tiempo para comprender, asimilar, automatizar y producir significativamente lo que se

²² Por otro lado, la mayoría de los manuales ELE diseñados en Europa están diseñados para un alumnado occidental, no tienen en cuenta las características, problemas y necesidades de los estudiantes asiáticos. A lo cual habría que añadir el elevado precio de estos manuales en comparación con los elaborados en Japón.

les enseña.

4.1.9.2 Factores ambientales o de entorno

En general, en la sociedad japonesa hay un alto nivel de vida y los estudiantes disponen de suficientes recursos económicos. También disponen de un abundante número de recursos pedagógicos y las instalaciones en la que cursan los estudios están dotadas de un alto nivel tecnológico. Este hecho contrasta con el uso de ciertas metodologías que se basan en el peso de la tradición de cómo se enseña/aprende una lengua, careciendo de un sustento teórico y científico que las avale.

Otros factores reseñables son las buenas expectativas laborales que tienen nuestros estudiantes después de graduarse. Normalmente, la búsqueda de trabajo empieza durante el tercer año universitario y ya durante su último año suelen saber dónde van a trabajar cuando terminen sus estudios; si bien su trabajo en muchas ocasiones puede estar desvinculado de su formación académica. En el caso del español, las posibilidades de encontrar un trabajo relacionado con la especialización del español todavía son escasas.

En contraposición, los estudiantes tienen que asistir a un elevado número de clases y hay un elevado ratio de estudiantes por profesor. Si bien, debido al descenso demográfico, a muchas universidades (sobre todo privadas) se les presenta un futuro incierto, también cabe decir que tanto en las universidades públicas como en las privadas de prestigio la masificación de las aulas es una realidad cotidiana. A este dato hay que sumar las escasas posibilidades que tienen los estudiantes de practicar el español fuera de las aulas.

4.1.9.3 Aspectos psicológicos

Los estudiantes japoneses muestran grandes expectativas positivas hacia la novedad en el aprendizaje y manifiestan un espíritu aperturista hacia la adquisición de nuevos conocimientos. Hay cierta atmósfera de libertad y entusiasmo como resultado de la superación del estrés provocado por los estudios preuniversitarios –examen de entrada–. En cierta manera, la universidad es una especie de moratoria antes de integrarse en el mundo laboral. Durante su vida universitaria muchos de ellos participan activamente en los clubs a los que pertenecen y suelen tener algún tipo de trabajo por horas (“arubaito”), que les ayuda a costearse sus estudios o sus aficiones.

En cuanto a los aspectos negativos, muestran una cierta inmadurez afectiva y un alto grado de dependencia grupal. También, en no pocos casos, tienen un bajo nivel de autoestima, alto grado de timidez y falta de decisión y un gran espíritu perfeccionista. Por lo que respecta a la motivación, el esfuerzo de sus estudio está orientado a la superación del examen. A algunos de los estudiantes se les nota una cierta carencia de motivación intrínseca suficiente para el aprendizaje de una lengua: es otra asignatura más que tienen que pasar para cubrir los créditos necesarios para graduarse.

4.1.9.4 Actitudes en el aprendizaje

Los estudiantes japoneses tienen un gran sentido de la disciplina, responsabilidad y sacrificio.²³ Suelen mostrar gran respeto al docente, en el que delegan la toma de decisiones. Quizá por el efecto de un tipo de instrucción basada en la competitividad y

²³ En la mayoría de los casos, el mayor problema disciplinario radica en el absentismo o en el hecho de quedarse dormidos en clase.

en la individualidad, nos encontramos con un alto número de estudiantes que muestran actitudes pasivas y un alto grado de dependencia en el profesor o bajo grado de autonomía en su propio proceso de aprendizaje. Por lo que el hecho de fomentar estudiantes más activos y comprometidos con su aprendizaje, y más propensos a interactuar con sus compañeros y con el profesor debería tener, al menos, la misma importancia que tienen los contenidos que enseñamos.

4.1.9.5 Estilos de aprendizaje

Como habíamos señalado previamente, los estudiantes japoneses tienen altamente desarrollados los estilos memorísticos y visuales. El hecho de aprender su lengua, sobre todo en el registro escrito, puede que también influya de una manera determinante en la potenciación de estos tipos de habilidades de aprendizaje en detrimento de otras. Asimismo, demuestran cierta inclinación por la comunicación escrita y la lectura, aunque por otro lado su talón de Aquiles radica en los pobres recursos que despliegan ante una situación comunicativa oral e interaccional.

Ya por último citamos, y con esto damos por concluido este apartado, el excesivo énfasis que se pone en dar una respuesta correcta –el error se sigue viendo con unas tremendas connotaciones negativas– provoca en ocasiones estados de ansiedad o falta de respuesta por parte de nuestros estudiantes.

4.2 Adquisición de una conciencia intercultural

4.2.1 Marco teórico y aportaciones de otras disciplinas

Durante las últimas décadas el enfoque comunicativo y la aplicación del concepto de competencia comunicativa ha orientado la didáctica de enseñanzas de segundas

lenguas y ha asentado una perspectiva intercultural en la que la competencia comunicativa ya no se ve solamente como el conocimiento del código lingüístico (qué decir), sino que también requiere un conocimiento social y cultural (cómo decirlo) que capacite a los hablantes para hacer un uso e interpretación de las formas lingüísticas de una forma correcta y adecuada (Saville-Troike, 1982).²⁴ La lengua ha pasado a convertirse en un instrumento de comunicación, determinado por el contexto social, que implica su uso adecuado en una determinada sociedad: «*Un hablante no conoce sólo, en abstracto las reglas del código, sino que también conoce los principios que le permiten usarlo de modo adecuado –o voluntariamente inadecuado– en cualquier situación de comunicación*», en Miquel, L. (2004:513).

De esta manera entendemos la competencia comunicativa como parte de la competencia cultural de los hablantes. En cualquier hecho comunicativo se producen unos actos verbales y no verbales y una serie de comportamientos que se rigen por unas normas sociales. Una de las mayores contribuciones a este aspecto ha sido la de Hymes (1971): Este propone un modelo de análisis de los elementos que intervienen en los eventos comunicativos. Estos elementos nos ayudan a entender tanto los diferentes actos de habla que tienen lugar dentro de un mismo contexto cultural como los que se dan en relación con otras culturas. Este modelo recibe el nombre de “Speaking”, acrónimo que resulta de unir las iniciales de los nombres de estos componentes en inglés: Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genre.

En la *situación* se analizan el lugar y el momento en los que tiene lugar el acto

²⁴ Cfr. en Pastor Cesteros, S. (2006).

comunicativo, así como la escena psicosocial –significación social y cognitiva– en la que se inscriben los *participantes*. En las *finalidades* se incluyen los objetivos –lo que se pretende obtener– y los productos –lo que realmente se obtiene–. En el curso del evento comunicativo se produce *una secuencia de actos*, que organiza la estructuración de la interacción y la gestión de los turnos de palabra, así como la sucesión de los temas y la negociación de los mismos. Esta secuencia de actos se produce utilizando un *registro* determinado, que afecta al grado de formalidad de la interacción. Los participantes tienen a su disposición una serie de instrumentos, que pertenecen a un *canal* –oral, escrito, audiovisual–, e incluyen una variedad de habla y el lenguaje no verbal. El uso de estos instrumentos se atiene a unas *normas* de interacción, que determinan los turnos de palabra, y de interpretación de los enunciados indirectos o del sentido de los actos realizados. Por último, todos estos elementos estructuran los distintos *géneros*, que determinan el tipo de interacción –trabajo en grupo, conferencia– y el tipo de secuencia discursiva que tiene lugar –diálogo, exposición, argumentación–.

Retomando el punto anterior, otra de las grandes aportaciones a este marco teórico fue la realizada por autores como Canale y Swain (1980) al establecer la diferencia entre competencia comunicativa (conocimiento) y comunicación real (uso de esa competencia en unas condiciones determinadas y reales). Estos autores propusieron la subdivisión de la competencia comunicativa en 4 subcompetencias, entendidas estas como habilidades o conocimientos. Vamos a intentar exponer el tratamiento que se hace de estas subcompetencias en el contexto educativo japonés:

- *Competencia gramatical*: El eje central de enseñanza de lenguas extranjeras en Japón lo constituye el componente gramatical. En bastantes casos, se reduce a una

memorización de reglas y vocabulario. La atención sobre los aspectos formales prima sobre el significado de lo que se quiere transmitir. Se presupone que el aprendizaje de estos aspectos lingüísticos conllevará al desarrollo de una competencia comunicativa. Las prácticas orales se suelen dejar relegadas a un segundo plano y, en muchas ocasiones, se suelen dejar en manos de instructores nativos quienes ejercen de modelo a seguir e imitar.

- *Competencia sociolingüística:* Uno de los mayores problemas, que observamos los docentes en nuestros estudiantes, es la carencia de recursos a la hora de enfrentarse a una situación de comunicación. Algunas de las causas de este problema las podemos encontrar en el escaso tratamiento, que se le da en el aula, de las normas pragmáticas de la lengua objeto de estudio. Ejemplo de ello son los problemas que tienen los estudiantes a la hora de iniciar, mantener y finalizar una conversación de una manera adecuada.
- *Competencia discursiva:* Todavía un número considerable de manuales ELE elaborados en Japón continúan presentando al estudiante un input basado en frases aisladas y descontextualizadas, para ejemplificar los exponentes funcionales de la noción, que se se esté tratando en ese punto particular de la unidad. Este hecho nos ayuda a comprender las dificultades con las que se enfrentan nuestros estudiantes cuando los exponemos a unidades discursivas textuales, ya que apenas se han trabajado con ellos los elementos cohesivos, que les ayudarán a entender los elementos gramaticales con los que están interrelacionados, ni aspectos como la coherencia textual, que les ayudará a realizar una mejor interpretación y producción textual.
- *Competencia estratégica:* Para la inmensa mayoría de estudiantes de la

Universidad de Hokkaido, el primer contacto que tienen con la lengua y cultura española es cuando inician el primer curso de sus estudios universitarios. Es por lo que se hace necesario el tratamiento y el trabajo en la clase de una serie de estrategias comunicativas, que compensen los problemas y las carencias que tienen al comunicarse en español, y de igual manera se debería fomentar una serie de estrategias de aprendizaje alternativas a las meramente memorísticas, como las inferenciales o de asociación. De esta manera se produciría una transferencia cognitiva más enriquecedora y un mejor desarrollo de sus habilidades comunicativas en el aprendizaje ELE.

4.2.2 Definición de cultura: un aspecto multidimensional

Dentro del paradigma de enseñanza actual, la cultura ha dejado de verse y considerarse como *«una serie de productos que un momento determinado la sociedad legitima, sanciona, refrenda y honra»* (Miquel, 2004:515), es decir, ha dejado de considerar única y exclusivamente lo que se conoce por cultura con mayúscula, para integrar una visión más amplia que comprende una variedad de aspectos interconectados. Aspectos tales como normas, valores, asunciones, rituales, convenciones sociales, patrones de interacción, uso del espacio y tratamiento del lenguaje no verbal en una sociedad determinada integrarían lo que se denomina cultura con minúscula o cultura esencial.

Según Miquel (2004), esta cultura esencial está directamente relacionada con la lengua -ayuda a moldear y a interpretar la cultura-, y debe ser objeto de enseñanza en las clases de ELE, ya que forma parte del subconsciente colectivo de una determinada comunidad de hablantes. Para poder hacerla explícita debemos contrastarla con otra(s).

Estos aspectos culturales tienen una gran influencia: por ejemplo, en la forma de actuar, de comportarnos, de emitir valoraciones y juicios, y de categorizar e interpretar la “realidad” que nos rodea, pero sobre todo determina las expectativas e interpretaciones que hacemos de las conductas y valores de otros pueblos. Sin lugar a dudas, la adquisición de esta cultura esencial nos capacitará para hacer un uso efectivo y apropiado de la lengua, en Miquel (2004). La importancia de la misma se refleja en los problemas de comunicación, conflictos y malentendidos que surgen en encuentros comunicativos entre hablantes que no comparten una serie de normas o reglas culturales comunes. Estas normas culturales, aunque no son tangibles, están llenas de significados que nos permiten realizar presuposiciones acerca de lo que se nos está comunicando y que, basándose en unas concepciones culturales prefijadas, determinan nuestras valoraciones acerca de lo que está bien o mal. En algunos casos nos llevan a generar estereotipos e incluso prejuicios de lo que es diferente de nosotros (Kramsch, 1995):

En el caso de la sociedad japonesa, vamos a aportar unos pocos ejemplos para ejemplificar algunos malentendidos interculturales que pueden producir una visión distorsionada de la sociedad y de la cultura japonesa:

1) En Japón hay una tendencia a no usar expresiones directas de rechazo y desacuerdo. Ejemplo de ello lo encontramos en el siguiente enunciado, que sería totalmente natural para un japonés:

*¿Qué quieres café o té? – (Respuesta) Me da lo mismo.*²⁵

²⁵ La presuposición es que no quiere ninguno de los dos, pero nadie espera una respuesta negativa que muestre desacuerdo. Mientras que este tipo de respuesta ambigua podría ser más que desconcertante para una persona occidental, para un japonés indica la consideración que se tiene hacia la persona que ha realizado el ofrecimiento.

2) Uso del silencio para expresar desacuerdo. El hecho de manifestar desacuerdo en público rompe con la máxima de cortesía japonesa.

3) Expresiones para evitar cualquier manifestación de arrogancia. Ejemplo:

¿Cómo te ha salido el examen? - (Respuesta) Así, así.

Según Lourdes Miquel (2004), si bien la enseñanza de la cultura legítima dependerá de las necesidades de formación de los estudiantes, no ocurre lo mismo en el caso de la cultura esencial, sobre todo en contextos de enseñanza ELE donde los estudiantes son monolingües. El hecho de tener un acceso muy limitado a la cultura objeto de estudio les limita la capacidad de desarrollar una competencia cultural en la lengua meta adecuada. Por eso, es de vital importancia desarrollar una competencia comunicativa intercultural, que aunque aleje a los estudiantes del modelo de perfección que aportaba la figura del hablante nativo, les capacita para comunicarse tanto con hablantes nativos como no nativos. De esta manera y desde una perspectiva de comunicación intercultural, la lengua se convierte en un instrumento de interacción con personas de todo el mundo, en distintos campos o ámbitos –negocios, turismo, ciencia, arte, política–. Para desenvolverse satisfactoriamente en esta diversidad de ámbitos culturales, nuestros estudiantes deben desarrollar dicha competencia comunicativa intercultural (Alptekin, 2002):

4.2.3 De la competencia intercultural a la competencia comunicativa intercultural

Actualmente, en el campo de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras el

concepto y modelo para seguir que representaba la figura del hablante nativo, está siendo reemplazado por uno nuevo; el hablante intercultural (Kramsch, 1998):

Este hecho implica que el aprendiz de una lengua actúe como mediador entre dos culturas, interpretando y analizando no solamente aspectos culturales de la lengua objeto de estudio, sino también realizando una reflexión crítica y analítica de sus propios valores sin que por ello deba renunciar a su propia identidad cultural. Este estudio comparativo de culturas, que se nutre de las aportaciones de diversas disciplinas,²⁶ sienta las bases de un nuevo paradigma educativo en la enseñanza ELE, cuyo objetivo no es otro que el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Byram (1997) nos aporta un marco teórico para enseñar y evaluar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cinco “savoirs” o competencias definen y conforman el concepto de interculturalidad.²⁷

- a) *Competencia existencial (savoir-être)*. Esta competencia está constituida por una serie de factores interculturales. Promueve un tipo de actitudes de comprensión y tolerancia hacia las culturas ajenas y una relativización del propio sistema de valores culturales, para así fomentar la comunicación y el entendimiento con hablantes de otras culturas.
- b) *Conocimientos (savoirs)*. Comprende el conjunto de conocimientos declarativos de los grupos sociales involucrados y de sus productos y prácticas culturales, propias y las del país del interlocutor.

²⁶ Disciplinas como la lingüística, la sociología, la psicología, la antropología y la adquisición de segundas lenguas y la etnografía

²⁷ Saberes recogidos en el documento del Consejo Europeo para lenguas: Marco Común Europeo de Referencias para Lenguas (2002)

- c) *Destrezas para saber interpretar y relacionar (savoir comprendre)*. Se refiere al tipo de habilidades necesarias para poder interpretar un acontecimiento o documento de otra cultura, y a la capacidad de poder explicar y relacionar estos conocimientos con los de la propia.
- d) *Destrezas de descubrimiento e interacción (savoir apprendre/faire)*. Nos remite a la habilidad de adquirir un conocimiento acerca de la cultura nueva y de sus prácticas culturales, así como a la capacidad de poder poner en práctica ese conocimiento.
- e) *Conciencia crítica cultural (savoir s'engager)*. Es la habilidad de evaluación y reflexión crítica sobre las prácticas, las conductas, las normas y los productos culturales de la propia cultura y de la cultura de otros países.

En ningún momento, la introducción de esta dimensión intercultural interfiere, ni mucho menos obstaculiza, en el aprendizaje de los aspectos lingüísticos de una lengua, sino que más bien los refuerza, ya que facilita entre los individuos un entendimiento mutuo y ayuda a comprender la complejidad que conlleva tratar con otras identidades culturales diferentes a las propias.

En suma, la competencia intercultural es el resultado de aunar la competencia comunicativa con la competencia cultural –ideas, creencias, cultura popular, instituciones, literatura, música– y con la competencia intercultural –valores de tolerancia, empatía, conciencia crítica–. Desde este nuevo marco de trabajo, se impulsa una conciencia crítica en la que se trabajen conceptos como la etnocentricidad o los estereotipos. Estos conceptos son abordados desde la perspectiva de modelo de trabajo que nos aporta el constructivismo social y requieren un tratamiento más dinámico del concepto de cultura: «*Culture is not about information and things. It is*

about actions and understandings (...) Cultural knowledge is not therefore a case of knowing information about the culture; it is about knowing how to engage with culture», (Liddicoat, 2002:7).

4.2.4 Implicaciones pedagógicas

Desde una perspectiva intercultural, concebimos que la enseñanza de una lengua conlleva implícitamente la enseñanza de su cultura. Buttjes (1990) nos aporta varias razones acerca de los motivos por los que la enseñanza de una lengua nunca debe estar desvinculada de la cultura a la que pertenece. Según este autor:

- La adquisición de lenguas no sigue un mismo patrón universal, sino que difiere en función de sus culturas.
- El proceso que nos conduce a convertirnos en un miembro competente de la sociedad se realiza a través de intercambios comunicativos, que tienen lugar en un contexto social determinado.
- Cada sociedad posee sus propias maneras de participar en un determinado acontecimiento social, y este hecho afecta a la forma, a la función y al contenido de las producciones comunicativas de los interlocutores de una misma comunidad de habla.
- En un intercambio comunicativo el foco de atención, por parte de los interlocutores, no se centra en los aspectos gramaticales sino en el significado, que transmite conocimientos socioculturales.
- El aprendizaje de una lengua materna también requiere la adquisición de patrones paralingüísticos y kinésicos de su cultura. Debido a su importancia, deberían ser

tratados y trabajados en los contextos formales de enseñanza de una LE conjuntamente con las formas lingüísticas.

Según Shah (2004), en las prácticas docentes los profesores tenemos que considerar una serie de factores que pueden bloquear el entendimiento y la comunicación intercultural. Basándonos en este autor vamos a exponer dichos factores, aplicándolos al contexto de enseñanza formal ELE de la Universidad de Hokkaido en la medida de lo posible:

- 1) *Asunción de similitudes*. Las razones que aluden algunos de nuestros estudiantes en la elección del aprendizaje del español, a veces, se basan en la “falsa” presunción de que el estudio de nuestra lengua es más fácil que el de otras que se ofertan en esta institución (por ejemplo, el francés o el alemán). En muchos casos, han sido aconsejados por otros compañeros que les aluden básicamente razones fonéticas. Esta aparente similitud fonética entre el español y el japonés, les conduce a pensar que les va a ser más fácil de entender y producir, y en consecuencia de aprender.
- 2) *Diferencias entre las lenguas*. Debido a las diferencias formales que se presentan entre el español y el japonés, nuestros estudiantes tienen bastantes más problemas de interferencia provocados por su lengua materna que los que podrían tener otros estudiantes de lenguas más similares al español. Un conocimiento básico del idioma japonés nos ayudaría (a los docentes nativos) a comprender dichas dificultades y nos orientaría a la hora de planificar y llevar a la práctica actividades que faciliten el aprendizaje.

3) Malinterpretaciones del lenguaje no verbal. Durante el proceso de interacción y comunicación entre un profesor nativo y un grupo de estudiantes japoneses, es muy importante el hecho de observar una serie de conductas y actitudes, que en muchas ocasiones solo se explicitan por medio de una comunicación no verbal. En el microcosmos de la clase tenemos dos actores –estudiantes y docente nativo–, que no comparten la misma lengua ni las mismas referencias culturales, por lo cual el lenguaje no verbal se convierte en un poderoso instrumento de comunicación. Nos ayudará a entender la lógica cultural que se esconde debajo de las actitudes, conscientes o inconscientes, de nuestros estudiantes japoneses. A continuación nos disponemos a describir algunos ejemplos,²⁸ ya que su comprensión nos puede ayudar a mejorar nuestras prácticas docentes:

- Se suele establecer una distancia física y personal mayor que en las culturas de contacto, como puede ser la hispánica. De igual manera, la manifestación pública de cualquier contacto físico sigue siendo todavía un poco tabú. Lo que para un español sería un signo de afectión o amistad, como puede ser una palmada en la espalda, puede ser interpretado como un acto intimidatorio por parte de nuestros estudiantes japoneses.
- En algunas ocasiones, cuando mis estudiantes no quieren participar o se sienten avergonzados por no saber la respuesta, su negativa se manifiesta mediante un gesto realizado con la mano. Sitúan la mano a la altura de la cara,

²⁸ Ejemplos basados en las conductas observadas en las clases que enseñé. Aporto unas posibles interpretaciones basadas en las respuestas de mis estudiantes cuando les he preguntado por el fenómeno observado y de los comentarios de profesores japoneses al discutir con ellos estos aspectos.

juntando los dedos y colocando la mano de lado realizan un movimiento repetitivo de izquierda a derecha.

- En la formación de grupos de trabajo para realizar una actividad, y sobre todo cuando tienen que decidir las funciones o responsabilidades que tendrán dentro de su grupo, suelen jugar al juego de la “piedra, papel y tijeras”, conocido en japonés como “jan ken pon”, para sortear los papeles que tendrán que desempeñar.²⁹
- Una práctica curiosa es la que manifiestan cuando cuentan con las manos. Empiezan a doblar los dedos hacia dentro, empezando por el pulgar (1) hasta llegar al meñique (5), con la palma de la mano mirando hacia la cara y con los dedos extendidos hasta que cierran el puño. Luego continúan extendiendo el meñique (6) hasta que abren la mano otra vez (10). Repiten el mismo proceso una y otra vez hasta que se alcanza la cifra requerida.
- No es inusual encontrarnos con estudiantes que se duermen en las clases: ya bien sea por aburrimiento, porque hayan salido de copas o porque estén cansados de su trabajo por horas y apenas hayan dormido.³⁰ En las instancias universitarias japonesas, en cierta manera, todavía se concibe la asistencia como una mera presencia testimonial. La idea de que las clases están para

²⁹ Piedra (Jan) –puño cerrado–, papel (ken) –puños extendidos con la palma de la mano hacia abajo, arriba o de lado– y tijeras (pon) –dedo índice y corazón extendidos en forma de “v”–. La piedra gana a la tijera (la aplasta), la tijera gana al papel (lo corta) y el papel gana a la piedra (lo envuelve). Los jugadores cuentan hasta tres, dicen “jankenpon” y muestran al unísono una de sus manos. Esta acción se repite hasta quedan decididos los ganadores y perdedores.

³⁰ Entre los estudiantes universitarios está bastante generalizado el hábito de compatibilizar sus estudios con un trabajo por horas. Normalmente trabajan de dependientes en tiendas o como camareros en restaurantes o bares. De hecho, la economía japonesa depende en buena medida de este tipo de trabajo por horas que aporta el sector estudiantil.

escuchar y tomar notas, no para cuestionar y preguntar al profesor, está bastante arraigada en Japón. Reflejo de ello lo encontramos en el ratio de estudiantes por profesor; algunas clases de lengua pueden llegar a superar los 100 estudiantes por docente. También algunos profesores imparten sus clases “magistrales”, manteniéndose distantes de los estudiantes desde la posición que les otorga la tarima, sin esperar nada más de ellos que la mera regurgitación en los exámenes del material cubierto en sus seminarios o clases. Por eso, en las clases que se demanda una atención y participación activa puede generar un tipo de conflicto u reacción de oposición a involucrarse activamente entre los discentes japoneses. A pesar de que se les informa que ese tipo de conductas son ofensivas y no se permiten, se siguen repitiendo debido a que son completamente acordes a los valores japoneses.

- El silencio. Cuando intentamos desarrollar aspectos como la fluidez, sin lugar a dudas el silencio, que a veces obtenemos como respuesta, es una de las mayores causas de frustración para los docentes nativos. Como habíamos comentado anteriormente, estos silencios se pueden interpretar como signos de protesta, pero también son una respuesta habitual cuando los alumnos se sienten incapaces de responder o sienten miedo al fracaso por dar una respuesta errónea. En cierta manera nos están diciendo que pasemos al próximo estudiante, para así mantener la armonía de la clase. Las únicas opciones aceptables son o dar la respuesta correcta o mantener una actitud silenciosa. La reformulación de las preguntas al mismo estudiante y la insistencia del profesor la conciben como un gesto de castigo u obstinación.

Se puede afirmar que entre nuestros estudiantes prima una actitud más proclive a

seguir los parámetros culturales de su sociedad que la de seguir el estilo expresivo extranjero, ya que en la sociedad japonesa si manifiestan conductas ajenas a su cultura, pueden ser objeto de rechazo u ostracismo.

Por lo expuesto anteriormente, necesitamos crear un clima psicoafectivo positivo, abriendo todos los canales de comunicación posibles, pero tampoco debemos forzar el tiempo de respuesta o impacientarnos ante estos posibles silencios. El trabajo en grupos pequeños favorece una mayor participación, ya que los estudiantes no sienten la presión de ser observados por el resto de sus compañeros cada vez que intervienen. También por el hecho de estar trabajando con compañeros, que comparten un nivel similar de lengua y que no representa la figura de “juez” que puede aportar el profesor, los estudiantes tienden a ser más comunicativos y a asumir más riesgos, sin importarles tanto el hecho de cometer errores.

4) Ideas preconcebidas y estereotipos. La comunicación intercultural tiene lugar en el medio de una serie de estereotipos derivados de los contactos iniciales con otras culturas.³¹ Un tratamiento explícito y comparativo de ambas culturas en la clase ayudará a modificar estas formas de pensar, y a través de este trabajo se logrará desarrollar una mayor capacidad de empatía y valoración hacia la diversidad de estilos y formas de vida diferentes, no suponiendo esto, en ningún caso, la obligación de seguirlas o de incorporarlas.

5) Tendencia a juzgar. Los juicios de valores nacen de la comparación de un sistema

³¹ Muchos de nuestros estudiantes cuando inician sus estudios de español vienen con una imagen estereotipada de España y de la sociedad española o casi nula: todos los españoles son unos fiesteros, no muy trabajadores porque dormimos todos los días la siesta; son muy apasionados y artísticos; todos bailan flamenco y; a todos les encantan el fútbol y los toros. Por otra parte, no hace falta mencionar que el desconocimiento de la cultura japonesa por parte de los españoles aun sería mayor.

de signos culturales y patrones conocidos con los que representa otra cultura. Ya que los valores culturales que conforman la otra cultura, son desconocidos en muchas ocasiones, se pueden generar juicios negativos o comparaciones de inferioridad hacia ella.³²

- 6) *Ansiedad*. En cualquier contacto intercultural, todos los participantes pueden experimentar cierto grado de estrés y ansiedad al enfrentarse a situaciones desconocidas provocadas por este choque lingüístico y cultural, ya que carecen de suficiente competencia lingüística para desenvolverse o; por el fallo de las estrategias comunicativas de su propia lengua en estas nuevas situaciones comunicativas. La consideración de las variables psicoafectivas y la creación de un clima –relajado, tolerante y lúdico–, que propicie un ambiente que favorezca un aprendizaje orientado a fomentar un espíritu de curiosidad hacia una cultura nueva y a crear actitudes positivas hacia ella, minimizarán los efectos de la ansiedad.

En síntesis, *la competencia intercultural* comprende las siguientes características:

Es	<i>efectiva</i>	Promueve que interlocutores con distintos bagajes culturales sean capaces de comunicarse e interpretar las verdaderas intenciones de sus mensajes.
	<i>apropiada</i>	Pretende dotar a las personas de la capacidad comunicativa para poder actuar correcta y adecuadamente en un encuentro

³² Un ejemplo curioso de esta tendencia a juzgar, la podemos encontrar en la reacción de rechazo que les provoca a los japoneses cuando se les dice que unos de los postres típicos de España es el arroz con leche. En las culturas asiáticas, el arroz es el alimento básico en el que se sustenta su dieta. La alimentación de millones de personas depende de esta producto alimenticio, por lo cual el hecho de elaborar un postre de un alimento de primera necesidad (y casi “sagrado”) lo consideran una especie de sacrilegio.

		intercultural, ajustándose a las normas del contexto social determinado.
Tiene	<i>un componente afectivo</i>	Promueve una serie de actitudes y valores, tales como la curiosidad, la empatía y la tolerancia a la ambigüedad.
	<i>un componente cognitivo</i>	Fomenta la comprensión de las diferencias culturales, así como una reflexión de las mismas.
	<i>un componente comunicativo</i>	Incluye los actos verbales y no verbales y las normas culturales que los rigen.

Tabla 2: Basada en Soderberg (1995).³³

A partir de la consideración de todos estos elementos, el trabajo de la competencia intercultural en el aula de enseñanza de idiomas no solamente supone la reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural, desde el punto de vista de conocimientos o del componente cognitivo, sino que también pretende influir en las actitudes, por lo cual se requiere analizar con mayor atención a la persona que aprende: «*Conocimientos de psicología (formación de prejuicios y actitudes), de adquisición de lenguas, etnografía (aprendizaje basado en la experiencia), entre otros, deberán formar parte del currículo de formación del profesorado*», en Oliveras, A. (2000:40)

4.3 Aprendizaje cooperativo

4.3.1 ¿Qué es el aprendizaje cooperativo?

El aprendizaje cooperativo (AC)³⁴ representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que se insertan dentro de un marco humanista y que aportan un nuevo enfoque en la enseñanza. Esta perspectiva educativa se fundamenta en la

³³ Cfr. en Oliveras, A. (2000).

³⁴ Traducción de Cooperative Learning (CL). A partir de aquí nos vamos a referir a este tipo de aprendizaje por medio del acrónimo AC.

organización del trabajo en las aulas por medio de pequeños grupos cooperativos o equipos. En este nuevo marco se establece un sistema de interacciones que organiza y determina el comportamiento y el aprendizaje de los integrantes de cada grupo. Los estudiantes trabajan juntos para lograr unos mismos objetivos, ya que perciben que solamente pueden alcanzar sus metas individuales si los otros miembros del equipo también lo hacen.

Según Johnson y Johnson (1999), los esfuerzos cooperativos dan como resultado: el reconocimiento mutuo de todos los participantes ya que comparten un mismo destino (*“nos salvamos juntos o nos hundimos todos”*); todos se benefician del trabajo de los demás (*“tus esfuerzos me benefician a mí, y mis esfuerzos te benefician a tí”*); se toma conciencia de que la conducta individual está influenciada por el contexto social grupal (*“juntos lo lograremos, divididos fallaremos; en la unión está la fuerza”*) y; se produce el reconocimiento de los logros de todos los compañeros.

El modelo de AC requiere de la cooperación y de un nivel de interdependencia entre los estudiantes a la hora de alcanzar los objetivos, realizar la tarea y otorgar la recompensa: *«Pequeños grupos de estudiantes trabajando juntos en equipos para solucionar los problemas, completar las actividades y lograr un objetivo común»* (Artz y Newman, 1990:448).³⁵

De igual forma, el uso del AC sirve para mejorar los resultados académicos, pero también el clima psicoafectivo e interpersonal entre todos los alumnos, debido a que promueve una serie de conductas positivas y apropiadas. Al estructurar y organizar las clases de esta manera, no solo obtenemos beneficios académicos sino sociales. Según

³⁵ Traducción propia.

Kagan (2009), el AC transforma radicalmente la dinámica de las clases:

- Los estudiantes tienen la oportunidad de hacer lo que más quieren, interactuar con sus colegas.
- Se sienten incluidos, ya que forman parte de una comunidad de aprendizaje en la que ellos mismos se dan ánimos, tutorizan su aprendizaje y celebran sus logros.
- Ven al profesor como alguien que está a su lado guiándolos y aconsejándolos, no como alguien lejano que se limita a juzgarlos o evaluarlos.
- El aprendizaje es más significativo y personal, lo cual tendrá eco en sus logros académicos, pero también será más lúdico y divertido tanto para los discentes como para los docentes.

Por otra parte, Daniel Cassany (2009) nos indica que el AC recoge las aportaciones de las investigaciones sobre la creatividad, la sinergia, es decir, el uso de las ideas de los compañeros para así mejorar las suyas, y los principios de la psicología humanista que considera el aprendizaje de una LE como la proyección de la propia personalidad en otra cultura: se pone especial énfasis en la personalidad del aprendiz y en el desarrollo de vínculos con los demás compañeros del aula.

Este tipo de aprendizaje surge como reacción al tipo de educación *individualista*, centrada solamente en el desarrollo individual de las destrezas, memorística, carente de reflexión, *competitiva*, los estudiantes son comparados con los demás y solo los mejores reciben los premios, y *obsesionada con la objetividad* representada en los exámenes de selección múltiple que facilitan una corrección automática pero de la que obtenemos como resultado alumnos que superan un ciclo educativo a base de marcar

cruces y rellenar huecos en los test, sin haber desarrollado «*habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico*» (Cassany, 2004:13).

4.3.2 Sustento teórico del AC

La aplicación de las practicas del AC se fundamenta, principalmente, en torno a los siguientes marcos teóricos:

a) Teoría de la interdependencia social

Esta teoría postula que la esencia de un grupo radica en la interdependencia que exista entre sus miembros y las metas comunes que compartan. Esta interdependencia hace que el grupo se convierta en una unidad activa, al mismo tiempo que determina la forma en que se relacionan los individuos y en cómo se esfuerzan para obtener sus metas.

Según Johnson y Johnson (1999), cuando se produce una interdependencia positiva -cooperación-, los individuos facilitan y unen sus esfuerzos para aprender, lo cual resulta en un tipo de interacción constructiva, incrementándose los esfuerzos y asegurándose un clima psicoafectivo propicio para el aprendizaje. Sin embargo, si hay interdependencia negativa -competición-, los individuos obstaculizan los esfuerzos de los otros para evitar que estos consigan sus metas, lo cual da como resultado una interacción oposicional. En los casos que hay ausencia de interdependencia -individualismo-, cada uno trabaja independientemente sin ningún tipo de intercambio o interacción.

Tanto la interacción basada en la oposición como en la falta de la misma fomentan

unas relaciones interpersonales negativas y crean desajustes emocionales (Johnson y Johnson, 1999).

b) Teoría del desarrollo cognitivo

La teoría del desarrollo cognitivo se basa, principalmente, en las aportaciones de Piaget y Vygotsky a la ciencia cognitiva.

La teoría de Piaget postula que las personas son las que construyen el conocimiento; es decir, elaboramos un sólido sistema de creencias a partir de la interacción con el mundo que nos rodea (Piaget, 2001). Por lo tanto, el involucramiento del estudiante en la creación de algo, que personalmente le sea significativo, tiene muchos más efectos positivos que la enseñanza basada y dominada por la instrucción técnica. Esto no implica que la instrucción no sea conveniente y necesaria, que lo es, pero sí que esta se debe administrar en el momento adecuado y en las dosis correctas, de otra manera puede llegar a convertirse en un obstáculo. Si los alumnos están comprometidos en construir productos que tengan significado para ellos, creándose conexiones personales y actitudes de compromiso adecuadas, se asientan las bases para que la experiencia del aprendizaje sea profunda y perdurable.

A su vez, la teoría de Vygotsky (1978) propone que el conocimiento se construye socialmente, a partir de la experiencia. Este aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta (se buscan soluciones, se cometen errores). En este proceso, el entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del individuo, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de los procesos mentales (McLeod, 2007). Un aspecto central en la teoría de este autor es el

concepto de “*zona de desarrollo próximo*”,³⁶ sobre todo por la influencia que ha tenido en las didácticas de las lenguas actuales, las cuales, en gran medida, basan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las interacciones que se producen en el aula (proceso de andamiaje entre una persona experta y otra menos o entre iguales), en Martín Peris (2007).

4.3.3 Propósitos generales del AC

Investigaciones, que comparan los métodos de aprendizaje cooperativo con otros tipos de aprendizaje individualistas y competitivos, señalan unos claros beneficios a favor de los primeros.³⁷ Presentamos algunos de los más importantes:

1. Los estudiantes aprecian más los valores educativos e incrementan sus esfuerzos para lograr la consecución de sus metas. Como resultado tenemos un rendimiento más elevado y una mayor productividad (Johnson y Johnson, 1991).³⁸
2. Se incrementa el espíritu de equipo, estableciéndose relaciones afectivas más positivas, solidarias y comprometidas en las que se valora la diversidad y la cohesión (Johnson y Johnson, 1991).³⁹

³⁶ Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del alumno (lo que puede hacer por sí mismo) y el nivel de desarrollo potencial (lo que puede hacer con la ayuda de un compañero o adulto más capacitado).

³⁷ Johnson y Johnson (1999:19) señalan que se han realizado más de 375 empíricos durante el siglo pasado, mientras que Cassany (2004:13) sitúa la cifra en 600. De todas las maneras, todos señalan el mismo hecho: con el AC se logran unos mejores logros, en todos los estudiantes y en diferentes áreas académicas.

³⁸ Cfr. en Johnson y Johnson (1994).

³⁹ Ibid.

Por su parte, Kagan (2009) nos señala las siguientes ventajas:

3. El aprendizaje se convierte en una experiencia lúdica y divertida, por lo cual nuestros estudiantes estarán mucho más motivados a continuar su proceso de formación más allá del ámbito escolar. A su vez, este tipo de aprendizaje es acorde con las demandas de la sociedad actual, debido a los cambios acelerados que se producen en la misma se requiere de nuevos aprendizajes, habilidades y saberes múltiples para satisfacer las exigencias laborales actuales.
4. Si el aprendizaje no es significativo y relevante para el estudiante, lo estudiado es pronto olvidado. Por medio de un trabajo cooperativo se produce una construcción activa del significado, convirtiéndose este en personal y relevante para el discente.
5. Se reducen los problemas disciplinarios. Al promover actitudes de pertenencia, todos los miembros del equipo son y se sienten altamente valorados. En la sociedad actual el AC se ha convertido en la mejor manera de modelar valores que anteriormente el contexto familiar aportaba.⁴⁰ Para los jóvenes actuales la aprobación de su conducta, por parte de sus colegas y compañeros, es mucho más importante que la que puedan aportar sus padres o profesores.
6. Los estudiantes se favorecen de un mayor equilibrio y salud mental, lo cual revertirá en un mayor fortalecimiento de su imagen, una mayor autoestima, un desarrollo social, un sentido de su propia identidad y una mayor capacidad para hacer frente a

⁴⁰ En relación a este aspecto, es relevante la alusión que Kagan (2009) hace del nuevo modelo familiar “urbano”, en contraposición con el “rural”. En el modelo familiar urbano es usual que los dos padres trabajen y que los niños tampoco tengan la figura de los abuelos para que los puedan guiar y orientar con una serie de valores como la empatía, la compasión, el esfuerzo; en su lugar, la disciplina y las virtudes están siendo reemplazadas por la falta de control, la agresión, la competitividad y búsqueda de satisfacción inmediata.

situaciones adversas. Al emplazar los estudiantes en pequeños grupos, aumentamos los contactos interpersonales, estrechándose los lazos emocionales entre ellos y provocando un mayor sentimiento de aceptación. Por otro lado, se instaura una atmósfera en la que a todos se les da la oportunidad de lograr sus metas.

7. Se reduce la aprensión o miedo a comunicarse. Los estudiantes son más proclives a participar en estos ambientes en comparación con otros que apenas se les deja una cuota de participación: usan la L2 para preguntar, contestar, expresar sus ideas, debatir, negociar, y llegar a consensos. La lengua se convierte en un instrumento activo y dinámico de comunicación y escucha. A través de su uso se maximiza el desarrollo de las competencias comunicativas, especialmente las orales, en todos los estudiantes ya que hay que asegurarse de que todos tienen las mismas oportunidades de hablar y escuchar.
8. Se produce un mayor desarrollo cognitivo, ya que cada estudiante aporta nuevos puntos de vista y formas de pensar. Al exponernos a esta nueva información, que nos aportan los compañeros, nos llevará a replantear nuestros puntos de vista iniciales, teniendo que reajustarlos a unos nuevos modelos conceptuales y teniendo que desarrollar nuevas estrategias de razonamiento.

Para finalizar este apartado, vamos a basarnos en Cassany (2004) para resumir los propósitos generales del AC:

- Fomenta la cooperación entre los compañeros, debido a que cada estudiante aprende del otro. Esta cooperación no solo se reduce a dentro de la clase sino fuera

de ella.

- Atiende a las demandas sociales de una sociedad que está organizada en equipos –de profesores, médicos–, con lo cual cubrimos el vacío que aporta un tipo de educación que solo se fija en las capacidades individuales.
- Fomenta una enseñanza más reflexiva, basada más en el desarrollo de unas habilidades y no tanto en la memorización. Asimismo, a través del trabajo en equipo se mejora: a) el nivel de conocimiento de cada estudiante; b) las capacidades comunicativas de los estudiantes y; c) el número y calidad de las interacciones en las clases.

4.3.4 Elementos esenciales del AC

Johnson y Johnson (1999) señalan una serie de componentes esenciales que determinan las responsabilidades y la forma de organizar la explotación de las tareas de forma interdependiente, para que así se asegure la colaboración entre todos los miembros y se dé un AC efectivo:

a) Interdependencia positiva

Esta existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros del grupo: es decir, los objetivos se alcanzan o no, pero siempre juntos. Se coordinan los esfuerzos conjuntamente para poder completar una tarea apoyándose mutuamente, compartiendo materiales y celebrando los éxitos. La interdependencia positiva⁴¹ se puede sintetizar en la regla básica en la que todos tienen derecho a pedir ayuda a los

⁴¹ «La interdependencia positiva es la única que garantiza que, dentro de los equipos, los aprendices cooperen entre sí», (Cassany, 2004: 17)

compañeros, así como la obligación de prestar ayuda cuando es solicitada. La clase se estructura de tal manera que los estudiantes más “inexpertos” se beneficien de los más “competentes”, y estos últimos fortalezcan sus competencias y conocimientos al tener que reorganizar, simplificar y explicar la información de una manera accesible a sus compañeros.

b) Interacción cara a cara estimuladora y constructiva

La interacción cara a cara solo existe si las actividades o tareas poseen una carga cognitiva y promueven una serie de dinámicas interpersonales que obligen a los estudiantes a interactuar entre sí en relación a los materiales y las actividades.⁴² Este tipo de interacción establece unas dinámicas de trabajo en las que los estudiantes se ayudan mutuamente, obtienen retroalimentación unos de otros, se animan mutuamente y ejercen presión sobre los miembros menos motivados para trabajar.

c) Prácticas o técnicas de comunicación interpersonal y grupal

Cada estudiante necesita dominar ciertas habilidades específicas en función de la tarea a resolver –resolución de problemas y conflictos, negociación, escuchar, hablar, llegar a un consenso–, para llegar a todo esto se precisa de una instrucción formal que enseñe a los estudiantes a trabajar con los compañeros. Kagan (2009) nos aporta una serie de criterios para desarrollar las capacidades sociales y comunicativas de los estudiantes:

⁴² Para ello, en muchas ocasiones, limitaremos el acceso de nuestros estudiantes a los materiales y recursos: si tú tienes el papel y yo el lápiz y los dos tenemos que pintar un dibujo, tendremos la necesidad de coordinarnos, comunicarnos y de trabajar juntos para completar la tarea.

- *Modelaje de ciertas habilidades y actitudes* requeridas para lograr una colaboración y motivación alta: conocerse y confiar mutuamente, comunicarse de manera precisa, aceptarse y apoyarse mutuamente, y resolver los conflictos constructivamente (ej. se critican las ideas, no a las personas)
- *Asignación de roles*, dependiendo de la finalidad de la tarea, para promover una participación igualitaria. De esta manera se asegura que todos están involucrados en su aprendizaje.
- *Interacción simultánea*. No solo se trata de que todos participen equitativamente, sino también frecuentemente. Si en una clase tradicional la participación es secuencial (solamente una persona interviene en un momento determinado, generalmente el profesor), en las clases cooperativas se pretende que se produzca el mayor número de intervenciones posibles en cualquier momento determinado de la clase (ej. la mitad de los estudiantes hablan, la otra mitad escucha atentamente y luego alternan los papeles)
- *Reflexión* sobre el uso que han hecho de la habilidad y sobre el comportamiento mostrado tanto por ellos como por sus compañeros.

d) Responsabilidad individual y grupal

El propósito principal de los grupos de AC es fortalecer académica y actitudinalmente a todos sus integrantes, para ello cada miembro debe asumir individualmente su cuota de responsabilidad hacia la tarea, aportar al grupo y ayudar a los demás. En este sentido, se aconseja una evaluación/autoevaluación individual y grupal que evalúe el esfuerzo que aporta cada estudiante al grupo, proporcione una retroalimentación individual y grupal al docente y a los discentes, y asegure que cada estudiante se haga

responsable del resultado final.

e) Evaluación grupal

Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir periódicamente entre sí la forma de trabajar, el logro de sus metas y el mantenimiento efectivo de las relaciones interpersonales. Al conocer estos datos podemos identificar qué tipo de acciones son útiles y cuáles son inapropiadas, y así se puede mejorar el funcionamiento grupal y progresar en el aprendizaje, reforzando lo positivo y modificando lo negativo.

Esta reflexión se puede llevar a cabo por medio de cuestionarios, encuestas, debates al terminar la tarea para reflexionar sobre sus comportamientos, trabajos y actitudes. Según Cassany, esta reflexión: «*Fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados*» (Cassany, 2004:19)

4.3.5 Grupos cooperativos

Si bien el principal instrumento de trabajo en un AC es el trabajo en grupo, nos vemos obligados a hacer ciertas matizaciones al respecto. Un grupo cooperativo no se limita a la mera agrupación de personas con un objetivo común, sino que necesitan pasar por un largo proceso de formación e instrucción para que sean operacionales.⁴³ En la formación de grupos cooperativos debemos buscar las siguientes características:

- 1) Heterogeneidad de los miembros, de esta manera se exponen ideas variadas que favorecen la resolución de problemas. En el seno de pequeños grupos cooperativos

⁴³ «*Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo, y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas*», (Cassany, 2004:16)

se dan y se reciben más explicaciones y se adoptan perspectivas más personales para discutir el material asignado, se generan desequilibrios cognitivos que estimulan el aprendizaje cognitivo y social y se desarrolla la sinergia.⁴⁴

- 2) Deben estar estructurados y cada individuo debe desempeñar una tarea dentro de él. Se debe evitar que ningún estudiante monopolice el curso de las intervenciones, o que nadie se aproveche del trabajo de los demás sin aportar nada a cambio.
- 3) La formación y entrenamiento, que necesitan para operar eficazmente, se basan principalmente en estrategias sociales, comunicativas y metacognitivas.

4.3.5.1 Tipos de grupos

Una vez configurados los grupos cooperativos o equipos heterogéneos y explicado a la clase que van a trabajar en equipos durante cierto tiempo, los alumnos deben empezar a realizar las actividades para consolidar la identidad del equipo. Johnson y Johnson (1999) nos recomiendan constituir los siguientes tipos de grupos como forma de trabajo en una clase cooperativa:

- 1) *Grupos formales*. Pueden durar unas clases o varias semanas. Estructuran cualquier tipo de actividad en la clase. Gracias a ellos nos cercioramos de que los alumnos se involucren de una manera activa, puesto que se crea un sentimiento de identidad y pertenencia a través de un clima de aceptación, familiaridad y amistad donde se pueden rebajar los niveles de ansiedad.
- 2) *Grupos informales*. Son grupos ad hoc, normalmente entre pares de estudiantes, de

⁴⁴ La cifra ideal se fija en 4, ya que con 3 hay una tendencia a dejar descolgado a algún integrante (en actividades en las que se requiere una formación de parejas) y con un número mayor se limitan las posibilidades de intervención de todos los integrantes del grupo de una manera equitativa.

los cuales nos servimos para concentrar su atención en el material que deben aprender. Suelen durar unos minutos dentro de las clases y se suelen utilizar durante la instrucción directa o durante las explicaciones y demostraciones. Mediante estos grupos nos aseguramos de que los alumnos procesen cognitivamente -categorizar, organizar, explicar, resumir- el material asignado en las estructuras conceptuales adecuadas.

Sin lugar a dudas, no existe un grupo ideal y su productividad no se determina por sus integrantes, sino por la forma que trabajen e interaccionen juntos. En ciertos casos, se puede recurrir a grupos cooperativos homogéneos para trabajar ciertas habilidades u objetivos concretos. Pero, en general, se recomienda recurrir a grupos heterogéneos en los que sus miembros tienen diferentes intereses, experiencias y aptitudes.

4.3.6 Organización del aula

Según Johnson y Johnson (1999), las actividades pedagógicas que se desarrollan en las clases no solo determinan el tipo de interacciones, que se producen entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor, sino que también determinan el tipo de esfuerzo que estos realizan a la hora de demostrar sus habilidades y competencias en una área de estudio determinada, en nuestro caso enseñanza-aprendizaje ELE. Estos tipos de esfuerzos se manifiestan a través de una serie de estructuras o formas de organizar el aprendizaje. Estas son las siguientes:

- *Competitiva*. Los estudiantes compiten contra el resto de los compañeros en una especie de competición para conseguir sus metas. Estas metas tan solo están al alcance de unos pocos. El éxito individual conlleva el fracaso de los otros y

promueve una serie de actitudes beligerantes basadas en una motivación extrínseca; tales como celebrar el fracaso de los demás, obstaculizar el trabajo de los compañeros o ganar a toda costa. Las miras no se ponen en madurar o en aprender más, ni tan siquiera se requiere un mayor esfuerzo ya que con hacerlo un poco mejor que el otro ya es suficiente, y para ello todo está permitido.⁴⁵ Los estudiantes perciben que solo pueden conseguir sus metas si los demás fallan. Los criterios de evaluación se basan en una referencia a la norma, cuyo objetivo es clasificar a los estudiantes en un ranking de actuaciones que va del mejor al peor.

- *Individualista.*⁴⁶ Los estudiantes trabajan solos para conseguir sus objetivos. Los objetivos personales de un estudiante apenas tienen relación con los del resto de compañeros. Cada uno trabaja independientemente del resto de la clase, ya que no percibe que reciba ningún beneficio trabajar con los compañeros. La interdependencia entre estos estudiantes es inexistente. El estudiante trabaja a su propio ritmo, con sus propios materiales y sin molestar a los demás, solo necesitando la ayuda del profesor. El éxito depende únicamente de sus propios esfuerzos y habilidades, por lo cual el éxito o fracaso de sus compañeros le es irrelevante ya que no afecta a sus intereses particulares. Este tipo de educación fomenta actitudes centradas en el interés personal y en el desinterés hacia los demás. El sistema de evaluación se acomoda a una referencia a un criterio objetivo

⁴⁵ Cassany nos aporta un ejemplo muy ilustrativo de este tipo de educación: «La escuela que tuvimos los españoles de más de 40 años incluía ejemplos de esta organización competitiva: sentar en las primeras filas a los alumnos con las mejores notas, pasar la lección diaria en filas con preguntas, cuya respuesta directa permitía acceder al primer lugar, etc.» , (Cassany, 2004:14).

⁴⁶ «La mayor parte de las estructuras de enseñanza-aprendizaje de hoy siguen este modelo», (Cassany, 2004: 14).

establecido.

- *Cooperativa*. El AC es el uso instruccional de pequeños grupos como herramientas de trabajo en el aula, así los estudiantes pueden maximizar su aprendizaje como facilitar el de los compañeros. Es decir, el objetivo no es solo aprender personalmente el contenido asignado, sino ayudar a que los compañeros también lo hagan. En este aprendizaje los objetivos grupales y personales están interconectados por medio de unos patrones de interacción que fomentan una ayuda mutua, basada en la creencia de que el hecho de que al ayudar al compañero también se beneficia uno mismo. Este tipo de interacción no solo se limita a las personas del mismo grupo, sino que se extiende a toda la clase estableciéndose relaciones intergrupales de interdependencia positiva.

Diversos autores (Johnson y Johnson, 1991, 1999; Cassany, 2004, 2009; Kagan, 2009) postulan que el AC fomenta un tipo de motivación intrínseca, basada en la satisfacción que provoca el mero hecho de aprender y «el progreso personal y social» (Cassany, 2004:15). El AC en la enseñanza ELE presenta una gran potencialidad al entroncar con la propia naturaleza comunicativa e interaccional de la lengua, teniendo cada vez una mayor presencia en el aula a través de las estructuras de simulación, de trabajo en parejas y grupos, de actividades de vacío de información que se basan en la filosofía de trabajo cooperativo. Los criterios de evaluación de este tipo de aprendizaje se centran en el progreso académico individual pero también se dirigen al grupo, a la clase e incluso se pueden extender a otros niveles de cooperación más elevados como la escuela, el centro o la sociedad.

4.3.7 Gestión de la clase

El panorama habitual de las clases cooperativas está estructurado de tal manera que los estudiantes están interaccionando y comunicándose unos con otros la mayor parte del tiempo. Por lo cual, una buena gestión de la clase, para que los estudiantes sepan lo que tienen que hacer, trabajen de una manera coordinada y productiva y completen las tareas, constituye uno de los principales objetivos para lograr un aprendizaje significativo y enriquecedor. Para este fin, necesitaremos recurrir a una serie de técnicas para crear una atmósfera cooperativa, en donde a los estudiantes se les da más libertad, pero también en la que asuman una mayor responsabilidad: «*They play an active role in learning, and also in managing their own cooperative behaviors. Students don't feel they are in the teacher's classroom; students are in **our class***»⁴⁷, (Kagan, 2009, 8:2).

Basándonos en Marcos Sagredo (2006), presentamos algunos recursos prácticos que hemos utilizado en la gestión de la clase:

- a) *Identificación de cada componente del grupo.* Numeración de cada miembro del grupo. Esto nos facilitará su identificación a la hora de dar instrucciones a los estudiantes o asignarles roles.
- b) *Instrucciones.* Una por equipo y escritas, ya que es una forma de limitar los recursos y potenciar la interdependencia positiva.⁴⁸ Obliga a los estudiantes a

⁴⁷ La negrita es mía.

⁴⁸ Cassany señala que «*la limitación de recursos incluye una interesante crítica a la situación actual de abuso de recursos, en la que los aprendices padecen un bombardeo excesivo de datos y fuentes que en muchas ocasiones no pueden digerir.*», (Cassany, 2004:24).

gestionar sus propias tareas a la vez que se convierte en una tarea de lectura.

- c) *Lenguaje no verbal y palabras marcadoras de las actividades.* Un gesto o palabra para marcar el inicio y final de la tarea para asegurarnos de que todos entienden las instrucciones y nadie empiece antes de tiempo. Otro ejemplo de esto lo podríamos tener en los gestos no verbales para llamar la atención de los estudiantes.⁴⁹
- d) *Orden de las instrucciones y modelaje.* Hay que dar las instrucciones de tal forma que faciliten comprensión y posterior realización de la tarea, evitando que se creen confusiones. Cassany (2004) recomienda: dar una descripción general de la tarea; informar sobre el tiempo, forma de trabajar, distribución del trabajo y; clarificar a los estudiantes lo que se espera que produzcan. Kagan (2009), por su parte, recomienda modelar la actividad con otro estudiante para que el resto de compañeros tenga una visión clara de lo que tiene que hacer.
- e) *Especificar objetivos cognitivos e interaccionales.* Establecer los objetivos cognitivos pero también colaborativos, para que le vean sentido a la colaboración propuesta.
- f) *Control del espacio.* El centro del aula se puede utilizar para regular el protagonismo del profesor o de los estudiantes cuando se requiera y para que este pueda acceder fácilmente a las mesas de trabajo de los grupos. La disposición del mobiliario debe facilitar el movimiento en el aula.
- g) *Atención positiva del docente.* Kagan (2009) sugiere llamar la atención y alabar

⁴⁹ Por ejemplo, el profesor alza la mano y los alumnos hacen lo mismo hasta que están todos en silencio y puedan escuchar lo que se les va a anunciar.

comportamientos deseados como modelos a seguir, de forma indirecta también es una forma de llamar la atención sobre ciertos tipos de comportamiento no deseados.⁵⁰

- h) *Asignación de roles.* Nos deberemos de asegurar de que todo el mundo tiene algo que hacer, evitando así los problemas de no participación y que algunos estudiantes acaparen toda la participación. Los roles de los estudiantes están interconectados y son rotativos. Su asignación depende de la actividad y del tamaño del grupo. El profesor puede seleccionar los más apropiados según la situación de aprendizaje.⁵¹
- i) *Normas de comportamiento grupal.* Establecer una serie de normas para facilitar la efectividad del AC. A través de estas reglas les aportamos un incentivo para desarrollar unas actitudes o conductas apropiadas para completar la tarea.⁵²
- j) *Funciones del docente.* Una vez aclaradas las instrucciones el alumno debe asumir el control de la actividad, pasando a ser este el protagonista de su proceso

⁵⁰ « (...) focusing on positive behavior on a proactive basis is more effective and creates a more positive classroom tone. (...) If teachers pay attention to undesired behaviors, such as out-of-seat behavior or talking, the frequency of those behaviors increases.», en Kagan (2009, 8:3)

⁵¹ Basándonos en Kagan (2009), resumimos algunos de los más importantes: *el compendador* (se encarga de resumir las respuestas y conclusiones principales generadas en el grupo); *el animador* (anima al resto de integrantes a participar y a esforzarse); *el inspector* (se asegura de que todo el mundo está participando equitativamente); *el registrador* (escribe las decisiones del grupo y edita un resumen del trabajo); *el cuestionador* (comprueba si el resto de compañeros tiene alguna pregunta); *el comprobador* (se asegura de que todo el mundo ha aprendido el material).

⁵² Algunas de estas normas serían las siguientes: responsabilizarse de las necesidades de los demás, ayudar a sus compañeros, todo el mundo debe centrarse en su tarea, respetar los turnos de palabra. Estos aspectos deben ser objeto de valoración/calificación; mientras que si se discute o se pelea con el compañero, si se hace el trabajo de un compañero, si no se presta ayuda o no se participa, se tendrá que valorar negativamente (por ejemplo, collevando una reducción de puntos).

de aprendizaje. El profesor pasa una parte considerable de su tiempo monitorizando los grupos; realizará una supervisión activa de grupo en grupo comprobando el progreso de los mismos y prestando ayuda para la realización de la actividad o solventando algún problema de interacción. El profesor adopta una función de asesoramiento y fuente de apoyo, en vez de ser un sujeto controlador y principal fuente de información y conocimiento. La principal función del profesor dentro de un marco de AC es la de actuar como mediador entre los contenidos y la actividad constructiva que despliegan los alumnos, para ayudar a estos a asimilar los contenidos. El docente ayuda a los discentes mediante un proceso de andamiaje pedagógico, incentivando al estudiante a asumir progresivamente el control de sus acciones. El aprendizaje, en una primera instancia, se ve influenciado por el contexto social –interpsicológico– para luego sea interiorizado individualmente –intrapsicológico– .

El docente debe introducir y estructurar una serie de estrategias necesarias para producir un AC eficaz. Entre las decisiones que debe tomar el docente destacan las siguientes (Johnson y Johnson, 1994):

1. Ayudar a los estudiantes a que dominen una(s) habilidad(es) determinada(s). Esto comprendería, a su vez, explicar el motivo de la importancia que tiene una competencia determinada para la realización de la tarea y validar su importancia, asignando una recompensa o dando puntos a los grupos que demuestren competencia en la realización de dicha(s) tarea(s).
2. Explicar la finalidad de la tarea y los criterios de éxito para el cumplimiento de la misma. Los estudiantes deben tener una idea clara de lo que deben

realizar.

3. Aportar situaciones prácticas, sistemáticas y repetitivas que estén claramente secuenciadas y temporalizadas.
4. Tomar decisiones acerca de la conformación de los grupos (número de integrantes y funciones que deben desempeñar los estudiantes), para así asegurar una interdependencia positiva.
5. Monitorizar la efectividad de los grupos, interviniendo en los casos que es necesario solventar dudas, proveer asistencia y enseñar recursos para incrementar las habilidades interpersonales del grupo.
6. Proporcionar un cierre a la sesión de la clase y evaluar la calidad y la cantidad del aprendizaje individual y el funcionamiento del grupo.

5. METODOLOGÍA

5.1 Descripción de la metodología de investigación

Hemos optado por el método de investigación-acción, ya que nos facilita un análisis y una posterior reflexión acerca de nuestra propia práctica docente. Este tipo de cuestionamiento autorreflexivo no se limita a aportarnos unos meros conocimientos teóricos, sino que nos aporta una serie de recursos para mejorar nuestra docencia, pudiendo así actuar con más eficacia en el contexto de enseñanza donde trabajamos.

5.2 Descripción de los instrumentos de investigación

Se han adoptado las técnicas más cercanas al punto de vista hermenéutico-interpretativo. Nos hemos servido de dos encuestas de opinión, una al

principio del curso y otra al final, para la recogida y posterior análisis e investigación de los datos obtenidos. La retroalimentación obtenida ha servido de puente entre la investigación y la acción: es decir, estos resultados vuelven al grupo de investigación para orientar su toma de decisiones y acciones. Con ellos pretendemos lograr una transformación social que desencadene la modificación o el asentamiento de sus comportamientos u opiniones.

5.3 Descripción del enfoque adoptado

Se ha adoptado un enfoque intercultural por tareas orientado a la acción. El objetivo que se persigue es que los alumnos desarrollen la suficiente capacidad comunicativa – adecuada para un nivel de principiantes– y así sean capaces de comunicarse en español con hablantes nativos y no nativos de forma clara y correcta. De igual manera, se pretende que lleguen a valorar y apreciar las características culturales, los patrones de comportamiento y las formas de pensar, ya sean semejantes o diferentes, de la lengua objeto de estudio, el español.

Con este objetivo en mente, se ha sistematizado el desarrollo de la competencia intercultural mediante el trabajo en pequeños grupos y con la aplicación de una filosofía de trabajo cooperativo. Tenemos la convicción de que con este tipo de metodología cooperativa los discentes maximizarán su aprendizaje a la vez que ayudarán a mejorar el de los compañeros. Por lo tanto, se ha planificado e introducido, cuidadosa y gradualmente, un sistema de interacciones que inducen la influencia recíproca entre los miembros del mismo equipo y de la clase.

Dentro de este marco de trabajo se han elaborado y/o adaptado un amplio abanico de actividades que, por un lado, reflejen las necesidades e intereses de nuestros alumnos

y, por otro, fomenten una participación activa por parte de todos. Otros de los objetivos, a los anteriormente citados, serían servir de estímulo y despertar su interés, mantener la motivación por aprender el contenido asignado y que estos materiales tengan una relación con la vida real.

5.4 Descripción del contexto para el cual ha sido elaborado el material

El pilotaje de este proyecto y la creación de materiales han sido diseñados para alumnos japoneses de la Universidad de Hokkaido (Japón). La puesta en práctica ha tenido lugar durante el segundo semestre del curso escolar 2012-2013: desde el 3 de octubre de 2012 hasta el 28 de enero de 2013. Se ha llevado a cabo en dos seminarios de español de nivel inicial (principiantes). Según ciertos contenidos, sobre todo ateniéndonos a criterios gramaticales, podremos encuadrar las actividades dentro un nivel A1 o A2,⁵³ pero en otros aspectos (destrezas de comprensión y producción, léxico) sería complicado ajustar el nivel de nuestros estudiantes a estas bandas.

Por otro lado, nuestros estudiantes pertenecen a diversas facultades, ya sean de ciencias o de humanidades, y en ninguno de los casos el estudio del español conlleva a la especialización del mismo o a la obtención de ningún título académico. Dentro de la especialidad que desean cursar, y para poder avanzar al segundo curso, necesitan obtener de 8 (estudiantes de Ciencias) a 12 (estudiantes de Humanidades) créditos en una segunda lengua extranjera. Para cubrir estos créditos, necesitan escoger una segunda lengua extranjera, aparte del inglés, como asignatura obligatoria. El español junto al chino, coreano, ruso, alemán y francés constituyen una de las opciones

⁵³ Según la escala de los 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y su reconocimiento público que establece El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

posibles. Estos cursos están divididos en dos semestres: el primer semestre (abril-julio/agosto), Español Obligatorio I y; el segundo semestre (septiembre/octubre - enero/febrero), Español Obligatorio II. En la asignatura de Español Obligatorio tienen 2 clases semanales de 90 minutos de duración, con un total de 30 sesiones semestrales. Normalmente una clase (de gramática) es enseñada una vez a la semana por un instructor japonés, mientras que la otra es impartida por un nativo que se encarga de la práctica. A esta asignatura se le asigna un valor de 2 créditos semestrales. Los estudiantes también tienen que escoger una serie de asignaturas optativas en los idiomas previamente citados. Aunque en principio tienen un carácter opcional, los estudiantes se ven “forzados” a cubrir cierto número créditos en una segunda lengua extranjera. Estas clases o seminarios también tienen un valor de 2 créditos (semestrales), pero tan solo una carga lectiva de una clase semanal de 90 minutos con un total de 15 sesiones semestrales.

5.5 Descripción del proceso creativo

Como comentamos en apartados anteriores, el motivo de este proyecto surgió de la necesidad de llevar a la práctica una metodología cooperativa y un diseño de materiales destinados a enseñar español como segunda lengua extranjera, que tuvieran en cuenta la realidad del alumnado japonés, su carga lectiva, intereses, estilo cultural de enseñanza y objetivos académicos pero también personales. Lo que pretendemos con ello es potenciar el mayor número de interacciones dentro del aula. Para conseguir estos objetivos nos basamos en los contenidos concretados y sistematizados en el apartado de “*destrezas y habilidades interculturales*” del Marco Europeo de Referencia definidas en Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC).

Tabla 3: contenidos de las habilidades y actitudes interculturales tomados del PCIC (2006).



En la consecución de los objetivos propuestos, adoptamos una perspectiva intercultural y un marco de trabajo cooperativo que tienen como objetivo integrar el aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación. Si la lengua sirve para comunicarse, no es suficiente con hacer ejercicios repetitivos o de automatización, ni limitarse al trabajo de las destrezas pasivas. No decimos que no sean necesarios, que lo son, pero en nuestras clases también se tiene que dar cabida a las dimensiones sociales. Dicho de otra forma, no podemos privarnos de la potencialidad pedagógica que nos aporta un aprendizaje más activo y de carácter interaccional. En este marco de

acción, de una manera gradual planificaremos e implementaremos este proceso interaccional desde las prácticas más controladas a las tareas más libres. Para ello hemos tenido en cuenta la realidad de nuestros estudiantes japoneses, ya que una gran mayoría de ellos tienen el primer contacto con el español cuando inician sus estudios universitarios. Intentaremos que poco a poco sean capaces de transferir su conocimiento del mundo a través del español. Pretendemos:

- Crear materiales y aplicar una serie de técnicas educativas que favorezcan el aprendizaje cognitivo de la gramática, no obstante no dejaremos los aspectos lúdicos de lado, ya que los consideramos inherentes al aprendizaje, ni los temas que despierten el interés de nuestros discentes y;
- Favorecer aspectos como la creatividad y, a su vez, el desarrollo de una serie de estrategias de aprendizaje. Las actividades y técnicas empleadas pretenden ser un recurso facilitador en la adquisición del español. De nuevo, creemos que aunque se aborden desde una perspectiva lúdica no les restan un ápice de potencialidad pedagógica, sino todo lo contrario.

5.6 Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

En este apartado vamos a presentar una serie de actividades realizadas en los seminarios de ELE en la Universidad de Hokkaido en los que pretendemos cambiar el enfoque tradicional (en el cual el estudiante era considerado una “vasija vacía” y “pasiva” que básicamente se rellenaba con la información que recibía del docente) por un nuevo enfoque donde el estudiante tiene un papel activo en la construcción de su aprendizaje. Para la consecución de este logro, nos basamos en la substitución parcial

de las clases expositivas por un conjunto de actividades cooperativas que permiten al discente construir de una forma más autónoma y significativa su propio aprendizaje.

5.6.1 Ejemplos de actividades cooperativas para la clase ELE

a) Técnica del rompecabezas⁵⁴

La técnica del rompecabezas, por medio de la limitación de los recursos, provoca un vacío de información que implica un proceso cognitivo en el que se produce un cambio en la focalización de la atención del contenido a la forma (Long, 1996). Además, cuando aplicamos esta técnica con nuestros estudiantes, les concedemos una de las mejores oportunidades para que negocien el significado (Pica, Kanagy y Falodun, 1993). A partir de una serie de textos que hemos adaptado del manual que utilizamos en el curso, estructuramos el desarrollo de la actividad en una secuenciación de pasos para el desarrollo de la actividad.⁵⁵

⁵⁴ La técnica del rompecabezas, también llamada puzzle o jigsaw fue elaborada por Aronson en 1971. Aronson con la aplicación de esta técnica apreció notables diferencias en cuanto al comportamiento de los estudiantes:

Los estudiantes con los que trabajamos con la técnica del rompecabezas manifestaron menos prejuicios y estereotipos negativos, mayor nivel de autoestima y seguridad en sí mismos y una mayor atracción hacia la escuela que los niños en las escuelas tradicionales. Además, con la aplicación de esta técnica se logró disminuir el absentismo escolar y un significativo mejoramiento de los logros escolares (Aronson Elliot)

Traducción propia. En “*History of the Jigsaw*” Recuperado el 20 de agosto de 2013 de; <http://www.jigsaw.org/history.htm>

⁵⁵ El manual que utilizamos es: “Español en marcha. Nivel básico A1+A2”. En este momento del curso estamos trabajando los contenidos comunicativos de los hábitos, los contenidos lingüísticos de los verbos reflexivos y las preposiciones de tiempo, y los contenidos léxicos asociados a los horarios y lugares de trabajo. En cada texto hay una serie de preguntas de comprensión y una actividad sobre los aspectos formales de la lengua.

1. Dividimos a los estudiantes de la clase en grupos.⁵⁶ Los estudiantes tienen que escoger un nombre para su grupo y asignarse un número del 1 al 4.
2. Presentamos a la clase la actividad y la dinámica de trabajo, de la forma más clara y sencilla, para que así los aprendices sepan el cometido que tienen que realizar.
3. Dividimos los conceptos que se quieren introducir en la clase. Estas partes deben de ser independientes entre sí.
4. Asignamos a cada alumno el aprendizaje de una de las partes, asegurándonos de que cada uno solo tiene acceso a su parte. Por ejemplo: al estudiante número 1 le corresponderá la parte 1 y así sucesivamente (anexo 1.1, p.124).
5. Concedemos el tiempo adecuado a cada estudiante para que pueda leer el material y comprenderlo apropiadamente.
6. Formamos grupos temporales de alumnos expertos. Los “grupos de expertos” los forman los alumnos responsables de cada parte de los diferentes grupos. Asignamos un determinado tiempo a cada grupo de expertos para que discutan entre sí los puntos más importantes del tema que les toque. Durante este tiempo, los expertos también tienen que preparar la presentación que realizarán a sus compañeros del grupo original.
7. Reunimos a los alumnos de nuevo en sus grupos originales. Una vez reunidos, cada alumno debe explicar su parte a sus compañeros. Puesto que para el resto de compañeros es la primera vez que tienen acceso a esta información, es de vital importancia incentivar su participación para que intervengan con preguntas

⁵⁶ El criterio de selección de los integrantes de cada grupo se basó en el nivel de su competencia lingüística (un estudiante de nivel alto, dos estudiantes de nivel medio y un estudiante de nivel bajo).

- de cara a clarificar la explicación del estudiante que expone.
8. El profesor debe ir de grupo en grupo para observar el proceso. En el caso de que detecte algún problema o dudas en algún grupo, debe intervenir.
 9. Al final de la clase es necesario realizar algún tipo de prueba sobre el material (anexo 1.1.1, p.128) y reflexión sobre los aspectos metacognitivos y sobre el comportamiento grupal (anexo 1.1.2, p.130), a fin de que los alumnos tengan la impresión de que la actividad que han realizado es importante y no se trata de un juego.
 10. Para concluir, se comprueban las respuestas de los estudiantes, cotejándolas con las de los compañeros y con la hoja de respuestas que les proporcionaremos. Al final, se aclaran las posibles dudas y se les asigna una nota individual y otra grupal.

Uno de los mayores beneficios que se han observado en la aplicación de la técnica del rompecabezas es que contribuye a mejorar la autoestima, especialmente la de los alumnos con bajo rendimiento académico: los estudiantes con habilidades de estudio bajas no suelen realizar contribuciones al grupo o estas son de nivel inferior a la media. Con la utilización los grupos de expertos capacitamos a estos estudiantes para realizar contribuciones que no serían capaces de hacer por sí mismos.

b) Juegos cooperativos

Antes que un grupo pueda operar eficazmente, los participantes necesitan confiar unos en otros y ser capaces de comunicarse entre ellos. A través de los juegos cooperativos atraemos su atención y concentramos sus esfuerzos, de una manera

lúdica y amistosa en la compleción de una tarea (ver anexo 1.2, p.133).

Otro de los aspectos destacados en el uso de estas actividades es que unimos a las personas para pensar juntas, como equipo, para que de esta manera todo el mundo pueda beneficiarse de las ideas de los demás, a la vez de brindarles la oportunidad de compartir las suyas. Resumimos algunos de los principales beneficios:

- Los juegos cooperativos enfatizan la participación y el reto por encima del hecho de ganar a alguien, en Fletcher y Kunst (2006). Asimismo, facilitan la creatividad y un aprendizaje significativo (aprender haciendo), a la vez que constituyen una poderosa herramienta para romper la monotonía después de un largo día de aprendizaje. A través de ellos concentramos la atención de nuestros discentes y hacemos que el proceso grupal sea más efectivo e inclusivo para todos los participantes. Sin lugar a dudas, constituyen una excelente manera de mantener a nuestros estudiantes ocupados e implicados en la tarea. Las actividades lúdicas vinculan las necesidades del estudiante con la enseñanza y constituyen una fuente de motivación; aportan al estudiante unas formas amenas y variadas de ensayar con la lengua y el habla (Fernández, S.,1997).
- En los juegos cooperativos a un grupo de personas se les plantea un reto, un problema que tienen que solucionar. De esta manera, el juego sirve como estímulo cognitivo, por el esfuerzo que conlleva; en él se coopera, se negocia, se analizan situaciones y se solucionan conflictos (Barroso y Fontecha, 2000). Además, el hecho de poder ser desarrollado por toda la clase favorece la capacidad de reflexión de cada estudiante sobre su aprendizaje y ayuda a realizar una práctica responsable.

- Pueden ser utilizados como introducción y cierre de una sesión, pero también se pueden intercalar a lo largo de la clase: para reforzar el trabajo en equipo; para aliviar el estrés o; para enseñar las habilidades de liderazgo a los estudiantes. Todo ello ayuda a promover un desarrollo de la confianza y de las habilidades de resolución de problemas por medio de una acción grupal (ver anexo 1.3, p.134).
- Facilitan las relaciones personales e interpersonales, ya que crean un buen clima y provocan una necesidad real de comunicación para que el alumno utilice los elementos lingüísticos necesarios para participar (Fernández, S., 1997). Esto nos aleja de la visión prescriptiva y normativa de las gramáticas basadas en unas reglas en abstracto, y nos facilita la creación de escenarios que emulen la vida real (ver anexo 1.4, p.136).
- Constituyen un puente de acercamiento intercultural. Nos ayudan en la labor de estrechar los vínculos con la cultura cuya lengua es objeto de estudio y atenúan la posible hostilidad o rechazo a estudiar esa LE, ya que a través de los juegos se fomenta una actividad de cooperación e integración (Wessels, 1987).

c) Actividades para fomentar habilidades escritas

Son actividades en las que las tareas de escritura requieren de la cooperación y la participación de los integrantes de un grupo aportando conocimientos, saberes y diferentes niveles de interlengua. Con estas actividades superamos la tradicional idea de que la escritura es una tarea meramente individual y fomentamos el proceso de autonomía en nuestros estudiantes, debido a que estos adoptan un papel más activo en todos los procesos de escritura (anexo 1.5, p.137).

Incluso, actividades “tradicionales” como el dictado, que en muchos casos se limitan

a un mero proceso de descodificación oral del texto dictado por el profesor y a una codificación escrita de manera individual y receptiva, pueden convertirse en una actividad más lúdica, activa, interactiva y significativa por medio de dictados cooperativos o colectivos (anexo 1.6, p.138).

d) Ejercicios de vacío de información

Son actividades que promueven una interdependencia positiva entre los estudiantes y animan su proceso interaccional por medio de la negociación y de la aplicación de una serie de estrategias comunicativas, al mismo tiempo que que fomentan el uso de los aspectos gramaticales. En los ejemplos que aportamos involucramos al mayor número de estudiantes posible para poder completar la información que les falta: en el primer ejemplo, los estudiantes tendrán que hacerse preguntas relevantes a su experiencias pasadas (anexo 1.7, p.139), mientras que en el segundo fijamos nuestra atención en la transmisión de un tipo de información cultural e intercultural (anexo 1.8, p.141).

e) Actividades con fichas⁵⁷

Son unas actividades que nos ayudan a contrarrestar el miedo que conlleva tomar la palabra, mantener una conversación y finalizarla en el seno de una interacción grupal. Cada estudiante recibe un set de tarjetas con diferentes funciones lingüísticas. Estas deben ser usadas para expresar la función del lenguaje que el estudiante considere oportuna cuando realiza su intervención en la conversación (anexo 1.9, p.145).

⁵⁷ Cassany (2009). Ejercicio elaborado y adaptado a partir de las actividades presentadas por Daniel Cassany en un seminario llevado a cabo en el IC de Tokio.

f) Estructuras cooperativas de Kagan⁵⁸

«La estructura es una instrucción pedagógica, vacía de contenido y repetible, que sirve para orientar la interacción de los alumnos en la clase» (Sagredo, 2006:29). Implica estructurar o establecer roles de interacción entre los estudiantes para que todos participen. Se caracteriza por integrar pasos diseñados para organizar la interacción de los estudiantes con un contenido del plan de estudios. Son actividades que se alinean con los principios básicos de interacción y aprendizaje (anexo 1.10, p.149).

6 ESTUDIO

Para analizar los resultados del estudio hemos utilizado dos procedimientos diferentes. El primero es la observación y toma de notas por parte del profesor de los comportamientos y el funcionamiento de los estudiantes en los dos seminarios. Mientras que el segundo es la valoración realizada por los propios estudiantes a través de dos cuestionarios de opinión con preguntas cuantitativas, que nos permitieran realizar ciertas generalizaciones estadísticas, y cualitativas en las que se les pedían que justificaran y razonaran sobre el motivo de sus respuestas: el primero es un *cuestionario inicial* (p.151) para determinar sus necesidades e intereses; el segundo es un *cuestionario final* (p.154) para valorar si los logros obtenidos son acordes a los objetivos iniciales propuestos. El primer cuestionario se les entregó, en formato de papel, durante la tercera sesión de clase (17 de octubre de 2012 a un grupo y al otro el

⁵⁸ En Kagan (2009, 6: 1-40)

22 de octubre de 2012), teniendo que contestarlo durante la hora lectiva. El motivo de aplazar la realización de este cuestionario hasta la tercera semana de clase se debe a que no se obtuvieron las listas oficiales de alumnos matriculados hasta estas fechas.⁵⁹

El cuestionario final se realizó en la 15ª sesión, última clase, durante las fechas de 23 y 28 de enero de 2013 para los respectivos grupos.

Para la descripción del contexto vamos a usar algunas de las características que consideramos más relevantes de la lista de elementos contextuales para los programas de enseñanza de lenguas elaborada por J. McDonough y C. Shaw (1993). En el apartado del análisis de los resultados (encuestas), profundizaremos en algunos de estos aspectos:

- Contexto del centro. La Universidad de Hokkaido es una de las más prestigiosas e históricas instituciones educativas de todo Japón.⁶⁰ Fue fundada en 1876, convirtiéndose en 1907 en Universidad Imperial, perteneciendo actualmente a la red de universidades nacionales que son parcialmente controladas por el Ministerio de Educación Japonés.⁶¹ En relación a la enseñanza de lenguas, el español no

⁵⁹ La primera semana (sesión de clase) es de prueba para que los estudiantes puedan orientarse acerca del nivel y/o dificultad de la clase, entre otros motivos. A esto hay que añadir el hecho de que por asistir a esta clase no les asegura una plaza en la misma: si el número de solicitudes supera el ratio de estudiantes admitidos, en nuestro caso 30, se procede a un proceso de selección de estudiantes basado en un sorteo.

⁶⁰ En Japón ocupa la novena plaza, en Asia se sitúa en el puesto 23, mientras que a nivel mundial su posición está entre 101 y 150. Datos del año 2012. Información obtenida el 18 de marzo de 2013 de <http://www.shanghairanking.com/Institution.jsp?param=Hokkaido%20University>

⁶¹ Fue declarada Universidad Imperial al percibirse como una prestigiosa institución en diversos ámbitos científicos. Las otras Universidades Imperiales son las univ. de Kioto, Tokio, Kyushu, Nagoya y Tohoku. Actualmente estas siete universidades han constituido una corporación llamada “National Seven Universities” en consideración a su contribución en los ámbitos investigativos y educativos. En <http://www.hokudai.ac.jp/bureau/gaiyou/2012/history/index.html> Recuperado el 20 de marzo de 2013. Información en japonés.

goza de la tradición e historia de idiomas como el inglés, ruso, francés ni alemán que casi datan desde los inicios de la fundación de esta institución educativa. A estas lenguas hay que añadir la transcendencia que también tienen el idioma chino y coreano por su importancia económica, política y social. La historia de la enseñanza del español en la Universidad de Hokkaido (o Hokkudai como comúnmente se la conoce)⁶² se remonta a unos 30 años cuando se empezó a impartir en seminarios como tercera lengua opcional. Hace apenas 5 años que ha pasado a formar parte del elenco de idiomas obligatorios (segunda lengua extranjera obligatoria) a los que optan nuestros estudiantes. No obstante, en un periodo reducidísimo de tiempo, se ha convertido en la cuarta lengua con mayor número de estudiantes (casi al mismo nivel que el francés), a pesar de no tener departamento y de tener escasos recursos humanos; tan solo trabajamos 2 profesores de español a tiempo completo. Casi la totalidad del resto de idiomas mencionados anteriormente poseen un departamento y tienen un número de profesores significativamente superior.⁶³ Una muestra del creciente interés por el español nos lo aporta el siguiente dato: en el curso 2012-13 hubo 414 solicitudes

⁶² El sufijo “- dai” (大 lit. «grande») es un privilegio que se reserva única y exclusivamente a tres de las 7 universidades imperiales: Universidad de Tokio (o Tōdai), Universidad de Kioto (o Kyōdai) y Universidad de Hokkaido (o Hokkudai). La palabra “Hokkudai” está formada por el lema “Hokku” (北 lit. «norte») y el sufijo (大 lit. «grande»): “La grande (gran universidad) del norte”.

⁶³ Según los datos de la Secretaría Académica de la Universidad de Hokkaido, durante el curso escolar 2012-13 hubo 12 asignaturas de español (por 29 en alemán; 24 en francés; 13 en ruso; 27 en chino; 12 en coreano), un 9.6 % (249 alumnos) de estudiantes que escogieron el español como segundo idioma extranjero obligatorio (por 1.048 en alemán, un 40.4 % ; 264 en francés, un 10.2 % ; 63 en ruso, un 2.5 % ; 798 en chino un 30.7 %; 172 en coreano, un 6.6 %) y un 10.5 % (273 alumnos) de estudiantes que escogieron el español como asignatura opcional o seminario (por 1.047 en alemán, un 41.4 % ; 308 en francés, un 11.8 % ; 101 en ruso, un 3.9 % ; 734 en chino un 28.1 % ; 148 en coreano, un 5.7 %).

para cursar el español como segunda lengua extranjera, admitiéndose finalmente tan solo a 249 estudiantes y; 530 solicitudes en los seminarios, de los cuales solo se admitieron a 230. Desafortunadamente, fue el único idioma en el que el número de solicitudes superó el número de plazas permitidas o viables por el escaso número de docentes y cursos.

- **Con relación a los informantes:**

Número de alumnos participantes. Mientras que en el primer cuestionario participaron 61 informantes (60 alumnos matriculados y un alumno en calidad de oyente), en el segundo la cifra bajó a 58 (tres estudiantes dejaron de asistir a los seminarios).

Edad. Los alumnos comienzan la formación habitualmente con 18 años, aunque hay alumnos que lo hacen con más edad. Las edades oscilan entre los 18 y 22 años.

Experiencia en la L2. Al comenzar la formación en la universidad son principiantes absolutos en español. En el momento de realizarse este estudio, el 90% había estudiado español un mínimo de 6 meses (55 estudiantes).

Lengua materna. La lengua materna de los alumnos es el japonés, aunque todos han tenido que hacer un examen de ingreso en el que el idioma inglés jugó un papel decisivo.

Características de los sujetos. Los aprendientes tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas y, en general, están interesados en la aplicación de los conocimientos de idiomas a la vida laboral, académica y personal. A esta actitud

positiva hay que añadir el hecho de que poseen una gran capacidad cognitiva, ya que para poder haber sido admitidos en esta universidad han tenido que pasar por un fuerte proceso selectivo entre entrevistas y exámenes de ingreso, considerados como unos de los más difíciles de todo Japón.

7 ANÁLISIS DE LOS DATOS Y DE LOS RESULTADOS

Hemos dividido los cuestionarios en secciones o bloques temáticos, que no siguen el orden secuencial y original de las encuestas, con el fin de esto nos facilite la labor de analizar y resumir los resultados obtenidos en los cuestionarios. No obstante, recogemos y reflejamos la totalidad de las respuestas y porcentajes obtenidos en los apéndices (anexo 2.3, p.159 ; anexo 2.4, p.174). Ambos cuestionarios se presentaron en formato bilingüe (español/japonés), a fin de garantizar la correcta comprensión de las preguntas planteadas. Casi toda la totalidad de las respuestas de los informantes han sido en japonés, por lo que las hemos tenido que traducir al español. Durante la puesta en práctica de este estudio, también se ha realizado una observación de todas las incidencias que pudieran ser de interés para la investigación, siendo recogidas en un cuaderno de notas de campo.

En los siguientes apartados, teniendo en cuenta el marco teórico expuesto anteriormente, vamos a proceder a examinar y analizar los datos aportados por los estudiantes en ambos cuestionarios.

7.1 Encuesta inicial

En este cuestionario han participado 61 informantes, siendo el 61% hombres y 39%

mujeres. Su edad oscila entre 18 y 22 años. Un 90% de ellos han estudiado español con anterioridad y, en concreto, un 85% lo han estudiado durante un periodo de 6 meses durante el primer semestre (2012) como segunda lengua obligatoria (Español Obligatorio I) en esta institución.

Sección 1: *¿Qué aficiones tienes?* (Preg.3, p.160) *¿Cómo crees que eres?* (Preg.11, p.170)

Con estas preguntas nos hemos tomado un poco de tiempo para conocer un poco mejor a nuestros estudiantes. Esto nos aportará datos muy importantes de cara a comunicarnos y a establecer relaciones más efectivas con ellos. Al tenerse en cuenta su personalidad (intereses, formas de pensar) damos el primer paso para establecer un clima de confianza y de respeto, el cual les hará sentirse valorados, intelectual, social y emocionalmente y mejorará la comunicación en la clase.

En cuanto a las respuestas sobre sus aficiones, cabe destacar el alto porcentaje de ellos que dedica su tiempo libre a actividades deportivas, siguiéndole a gran distancia el tiempo que dedican a escuchar música, ver la televisión o a la lectura. Hay que destacar que 3 estudiantes respondieron que el aprendizaje de idiomas era una de sus aficiones.

Por lo que respecta a su personalidad, encontramos un marcado contraste entre el número de personas que se definen como sociales y/o positivas (15) y tímidas y/o negativas (13). Algunos de ellos afirman que tienen problemas para comunicarse y otros afirman que les gusta hacer las cosas a su propio ritmo.⁶⁴

⁶⁴ Con esta pregunta no pretendemos etiquetar ni establecer categorías de personalidad entre los estudiantes; somos plenamente conscientes de que varios rasgos de personalidad se pueden solapar

Sección 2: *¿Por qué quieres aprender español? (Preg.5, p.161) ¿Es el español difícil? (Preg.6, p.162) ¿Es el español interesante? (Preg.7, p. 163) ¿Crees que el español puede ser útil para tu futuro? (Preg.8, p.165) ¿Qué imagen tienes de los españoles/hispanos y de su cultura? (Preg.13, p.172)*

Los principales motivos que aducen para aprender español son: (1) el interés por la cultura y el mundo hispanohablante, lo cual convierte a nuestra lengua en una potente herramienta de promoción cultural en el extranjero. Cada vez aumenta más la fascinación por la cultura y estilos de vida hispanos. El reconocimiento del español como lengua franca, en los campos de la comunicación, tecnología, política y economía, progresivamente va ganando terreno en Asia; (2) por motivos turísticos que no se limitan a España o Latinoamérica, sino que se percibe el español como una llave que les abre multitud de posibilidades para explorar el mundo entero; (3) las similitudes fonéticas/fonológicas que comparte con el japonés hace que algunos estudiantes se decanten por el español, al considerar que este es más fácil de entender y de producir que otros idiomas: por ejemplo, el inglés o el francés.⁶⁵

Respecto a la imagen que proyectamos entre los discentes japoneses, otro rasgo

en una misma persona. Pero consideramos que estos datos nos aportarán una información valiosa para configurar los grupos de trabajo cooperativos. Para la conformación de estos grupos, nos hemos servido de criterios académicos –pequeños test– y de la información obtenida acerca de su personalidad. Nos apoyamos en estas dos variables para conformar grupos de trabajo estables y, a ser posible, lo más heterogéneos –intragrupalmente– y equilibrados –intergrupalmente–. En base a estos criterios, el docente elegirá a los miembros de cada grupo, que a partir de ese momento trabajarán juntos y de manera estable hasta la finalización del curso.

⁶⁵ Entendemos la pronunciación como un rasgo de la destreza oral de comprensión y expresión. Esta percepción de los estudiantes contrasta con los resultados obtenidos en las pruebas evaluativas, que siguen siendo bastante pobres. Estos resultados nos demuestran que los estudiantes japoneses aún tienen bastantes problemas y se necesita dedicar más tiempo en el aula para desarrollar estas destrezas (Cárdenas, 2001). En cierto sentido, este problema viene motivado al no considerarse objetivos prioritarios y se relegan a un segundo plano, ya que se espera que el alumno desarrolle esta capacidad a través de una estancia en el extranjero o conversando con hablantes nativos (Cárdenas, 1995)

que hace de la lengua de Cervantes despierte una gran atracción es que la identifican con una imagen positiva, alegre y vital.

En cuanto al interés que despierta el estudio del español y las percepciones que tienen acerca de su utilidad, en sus vidas o ámbitos profesionales, caben destacar:

- Un 85% de los alumnos afirma que estudiar español es interesante. Las principales razones, que respaldan esta opinión, aluden al tratamiento en las clases del componente cultural. Este genera en ellos una mayor atención y un aumento de su motivación por aprender. La idea que subyace de estas valoraciones es que abordar la enseñanza del español desde una perspectiva intercultural; por un lado, refuerza la adquisición de una competencia comunicativa y social y, por otro, facilita una integración intercultural. Tan solo un 12% afirma no tener interés, aludiendo como motivo la tremenda dificultad que conlleva aprender nuestra lengua o la carencia de motivación en el aprendizaje de lenguas.
- Sensación de progresión y de una mayor capacidad comunicativa en español.
- Algunos muestran una actitud positiva a lo nuevo, a los retos y al descubrimiento de nuevos ámbitos de conocimiento.
- Por último, y aunque en menor medida, se cita que en las clases de español se respira un mayor ambiente de libertad y un clima más distendido que en otras clases.

Sin embargo, este interés no se proyecta en la concepción que tienen sobre la posible utilidad que nuestro idioma pueda ejercer en vidas. Un 34% no halla ninguna utilidad que tenga relación con su futuro laboral o personal. Comentarios como los del siguiente estudiante sintetizan este tipo de mentalidad: «*No entiendo el motivo de estudiar*

*español si no tengo intención de vivir fuera de Japón».*⁶⁶ En otros casos, la elección de estudiar español responde a la medida impositiva a la que se ven sometidos por cursar y obtener unos créditos educativos en una lengua extranjera, a pesar de mostrar una actitud contraria al aprendizaje de la misma o de cualquier otra. Si bien, también hay que señalar que un 67% cree que el aprendizaje del español puede aportarle beneficios y serle útil. Los principales motivos aludidos están relacionados con los viajes y por las ventajas que les reporta una lengua con la que se pueden comunicar en diversos países y con numerosos hablantes. En menor medida, algunos estudiantes afirmaron que el conocimiento del español puede favorecer sus expectativas de trabajo en Japón o en el extranjero, mientras que otros mencionaron el propio valor inherente que conlleva la adquisición de otro idioma en el aprendizaje: beneficia los procesos cognitivos y académicos, reflejándose en una mejora de sus habilidades en el pensamiento crítico y en una puntuación más alta que sus compañeros en los exámenes estandarizados. Apenas una persona aludió a la posibilidad de participar en

⁶⁶ Este tipo de mentalidad sigue todavía bastante arraigada en la psique de los japoneses. La influencia de esta forma de pensar, por un lado, puede venir determinada por la relativa poca importancia que se le ha concedido a la enseñanza de idiomas en el sistema educativo japonés y, por otro lado, a la propia mentalidad japonesa:

Muchos estudiantes dicen que no quieren ir al extranjero, no quieren estudiar fuera, quieren quedarse en Japón porque si se van fuera unos años, cuando vuelvan no van a encontrar trabajo (...) [Los japoneses] somos muy conservadores, no queremos salir fuera y ver que hay gente mejor que nosotros. Además en Japón es más difícil emigrar, en Europa os movéis más, podéis ir a cualquier país. (Naotomi Umezawa, director ejecutivo del IIBC – Institute for International Business Communication)

<http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012/10/02/asi-arruinaron-los-japoneses-la-educacion-un-modelo-a-olvidar-106501/> Fuente consultada el 2/4/2013.

un programa de intercambio con una universidad de origen hispánico.⁶⁷

Un dato para resaltar es que el 71% considera difícil el aprendizaje del español, sobre todo el de los aspectos gramaticales. Señalan que encuentran una gran dificultad en la automatización, comprensión y, posterior, producción de los continuos cambios, irregularidades y usos del paradigma verbal español. Tienen que memorizar una gran cantidad de elementos gramaticales en un escaso periodo de tiempo. Otro aspecto formal que también les plantea especial dificultad es la concordancia en género y número, aspecto gramatical no marcado en el japonés. A pesar de la fuerte impronta del subcomponente gramatical, que impregna las metodologías de enseñanza de lenguas en Japón, apreciamos que no se obtienen resultados tan satisfactorios en esta área, en especial, si nos atenemos a la gran cantidad de tiempo y esfuerzo que se aplica en enseñar de esta manera. Muchas veces, quizá más de las debidas, estos métodos basados en la gramática y la traducción “pecan” de explicaciones gramaticales excesivamente descriptivas y detalladas y, en no pocas ocasiones, desvinculadas a un contexto comunicativo. A los aspectos anteriormente señalados, habría que añadir el monopolio que ostenta el método deductivo en la enseñanza de contenidos gramaticales, no dando cabida a que los estudiantes descubran las reglas por sí mismos.

Sección 3: *¿Qué quieres aprender más de español? (Preg.9, p.166) ¿Cómo te gusta trabajar en clase? (Preg.10, p.169) ¿Cómo crees que es un buen profesor para ti? (Preg.12, p.171)*

⁶⁷ La carencia de este tipo de respuestas posiblemente esté motivada por la inexistencia de un programa, que promueva un intercambio educacional y fomente la movilidad y estancia de estudiantes, investigadores o personal docente en ambos sentidos, entre la Universidad de Hokkaido y alguna institución educativa superior hispánica, al menos española.

En cuanto al tratamiento de las 4 destrezas y del componente gramatical y cultural en clase, un 30% cree que la enseñanza de los aspectos gramaticales debe ser prioritaria (1ª opción),⁶⁸ mientras que un 18% la ha escogido como segunda opción. También queda reflejada la importancia que le conceden al trabajo de la expresión oral; un 30% la ha escogido como primera opción y un 34% como segunda. De igual manera, queda plasmado el lugar central y el peso que le otorgan al componente cultural; un 33% la ha escogido como primera opción y un 20% como segunda. Un dato que no nos deja de sorprender es el bajo porcentaje de estudiantes que escogieron la comprensión escrita (0%), lectora (5%) y oral (3%) como primera opción. Estos datos nos reflejan unos intereses dirigidos para desarrollar unas capacidades comunicativas centradas en interacciones de carácter oral y la creencia de que la gramática es un eje central en la consecución de este logro. También muestran que nuestros estudiantes abogan por un estilo comunicativo más centrado en la producción de sus ideas, característico de los jóvenes, que en la escucha y comprensión del interlocutor.

Respecto a la metodología de trabajo, queda reflejado un amplio mosaico de preferencias y estilos de aprendizaje.⁶⁹ Un 20% ha escogido como primera opción el trabajo individual sin la intervención del docente; no obstante, entre un alto porcentaje de estudiantes (44%) esta forma de trabajo suscita bastante rechazo. El trabajo individual monitorizado por el profesor constituye una de sus formas preferidas de trabajo; primera elección para el 28% y segunda elección para el 26%. El trabajo en parejas tan solo fue escogido por un 15% como primera opción; si bien para un 44% fue

⁶⁸ Este ítem se ha numerado por orden de valor en una escala que va del 1 (mayor valor) hasta el 6 (menor valor). Se les pide que establezcan un orden de importancia.

⁶⁹ A este ítem le hemos asignado una escala de valor que va del 1 (valor máximo) al 4 (valor mínimo).

la segunda. Se aprecia cierto aversión a esta forma de trabajo, a pesar de ser una de las técnicas a las que están más acostumbrados por su empleo sistemático en las clases de Español Obligatorio. Por último, un 37% escogieron el trabajo en grupos como primera opción, aunque también es preciso señalar que un 33% mostraron su rechazo, al escogerla en la última posición en la escala preferencias.⁷⁰

Dentro de este marco de “sensibilización cultural” y del contexto en el que nos encontramos como profesores ELE –imbuidos en una cultura extranjera y en medio de un grupo lingüístico y culturalmente bastante homogéneo, en nuestro caso Japón– no nos podemos permitir el lujo de obviar las concepciones culturales de nuestros estudiantes acerca de cómo se aprende una lengua y del papel que, en todo este proceso, desempeña el docente: su conocimiento nos ayudará a determinar con mayor precisión los estilos de aprendizaje y la forma de participación de los discentes y, en consecuencia, las líneas metodológicas y pedagógicas más adecuadas para los mismos. Su desconocimiento constituirá un muro que nos distancie y separe (Byram y Fleming, 2001). Al final y al cabo, uno de los objetivos principales que nos proponemos es un acercamiento entre culturas anclado en el concepto de comprensión intercultural (Anderson, 1993).

En relación a esta línea argumentativa, hemos recogido las opiniones de nuestros

⁷⁰ Podemos apreciar dos claras tendencias en las preferencias metodológicas de nuestros estudiantes: el trabajo individual y el trabajo grupal. La tendencia a la elección de estos dos tipos de trabajos responde al contexto sociocultural japonés. Por una parte, el sistema educativo japonés, casi desde los primeros estadios en el proceso educativo de una persona, incentiva la competitividad entre los estudiantes. A su vez, este hecho conlleva en numerosas ocasiones el fomento de un estilo de aprendizaje altamente individualizado. Por otra parte, debido a las características idiosincráticas de la sociedad japonesa, donde las manifestaciones individuales se ven coartadas en favor de la armonía grupal, a los estudiantes japoneses el trabajo en grupo les aporta una mayor seguridad; como parte de una estructura grupal se sienten más seguros, y en el seno de estos grupos despliegan un mayor afán de involucrarse en las actividades de la clase.

alumnos acerca de lo que ellos consideran un instructor capacitado y competente. Los estudiantes esperan que el profesor: a) sea sensible y manifieste muestras de empatía hacia ellos; b) sea capaz de crear un marco psicoafectivo que asiente las bases de una educación más democratizadora, entre iguales. En definitiva, demandan que, de vez en cuando, el docente descienda del pedestal místico y se despoje del áurea académica que lo rodea, y se convierta en una persona más asequible con la que puedan comunicarse e interactuar; c) posea gran capacidad comunicativa, profundos conocimientos sobre la materia que imparte y buena formación didáctica –capacidad de transformar conceptos abstractos en estrategias y actividades prácticas de una manera clara y sencilla–; d) asuma una ética y compromiso de trabajo, reflejándose en la atención que preste al ritmo de aprendizaje y a la progresión de sus estudiantes; e) sea capaz de captar la atención de la clase, fomente la participación y sea capaz de brindar un apoyo constante y; f) aplique un método de calificación justo, no basado solamente en los resultados evaluativos o sumativos de un examen, sino que también tenga en cuenta en sus valoraciones los aspectos procedimentales que se desarrollan en la clase.

7.2 Encuesta final

En este cuestionario han participado 58 informantes, siendo el 61% hombres y el 39% mujeres. Su edad oscila entre 18 y 22 años.

Sección 1: *¿Cómo crees que ha sido la dinámica de trabajo en clase? (Preg.1, p.175) ¿Cómo ha sido la atmósfera de trabajo en clase (con los compañeros y con el profesor)? (Preg. 2, p.177) ¿Crees que se han atendido tus necesidades e intereses? (Preg. 3, p.180) ¿Crees que las prácticas han sido útiles para ti? (Preg. 4, p.181) ¿Estás satisfecho con el contenido, la programación y las prácticas llevadas en clase? (Preg. 5, p.183)*

En las valoraciones de los estudiantes observamos un alto porcentaje de satisfacción en cuanto a la dinámica de trabajo de corte cooperativo puesta en funcionamiento en las aulas: un 50% realiza una apreciación muy positiva y un 46% positiva. Esta dinámica también refleja una correlación muy positiva con las opiniones acerca de la atmósfera que han percibido en la clase: un 55% la ha valorado como muy positiva, un 40% positiva, mientras que para un 5% ha sido normal.

A pesar de la poca familiaridad que tenían al principio con este tipo de dinámica, técnicas y actividades llevadas a cabo y el relativo poco tiempo del que dispusimos para implementarlas, se demuestra que los estudiantes han sido capaces de interiorizar y aceptarlas de una manera bastante positiva. Al estructurar el trabajo de esta manera –a través de grupos y parejas–, no solo se ha logrado una manera más favorable y amigable de aprender,⁷¹ sino que también se ha creado un pequeño microcosmos en cuyo escenario las personas aprenden y representan una serie de papeles definidos por los mismos protagonistas (Nussbaum y Tuson, 1996). Esta valoración positiva queda reflejada en algunas de las siguientes opiniones: esfuerzo conjunto para buscar/hallar la solución; refuerzo de las relaciones personales con los

⁷¹ Sin lugar a dudas, hemos apreciado que a los estudiantes les cuesta mucho menos esfuerzo participar o formular hipótesis delante de unos pocos compañeros que delante de toda la clase.

compañeros del grupo; fomento de las interacciones con otros alumnos de otros grupos y; aumento de la ocasiones para poder practicar y participar de una forma más equitativa.

Todo esto nos indica la importancia que tienen los patrones de interacción en el seno de la clase por las diversas funciones que representa: *una función afectiva*, todos trabajamos mejor si nos conocemos (Alonso, E.,1994); *una función didáctica*, se facilita la comunicación entre los alumnos y se crea una estructura en la que todos podemos ayudar y recibir ayuda (Alonso, E., 1994) y; *una función organizativa*, aumentan las posibilidades y el tiempo real de práctica de la lengua (Macdonough y Shaw, 1996). A su vez, el AC sitúa al alumno en una posición central puesto que aumenta la interacción entre el discente y el conjunto de la clase pero, sobre todo, porque también reduce la duración del discurso del profesor (Giovannini, 1996). Este último hecho mencionado motiva que los aprendices asuman más responsabilidades e impulsa la ejercitación de una enseñanza más personalizada.

Respecto a las necesidades e intereses, un 71% muestra un alto grado de satisfacción, mientras que los que afirman que solo “a veces” se sintieron satisfechos alcanzan la cifra del 27%. En relación a este punto, un 77% opina que las prácticas siempre o casi siempre han sido útiles, para un 23% estas solo lo fueron a veces y para un 5%, nunca o casi nunca. A este respecto, hay que añadir que el nivel de satisfacción alcanza el 86% (un 37%, muy satisfechos; un 49%, satisfechos). El porcentaje de estudiantes que ha afirmado estar relativamente satisfechos con el contenido, programación y prácticas se sitúa en el 14%. Los principales motivos de su satisfacción vuelven a girar en torno: al tratamiento de los aspectos socioculturales; al estrechamiento de las relaciones (docente–alumno; alumno–alumno ; alumno–conjunto

de la clase);⁷² a un ritmo de aprendizaje, en general, adecuado; a la explotación de una gran variedad de materiales que han enriquecido la práctica.

En cambio, algunos estudiantes han demandado un mayor tratamiento del componente cultural⁷³ y otros no han apreciado la utilidad del enfoque adoptado, ya que no les ha servido para mejorar sus notas ni consideran que pueden usar lo aprendido en su vida cotidiana. Para algunos las explicaciones del profesor han sido complejas de entender, en tanto que a otros les hubiera gustado aumentar el grado de complejidad de los contenidos y la velocidad de trabajo. No obstante, incuestionablemente, la mayor crítica vertida ha sido por la escasa utilización del libro de texto.

Todas estas percepciones nos señalan la misma dirección; un idioma no se puede aprender de manera mecánica. Según Humboldt,⁷⁴ el aprendizaje de una L2 se equipara a la irrupción paulatina de una nueva visión del mundo, que conlleva un intento de cambio de perspectiva que se repite, una y otra vez, en distintos cambios. Este aprendizaje se estructura en un modelo que se basa en el diálogo (deducción, anticipación, interpretación y articulación). Y no tiene otra meta que no sea «*la superación de los propios límites que imponen la cultura y la lengua propia*» (Göbels, 2000:31).

Si nos basamos en el modelo tradicional de enseñanza, todavía muy presente en los contextos institucionales educativos formales, nos llevaremos muchas sorpresas,

⁷² En sus comentarios, apreciamos la importancia que para ellos ha tenido el hecho de ayudarles o de tratarles con educación y respeto.

⁷³ En concreto acerca del fútbol. Vemos que la Liga Española se ha convertido en uno de nuestros mejores activos culturales (sino el mejor).

⁷⁴ Citado en Göbels, A. (2000).

desgraciadamente negativas: las expectativas que los estudiantes tienen y lo que les enseñamos no coinciden. En este modelo obsoleto y hermético los alumnos no se identifican con lo que aprenden por lo que lo aprendido no pasará a ser adquirido, pero sí pronto olvidado.⁷⁵

Sección 2: *¿Crees que el profesor te ha ayudado a mejorar? ¿Te ha facilitado el aprendizaje? ¿Cómo crees que ha sido su actitud hacia ti y hacia el resto de los compañeros? (Preg. 6, p.185) ¿Han mejorado tus relaciones con otros compañeros? (Preg. 7, p.187).*

En lo relativo a la valoración del docente, un 70% valora su trabajo de manera muy positiva, un 23% de manera positiva y un 5% como normal. De nuevo se constata el valor que se le otorga a la figura del profesor como mediador en la generación de conocimientos (mediador cognitivo)⁷⁶ y en la generación de las habilidades sociales.

Asimismo, en la creación de ambientes interesantes de aprendizaje tendremos que

⁷⁵ La continua insistencia en la importancia que tienen la realización de actividades en su contexto y el uso de forma real de la lengua meta viene motivada por los pobres frutos que hemos recogido de esta visión tradicional de la enseñanza de una lengua, que restringe su aprendizaje a un número limitado de variables y reglas de aplicación. Hay un vídeo que circula por la red que hace un retrato irónico y paródico de este tipo de educación: el vídeo se titula “**One semester of Spanish – Love Song**”. Al visionar y posteriormente comentar este vídeo con mis estudiantes, algunos de ellos afirmaron sentirse identificados con el protagonista del mismo. Disponible en http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ngRq82c8Baw Recuperado el 2 de agosto de 2013.

⁷⁶ El éxito o fracaso del docente vendrá determinado por el grado de ayuda que le preste al estudiante para desarrollar sus habilidades de razonamiento, resolución de problemas, pensamiento crítico y metacognición, y por el nivel de independencia que este adquiera en este proceso (aprender a aprender, para lo cual necesitamos deshacernos de viejos conceptos y actitudes en alguna ocasión – desaprender–). En otras palabras, se trata de prestar ayuda al estudiante cuando la necesita, ni mucha ni poca, de tal forma que mantenga cierta responsabilidad en su proceso de aprendizaje, y en la medida de lo posible no influir en él diciéndole qué hacer y cómo hacerlo. El aprendizaje relacionado con “*la zona de desarrollo próximo*” de Vygotsky (1978) matizaría mejor este tipo de aprendizaje que se da al interactuar el aprendiz con el profesor.

definir las condiciones ideales de trabajo, definir las tareas con unos objetivos claros de evaluación y monitorizar el aprendizaje. Para la implantación de estos ambientes nos hemos basado en la guía de actividades a realizar por un diseñador instruccional de Til y Heijden (1996). Estos autores aconsejan: definir las acciones preinstruccionales, los objetivos, tamaño y composición del grupo, la distribución del salón de clase y los materiales de trabajo, dividir el tópico en subtareas, elicitar los conocimientos previos y acotar los que se necesitan para llevar a cabo la tarea o resolver el problema por medio de una lluvia de ideas.

El grado de aceptación de este tipo de dinámica queda constatado por el alto índice de estudiantes (88%) que ha afirmado que sus relaciones con otros compañeros han mejorado a lo largo del curso, lo cual ha provocado un fortalecimiento de la cohesión grupal y ha impulsado un serie de actitudes más positivas hacia el aprendizaje ELE. Algunos de sus comentarios fueron los siguientes: «*Ahora tengo más amigos*» «*Me relacioné con personas que no conocía*» «*Las actividades en pareja y grupales me ayudaron a construir una buena relación con otros compañeros*». De estas opiniones podemos deducir que las dinámicas grupales han constituido el principal detonante motivacional, han contribuido en la mejora del desarrollo cognitivo y a un aumento de su esfuerzo personal, y han servido para dinamizar una clase constituida por estudiantes que al principio apenas se conocían o relacionaban dentro y fuera de las clases pero; sobre todo, que han tenido una cierta transcendencia en sus vidas, puesto que su efecto ha trascendido más allá del ámbito académico.

Sección 3: *¿Has tenido/tienes la asignatura de Español Obligatorio como Segunda Lengua? (Preg. 11, p.195) ¿Has encontrado diferencias en la forma de enseñar entre las clases obligatorias y este seminario? ¿Cuáles? ¿Cuál crees que se adecua más a tu estilo de aprendizaje? (Preg. 11.a, p.196)*

Estas preguntas (abiertas/semiabiertas) han suscitado y generado una amplia gama de respuestas. Aunque sin ser exhaustivos, nos disponemos a reflejar las más representativas y/o aquellas que se han repetido con más frecuencia.

En primer lugar, hay que señalar que un 98% de los estudiantes (57) han cursado en el pasado (1 estudiante) o están cursando actualmente (56 estudiantes) la asignatura de Español Obligatorio (I y II). Las principales diferencias que han percibido entre los seminarios y las clases obligatorias de español se centran en la prioridad que se le da al aprendizaje del componente gramatical en las clases obligatorias en comparación con los seminarios, que tienen una orientación más comunicativa. Asimismo afirman que en los seminarios pueden realizar un mayor aporte personal por medio del trabajo grupal, destacando el carácter eminentemente práctico de estos y un mayor acercamiento entre el profesor y el estudiante. Si bien la mayoría opina que ambas clases se complementan y son igual de útiles, un porcentaje significativo de estudiantes afirma que, desde el punto de vista del aprendizaje, las clases obligatorias son más útiles.

Un aspecto importante es el reconocimiento de un ambiente distendido, lúdico y de mayor libertad que se respira en los seminarios (vs.clases obligatorias); reconocimiento que halaga y anima a seguir esta línea de trabajo, debido al considerable esfuerzo que se ha dedicado en la elaboración y ejecución de una serie de actividades lúdicas con el objetivo de fomentar y valorar tanto las capacidades individuales como sociales. En

todo momento, se ha sido plenamente consciente del rechazo que esto podría generar, debido a que en Japón (sobre todo en las instancias educativas superiores) en cierta manera sigue arraigada una cultura del aprendizaje basada en el esfuerzo y en el sacrificio.⁷⁷ Parafraseando a Concha Moreno (2004), de algún modo esta pedagogía del “*sufrimiento*” sigue teniendo prestigio, y más en un ambiente academicista en el que se cree firmemente que el juego no sirve para nada y su aplicación en el aula, a veces, se ve como amenazante, ya que supone un alejamiento las normas tradicionales de la clase; una desviación de la rutina de la clase, donde se sigue el programa y el libro de texto de manera rigurosa, podría transmitir a los alumnos una sensación de caos. A pesar un cierto descrédito a lo lúdico en el aprendizaje, que puede suscitar este tipo de mentalidad, la aplicación de actividades lúdicas ha recibido una buena acogida entre los estudiantes y según sus palabras les ha facilitado una mejor adquisición del español.

Sección 4: *¿Sientes que has progresado en el español? (Preg. 8, p.189) ¿Cómo valoraras la experiencia en este curso? (Preg. 9, p.190) ¿Quieres seguir estudiando español durante el siguiente curso? (Preg. 10, p.192) Tu motivación para aprender español, ¿ha aumentado, es la misma o ha disminuido? (Preg. 12, p.197)*

En relación con la percepción que los estudiantes tienen acerca de su progreso en el aprendizaje ELE, un 88% cree que su español ha mejorado, mientras que un 12% afirma no apreciar ninguna mejoría. En general, destacan una mejora de las destrezas

⁷⁷ Nos sonará el dicho: «*La letra con sangre entra*». O en palabras de un estudiante: «*La lengua se aprende con papel y bolígrafo*».

orales (comprensión, interacción y expresión) y un aumento del vocabulario y de las expresiones asociadas a situaciones de la vida cotidiana. Por otro lado, a otros este seminario les ha servido para repasar y profundizar en aspectos que habían estudiado previamente.

Los que afirman no haber mejorado señalan que los principales motivos se deben a los problemas que aún tienen con la memorización y el uso del paradigma verbal español (conjugaciones), a la falta de vocabulario y problemas para su adquisición, al relativo poco tiempo que llevan estudiando español y, en gran medida, a las escasas oportunidades de que disponen para poner en práctica su español en situaciones comunicativas reales fuera del aula.

En lo concerniente a la valoración de su experiencia en este curso, un 41% ha valorado el hecho de participar en él como muy positiva, un 51% como positiva y un 4% la ha calificado como normal. Entre las principales razones que argumentan destacan de nuevo el trabajo en grupo (*«La experiencia de trabajar en grupo creo que puedo aplicarla a mi vida universitaria en el club»*), la variedad en la tipología de actividades, un aprendizaje ameno y un enfoque práctico y comunicativo.

Respecto a su motivación para aprender español, un 67% opina que ha aumentado, en tanto que para 33% sigue siendo la misma. De sus comentarios se desprende la importancia y el efecto positivo que ha tenido el tratamiento de los aspectos culturales (la cultura con mayúscula y minúscula). A pesar de la tremenda complejidad de establecer un puente de comunicación y aprendizaje de culturas, tarea inabarcable y no pocas veces contradictoria, lo que podemos constatar es que este proceso es fascinante, creativo y una importante fuente motivacional para nuestros estudiantes y que, además, les ayudará a desenvolverse en el complejo sistema sociocultural en que

se enmarca la lengua meta

Pese a todo, estas valoraciones positivas no se ven reflejadas en su intención de seguir estudiando español en los cursos posteriores: tan solo un 11% asegura que seguramente seguirá estudiando, en tanto que un 42% afirma que posiblemente lo hará, un 35% aún no lo ha decidido, un 2% dice que posiblemente no seguirá y el restante 2% se decanta por un rotundo no. Entre las opiniones de los que quieren continuar estudiando español en sucesivos cursos destacan: el querer seguir progresando y mejorando su español, su interés por la cultura hispánica y la necesidad de cubrir ciertos créditos en lenguas extranjeras. Los que todavía no se han decidido aducen que el hecho de seguir (o dejarlo) depende de la carga lectiva del siguiente curso y de los horarios del resto de asignaturas.

Observamos la relativa poca influencia que una enseñanza de idiomas limitada a las 4 paredes de la clase ejerce en el aumento de la motivación de los alumnos para proseguir en su estudio. Por esto, necesitamos aportar nuevos marcos de aprendizaje que trasladen al estudiante fuera del aula y lo pongan más en contacto con la vida, personas y cultura del mundo hispánico. El uso de las TIC y el establecimiento de programas de intercambios con universidades de origen hispánico nos pueden ofrecer soluciones muy atractivas y efectivas para paliar este problema.

Otro interrogante que nos planteamos es el papel que juegan los idiomas en los programas educativos de las distintas disciplinas en la formación humanística y académica de los discentes. Personalmente, no entendemos muy bien el porqué de que el aprendizaje de un segundo idioma extranjero responda a una medida impositiva durante el primer año universitario con el objetivo de crear una una mentalidad más multicultural en la sociedad japonesa y, sin embargo, se interrumpa durante los cursos

sucesivos, entre otros motivos debido a la escasez y poca oferta de los mismos.⁷⁸

Indirectamente se está fomentando el aprendizaje para consecución de unos créditos lectivos.

Sin lugar a dudas, este hecho es un “poco” frustrante para cualquier profesor: es más, qué docente en alguna ocasión no se ha sentido identificado con estas frases: «Mis estudiantes no están aquí para aprender». «Lo único que quieren es conseguir los créditos.» Ahora bien, coincidimos con Felisa Rey (2000) cuando afirma que la enseñanza (E)LE traspasa las necesidades prácticas, aunque se limite a un contexto formal y a pesar de que muchos estudiantes no utilicen nunca la LE en el futuro, debido a los valores multidisciplinares y transversales que aporta:

El intento de descifrar unos códigos verbales y escritos diferentes a los de la propia lengua es ya, de por sí, un buen ejercicio que obliga a abrir la mente y prepara para el diálogo con lo diferente. Un diálogo que sólo será posible si cada una de las partes está dispuesta a aportar lo mejor de su propia identidad. (Rey, 2000:9)

Sección 5: *Aspectos positivos que destacarías de este curso (Ítem. 13, p.199). Aspectos que crees que se deberían mejorar (Ítem. 14, p. 201). Otros comentarios (Ítem. 15, p. 202).*

Respecto a los aspectos positivos, destacamos las valoraciones más representativas y que han aparecido con mayor índice de frecuencia: 1) una filosofía de trabajo mediante la conformación de pequeños grupos compensados y equilibrados en los que

⁷⁸ Esta falta de planificación educativa deja la casa a medio hacer. Por una parte, esta medida impositiva genera ciertas actitudes de rechazo, de apatía o de falta de motivación en los estudiantes. Y por otra parte, no deja el trabajo ni siquiera a medio concluir, puesto que priva de la oportunidad de seguir formándose a los que están motivados e interesados en continuar. En cierto sentido, es un “despilfarro” de recursos humanos, materiales y de tiempo.

cada integrante tenía un rol; 2) un ambiente distendido y divertido en el que se fomentó la comunicación, se estrecharon los vínculos personales y se alentó el mayor número de interacciones posibles; 3) numerosas y variadas oportunidades para practicar con el español -presentaciones, juegos de rol, actividades grupales y en pareja, rompecabezas, juegos cooperativos, presentaciones, composiciones, vacíos de información- ; 4) búsqueda y construcción compartida del conocimiento y una mayor libertad, pero también responsabilidad, de los estudiantes a la hora de tomar decisiones.

Este conjunto de datos nos indican la importancia que debemos poner en la creación y mantenimiento de un ambiente psicoafectivo que aliente un tipo de relaciones interpersonales positivas.⁷⁹ En el proceso de aprendizaje un parámetro, a veces olvidado, para medir el éxito o fracaso de nuestro ejercicio docente también lo constituye el nivel de satisfacción de los aprendientes, es decir, que salgan con una sonrisa después de cada sesión de aprendizaje. La consecución de este objetivo se

⁷⁹ Científicos como James H. Fowler, experto en redes sociales de la Universidad de California, han descubierto que los ánimos y los estados anímicos se transmiten por las redes sociales como si fuesen virus contagiosos. Gracias a las llamadas neuronas espejo tenemos la habilidad de incorporar estados emocionales por el mero hecho de ver que otras personas manifiestan esas emociones: alegría, generosidad, cooperación, pena. Hay una tendencia a copiar el comportamiento con los que estamos conectados. El poder de las redes sociales, según Fowler, no solo radica en su estructura sino también en su capacidad de contagio. Esta capacidad de contagio no se limita a nuestros horizontes sociales más cercanos (nuestros amigos), sino también a los amigos de los amigos e incluso a los amigos de los amigos de los amigos (3 grados de separación).

Las implicaciones de todo esto en nuestras vidas, y en concreto en el aprendizaje de idiomas, son tremendas, ya que la manera de estructurar la red (en el mundo ELE, el pequeño microcosmos de las clases) tiene un impacto en lo que esta red es capaz de hacer como colectivo; en otras palabras, lo puede capacitar para desarrollar determinadas características no manifiestas en los individuos que conforman el grupo: «*Los átomos de carbono se pueden organizar para formar granito o para formar diamantes*», Fowler. Por lo tanto, en un ambiente en que «*los alumnos jóvenes aplicados tienen entre sus amigos alumnos aplicados se vuelven todavía más estudiosos*» (Punset)

Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-poder-redes-sociales/1063591/>
Material audiovisual (entrevista) consultado el 13 mayo de 2012.

correlaciona con un aumento de la motivación, un mayor esfuerzo y, en consecuencia, un incremento de las posibilidades de conseguir las metas establecidas. De igual manera, nos facilita la labor docente en cuanto al desarrollo de unas actitudes más positivas y responsables hacia el aprendizaje.⁸⁰ Se puede decir que se erige en uno de los elementos catalizadores de un aprendizaje más duradero y orientado hacia una progresiva capacidad de autonomía del aprendiz con respecto al profesor. Si queremos establecer o realizar una transición hacia un modelo educativo procesual, que se centre principalmente en las aportaciones del alumno, según Allwright (1984), deberemos tener en cuenta que *«el proceso de interacción es el que genera oportunidades para aprender»*, en Breen (1997:54).

En lo que respecta a los aspectos a mejorar en este curso, cabe destacar: 1) escasa utilización del libro de texto: *«¿Necesitamos el libro de texto?» «O usamos el libro de texto o usamos fotocopias.»*; 2) necesidad de acelerar el ritmo de trabajo: a pesar de que para la mayoría de estudiantes parece que ha sido el adecuado, ya que no han hecho una crítica al respecto o lo han dicho explícitamente; sin embargo, para algunos se les ha hecho en ocasiones lento y monótono; 3) mayor dinamización de los grupos. Impulsar la mayor cantidad de interacciones entre el mayor número de estudiantes mediante el cambio de integrantes de los miembros del grupo después de un tiempo determinado; no mantener a la misma gente durante todo el curso en el mismo grupo; 4) el profesor durante en sus explicaciones debe marcar claramente las transiciones cuando habla en español y pasa después al japonés y viceversa; 5) excesivo énfasis en calificar y evaluarlo todo. A esto hay que sumar, un sistema de calificación complejo

⁸⁰ Véanse en las encuestas las críticas de unos estudiantes hacia las conductas poco participativas y pasivas desplegadas por algunos de sus compañeros.

(rúbricas de calificación de las presentaciones y composiciones) y cierto rechazo a los exámenes (exámenes en pareja, en grupo –actividad del rompecabezas–, revisión entre pares de iguales).

En lo referente a la evaluación, se nos plantea la necesidad de crear unas rúbricas de evaluación más sencillas y entendibles, incluso traducidas al japonés, para no privar a los estudiantes de una información relativa a su actuación y de una retroalimentación que les ayude a orientarse en su proceso formativo. Pese a estas críticas, seguimos convencidos de que si queremos disponer de evidencias continuas acerca de los logros, avances y dificultades, la evaluación formativa es el medio más adecuado para regular, orientar y corregir a nuestros estudiantes durante el curso. A fin de esto, no podemos limitarnos a realizar tan solo un examen al final del semestre. De igual manera, hemos considerado necesario combinar otras formas evaluativas: heteroevaluación, por parte del docente; autoevaluación y; coevaluación entre pares o del grupo en conjunto.

Para concluir, vemos que la evaluación es uno de los elementos que más polémica ha generado. Tampoco hemos de extrañarnos, puesto que dentro AC también suscita bastante controversia: a un lado, tenemos acérrimos defensores de la evaluación grupal como los hermanos Johnson (Johnson y Johnson, 1994); mientras que a otro lado, se sitúan autores como Kagan (2000) que se oponen a la evaluación grupal, al considerar que esta práctica disminuye la motivación en vez de aumentarla. No obstante, independientemente de que el esquema evaluativo sea individual o grupal se recomienda aplicar una estructura evaluativa donde haya participación de los estudiantes guiados por el profesor, para lograr de esa forma estudiantes más autónomos, reflexivos y responsables (Kohn, 1993).

8. CONCLUSIONES

¿Hemos conseguido el objetivo general del AC?

Podemos observar que uno de los objetivos que hemos logrado con mayor éxito ha sido la creación de un ambiente positivo y lúdico: aspecto que ha influido en la motivación de los estudiantes, siendo esta el motor del aprendizaje. La estructuración de las clases a través del trabajo en pequeños grupos ha aumentado el número de interacciones y ha fomentado un espíritu de confianza y ayuda entre ellos: los estudiantes han tenido que entender a los compañeros y hacerse entender, ayudar y ser ayudados. En este proceso han maximizado su propio rendimiento y han animado a mejorar el de los demás.

La aplicación de las técnicas cooperativas ha ayudado a fortalecer los lazos entre todos y ha establecido un puente de entendimiento y confianza entre los estudiantes, entre estos y el profesor, y entre la cultura objeto de estudio y la cultura de los aprendices.

Por lo que atañe a su proceso de aprendizaje, el hecho de que ellos han podido tomar parte en las decisiones, cuando se han definido los objetivos y temas que se estaban enseñando, ha fomentado un diálogo abierto, les ha aportado más oportunidades de ser creativos y de realizar aportaciones personales y, en definitiva, ha propiciado un aprendizaje más significativo y un mayor control sobre su proceso de aprendizaje

¿ Y los objetivos específicos?

- 1) *Interdependencia positiva*. Afirmamos haber cumplido este objetivo, ya que hemos presentado una tipología de actividades (vacíos de información, rompecabezas)

que para su compleción se requería el trabajo de todos los integrantes de cada grupo.

- 2) *Interacción cara a cara estimuladora y constructiva.* El hecho de establecer grupos equilibrados y heterogéneos ha facilitado un aprendizaje escalonado en el que los estudiantes más “fuertes” han tenido que ajustar su mensaje para que los estudiantes más “débiles” pudieran comprender. Excepto en unos pocos estudiantes, ha habido un espíritu cooperativo en el que han negociado los significados y se han animado unos a otros.
- 3) *Responsabilidad individual y grupal.* El hecho de trabajar en equipo, donde el resultado final dependía de la aportación de todos, ha tenido un impacto positivo en cuanto que ha aumentado el esfuerzo de casi todos y ha estimulado una mayor necesidad de comunicarse e interactuar entre ellos. Los estudiantes han tenido una apreciación positiva acerca del significado de trabajar en equipo.
- 4) *Prácticas o técnicas de comunicación interpersonal y grupal.* Los estudiantes han tenido que asegurarse de que todos entendían lo que tenían que hacer, lo que les ha “forzado” a preguntarse, a escucharse, a tomar decisiones conjuntamente, a argumentar y reflexionar. Estas técnicas han ayudado a que los estudiantes se conocieran y se apoyaran en la resolución de problemas de una forma constructiva.
- 5) *Evaluación grupal.* El tiempo de reflexión que se les ha dado para que (auto)evaluasen su comportamiento, sus conductas y su uso de la lengua y de las habilidades implicadas ha sido beneficioso. La puesta en común, a través de intercambios orales y/o cuestionarios, y las observaciones del profesor les han servido para fomentar su autonomía y determinar qué aspectos tienen que mejorar

o corregir. No obstante, ha habido estudiantes que han mostrado actitudes negativas ante tal proceso evaluativo, quizá porque implica un mayor esfuerzo personal o porque conciben que esa labor debe realizarla solamente el profesor.

□ *¿Qué limitaciones tiene este trabajo?*

Durante todo este proceso de investigación, en todo momento, se ha intentado poner todos los medios para preservar la validez y fiabilidad de este estudio. No obstante, somos plenamente conscientes de que toda observación y descripción de un fenómeno siempre tiene un punto ciego, que permanece inobservable para el observador al momento de observar (Luhmann, 2002).

A todo esto hay que añadir que la muestra de referencia se limitó a un número muy reducido de estudiantes en un contexto único y se acotó a unos cursos (y niveles) muy concretos. Los resultados obtenidos no se pueden generalizar para el resto del país. Tampoco la investigación tuvo en cuenta otras variables que pudieran influir en las perspectivas de los estudiantes; por citar un ejemplo, las diferencias de sexo. Por esto, animamos a otros investigadores a realizar un estudio de mayor escala (multicéntrico), incluyendo otras herramientas de recogida de datos (por ejemplo, entrevistas) y ampliando la esfera de investigación a un mayor número y un variado de cursos (profesores, centros), porque nos aportaría una visión más panorámica y enriquecedora.

Por último solo queda añadir que si bien el hecho de utilizar un cuestionario inicial y otro final nos arroja datos que se pueden correlacionar, en ambos cuestionarios hay preguntas muy amplias de discusión que poseen una naturaleza más argumentativa que porcentual. Un cuestionario de respuestas más cerradas hubiera sido un

instrumento de medición más objetivo y hubiera redundado en una mayor claridad en la presentación de los datos obtenidos y a la postre en una mayor fiabilidad y validez de los mismos.

□ **¿Qué problemas hemos tenido?**

Al igual que toda tesis tiene su antítesis, el AC no es una excepción. A continuación, nos disponemos a describir las principales dificultades con las que nos topamos:

- Este tipo de dinámica grupal ha resultado compleja para aquellos estudiantes más dependientes del profesor o aferrados a prácticas metodológicas más tradicionales (audiolingüales, estructuralistas o versiones débiles del enfoque comunicativo). El tipo de estudiantes más teóricos y analíticos se ha inhibido más a la hora de participar ya que quizá, por su afán perfeccionista, no les guste intervenir hasta que consideren dominada la situación.
- En los estudiantes menos motivados apenas se ha percibido un cambio de actitud ni de contribución al grupo ni tampoco una mejora de sus habilidades cognitivas ni sociales.
- El hecho de que la mayoría de los currículos estén orientados a la enseñanza formal y que los exámenes respondan a una concepción escrita puede que haya motivado una cierta actitud negativa (poca utilidad) hacia este tipo de aprendizaje centrado en otro tipo de habilidades y en una distinta tipología evaluativa, entre algunos estudiantes.
- Consideramos el AC como un proceso que puede llevar toda la vida. Un semestre (15 sesiones y una clase a la semana) es un tiempo muy limitado: se necesita entrenar a los estudiantes en las habilidades sociales necesarias para trabajar en

equipo, este trabajo requiere de constantes repeticiones y consume una parte considerable de tiempo, sobre todo al principio ya que tienen una tendencia a volver a sus antiguas rutinas de trabajo individual –hasta la sesión sexta no se puede considerar que los grupos trabajaron como equipos cooperativos–. Unos cursos anuales con mayor exposición (ej. dos clases, aunque sean de 45 minutos) en los que los estudiantes puedan repetir este tipo de estructuras, actividades y metodología de forma regular darían unos resultados más efectivos y podrían cambiar el tipo de actitud y valoración negativa de algunos hacia este tipo de aprendizaje.

□ ***¿Qué puede aportar al panorama educativo del español en Japón?***

Para los docentes ELE, la filosofía cooperativa y humanista, en la que se enmarca el aprendizaje cooperativo, nos aporta un soporte teórico en el que podemos ordenar o sistematizar conocimientos, intuiciones y prácticas variadas para las dinámicas de las clases: formación y gestión de grupos, resolución de conflictos, modo de dar las instrucciones, control de la clase, del espacio y tiempo, y gestión de recursos. Sobre todo, debido a la permeabilidad y aplicabilidad de sus recursos prácticos, con esta metodología educativa podemos enriquecer nuestras prácticas docentes, puesto que nos permite hacer uso de las actividades y los recursos que más nos interesen o convengan en un momento determinado, sin tener que implementar todos y cada uno de ellos (Cassany , 2004).

Para los discentes, es una manera de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y de adquirir las habilidades que necesitan para aceptarla. Ofrece una alternativa y un complemento a metodologías de aprendizaje que enfatizan las

estrategias cognitivas y a veces las metacognitivas, pero que ignoran, en numerosas ocasiones, las estrategias sociales. Al fin y al cabo, un porcentaje importante de nuestra habilidad para aprender está estrechamente vinculado a nuestra manera de interrelacionarnos.

Para los autores de materiales didácticos ELE, un gran porcentaje de los libros de texto ELE editados, publicados, vendidos y utilizados en Japón están llenos de actividades para trabajar individualmente o, como mucho, en parejas. Los animaría a que crearan actividades que integraran más dinámicas de trabajo en grupo y con una tipología de actividades que cubriera una mayor gama de estilos de aprendizaje. También, desde una perspectiva intercultural, en muchos casos los manuales se estructuran con referencia a un diagnóstico lingüístico de las dificultades formales con las que el discente japonés se puede encontrar, pero delegan en la voluntad del profesor el tratamiento de los aspectos socioculturales o, a lo sumo, equiparan el tratamiento del componente cultural a un producto (en muchas ocasiones único, el de la lengua meta). Este hueco metodológico no reconoce los intereses y motivos por los cuales los estudiantes japoneses estudian español ni su identidad cultural, lo cual repercute en su motivación y en la posibilidad de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para comunicarse como hablantes interculturales capaces de transmitir aspectos de su propia cultura. A este respecto, les recomendaría que tuvieran en cuenta estos aspectos a la hora de elaborar las unidades y actividades de sus manuales. Un referente para esto lo puede constituir los resultados de las encuestas realizados por GIDE⁸¹ a más de 3600 estudiantes japoneses de español en

⁸¹ Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE). Está formado por unos 30 profesores de español que desempeñan su actividad docente en Japón.

40 universidades japonesas para poder elaborar un modelo de contenidos que incluyera las necesidades y los intereses de los discentes japoneses (Ochiai y Moyano López, 2011).

Desde el punto de vista del proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas, este tipo de aprendizaje se fundamenta en las premisas básicas sobre la naturaleza interactiva y cooperativa de la lengua. Según Richards y Rodgers (2003), hemos nacido para hablar, de modo general se puede considerar que la comunicación es la finalidad primordial del lenguaje. La mayor parte del habla se organiza en forma de conversación regida por un determinado número de reglas cooperativas. Estas reglas o máximas cooperativas se adquieren en nuestra lengua materna a través de la interacción conversacional de carácter informal y cotidiano, mientras que en un contexto formal de aprendizaje (ELE) las aprendemos por medio de la participación en actividades interactivas estructuradas cooperativamente.

□ ***Estado actual de la enseñanza ELE en la universidad de Hokkaido y futuros proyectos.***

Actualmente la demanda de estudiantes que tienen interés en estudiar nuestro idioma continúa su tendencia ascendente; fruto de ello es que a partir del curso lectivo que empieza en abril de 2014 se va abrir un nuevo grupo de Español Obligatorio (actualmente tenemos 5 con una media de 50 estudiantes en cada uno).

Por lo que respecta a los seminarios de español, continuamos vertebrando el trabajo en clase a través de una filosofía de corte cooperativo, pero esta vez se ha ampliado a 6 seminarios. Además, gracias a la nueva coordinadora de español en la Universidad

de Hokkaido, la profesora Noriko Masuda, algunas de las técnicas y actividades cooperativas presentadas en este trabajo se están incorporando en las clases obligatorias de español (desde el primer semestre de 2013).

Las demandas educativas del siglo XXI nos plantean el reto de cubrir los vacíos y límites existentes en la enseñanza formal (sistema altamente regulado donde se prioriza sobre todo la estandarización; número de horas insuficientes; alto número de estudiantes por clase) y de adaptarnos a los canales de comunicación y aprendizaje de los jóvenes actuales. En respuesta a esto, hemos elaborado un proyecto, que ha sido aprobado, conducente a la práctica de las nuevas tecnologías –los cursos AVE⁸²– en distintos seminarios de español: con la dotación económica que nos han concedido hemos adquirido 220 licencias que pretendemos repartir entre el segundo semestre de 2013 y el primer semestre del nuevo curso escolar (2013/14). El siguiente paso será crear nuestros propios materiales digitales.

Otro aspecto relevante ha sido el acuerdo de colaboración, que hemos firmado, con el Instituto Cervantes (Tokio) para administrar las pruebas conducentes a la obtención del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE): desde 2012 somos centro examinador de los niveles A1 y A2 durante la convocatoria de noviembre.

Por último, mencionemos que en estos momentos estamos en trámites de establecer un convenio de colaboración interuniversitario con la Universidad de Barcelona (UB). De cerrarse el acuerdo, supondría un gran incentivo para nuestros estudiantes. A estos se les presentaría la oportunidad de poder estudiar en España (un semestre o año), con la consecuente convalidación de asignaturas y homologación del curso.

⁸² Aula Virtual de Español (AVE): entorno virtual diseñado por el Instituto Cervantes para el aprendizaje del español como lengua extranjera a través de Internet.

Mientras que, por otro lado, la Universidad de Hokkaido se beneficiaría de la llegada de estudiantes, investigadores y profesores españoles.

A modo de síntesis de todo lo expuesto en este trabajo:

*“Si caminas solo,
irás más rápido;
Si caminas acompañado,
llegarás más lejos”*
(Proverbio chino)

9. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

ALPTEKIN, C. (2002): "Towards intercultural communicative competence in ELT". *ELT Journal*, 56 (1), 57-64.

ÁLVAREZ, A. (2012): *Manual para el profesor de ELE en Japón: aspectos interculturales, situación actual del idioma español, diseño y programación curricular para japoneses en países hispanohablantes*. Lugo: Axac.

ANDERSON, F. E. (1993): "The Enigma of the College Classroom. Nails that don't stick up" En P. Wadden (Ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities (pp. 101-110)*. New York: Oxford University Press.

ARONSON, ELLIOT (2012): "The jigsaw Classroom". Social Psychology Network [en línea] <<http://www.jigsaw.org> > [16-12-2012].

ARTZ, A.F. & NEWMAN, C.M. (1990): "Cooperative learning. Mathematics Teacher", 83, 448-449.

ASPINALL, R. (s.f.): "Policies for "Internationalization" in the Contemporary Japanese Education System" [en línea] <www.lang.nagoya-u.ac.jp/proj/genbunronshu/21-2/aspinall.pdf > [7-9-2012]

ASTIAGUETA, B. (1998): "Cumbre: curso de español para extranjeros". *Boletín de la Facultad de Estudios Extranjeros*, Universidad Sophia, 33, 87-120.

- ASTIAGUETA, B. (2004): "Aspectos Generales sobre la Enseñanza del español en Japón". Resumen de la Ponencia. Manila: Primer Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico.
- ASTIGUETA, B. (2009): "La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias", Cuadernos Canela, 21, pp. 9-26.
- BOROBIO, V. (2010): *Propuestas didácticas para facilitar el aprendizaje*. II taller práctico para profesores de español, Instituto Cervantes de Tokio, Tokio, 20 junio (paper).
- BARROSO, C. y FONTECHA, M. (2000): "*La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase*". En *Actas del X Congreso ASELE*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, 107-114.
- BEAUCHAMP, E.R. (1991): "*The development of Japanese educational policy, 1945-1985*", en Beauchamp, E.R. (ed.): *Windows on Japanese Education*. CT/London: Greenwood Press, 27-49.
- BENEDICT, R. (1954): *The Chrysanthemum and the Sword*. Tuttle: Tokyo
- BREEN, M.P. (1997): "*Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (y II)*", en *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 20, 52-73.
- BUTTJES, D. (1990): "*Teaching foreign language and culture: Social impact and political significance*". *Language Learning Journal*, 2, 53-57.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevelon, U.K Multilingual Matters.

BYRAM, M. y FLEMING, M. (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press.

BYRAM, M. y RISAGER, K. (1999): *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon, Multilingual Matters.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CÁRDENAS, A. (1995): "Kenshuu Ryokoo y las prioridades de los estudiantes japoneses: un reporte preliminar". *ACADEMIA Literature & Language*, 58, 245-266.

CÁRDENAS, A. (2001): "La Evaluación de la Expresión Oral en los Exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera: Una Guía para Profesores y Estudiantes". *ACADEMIA Literature & Language*, 69, 25-67.

CARRANZA, M. Y MARTÍNEZ, G. (2007): "Pasado y presente de la lengua española en Japón", *Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Asia-Pacífico*. Madrid: Asociación de Estudios Asia-Pacífico, pp. 251-262.

CASSANY, DANIEL (1993): *Reparar la Escritura: Didáctica de la Corrección de lo escrito*. Editorial Graó.

CASSANY, DANIEL (2004): "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes de Múnic (Alemania), 11-30. [En línea]
<http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf > [1-10-2012]

CASSANY, DANIEL (2009): *Aprendizaje colaborativo en la clase E/le*. I Jornada didáctica para profesores de español. IC Tokio, Tokio, 13 de diciembre de 2009.

CASTRO VIÚDEZ, F., DÍAZ BALLESTEROS, P., RODERO DÍEZ, I. y SARDINERO FRANCO, C. (2005): *Español en Marcha. Nivel básico (A1+ A2). Libro del alumno*. (Primera reimpresión, 2008). SGEL, Madrid.

CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Título original: Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Traducción al español por el Instituto Cervantes, 2002. [En línea]
<<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm> > [9-1-2013]

DOYON, P. (2001): "A review of higher Education Reform in modern Japan. *Higher Education*", 41: 443-470. *Kluwer Academic Publishers, Netherlands*.

EL PODER DE LAS REDES SOCIALES [en línea]. En: Redes. RTVE, presentado y dirigido por Eduard Punset, 03/04/2011 y 28/08/2011 . [13-5-2012]. Disponible en:
<<http://www.rtve.es/alcarta/videos/redes/redes-poder-redes-sociales/1063591/>>

ESCANDELL VIDAL, M.^a V. (1996): *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

FERNÁNDEZ, S. (1997): "Aprender como juego. *Juegos para aprender español*". En *CARABELA*, número 41, SGEL, Madrid, 7-24.

FLETCHER, ADAM y KUNST, KARI (2006): *Guide to Cooperative Games for Social Change*. CommonAction [en línea].

<<http://www.commonaction.org/gamesguide.pdf>> [1-2-2013].

FOREIGN PRESS CENTER (1995): *About Japan. Series 8: Education in Japan*. Tokyo, pp. 7-74.

GAUL, R. (1981): *El milagro japonés*. Planeta: Barcelona.

GIOVANNINI et al. (1996): *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.

GÖBELS, A. (2000): "El aprendizaje de lenguas como cambio de perspectiva cultural." Propuestas interculturales. *Actas de las VI Jornadas Internacionales TANDEM*. Edinumen, pp. 25-32.

GONZÁLEZ PUY, I. Y UGARTE FARRERONS, V. (2007): "El Instituto Cervantes y su implantación en Asia", *Anuario Asia-Pacífico 2006*, pp. 449-463. [En línea] <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2006/037Gonzalez_ugarte.pdf> [29-8-2013]

HYMES, D. (1971): "On communicative competence", en PRIDE, J. y J. HOLMES (eds.) *Sociolinguistics*. Londres: Penguin Books [Traducción española en M. LLOBERA et al. (1995: 27-46)].

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva..

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1994): *The new circles of learning. Cooperation in the classroom and school*. Assotiation for Supervision and Curriculum Developtment.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (1999): *Learning together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. [5ª Edición] Allyn & Bacon.

JORDÁN, J. A. (1992): *La educación multicultural*. Barcelona: CEAC.

JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

KAGAN, S. (1995): "Group grades miss the mark". *Educational Leadership*, 52 (8), 68-71.

KAGAN, S. (2000): "Group Grades Are Pointless." [en línea] <http://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/group_grades.php> [17-3-2013].

KAGAN, SPENCER (2009): *Kagan cooperative learning*. San Clemente (CA): Kagan Publishing.

KANASEKI, A. y MARTINEZ MONGUE, A (2008): *El mercado de la enseñanza del español en Japón*. Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Tokio.

KOHN, A. (1993): *Punished by rewards*. New York: Houghton Mifflin.

KRAMSCH, C. (1995): "The cultural component of language teaching. In *Language, Culture and Curriculum*, 8 (12), 83-92.

KRAMSCH, C. (1998): "The privilege of the intercultural speaker". En Byram, M. and Fleming, M (eds.): *Language Learning in intercultural Perspective*. CUP, 16-31.

- KRAMSCH, C. (2001): *"El privilegio del hablante intercultural"*. En M. BYRAM y M. FLEMING: *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid. Cambridge University Press, 23-37.
- KUROHA, R. (1992): *"1960 nendai ikou no daigaku seisaku - sono taikou teki seiri to kentou"* (Policy of higher education after 1960s: its pigeonholing and review through personal experience) Daigaku Kenkyu (University Studies).
- LAFAYETTE DE MENTE, E. (2005): *Japan unmasked*. Tuttle: Tokyo.
- LIDDICOAT, A. (2002): *"Static and dynamic views of culture and intercultural language acquisition"* *Babel*, vol.36, 3, 4-11.
- LONG, M. H. (1996): *"The role of the linguistic environment in second language acquisition"* En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, 413-468.
- LUHMANN, NIKLAS (2002): *Introducción a la teoría de los sistemas*. Editorial Anthropos-Universidad Iberoamericana, Madrid.
- MACDONOUGH, J. & SHAW, C. (1993): *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- MARCOS SAGREDO, ANA M^a. (2006): *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observación sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Memoria de Máster ELE, Universidad de Nebrija. Memoria dirigida por Elena Verdía. [En línea]

<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/MARCOS-S.htm> > [17-8-2012].

MARTÍN PERIS, E. (Coord.) (2007): *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/andamiaje.htm > [15-10-2012].

MCLEOD, S. A. (2007): “Vygotsky - Social Development Theory”. [En línea] <http://simplypsychology.org/vygotsky.html> > [3-2-2013].

MINISTRY OF EDUCATION [MOE] (1995): *Japanese Government Policies in Education, Science and Culture 1994*. [Traducción oficial al inglés de "wagakuni no Bunkyo Shisaku] Printing Bureau, Ministry of Finance, Tokyo.

MIQUEL, L. (2004): “La subcompetencia sociocultural”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, (Drs.) *Vademécum para la formación de profesores*, SGEL, Madrid, pp. 511-531.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010): “Presente y futuro de la lengua española en Japón. Conclusiones de un seminario”, *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón»*. Tokio: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 20-23.

MORENO, CONCHA (2004): “*El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática*” [en línea]. En redELE, número 0. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_23Moreno.pdf?documentId=0901e72b80e0c8dbb > [13-5-2013].

- MURPHEY, T., & ASAOKA, C. (2006): *“Creating cultures of intensive collaboration”*. En M. Apple & E. Shimo (Eds.), *Working together: Making a difference in language education*. Miyazaki, Japan: *Japan Association for Language Teaching*, 2-12.
- NAKAJIMA, S. (1999): *La situación actual de la enseñanza del idioma español en las universidades japonesas 1998-1999*. Tesis de maestría presentada en la Universidad de Salamanca en septiembre de 1999.
- NAKANE, CHIE (1973): *Japanese Society*. Tuttle: Tokyo.
- NOYA, J. (2004): *La imagen de España en Japón*. Madrid: Instituto Cervantes, Real Instituto Elcano, ICEX y SEEI.
- NUSSBAUM, L. & TUSON, A (1996): *“El aula como espacio cultural y discursivo”*. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Vol. 17, pp. 14-21.
- OCHIAI, S. y MOYANO LÓPEZ, J.C. (2011): *“GIDE: trayectoria de un grupo dedicado a la enseñanza del español”*. *Cuadernos Canela*, Vol. XXIII, pp. 39-49.
- OKAMOTO, S. Y NAKAI, K. (2010): *“La enseñanza de la lengua española en Japón: El material docente en español”*, *Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón»*. Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 5-9.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen S.A.

OMORI, H. (2012): "La motivación de los alumnos de lengua española en Japón", Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón». Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 9-12.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2008): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations [en línea].
<<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [18-8-2013].

PASTOR CESTEROS, S. (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante

PIAGET, J. (2001): *The Language and Thought of the Child*. London: Routledge, pp. 38-47.

PICA, T., KANAGY, R., & FALODUN, J. (1993): "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research". En G. Crookes & S. M. Gass (Eds.) *Tasks and language learning: Integrating theory and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, pp. 9-34.

PICKEN, S.D.B. (1987): *Japanese Religion and the 21st Century: Problems and Prospects*. Japan Foundation: Tokyo.

REISCHAUER, E. (1974): *Japan: The Story of a Nation*. Tuttle: Tokyo.

REISCHAUER, E. (1988): *The meaning of internationalization*. Tuttle: Tokyo.

REY, F. (2000): *La enseñanza de idiomas en Japón*. Kohro-Sha: Kioto.

- ROGER, T & JOHNSON, D.W. (1994): *An overview of cooperative learning*. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning*; Brookes Press, Baltimore.
- RUIZ TINOCO, A. (2012): "La motivación del estudiante de segunda lengua", Cuadernos del Observatorio de la Lengua Española en Japón «El presente y futuro de la lengua española en Japón». Kioto: Instituto Cervantes, Embajada de España en Japón y Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, pp. 23-29.
- SAITO, A. (2005): Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiante japoneses. Tesis de Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SHAH, S. (2004): "*The researcher/interviewer in intercultural context: A social intruder!*" *British Educational Research Journal*, 30 (4), 549-575.
- TAKEUCHI, YO (1997): "*The self-activating entrance examination system - its hidden agenda and its correspondence with the Japanese salary man*" *Higher Education* Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 34, 183 -198.
- TIL, VAN C.T & HEIJDEN, VAN DER F. (1996): *Study skills in problem based learning*. Universitaire Pers, Maastricht.
- TSUI, A.B.M. (1996): "*Reticence and Anxiety in Second Language Learning*". En K. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices From the Language Classroom* (pp. 145-167). New York: Cambridge University Press.

TUSÓN VALLS, A. (1996): "*El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de español como lengua extranjera*", en L. MIQUEL y N. SANZS (EDS.), 223-236.

UEDA, H. (2001): "*Hispanismo en Asia. Estudios Lingüísticos*". *Arbor* CLXVIII, 661, 461-480.

UEDA, H. y RUIZ, A. (2009): "Propuestas didácticas para la enseñanza- aprendizaje del español en el ámbito universitario: El método creativo". *Didáctica. Lengua y Literatura*. Vol. 21 373-397.

UGARTE FERRERONS, V. (2007): "*El español en Japón*", *Revista Cervantes*, año III, nº14. pp. 46-47. Recuperado el 3 de abril de 2012. [En línea] <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/revista/14/revista_14.pdf>

VIGOTSKY, L. (1988): "*Cap. IV: Internalización de las funciones psicológicas superiores*" (pp.87-94), y "*Cap. VI: Interacción entre aprendizaje y desarrollo*" (pp.123 -140), en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Grijalbo, México.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

WESSELS, CHARLYN (1987): *Drama*. Oxford University Press.

10. ANEXOS

10.1 ANEXOS 1:

Actividades cooperativas

Anexo 1.1 Rompecabezas.

Anexo 1.1.1 Test.

Anexo 1.1.2 Ficha de autoevaluación del grupo y reflexión de la tarea.

Anexo 1.2 Aprendamos con mímica

Anexo 1.3 Juego de la subasta de frases

Anexo 1.4 Tres en raya

Anexo 1.5 Una historia entre todos

Anexo 1.6 Dictados cooperativos

Anexo 1.7 Vacaciones de Navidad

Anexo 1.8 Costumbres de los españoles

Anexo 1.9 Vamos a conocernos

Anexo 1.10 Cabezas numeradas

ANEXO 1.1: Rompecabezas

ESTUDIANTE 1

Me llamo Sara y trabajo de locutora en una emisora de radio que se llama Cadena León. Tengo 26 años y estoy soltera. Vivo en León (España) y hablo español e inglés perfectamente. Ahora también estoy aprendiendo francés.



Me encanta aprender idiomas y conocer gente de diferentes culturas.

Todos los días trabajo de 8 de la mañana a 4 de la tarde, menos los fines de semana. Los días laborables me levanto a las 7 mañana, me ducho, desayuno y salgo de casa. Suelo ir al trabajo andando, porque está muy cerca de mi casa. Los sábados por la noche siempre voy a cenar con mis amigos a un restaurante y luego vamos a bailar a una discoteca hasta la madrugada. El domingo voy a comer a la casa de mis padres que está en un pequeño pueblo cerca de la ciudad de León. Luego regreso a mi casa y me acuesto pronto porque al día siguiente tengo que levantarme pronto para ir a trabajar.

VOCABULARIO (語彙)	
español	japonés 日本語
- Locutora ⇨	アナウンサー
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	

A) Preguntas de Comprensión: *Responde a las preguntas y luego compáralas con las de tus compañeros. Tenéis que llegar a un acuerdo.*

1. ¿A qué se dedica Sara?
2. ¿Qué idiomas habla Sara?
3. ¿Cuándo trabaja? ¿A qué hora empieza a trabajar y a qué hora termina?
4. ¿Qué hace los sábados?
5. ¿Por qué se acuesta pronto los domingos?

B) Completa las siguientes frases.

Sara _____ en una emisora. Trabaja todos los días, _____ los fines de semana. El sábado baila _____ la madrugada. Va al trabajo _____. Los padres de Sara viven en un pueblo _____ está cerca de la Ciudad de León.

ESTUDIANTE 2

Me llamo Juan y soy bombero. Trabajo en el ayuntamiento de León. Vivo en un pueblo que



está cerca de la ciudad de León. Es un pueblo muy pequeño pero muy tranquilo. Tengo 47 años, estoy casado y tengo dos hijas. Mi mujer se llama Ana y es profesora en un instituto. Mi hija mayor, Marta, estudia en la universidad y la pequeña, Andrea, todavía está en el colegio.

Mi trabajo es muy duro pero me encanta, porque puedo salvar vidas y ayudar a la gente. Trabajo en turnos de 24 horas, un día sí y otro no. Si trabajo el sábado o el domingo, después tengo dos días libres. Siempre me levanto muy temprano, por eso no salgo mucho por la noche. Voy al trabajo en coche. Después de trabajar suelo ir con mis compañeros de trabajo a tomar unas cervezas a un bar, regreso a mi casa a eso de las 8 ó 9 de la tarde, ceno, veo un poco la tele con mis hijas y mi mujer y me acuesto a las 11:00 más o menos.

VOCABULARIO (語彙)	
español	japonés 日本語
- Ayuntamiento ⇨	市役所
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	

A) Preguntas de Comprensión:

Responde a las preguntas y luego compáralas con las de tus compañeros. Tenéis que llegar a un acuerdo.

1. ¿A qué se dedica Juan?
2. ¿Dónde vive?
3. ¿Cómo va a trabajar?
4. ¿Qué días trabaja?
5. ¿Cómo es un día normal para Juan?
6. ¿Por qué le gusta su trabajo?

B) Completa las siguientes frases.

El pueblo ____ Juan es muy bonito, ____ muy tranquilo. Todos los días va al trabajo ____ coche. ____ encanta su trabajo. Trabaja __ turnos de 24 horas, un día sí y ____no. Se levanta muy temprano, por ____ no suele salir por la noche. Su hija mayor se llama Marta y ____ pequeña, Andrea.

ESTUDIANTE 3

Mi nombre es Eva y soy cubana. Vivo en la ciudad más bonita del mundo, La Habana.



Tengo 10 años y soy estudiante. De mayor quiero ser bailarina profesional. De lunes a viernes voy a una escuela de Ballet. Las clases de Ballet empiezan muy pronto a las 7:30 de la mañana y terminan a las 12 del mediodía.

Cuando termino mis clases de baile, voy a otra escuela para estudiar las mismas asignaturas (lengua, matemáticas, etc.) que los demás niños de mi edad. Mi asignatura favorita es la gimnasia. Las clases en esta escuela terminan a las 5 de la tarde. A veces

vuelvo a la escuela de Ballet otra vez para practicar más, hasta las 8 aproximadamente. Otras veces regreso a casa, hago los deberes y juego con mi hermanito pequeño en un parque que está enfrente de nuestra casa hasta la hora de cenar. Ceno y hablo con mi familia un poquito antes de acostarme.

VOCABULARIO (語彙)	
español	japonés 日本語
Deberes ⇨	宿題

A) Preguntas de Comprensión:

Responde a las preguntas y luego compáralas con las de tus compañeros. Tenéis que llegar a un acuerdo.

1. ¿Qué piensa Eva de su ciudad?
2. ¿Cuántas horas practica ballet cada día?
3. ¿Qué hace después de la escuela de Ballet?
4. ¿Que hace cuando regresa a casa?
5. ¿Cuál es la asignatura que más le gusta?

B) Completa las siguientes frases.

La Habana es la ciudad _____ bonita del mundo. Eva de _____ quiere _____ bailarina. La asignatura _____ de Eva es la gimnasia. Algunos días, después de las clases en la escuela regresa otra _____ a la escuela de Ballet. Eva juega con su hermanito pequeño en un parque que _____ enfrente de su casa.

ESTUDIANTE 4



Me llamo Miguel y soy de Salamanca, pero ahora vivo en Madrid. Tengo 21 años y soy soltero. Aunque hace 4 meses que salgo con una compañera de clase, Marta. Soy estudiante de Medicina en la Universidad Complutense. Estoy en el tercer año. Tengo que estudiar mucho, pero no me importa porque me encanta la medicina. Además los fines de semana me relajo haciendo deporte o saliendo de copas con mis amigos.

Comparto un piso con otros estudiantes, así el alquiler es más barato. El piso es un desastre, ya que casi no limpiamos nunca y hacemos muchas fiestas. Pero está muy céntrico y cerca de donde vivimos hay muchas tiendas, bares y grandes almacenes. Durante las vacaciones de verano, regreso a Salamanca para pasar unas semanas con mi familia. También a veces hago algún viaje por el extranjero. Este verano quiero ir un mes a Inglaterra para mejorar mi inglés, porque mi nivel es muy malo.

VOCABULARIO (語彙)	
español	japonés 日本語
- Medicina ⇨	医学
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	
- _____	

A) Preguntas de Comprensión:

Responde a las preguntas y luego compáralas con las de tus compañeros. Tenéis que llegar a un acuerdo.

1. ¿Tiene novia Miguel?
2. ¿Qué hace los sábados y domingos?
3. ¿Con quién vive en Madrid?
4. ¿Cómo es el piso de Miguel?
5. ¿Por qué quiere ir a Inglaterra este verano?

B) Completa las siguientes frases.

Miguel tiene novia desde _____ 4 meses. Lleva _____ dos años medicina en la Universidad. Vive en un piso _____ otros compañeros. El piso está muy sucio ya _____ casi nunca hacen limpieza. A Miguel le gusta _____ y _____ cuando tiene tiempo libre. En las vacaciones de verano vuelve a Salamanca _____ pasar algo de tiempo con su familia.

ANEXO 1.1.1: Test.

.....
NOMBRE DEL ALUMNO:

NOMBRE DEL GRUPO:

NOTA INDIVIDUAL: _____ / 16

NOTA TOTAL / GRUPO: _____
.....

1. ¿Dónde trabaja Sara?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| a) <i>En un colegio</i> | c) <i>En casa</i> |
| b) <i>En una emisora de televisión</i> | d) <i>En una emisora de radio</i> |

2. Sara es

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| a) <i>Profesora de español</i> | c) <i>Locutora de radio</i> |
| b) <i>Actriz</i> | d) <i>Presentadora de televisión</i> |

3. ¿Cuántos idiomas habla Sara?

- | | |
|--|----------------------------------|
| a) <i>Habla español, francés e inglés</i> | c) <i>No habla ningún idioma</i> |
| b) <i>Habla español, japonés y francés</i> | d) <i>Habla francés e inglés</i> |

4. ¿Qué días no trabaja Sara?

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| a) <i>Todos los días</i> | c) <i>Los fines de semana</i> |
| b) <i>Los días laborables</i> | d) <i>De lunes a viernes</i> |

5. ¿A qué se dedica Juan?

6. ¿Por qué le gusta el trabajo a Juan?

- a) *Porque es muy fácil y tiene mucho tiempo libre.*
- b) *Porque es muy duro y no tiene tiempo libre*
- c) *Porque salva vidas y ayuda a la gente*
- d) *Porque trabaja un día sí y otro no.*

7. ¿Qué hace Juan después de trabajar? Cita un mínimo de dos cosas

-
-
-
-

8. ¿De dónde es Eva?

9. ¿Cuál es la asignatura favorita de Eva?

- a) Inglés b) Matemáticas c) Gimnasia d) Ninguna

10. ¿Qué quiere ser Eva de mayor?

- a) Médica b) Bailarina de ballet
c) Profesora de gimnasia d) Locutora de radio

11. ¿Qué estado civil tiene Miguel?

- a) Está soltero b) Está viudo c) Está casado d) Está divorciado

12. ¿Cómo se llama la novia de Miguel?

- a) Marta b) Eva c) Sara e) No tiene novia

13. ¿Con quién vive Miguel?

14. ¿Trabaja Juan los fines de semana?

- a) Nunca b) Siempre c) A veces d) No lo sé

15. ¿Qué pasa cuando Juan trabaja el sábado y el domingo?

- a) Después tiene que trabajar otros dos días más.
b) No pasa nada.
c) Después tiene dos días libres.
d) Después descansa una semana.

16. ¿Por qué normalmente Juan no sale por la noche?

- a) Porque no le gusta salir.
b) Porque se tiene que levantar temprano.
c) Porque está trabajando por la tarde.
d) Porque a su mujer no le gusta salir.

ANEXO 1.1.2: Ficha de autoevaluación del grupo y reflexión de la tarea.

Nombre del estudiante: _____

Nombre del equipo: _____

Fecha: _____

PROCESAMIENTO GRUPAL

1. ¿Se ha conseguido el objetivo final de la tarea? Si la respuesta es no, ¿por qué?

2. ¿Qué he aportado al equipo en la consecución de la tarea? Si la respuesta es no, ¿por qué?

3. ¿Todos los miembros del equipo han colaborado?

4. ¿Todos los miembros han desempeñado su papel?

5. ¿Habéis tenido algún problema? ¿Habéis sabido solucionarlo? ¿Cómo?

6. ¿Estás satisfecho con el resultado obtenido? Si la respuesta es no, ¿qué cosas crees que hay que mejorar?

7. Valoración de tu trabajo y el de tus compañeros:

- Yo:

HE TRABAJADO MUY DURO HE TRABAJADO APENAS HE TRABAJADO

Justificación:.....
.....

...

- Compañero 1: Nombre: _____

HA TRABAJADO MUY DURO HA TRABAJADO APENAS HA TRABAJADO

Justificación:.....
.....

...

- Compañero 2: Nombre: _____

HA TRABAJADO MUY DURO HA TRABAJADO APENAS HA TRABAJADO

Justificación:.....
.....

...

- Compañero 3: Nombre: _____

HA TRABAJADO MUY DURO HA TRABAJADO APENAS HA TRABAJADO

Justificación:.....
.....

...

REFLEXIÓN SOBRE LA TAREA

1. ¿Qué has aprendido? Pon un ejemplo.

- Gramática:

- Vocabulario:

- Estrategias de comprensión:

2. ¿Has tenido problemas? ¿Dónde?

3. ¿Crees que te ha sido útil esta actividad? Si la respuesta es sí, ¿puedes mencionar un ejemplo?

4. ¿Te gusto la actividad y la forma de trabajo en grupo? Si la respuesta es sí, ¿qué es lo que más te gusto?

5. ¿Cómo crees que se puede mejorar la actividad?

COMENTARIOS DEL PROFESOR:

ANEXO 1.2: Aprendamos con mímica.

JUEGO DE MÍMICA

1. El profesor elabora una lista con el nombre de acciones, objetos, profesiones, etc. que se quiera repasar, automatizar o aprender.

2. Se forman grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo tendrá que elegir un nombre para su equipo.

3. Se le enseña uno de los papeles a un representante de cada grupo. Estos tienen que ir a sus grupos originarios y representar con mímica la acción, objeto, etc. que el profesor les haya enseñado.

4. Se puede temporalizar la intervención de cada participante mediante un fragmento de música que dure el tiempo estipulado por el profesor. Si se acaba la música y los compañeros no han adivinado la palabra en cuestión, otro compañero ocupa el lugar del anterior y se repite el mismo proceso.

5. Gana el equipo que más palabras haya adivinado. Cuando un grupo cree tener la respuesta, todos los integrantes del grupo deben levantar la mano y la persona designada dará la respuesta que consideran correcta. Si aciertan reciben un punto y todos los grupos pasan a la siguiente palabra que tienen que representar con mímica. Si fallan la oportunidad de contestar pasa al resto de grupos.

ANEXO 1.3: Juego de la subasta de frases.⁸³

- Preparar una lista de errores gramaticales, ortográficos o de vocabulario más repetidos entre los estudiantes. Se pretende fomentar la reflexión sobre los aspectos formales de la lengua y que los estudiantes razonen las reglas gramaticales.

- Redactar una serie de ítems; unos correctos y otros incorrectos, pero mezclados. Se pueden escribir en la pizarra, entregar en una fotocopia, por medio de transparencias, etc.

- Formar grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo debe decidir cómo se llama.

- Presentar la serie de ítems enumerados a subastar. Por ejemplo 20 ítems, también se pueden hacer en series de 3 o 4 frases (mezclando frases correctas e incorrectas).

- Al final se reflexiona sobre la corrección o incorrección de cada ítem, aportando las razones. Lo ideal es que fueran una puesta en común entre los grupos y el profesor.

- Explicar las reglas del juego:

- Gana el grupo que haya adquirido un mayor número de ítems correctos.

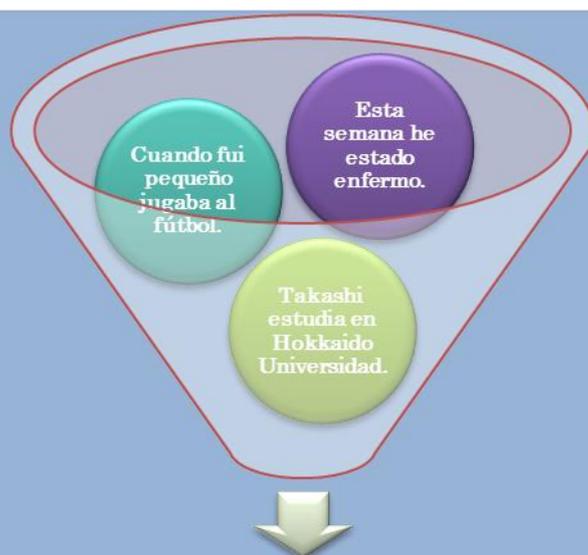
⁸³ Fuente original de Daniel Cassany (1993). En “*Reparar la Escritura: Didáctica de la Corrección de lo escrito*”, pp. 100-102.

REGLAS DEL JUEGO

1. Cada grupo dispone de una cantidad determinada para comprar el mayor número de artículos correctos con la menor cantidad de dinero posible. Por ejemplo, 6000 euros y la puja se inicia con una cantidad de 100 euros.



2. El profesor presenta cada artículo a subasta (en caso de ser series, la primera serie de frases), abre la puja y anima a los grupos a apostar por el artículo. Al cerrar la puja, debe hacer una señal para que todos los grupos sepan que se pasa al siguiente artículo (mediante una palabra, un gesto,..). Si nadie puja por un artículo se pasa al siguiente.



Ejemplos de oraciones subastadas en clase .

(Fuente: composiciones de los estudiantes de la Universidad de Hokkaido)

ANEXO 1.4: Tres en raya.⁸⁴

FUTURO (未来形)

Vamos a jugar al juego de “tres en raya”. En grupos de tres, cada alumno elige un verbo, lo conjuga y dice una frase con ese verbo. Si lo hace bien, escribe su nombre en la casilla. El estudiante que consiga rellenar 3 casillas – vertical, horizontal o diagonal – con su nombre gana.

ESTAR (TÚ)	HABLAR (ELLOS)	COMER (YO)	BEBER (NOSOTROS)	VIAJAR (ELLA)
<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>
VIVIR (NOSOTROS)	PODER (TÚ)	TENER (USTED)	CASARSE (USTEDES)	HACER (YO)
<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>
DECIR (ÉL)	QUERER (VOSOTROS)	SABER (NOSOTRAS)	VENIR (ELLOS)	SALIR (LOS NOVIOS)
<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>
VENIR (AQUELLOS CHICOS)	SER (MI HERMANA Y YO)	IR (USTED)	VOLVER (YO)	HACER (VOSOTROS)
<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>	<i>Tu nombre</i>

⁸⁴ Fuente original de Virgilio Borobio (2010): “Propuestas didácticas para facilitar el aprendizaje” (paper).

ANEXO 1.5: Una historia entre todos.⁸⁵

Constituimos la clase en grupos de 4 personas. A los estudiantes de cada grupo se les asigna un número del 1 al 4. Cada número conlleva realizar una tarea:

- ✓ Estudiante N°4: Tiene que integrar las aportaciones del resto de compañeros en una historia creada por todos. Luego tendrá que exponerla al resto de la clase.

(El profesor inicia una historia)

Érase una vez una niña...

Estudiante n°2 describe a la madrastra y al resto de la familia

Vivía con su madrastra y.....

Estudiante n°1 describe cómo era la niña.

Vivían en una casa.....

Para poder sobrevivir tenía que....

Estudiante n°3 describe cómo era la casa.

Los días, meses, años pasaron y

la niña se había convertido en.....

Estudiante n°1 narra lo que tenía que hacer la niña

Un día.....

Estudiante n°3 narra lo que ocurrió ese día y concluye la historia.

Estudiante n°2 describe en qué se convirtió.

⁸⁵ Fuente original de Daniel Cassany (2009): "Aprendizaje colaborativo en la clase de E/le" (paper).

ANEXO 1.6: Dictados cooperativos.

- ② Se fotocopia un texto en una lámina B4 o A3 (dos o tres copias). El tamaño debe ser visible pero que obligue a los estudiantes a moverse al lugar donde se colocan para poder leerlo. Se pegan las copias con celofán en la pizarra. Se forman equipos de 4 o 5 personas.
- ② Cada equipo tiene que escoger a una persona cuya responsabilidad será la de escribir. El resto de integrantes deberá ir por turnos hasta donde está colocado el dictado, memorizar una parte de este, volver a su grupo y dictárselo al compañero que escribe.
- ② Al finalizar el tiempo estipulado, se retiran las copias del encerado y se les da un tiempo para que repasen los dictados y tomen decisiones consensuadas acerca de lo que han escrito; si es correcto desde el punto de vista gramatical y del contenido.
- ② El profesor irá por cada grupo y valorará la cantidad de información que los estudiantes hayan sido capaces de transcribir en un tiempo determinado, así como aspectos ortográficos.



ANEXO 1.7: Vacaciones de Navidad.

Encuentra a alguien que.....

- Levántate y pregunta a tus compañeros las siguientes preguntas sobre las actividades que has realizado durante las Vacaciones de Navidad:

Reglas:

- ✓ Habla solo en español.
- ✓ Consigue el mayor número posible de nombres de compañeros.
- ✓ Tienes que hacer preguntas en pasado (点過去) Por ejemplo:
Practicar deportes ⇒ ¿Practicaste algún deporte? Sí
¿Qué deporte practicaste? Fútbol

<u>Nombre</u>	-	<u>Información Extra</u>
Akira Okumura		Fútbol
- ✓ Cuando termines, muestra la hoja al profesor.

RECUERDA

⇒ Siempre comienza tus conversaciones de esta manera:

- ☉ ¡Hola! ¿Cómo estás?
- ☉ ¿Qué tal lo pasaste en las vacaciones?
- ☉ Muy bien, gracias. ¿Y tú?
- ☉

⇒ Siempre termina tus conversaciones de esta manera:

- ☉ Muchas gracias por la información.
- ☉ Ha sido un placer hablar contigo.
- ☉

Encuentra a alguien que....

NOMBRE	-	INFORMACIÓN EXTRA
		
1. (Ir) a un concierto:		
_____		_____
2. (Leer) un buen libro:		
_____		_____
3. (Trabajar) por horas:		
_____		_____
4. (Ver) una película:		
_____		_____
5. (Reunirse) con un viejo amigo del instituto/colegio:		
_____		_____
6. (Estudiar) español:		
_____		_____
7. (Viajar) por Japón o por el extranjero:		
_____		_____
8. (Comprar) algo caro:		
_____		_____
9. (Salir) a bailar a una discoteca:		
_____		_____
10. (Tener) una cita con una chica(o):		
_____		_____

ANEXO 1.8: Costumbres de los españoles.⁸⁶

1. Vamos a aprender algunas costumbres o comportamientos sobre los españoles.

- A) Relaciona las fotografías con las frases.
- B) Lee las afirmaciones y escoge verdadero (V) o falso (F), según tu opinión.
- C) Luego discute tus respuestas con un compañero. Tenéis que llegar a un acuerdo entre los dos.



⁸⁶ Actividad basada en Daniel Cassany (2009): “Aprendizaje colaborativo en la clase de E/le” (paper).

En España.....	SOLO	PAREJA
① Se saluda con dos besos.	V / F	V / F
② Las pequeñas tiendas cierran a mediodía y vuelven a abrir más tarde.	V / F	V / F
③ Los españoles pasan la mayoría de su tiempo en casa.	V / F	V / F
④ No se abren los regalos delante de la persona que te los da.	V / F	V / F
⑤ Se descalza cuando se está en casa.	V / F	V / F
⑥ Se suele comer tarde entre las 13:00 y las 15:00	V / F	V / F
⑦ Se duerme una siesta de dos horas aproximadamente.	V / F	V / F
⑧ Se eructa como signo de que la comida es sabrosa.	V / F	V / F
⑨ Se lleva un regalo cuando te invitan a comer o cenar en otra casa.	V / F	V / F
⑩ Los españoles son muy puntuales.	V / F	V / F
ACIERTOS ⇨	_____	_____

2. El profesor os va a entregar unas tarjetas con las respuestas (una por estudiante).

- A) Escribe las preguntas apropiadas y enséñaselas a tu profesor antes de preguntar.
- B) Levántate y encuentra al compañero que tiene la respuesta a tu pregunta.
- C) Comprueba las respuestas.

PREGUNTAS

COMPROBACIÓN

1. ¿Cómo se saluda en España?
2. _____ V / F
3. _____ V / F
4. _____ V / F
5. _____ V / F
6. _____ V / F
7. _____ V / F
8. _____ V / F
9. _____ V / F
10. _____ V / F

TARJETAS ✂:

A) Los españoles se saludan dándose dos besos, uno en cada mejilla. Por general, se hace con personas conocidas. Entre hombres se saludan con un apretón de manos.

B) Las tiendas pequeñas y establecimientos al por menor cierran a mediodía, de 2 a 4 ó 5 de la tarde, porque las personas regresan a sus casas para comer. También el domingo es un día festivo y las tiendas no abren durante todo el día, a excepción de los grandes almacenes.

C) La vida social de los españoles es principalmente en la calle. Se suelen reunir en los bares con los amigos a cualquier hora, aunque suele ser mayormente durante la noche.

D) Los regalos se suelen abrir en el momento en que te los dan. También se suele decir: "Me encanta", "¡qué bonito!", aunque sea mentira.

E) Cuando estás en un lugar público o como invitado en una casa que no es la tuya, descalzarse es un signo de mala educación.

F) A diferencia de otros países, en España el desayuno se toma a media mañana y muchas veces en una cafetería. La comida es entre las 2 y 3 de la tarde y la cena un poco tarde, entre las 9 y 11 de la noche. Entre la comida y la cena se suele merendar, sobre todo los niños al regresar de la escuela.

G) La siesta no se duerme sólo en España, sino también en otros países, por ejemplo países latinoamericanos. Después del almuerzo se duerme un máximo de 30 minutos.

H) En España eructar después de comer es falta de respeto, aunque en otras culturas (países árabes) al eructar se demuestra que te ha gustado la comida. Al contrario que en Japón, sorber la sopa haciendo ruido también se considera signo de mala educación.

I) Si te invitan a comer o a cenar a otra casa es de buena costumbre llevar un regalo a los anfitriones: por ejemplo, una botella de vino o dulces.

J) Los españoles, como los latinos, suelen ser personas bastante impuntuales. Esta frase: "Llego en 5 minutos" no significa mucho, porque seguramente tardarán mucho más tiempo.

3. Escribe un mínimo de tres costumbres de la cultura japonesa. Luego en grupos de 4 personas votad por las más interesantes, originales y características (al menos cada persona debe aportar un ejemplo). Comparad las diferencias o cosas similares con España.

✓	_____
✓	_____
✓	_____
✓	_____
✓	_____

Ejemplo:

En Japón cuando recibes un regalo se abre en el momento, en España también.

En Japón cuando entras en una casa tienes que descalzarte, pero (sin embargo) en España no.

ANEXO 1.9: Vamos a conocernos.

1. En parejas tenéis que preguntar a otro compañero una serie de preguntas para así conoceros mejor. Pasos:

- A) Preparar individualmente las respuestas. Podéis utilizar el diccionario o preguntar al profesor cuando tengáis dudas.
- B) En parejas realizar una pequeña entrevista al compañero. Os podéis basar en las preguntas orientativas, pero también podéis hacer otras preguntas (un mínimo de 10). Procedimiento:
 - ① Un estudiante pregunta y otro contesta. El estudiante que pregunta tiene resumir los aspectos más importantes de la entrevista.
 - ② Se intercambian los papeles.

PREGUNTAS ORIENTATIVAS

- *¿Qué estudias?*
- *¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Y la que menos te gusta?*
- *¿Te gusta estudiar español? ¿Por qué?*
- *¿Qué opinas de las clases de español?*
- *¿Cómo son tus compañeros?*
- *¿Cuáles son tus aficiones?*
- *¿Has viajado al extranjero alguna vez? ¿Qué hiciste allí? ¿Cómo fue la experiencia? Cita una anécdota divertida y un problema que tuviste.*
- *¿Tienes amigos extranjeros? ¿Cómo son? ¿Qué diferencias culturales encuentras entre ellos y tú?*
- *Cita tres cosas que te encantan de Japón.*
- *Cita tres cosas que no te gustan mucho de tu país.*
- *¿Qué quieres hacer después de graduarte?*
-

**2. En grupos de 4 personas (cada estudiante recibe un número del 1 al 4).
Vamos a tener una conversación para conocernos mejor. Pasos a seguir:**

1. **Estudiante N°4**: tienes que leer estas **instrucciones** a todos los miembros de tu equipo, cuando acabes de leerlas **el estudiante N°2** tiene que **resumirlas** de nuevo.
2. Cada uno de vosotros tenéis 10 tarjetas con instrucciones. **El estudiante N°1** os va a **entregar las tarjetas** a cada uno de los miembros del equipo.
3. **El tema** de la conversación se basa en las **preguntas orientativas**, pero también se pueden realizar otras **preguntas** que tengan **relación con el tema**.
4. Sólo se puede tomar parte en la conversación, si previamente la tarjeta con su correspondiente tipo de participación oral se pone encima de la mesa.
5. Nadie puede participar **más** de **10 veces** ni **menos** de **5 veces**.
6. No es una competición, no se trata de terminar las tarjetas antes que nadie.
7. **El estudiante N°3** estará a cargo de que todo el mundo **respete** estas instrucciones durante el desarrollo de la tarea.
8. Finalmente, **el estudiante N°1** **expondrá** delante de toda la clase las similitudes (aficiones, pensamientos, experiencias, etc.) y diferencias más importantes entre los miembros del equipo.

TARJETAS ✂:87

HAGO UNA PREGUNTA.

*Ej. Yuri, ¿puedo hacerte una pregunta?
Tengo una pregunta para Yuri: ¿....?*

EXPRESO MI OPINIÓN.

*Ej. Yo creo que (es interesante esa respuesta)
Para mí que...
En mi opinión...*

CONTESTO A LA PREGUNTA.

*Ej. Sí, ... / No, ...
Claro que sí, ... / Por supuesto que no, ...*

DOY MÁS DETALLES.

Ej. Por ejemplo, cuando tengo tiempo libre estudio español

ANIMO A ALGUIEN A TOMAR PARTE EN LA CONVERSACIÓN.

*Ej. Yuri, ¿y tú qué opinas (de esto)?
¿Y Tú, Yuri? ¿Cómo lo ves?*

EXPRESO DESACUERDO.

*Ej. Bueno, sí, es posible pero...
Yo no lo veo así...
Eso es verdad, pero...*

⁸⁷ Actividad basada en Escandell (1996): *Introducción a la pragmática.*

**QUIERO MÁS INFORMACIÓN SOBRE
ESE PUNTO.**

*Ej. ¿Puedes darme algún ejemplo?
Me puedes explicar mejor eso.*

EXPRESO ACUERDO.

*Ej. Yo estoy contigo (en eso)
Soy de la misma opinión.
Tienes razón.*

**RESUMO LAS PRINCIPALES IDEAS
DE MI(S) COMPAÑERO(S).**

*Ej. (Así pues), resumiendo.....
Para resumir, a todos nos gusta
viajar, pero Takashi prefiere ir solo
mientras que el resto nos gusta ir
con amigos o la familia.
Luisa dice que viajó una vez a
España y lo que más le sorprendió
fue ver que no a todos los españoles
les gustan los toros.*

PIDO UN ACLARACIÓN.

*Ej. Perdona, ¿qué significa
“anécdota”?

Lo siento, no lo entiendo.
¿Puedes explicármelo otra vez?*

ANEXO 1.10: Cabezas numeradas.⁸⁸

Objetivo

Nos basamos en los principios básicos de interdependencia social y responsabilidad individual para construir un ambiente de trabajo en equipo. Con esta estructura nos proponemos conseguir que todos los miembros del grupo asuman los mismos objetivos y que todos sean capaces de conocer el contenido a aprender y de realizar contribuciones.

Descripción de la estructura

Después de trabajar sobre un tema concreto, una pregunta, etc. el equipo llega a una “respuesta” y debe trabajar para que todos los miembros puedan explicar adecuadamente la respuesta.

Cada miembro del grupo está numerado. El profesor escoge un número y los integrantes de cada equipo que tengan ese número deberán explicar ante toda la clase la respuesta que se ha alcanzado entre todos los miembros de su equipo.

Si la “respuesta” es adecuada o satisfactoria la recompensa es para todo el equipo.



⁸⁸ Fuente original de Spencer Kagan: “*Numbered Heads Together*”, en Kagan (2009, 6: 30).

10.2 ANEXOS 2:

Encuestas

ANEXO 2.1 Ejemplo de la encuesta inicial

ANEXO 2.2 Ejemplo de la encuesta final

ANEXO 2.3 Datos de la encuesta Inicial

ANEXO 2.4 Datos de la encuesta final

ANEXO 2.1: Ejemplo de la encuesta inicial (Intereses y necesidades).

FECHA (日付け)	
CURSO (科目名)	

1)	¿Eres?	<input type="checkbox"/> Mujer (女性)
		<input type="checkbox"/> Hombre (男性)

2)	¿Cuántos años tienes? (何歳ですか?)	
----	--------------------------------	--

3)	¿Qué aficiones tienes? (何か趣味はありますか?)
✎	

4)	¿Has estudiado español antes? (以前にスペイン語を勉強したことがありますか?)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ)
	<input type="checkbox"/> Sí (はい)
	¿Cuánto tiempo? (はいと答えた方 どのぐらいの期間ですか?) <input type="checkbox"/> 6 meses (6月) <input type="checkbox"/> 1 año (1年) <input type="checkbox"/> Otro (その他) : _____

5)	¿Por qué quieres aprender español? (なぜスペイン語を学びたいのですか?)
✎	

6)	¿Es el español difícil? (スペイン語は難しいですか?)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ)
	<input type="checkbox"/> Sí (はい)
	¿Por qué crees que es difícil/fácil? (なぜ難しい/簡単と思いますか?)
✎	

7)	¿Es el español interesante? (スペイン語は面白いですか?)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ) <input type="checkbox"/> Sí (はい) <input type="checkbox"/> Otro (その他) :
	Justifica tu respuesta (理由)
✍	

8)	¿Crees que el español puede ser útil para tu futuro? (スペイン語はあなたの将来に役立つと思いますか?)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ) <input type="checkbox"/> Sí (はい)
	Justifica tu respuesta (理由) :
✍	

9)	¿Qué quieres aprender más en español? (スペイン語でより学びたいのは何ですか?)						
	[1 = valor más alto; 6 = valor más bajo]						
		1	2	3	4	5	6
	Gramática (文法)	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>				
	Conversación (会話)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Cultura (文化)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Escritura (作文)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Lectura (読書)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Comprensión oral (聞き取り)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Otros (その他)						
Si tu respuesta es "otros", cita un(os) ejemplo(s) (その他と答えた方 例を書いてください)							
✍							

10)	¿En clase cómo te gusta trabajar? (授業での作業は好きですか?)				
	[1 = valor más alto; 4= valor más bajo]				
		1	2	3	4
	Solo/a (1人)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Solo/a pero con la ayuda del profesor (1人だが教師の助言がある)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	En parejas (ペア)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	En grupos (グループ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Otros (その他)				
Si tu respuesta es "otros", cita un(os) ejemplo(s)					
(その他と答えた方 例を書いてください)					

11)	¿Cómo crees que eres? (あなたはどんな人だと思いますか?)	

12)	¿Cómo crees que es un buen profesor para ti? (あなたにとって良い教師とは?)	

13)	¿Qué imagen de los españoles/hispanos y de su cultura? (スペイン人やヒスパニック、また彼らの文化のイメージは?)	

ANEXO 2.2: Ejemplo de la encuesta final (Valoración del procedimiento, los objetivos y los resultados)

FECHA (日付け)	
CURSO (科目名)	

	¿Eres?	<input type="checkbox"/> Mujer (女性)
		<input type="checkbox"/> Hombre (男性)

¿Cuántos años tienes? (何歳ですか?)	
--------------------------------	--

1)	¿Cómo crees que ha sido la dinámica de trabajo en clase? (授業でのグループ活動は盛んだと思いますか?)
	<p>① Muy Positiva (とても良い)</p> <p>② Positiva (良い)</p> <p>③ Normal (どちらでもない)</p> <p>④ Negativa (良くない)</p> <p>⑤ Muy negativa (とても良くない)</p>
	Justificación (理由)

2)	¿Cómo ha sido la atmósfera de trabajo en clase (con los compañeros y con el profesor)? (授業の雰囲気はどうですか? クラスメイト、教員と)
	<p>② Muy Positiva (とても良い)</p> <p>② Positiva (良い)</p> <p>③ Normal (どちらでもない)</p> <p>④ Negativa (良くない)</p> <p>⑤ Muy negativa (とても良くない)</p>
	Justificación (理由)

3)	¿Crees que se han atendido tus necesidades e intereses? (興味や必要な事柄について対応してもらっていますか?)
	① Sí, siempre o casi siempre (いつもかほとんどいつも) ② A veces (時々) ③ No, nunca o casi nunca (一度もないかほとんどない)
	Justificación (理由)
	✍

4)	¿Crees que las prácticas han sido útiles para ti? (授業での演習は役に立ちましたか?)
	① Sí, siempre o casi siempre (いつもかほとんどいつも) ② A veces (時々) ③ No, nunca o casi nunca (一度もないかほとんどない)
	Justificación (理由)
	✍

5)	¿Estás satisfecho/a con el contenido, programación y las prácticas llevadas en clase? (授業での内容や進行、演習に満足ですか?)
	① Muy satisfecho/a (とても満足です) ② Satisfecho/a (満足) ③ Relativamente satisfecho/a (まあまあ満足) ④ No satisfecho/a (満足ではない) ⑤ Nada satisfecho/a (全然満足ではない)
	Justificación (理由)
	✍

6)	Valoración del profesor: ¿Crees que el profesor te ha ayudado a mejorar? ¿Te ha facilitado el aprendizaje? ¿Cómo crees que ha sido su actitud hacia ti y hacia el resto de los compañeros? (教員の評価：向上のために手伝ってくれましたか？そのことで学習が容易になりましたか？あなたやクラスメイトに対しての教員の態度はどうですか？)
	④ Muy Positiva (とても良い) ⑤ Positiva (良い) ⑥ Normal (どちらでもない) ⑦ Negativa (良くない) ⑧ Muy negativa (とても良くない)
	Justificación (理由)
	✍

7)	¿Han mejorado tus relaciones con otros compañeros? (クラスメイトとの関係は良くなりましたか？)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ) <input type="checkbox"/> Sí (はい)
	Justificación (理由)

✍

8)	¿Sientes que has progresado en el español? (スペイン語が上達したと感じますか？)
	<input type="checkbox"/> No (いいえ) <input type="checkbox"/> Sí (はい)
	Justificación (理由)

✍

9)	¿Cómo valoras la experiencia en este curso? (この授業での経験をどう評価しますか?)
	<p>① Muy Positiva (とても良い)</p> <p>② Positiva (良い)</p> <p>③ Normal (どちらでもない)</p> <p>④ Negativa (良くない)</p> <p>⑤ Muy negativa (とても良くない)</p>
	Justificación (理由)
	✎

10)	¿Quieres seguir estudiando español durante el siguiente curso? (スペイン語の次の講座も続けたいですか?)
	<p>① Seguramente sí (必ず続ける)</p> <p>② Posiblemente sí (可能なら続ける)</p> <p>③ No lo he decidido todavía (まだ決めてない)</p> <p>④ Posiblemente no (可能なら続けない)</p> <p>⑤ Seguramente no (必ず続けない)</p>
	Justificación (理由)
	✎

11)	¿Has tenido/tienes la asignatura de Español Obligatorio como Segunda Lengua? (スペイン語の必修科目を受けていますか受けていましたか?)
	<p><input type="checkbox"/> No (いいえ)</p> <p><input type="checkbox"/> Sí (はい)</p>
11.a)	¿Has encontrado diferencias en la forma de enseñar entre las clases obligatorias y este seminario? ¿Cuáles? ¿Cuál crees que se adecua más a tu estilo de aprendizaje? (必修科目と演習科目での違いがありますか? 違いは何ですか? どちらが学習に役立ちますか?)
✎	

12)	Tu motivación para aprender español: (スペイン語学習のモチベーションは)
	<input type="checkbox"/> Ha aumentado (上がった) <input type="checkbox"/> Es la misma (同じ) <input type="checkbox"/> Ha disminuido (下がった)
	Justificación (理由)
✍	

13)	Aspectos positivos que destacarías de este curso. (この授業で良かったと思う点について書いてください)
	✍

14)	Aspectos que crees que se deberían mejorar. (この授業で改善した方が良くと思う点について書いてください)
	✍

15)	Otros comentarios. (気づいたことがありましたら書いてください)
	✍

ANEXO 2.3: DATOS DE LA ENCUESTA INICIAL. Intereses y necesidades.

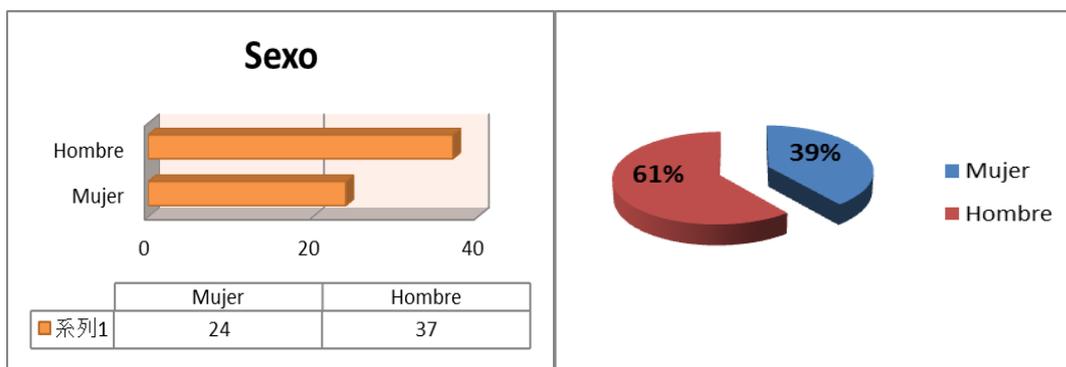
FECHA (日付け) :

CURSO (科目名) :

NÚMERO DE ESTUDIANTES: 61

1) Eres

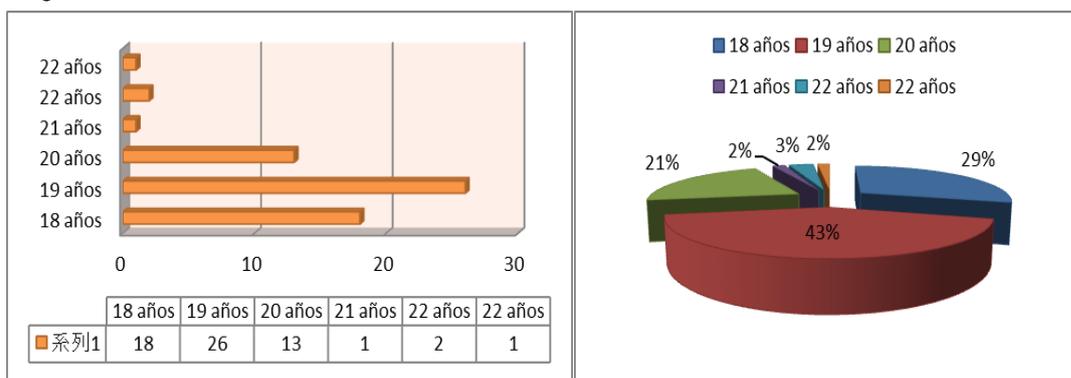
- Mujer (女性)
- Hombre (男性)



Respuestas: 100% (61 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

2) ¿Cuántos años tienes? (何歳ですか?)



Respuestas: 100% (61 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

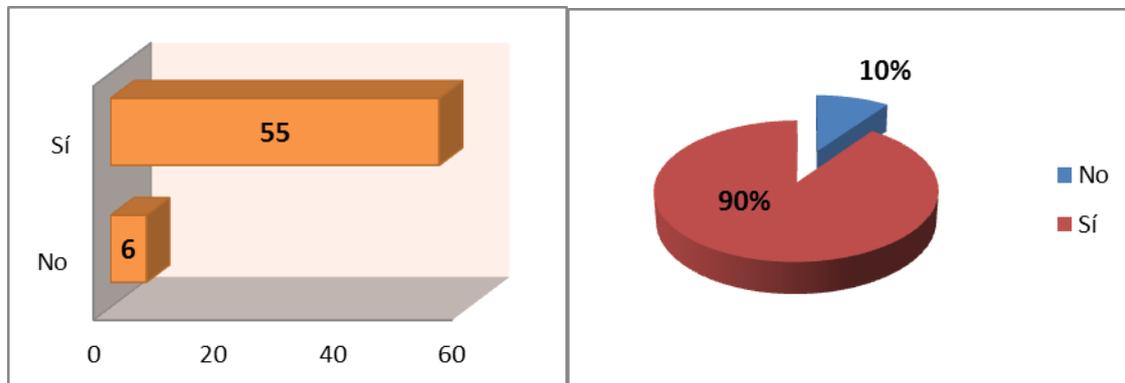
3) **¿Qué aficiones tienes?** (何か趣味はありますか?)

👁 [Nº = número de respuestas]

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Cine	4	Deportes (tenis, béisbol, fútbol, esquí, montañismo, atletismo)	33
Ver la televisión (programas de entretenimiento, culebrones, deportes)	10	Música (escuchar, tocar algún instrumento musical)	11
Pescar	2	Lectura (novelas, manga, libros)	9
Cocina	2	Aprender idiomas	3
Viajar	2	Dormir la siesta	1
Nada en especial	2		

4) **¿Has estudiado español antes?** (以前にスペイン語を勉強したことがありますか?)

- No (いいえ)
- Sí (はい)

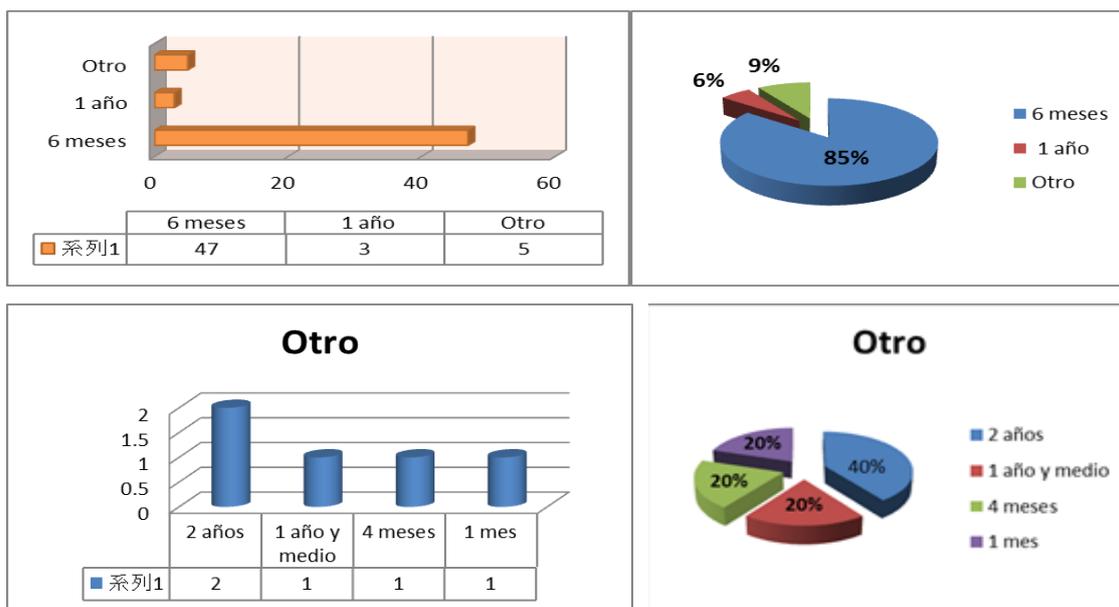


Respuestas: 100% (61 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

-Si la respuesta es sí, ¿cuánto tiempo? (はいと答えた方 どのぐらいの期間ですか?)

- 6 meses (6月)
- 1 año (1年)
- Otro (その他) : _____



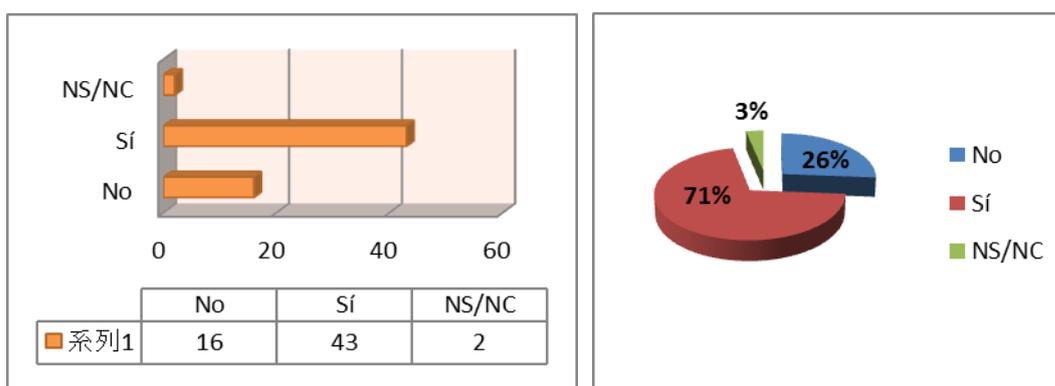
5) ¿Por qué quieres aprender español? (なぜスペイン語を学びたいのですか?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Interés por la cultura hispánica (gastronomía, arte, costumbres, arquitectura)	13	Sonoridad del idioma (placer al escuchar español, parecido al japonés, atractivo, fácil de entender y producir)	6
Lengua franca(número de hablantes en el mundo, países cuya lengua oficial es el español, idioma con proyección de futuro)	16	Viajar (España, Latinoamérica, Europa)	16
Fútbol (Liga Española, Equipo Nacional Español)	8	Es fácil de aprender	1
Puedo comunicarme con mucha gente en el mundo	2	Carácter y físico de los españoles (imagen positiva, los españoles y españolas son guapos y tienen un carácter abierto y alegre)	2
Por mis estudios (estudio italiano y me ayuda a comparar y a comprenderlo mejor)	1	Estudio Ciencias Marinas y tengo interés en la riqueza marítima de España	1
Secreto	1	Quiero trabajar en el extranjero	1

Quiero comunicarme con los nikkeis (peruanos) que viven en Japón	1	
--	---	--

6) ¿Es el español difícil? (スペイン語は難しいですか?)

- No (いいえ)
- Sí (はい)



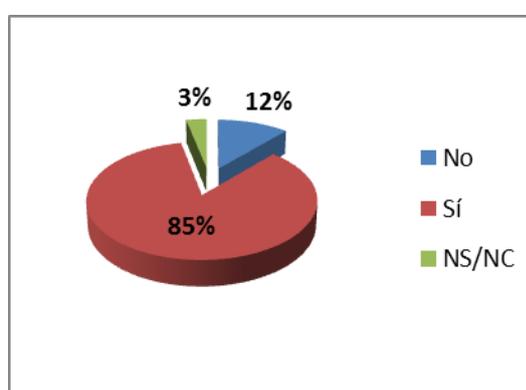
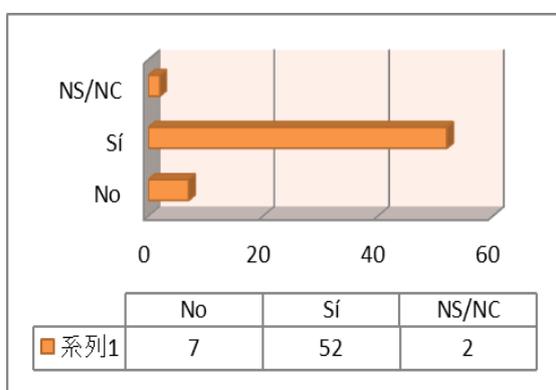
- ¿Por qué crees que es difícil/fácil? (なぜ難しい/簡単と思いますか?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
FÁCIL	↓	DIFÍCIL	↓
Se me dan bien los idiomas	6	Paradigma verbal (conjugaciones, verbos irregulares, tiempos verbales)	21
Es más interesante que el inglés	1	Dificultad para memorizar el vocabulario	4
Las clases son divertidas	2	Preposiciones	2
Es parecido al francés	1	Concordancia de género y número	8
La pronunciación es fácil	8	Hay demasiadas cosas que memorizar	2
Hay mucho vocabulario parecido al inglés	1	Acentuación	2
		Demasiada diferencias con la gramática japonesa	2
		Interferencias lingüísticas con el	1

	inglés	
	Uso de los artículos	2
	Dificultad en la comprensión oral (los españoles hablan muy rápido)	1
	Ritmo de enseñanza un poco rápido	2
	La gramática es difícil de entender (estructuras ambigüas, no entiendo nada)	3
	No me he aplicado lo suficiente	1
	Es muy diferente de la gramática inglesa	1
	Lo que es difícil es difícil	1
	Después del verano lo olvidé todo	1

7) ¿Es el español interesante? (スペイン語は面白いですか?)

- No (いいえ)
- Sí (はい)
- Otro (その他) : _____



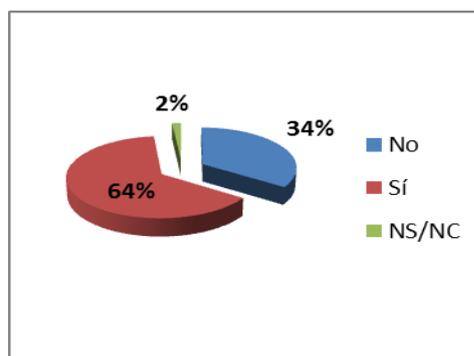
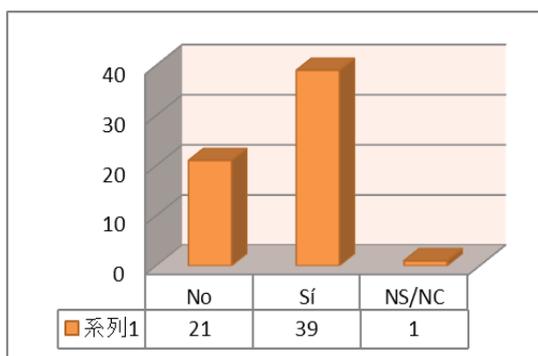
-Justifica tu respuesta (理由) :

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
INTERESANTE	↓	OTRAS	↓
Razones culturales (España, Latinoamérica, la música, la gastronomía, las festividades, el deporte)	14	Es un idioma muy difícil	3

Me gusta aprender cosas nuevas	5	Casi no entiendo nada (hay muchos cambios verbales)	1
Mayor facilidad a la hora de pronunciar y de entender	10	No tengo interés en aprender idiomas	3
Puedo obtener mejores notas	1		
Es parecido al italiano y portugués	1		
Es muy diferente del japonés y del inglés	4		
Puedo hablar con gente que no habla japonés ni inglés	1		
Progresión en su competencia comunicativa (poco a poco entiendo más, entiendo las palabras españolas que se usan en Japón, puedo comunicarme un poco)	6		
En las clases de español siento más libertad	1		
Hay aspectos que se parecen al japonés y otros al inglés	3		
Mayor número hablantes en español que en inglés	1		
Es divertido			
El uso de los pronombres interrogativos y las oraciones negativas es fácil	1		

8) ¿Crees que el español puede ser útil para tu futuro? (スペイン語はあなたの将来に役立つと思いますか?)

- No (いいえ)
 Sí (はい)



- Justifica tu respuesta (理由) :

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
ÚTIL	↓	NO ÚTIL	↓
Viajes (es útil hablar con gente local, viajar a Latinoamérica, España, o incluso se puede utilizar en otros países europeos)	12	No le veo utilidad en mis estudios o trabajo futuro	12
Importancia del español en el mundo (número de hablantes y de países)	14	Es una asignatura obligatoria más	2
Comunicación con muchas personas de habla hispana (los españoles son muy guapos, quiero hacer amistad con hablantes hispanos, progresivo aumento de hablantes de habla hispana)	6	No entiendo el motivo de estudiar español si no tengo intención de vivir fuera de Japón	3
Trabajo (agencia de viajes en Japón, trabajo en el extranjero)	5	No entiendo nada de español	2
Disfrutar de los “productos” culturales (películas, libros, música)	1		
Más fácil de aprender que otras lenguas	1		

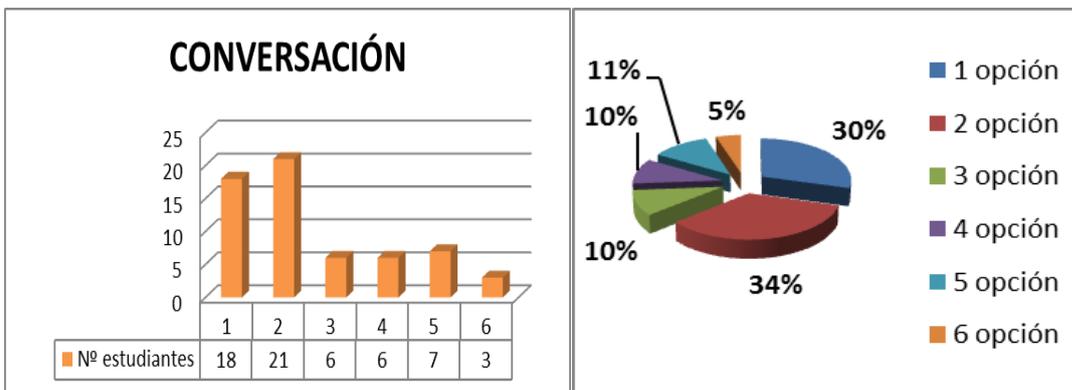
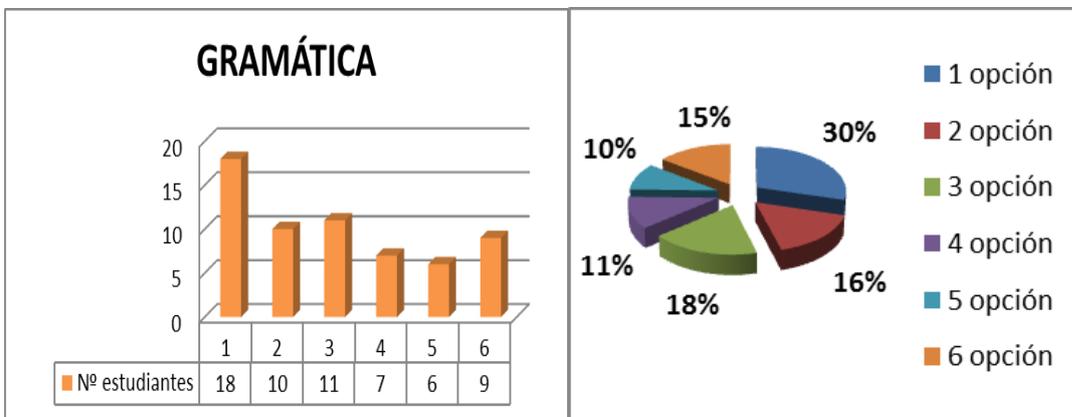
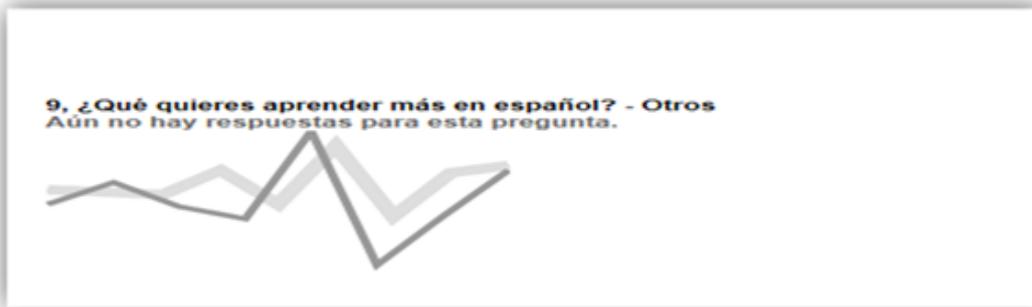
(el alemán)			
Comunicación con la población extranjera de origen latino que reside en Japón (los peruanos son el 5º grupo más numeroso de extranjeros)	2		
Aumenta el número de personas con las que me puedo comunicar en el mundo	1		
Posibilidad de participar en un programa de intercambio con una universidad de origen hispánico	1		
Me ayuda a entender/aprender otras lenguas (italiano)	1		
Aprender otra lengua siempre tiene utilidad	2		

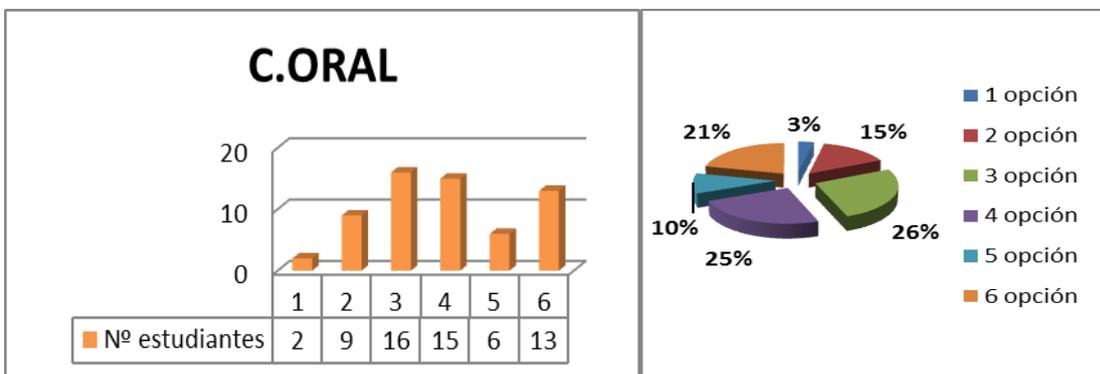
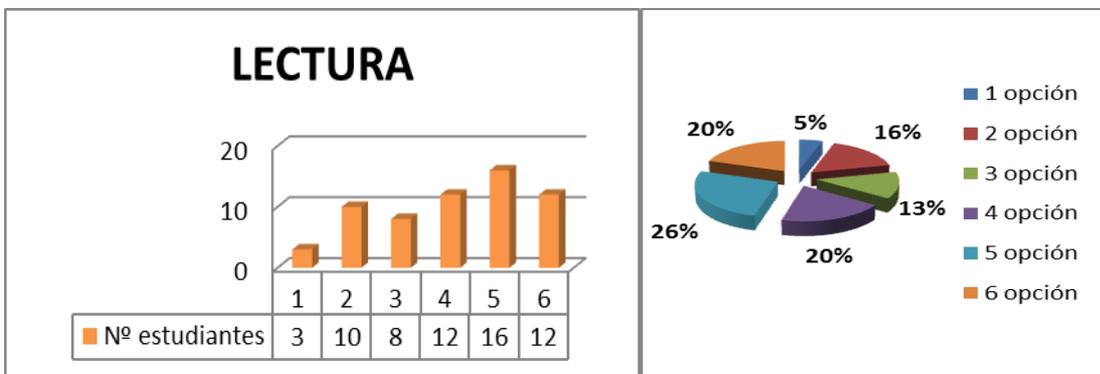
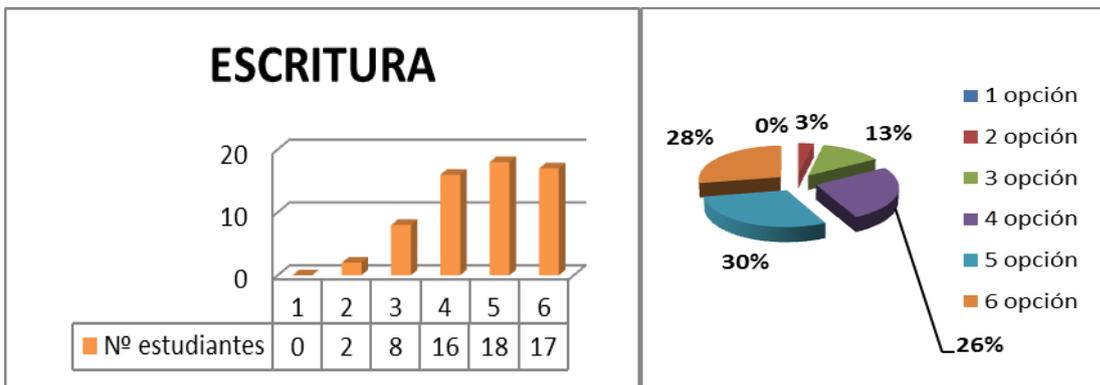
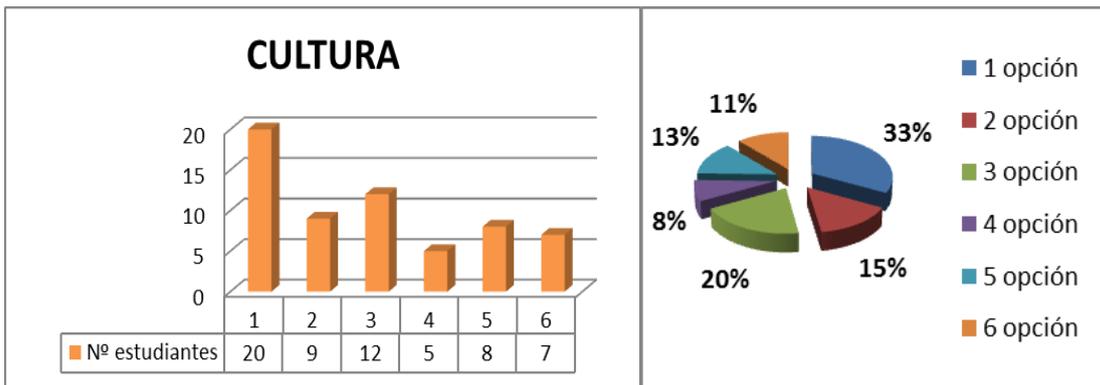
9) ¿Qué quieres aprender más en español? (スペイン語でより学びたいのは何ですか?)

☞ [1 = valor más alto; 6 = valor más bajo]

	1	2	3	4	5	6
Gramática (文法)	<input type="radio"/>					
Conversación (会話)	<input type="radio"/>					
Cultura (文化)	<input type="radio"/>					
Escritura (作文)	<input type="radio"/>					
Lectura (読書)	<input type="radio"/>					
Comprensión oral (聞き取り)	<input type="radio"/>					

- Si tu respuesta es "otros", cita un(os) ejemplo(s) (その他と答えた方 例を書いてください):



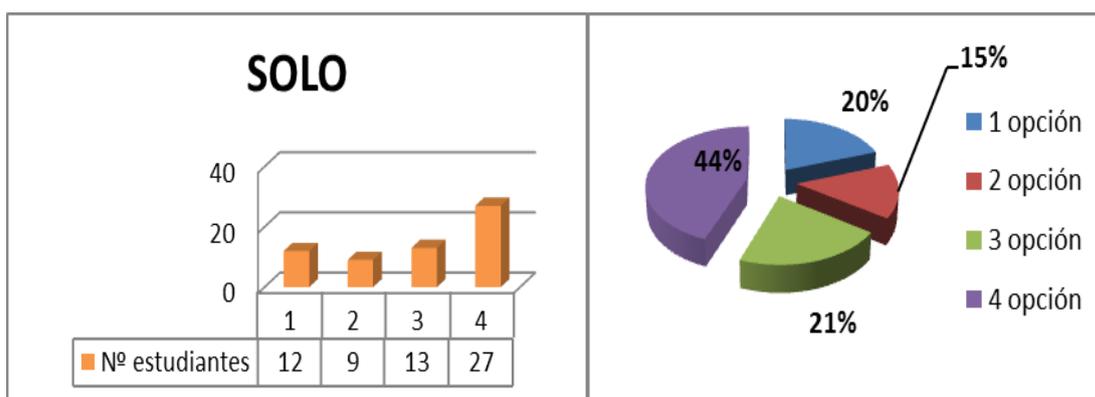
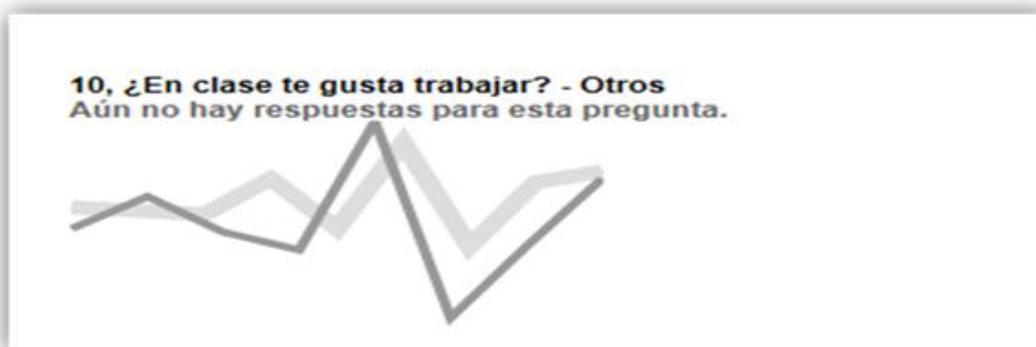


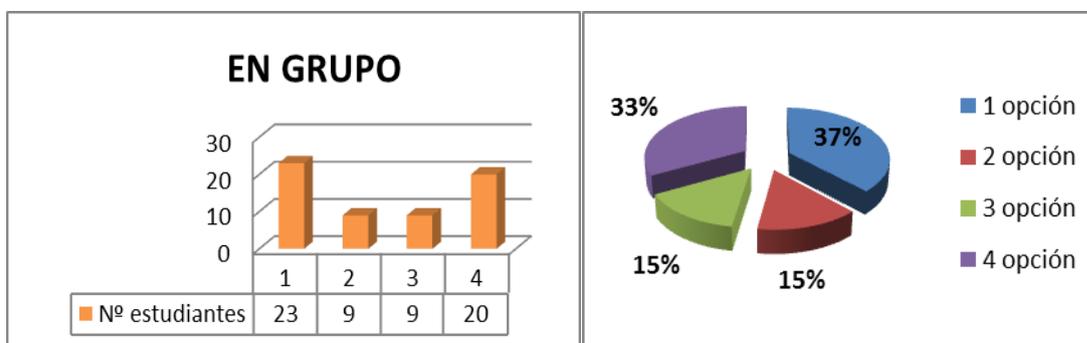
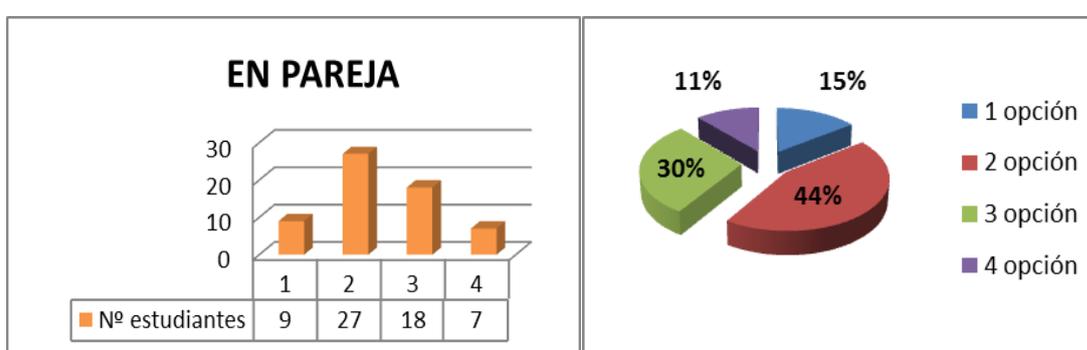
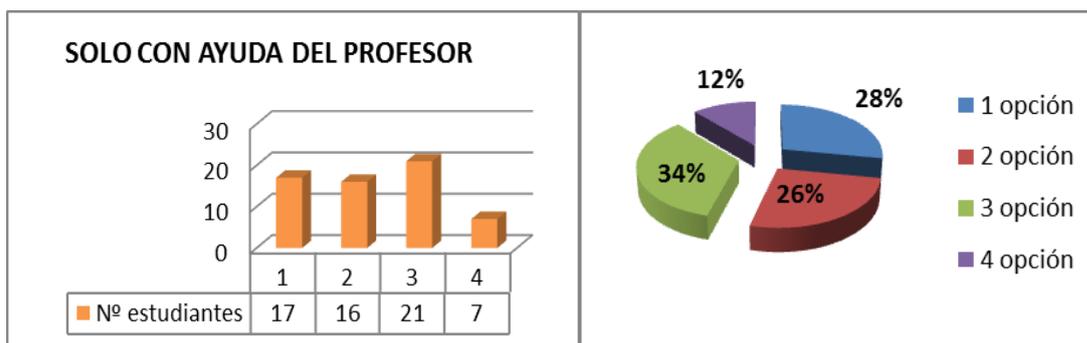
10) ¿En clase cómo te gusta trabajar? (授業での作業は好きですか?)

👁 [1 = valor más alto; 4= valor más bajo]

	1	2	3	4
Solo/a (1人)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solo/a pero con la ayuda del profesor (1人だが教師の助言がある)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En parejas (ペア)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En grupos (グループ)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Si tu respuesta es "otros", cita un(os) ejemplo(s) (その他と答えた方 例を書いてください):





11) ¿Cómo crees que eres? (あなたはどんな人だと思いますか?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Alegre (sociable, positivo)	15	Poco constante (descuidado, poco meticuroso)	4
Tímido	13	Callado	3
Responsable (serio, formal)	7	Hablador	3
Comodón (despreocupado por el futuro)	5	Olvidadizo (despistado)	2

Independiente (“me gusta hacer las cosas a mi propio ritmo y tomar mis propias decisiones”)	5	Trabajador	1
Negativo (sombrio, pesimista)	5	Tranquilo (sereno, estable)	1
Dinámico (activo, emprendedor)	7	Apasionado (“Pongo pasión en las cosas que me gustan”)	1
Tengo problemas para comunicarme con los demás	3	Pasivo	1

12) ¿Cómo crees que es un buen profesor para ti? (あなたにとって良い教師とは?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Que sea simpático (interesante, divertido)	16	Que tenga en cuenta la asistencia en los criterios de evaluación	1
Que sus explicaciones sean claras y fáciles de entender	11	Que aplique de manera justa y clara los criterios de evaluación	1
Que enseñe de manera amable y educada	5	Que no se enfade	1
Que sea comunicativo	4	Que nos hable sobre España	1
Que se preocupe por la progresión de los estudiantes	3	Que solo ayude cuando sea necesario	1
Que pregunte mucho a los estudiantes	3	Que ponga pocos exámenes	1
Que se esfuerce para que los estudiantes entiendan	3	Que sepa atraer la atención de los estudiantes	1
Que mantenga un ritmo de enseñanza adecuado	2	Que no se fije tanto en el resultado de los exámenes, sino que tenga más en cuenta el proceso	1
Que fomente y estimule la participación e intervención de los estudiantes	2	Que conteste/resuelva las preguntas/dudas	1
Que sepa hablar (bien) en japonés	2	Que su manera de enseñar sea buena	1
Que sus explicaciones sean divertidas	1		1

Que ofrezca oportunidades para conocer la cultura española y latinoamericana, aunque no estén siempre relacionadas con los contenidos del libro de texto	1	Que no se impaciente aunque se llegue tarde	1
Tomatina	1	Depende de la personalidad del profesor [?]	1

☞ [?]= dudas acerca de la interpretación/traducción del enunciado original en japonés]

13) ¿Qué imagen de los españoles/hispanos y de su cultura? (スペイン人やヒスパニック、また彼らの文化のイメージは?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Alegre (jovial, abierto)	29	Hablador	1	Holgazán	1
Gastronomía (pescados, mariscos, paella, tortilla, cultura culinaria parecida a la japonesa, comida rica)	8	Animado (participativo)	3	Caluroso (afectuoso)	3
Apasionado	9	Religión (católico)	1	Colorido	1
Fútbol	7	Vividor	1	Bebedor	1
Paella	4	Despreocupado	2	Fiestas (Tomatina, festivales)	4
Música (flamenco, baile)	4	Historia (Reconquista; “influencia de la cultura islámica hace que los españoles, aunque sean europeos, sean un pueblo muy singular”; “poseían muchas colonias”)	4	Sociedad (alto nivel de desempleo, costumbres de socializar en los bares, se acuestan tarde)	3
Simpático	6	Fiestero	2	Alegres y abiertos pero también con	1

				aspectos negativos	
Caluroso (afectuoso)	3	Siesta	2	Bullicioso	1
Fiesta	2	Bandera de España	1	Guapo (atractivo)	2
Rojo	3	Vehemente	1	Trabajador	1
Original (especial)	2	Guitarra	1		
Tortilla	1	Barco	1		
REFERENCIAS EXPLÍCITAS A LATINOAMÉRICA (O LATINOAMERICANOS)					
Alegres y joviales	1	Optimistas	1	Apasionados por el fútbol	1

ANEXO 2.4: DATOS DE LA ENCUESTA FINAL: Valoración del procedimiento, los objetivos y los resultados.

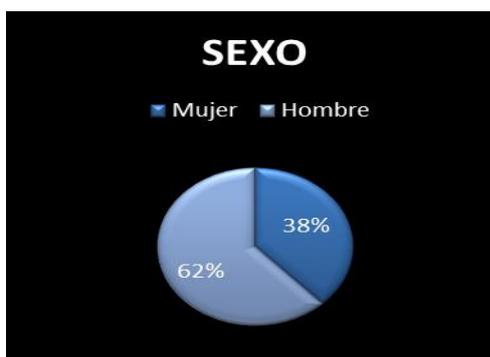
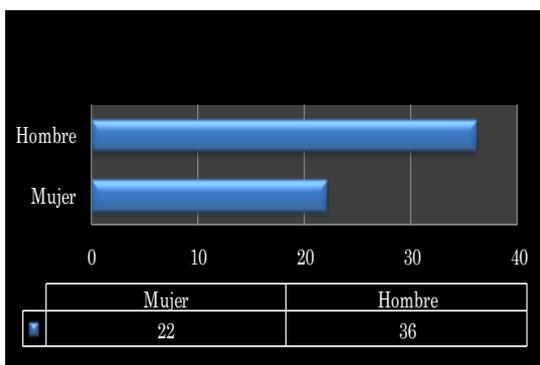
FECHA (日付け) :

CURSO (科目名) :

NÚMERO DE ESTUDIANTES:58

Eres: Mujer 女 /

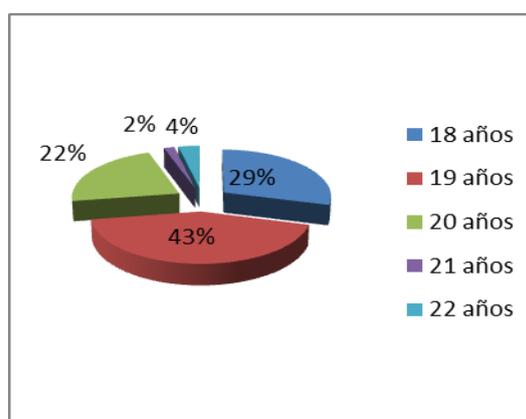
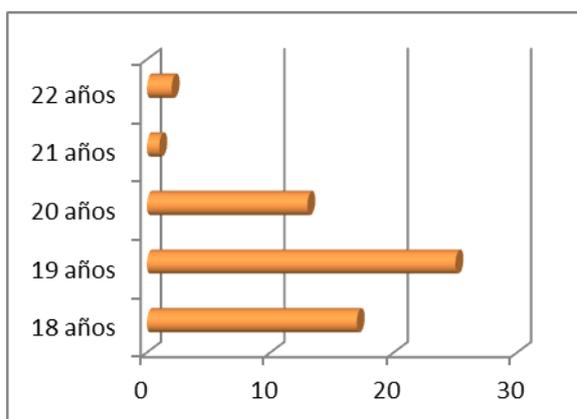
Hombre 男



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

¿Cuántos años tienes? (何歳ですか)

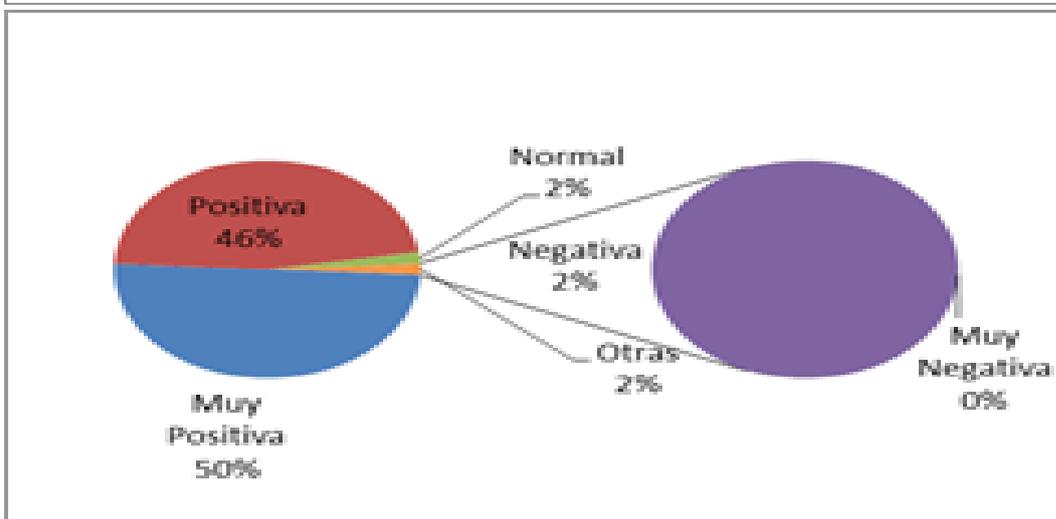


Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

1. **¿Cómo crees que ha sido la dinámica de trabajo en clase?** (授業でのグループ活動は盛んだと思いますか?)

- ① Muy Positiva. (とても良い)
- ② Positiva. (良い)
- ③ Normal. (どちらでもない)
- ④ Negativa. (良くない)
- ⑤ Muy negativa. (とても良くない)



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

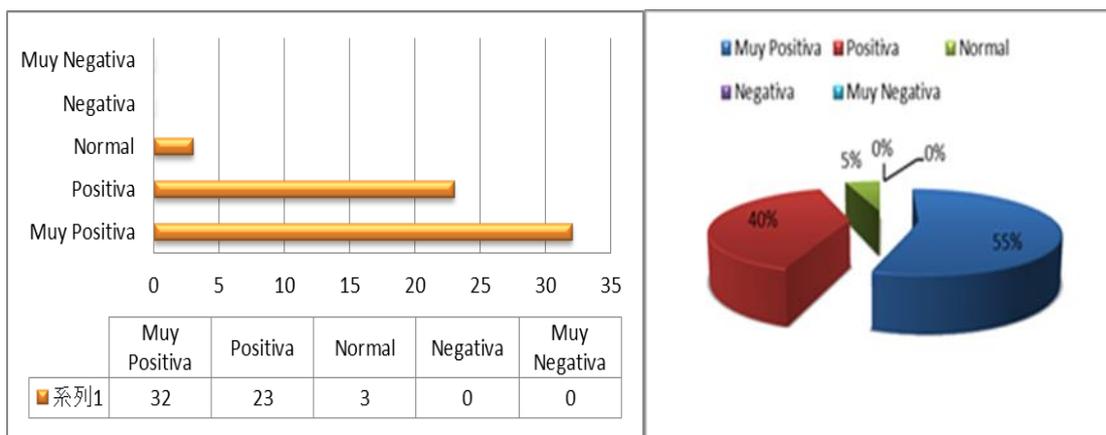
- **Justificación:** (理由) [Nº= número de respuestas/ ([?] = dudas acerca de la interpretación/traducción del enunciado original en japonés)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
MUY POSITIVA	↓	POSITIVA	↓
Trabajo en grupos: esfuerzo conjunto en busca de la solución (escuchar las opiniones de los compañeros, tomar decisiones conjuntas)	13	Búsqueda de soluciones con la ayuda de los compañeros (pensar conjuntamente)	5
Trabajo en grupos: aumento de las ocasiones para poder practicar, participación más activa y equitativa por parte de todos	7	Las actividades grupales fueron suficientes (adecuadas)	5
Las actividades grupales ocuparon gran parte del tiempo de la clase	6	Siempre se trabajó en grupo	5
Trabajo en grupos: refuerzo de las relaciones personales con los compañeros del grupo	5	Comunicarte y estudiar con otras personas es bueno y divertido	4
Trabajo en grupos: fomento de las interacciones personales con los compañeros de la clase (del propio grupo y de otros grupos)	3	Hubo un buen ambiente	2
Trabajo en parejas: aumento de las ocasiones de practicar la conversación y de conocer a los compañeros	3	Al principio me costó participar, pero al avanzar el curso mi participación aumentó	2
Trabajo en grupos: el estudio fue más divertido	3	Es mejor trabajar siempre con las mismas personas, ya que trabajar con gente que no conoces es muy difícil	2
Trabajo en grupos: todos tenían un papel y responsabilidad que desempeñar	1	No participé activamente, pero la clase fue animada	1
Trabajo en grupos : en los juegos	1	Competir con otros grupos aumentó la	1

trabajar conjuntamente con los compañeros para no perder contra otros equipos aumentó el esfuerzo		motivación y la cooperación dentro de los miembros mismo grupo	
Más interesante que una clase normal	1	Las ocasiones de practicar la conversación oral aumentaron	1
Trabajo en grupos: el ambiente fue más abierto y positivo	1	La mitad del tiempo fueron actividades grupales	
		Demasiadas actividades grupales	1
		Trabajar con los mismos compañeros fue divertido, pero sería mejor tener la oportunidad de interactuar con otras personas (cambiar y formar nuevos grupos)	1
		Nuestro grupo fue muy activo, pero el resto de grupos fueron tímidos	1
NORMAL	↓	NEGATIVA	↓
La diferencia entre la gente que se esforzó y participó y la que no lo hizo fue muy grande	1	Nos limitamos a realizar las actividades del libro de texto	1
La mitad de los estudiantes hablaron, pero no la otra mitad	1	El profesor llevó a la práctica cosas innecesarias (ej. juego de sortear oraciones)	1

2. **¿Cómo ha sido la atmósfera de trabajo en clase (con los compañeros y con el profesor)?** (授業の雰囲気はどうですか? クラスメイト、教員と)

- ① Muy Positiva. (とても良い)
- ② Positiva. (良い)
- ③ Normal. (どちらでもない)
- ④ Negativa. (良くない)
- ⑤ Muy negativa. (とても良くない)



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

- ***Justificación:*** (理由)

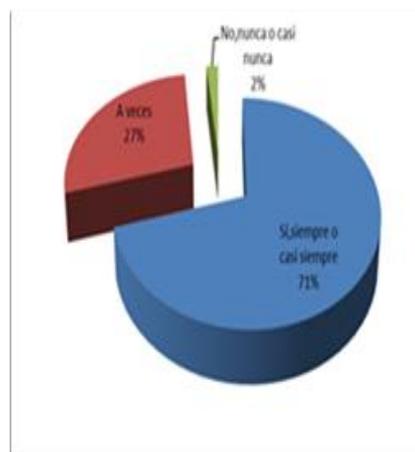
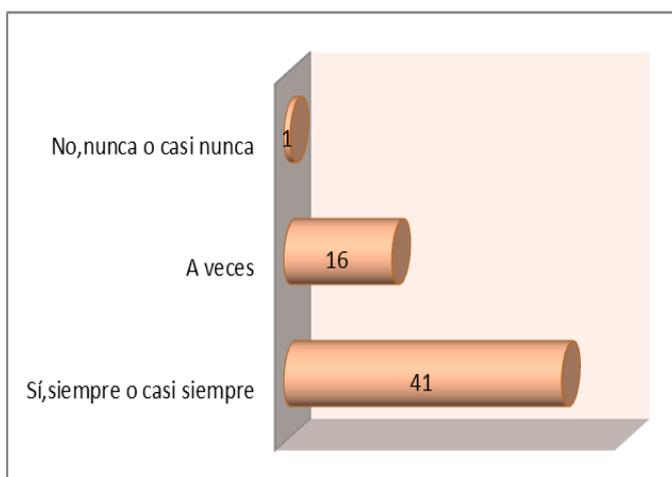
RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
MUY POSITIVA	↓	POSITIVA	↓
Todo el mundo habló, se divirtió y hubo comunicación	7	Buen ambiente, divertido, natural y espontáneo	10
El profesor bromeó, habló y se comunicó con los estudiantes	5	Había muchas personas dinámicas con las que podías hablar (participación activa de los estudiantes, conocer a otras personas y hacer amistad con ellas)	8
Fue una clase divertida (interesante)	4	Las presentaciones fueron interesantes (el profesor mantuvo contacto visual con nosotros, nos motivó a hacer presentaciones y las escuchó)	2
Aumentaron las posibilidades de comunicarme con personas que no conocía o no tenía ningún tipo de contacto o relación	3	La clase en muchas ocasiones estuvo en silencio (poca participación de los estudiantes)	3
El modo de participación creó un ambiente animado	3	Los momentos en los que nos reímos fueron muchos	2
El ambiente de poder hablar,	3	Fuera de las personas de mi grupo tuve	2

preguntar con franqueza y sin reparos fue positivo		pocas oportunidades para interactuar con otros compañeros de la clase	
Gracias al trabajo en grupo aumentaron las posibilidades de contestar a las preguntas del profesor	2	La distancia con el profesor y con el resto de compañeros se hizo más cercana	2
El profesor fue divertido (gracioso)	2	No estuvo mal (no tengo ningún recuerdo negativo)	3
Los estudiantes y el profesor son buenas personas	2	Las explicaciones fueron claras	2
Un ambiente acogedor en el que tuve que hacer menos esfuerzos y pude entender mejor	2	En torno a la conversación se creó una clase animada	1
Cuando el profesor estaba animado fue divertido	1	Las ocasiones en que los estudiantes no pudieron contestar fueron muchas	1
Gracias al esfuerzo del profesor		La clase, en sí bien, pero trabajar en grupo es difícil	1
Un ambiente en el que se buscaban entre todos (profesor y estudiantes) las respuestas o soluciones a los problemas	1	Debido a que las clases eran durante el quinto periodo (16:30 – 18:00) los estudiantes a veces estaban cansados:	1
Con la actividad grupal pude aprender	1	En cada clase siempre faltaba alguien	1
No todo fueron “risas”, pero cuando se produjeron se trabajó en serio	1	El trabajo en grupo aumenta las oportunidades para comunicarse	1
		A través de los quiz, las actividades y los juegos aprendimos divirtiéndonos	1
NORMAL	↓	NEGATIVA	↓
Demasiado silencio y poca participación	2		
Escasa reacción por parte de los estudiantes	1		

Apenas entendí nada	1	
A veces había una brecha importante entre la actitud y entusiasmo del profesor y la de los estudiantes	1	
En el quinto periodo los estudiantes tenían poca energía	1	

3. **¿Crees que se han atendido tus necesidades e intereses?** (興味や必要な事柄について 対応してもらっていますか?)

- ① Sí, siempre o casi siempre. (いつもかほとんどいつも)
- ② A veces. (時々)
- ③ No, nunca o casi nunca. (一度もないかほとんどない)



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

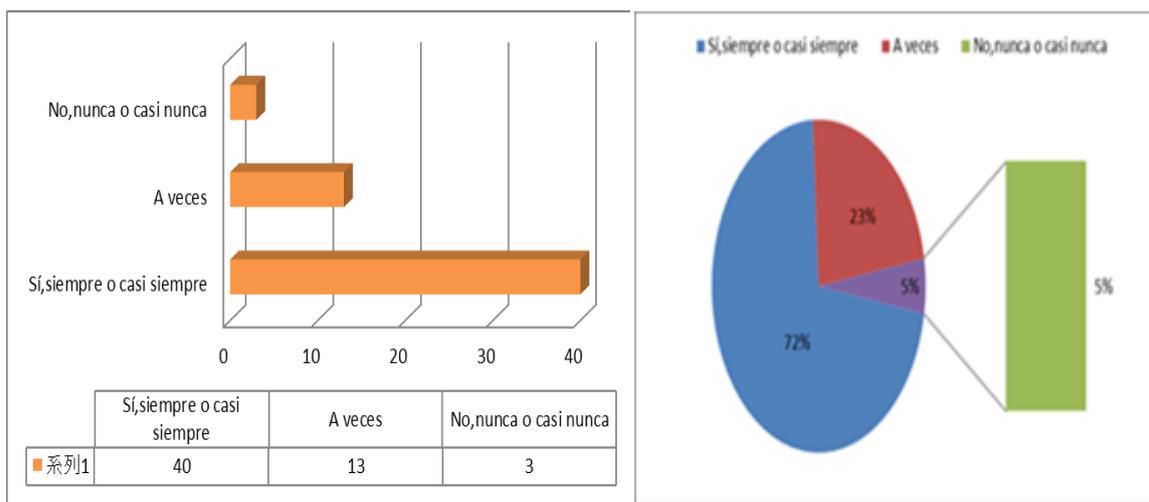
- ***Justificación:*** (理由)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
SÍ, SIEMPRE O CASI SIEMPRE	↓	A VECES	↓
El profesor explicó las preguntas de los estudiantes con educación	13	Aprendí cosas acerca de la cultura española	4

(gramaticales, de vocabulario)			
Se explicaron cosas sobre la cultura de España (fiestas, gastronomía, videos)	5	A veces no comprendía las explicaciones del profesor	2
El profesor corrigió nuestras composiciones y nos ayudó con los guiones de nuestras presentaciones	4	El profesor atendió nuestras peticiones/preguntas	2
Me sirvió de repaso a lo aprendido en Español Obligatorio I	2	Me hubiera gustado que el profesor nos hubiese hablado más de la cultura española (fútbol)	3
El profesor explicó preguntas relacionadas con otra asignatura (Español Obligatorio II)	1	Aprendí de una manera divertida (gramática, conversación)	2
Ha habido muchas cosas nuevas y desconocidas	1	Tan solo con el uso del libro de texto es insuficiente	
Ha habido una mayor cercanía del profesor para con los estudiantes	1	Este seminario me gustó más que la clase de Español Obligatorio I	1
Oí muchas veces: “¿Tenéis alguna pregunta?”	1	No he participado lo suficiente	1
Ha habido menor número de estudiantes	1		
No me siento descontento	1		
NUNCA O CASI NUNCA			↓
En ese momento no tenía dudas que quería preguntar			1

4. **¿Crees que las prácticas han sido útiles para ti?** (授業での演習は役に立ちましたか?)

- ① Sí, siempre o casi siempre. (いつもかほとんどいつも)
- ② A veces. (時々)
- ③ No, nunca o casi nunca. (一度もないかほとんどない)



Respuestas: 96% (56 estudiantes)

NS/NC: 4% (2 estudiantes)

- **Justificación:** (理由)

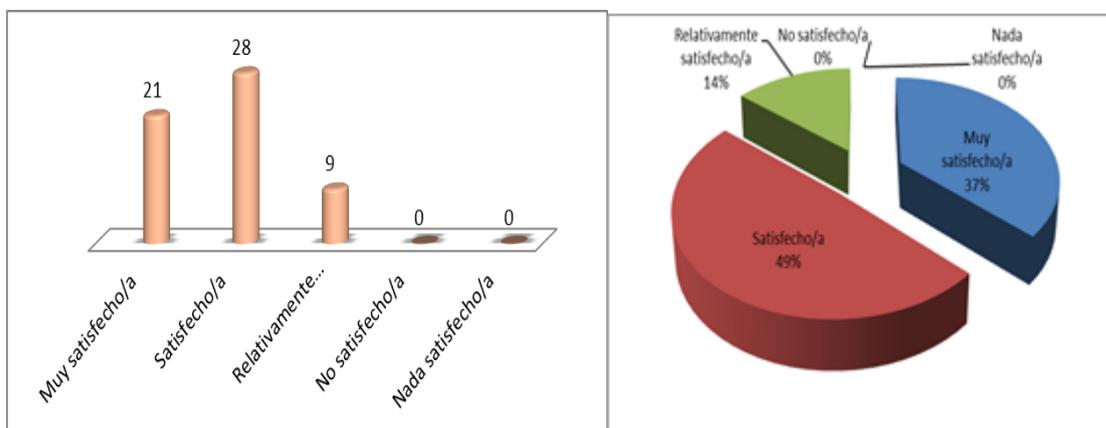
RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
SÍ, SIEMPRE O CASI SIEMPRE	↓	A VECES	↓
Aprendí, repasé y fijé aspectos básicos que no sabía o que no entendía - de una forma más natural - (gramática, vocabulario, expresiones, funciones comunicativas)	19	Lo que aprendí me sirvió para la clase de Español Obligatorio II del segundo semestre	4
Lo que aprendí me sirvió de repaso para la clase de Español Obligatorio I del primer semestre	6	Con los juegos memoricé los números	3
Mucha práctica de conversación (puedo hablar un poco mejor español, fue más divertido y hubo más ocasiones de práctica que en la clase obligatoria de español)	5	Sirvió de repaso a lo aprendido en el primer semestre	3
Lo que aprendí me sirvió para la clase de Español Obligatorio II del segundo semestre	4	No sé la utilidad que tiene aprender español	1

No solo aprendí aspectos sobre la lengua sino también sobre la cultura	2	En mi vida cotidiana no tengo ocasiones para usar el español	1
Aprendí a aplicar otras estrategias en el aprendizaje del español, no solo la memorística	2	Aprendí expresiones para utilizar en una conversación	1
Gracias a las clases de este seminario pude mejorar mis notas en Español Obligatorio	1	Aprender español es solo útil para pasar los exámenes	1
La dificultad fue apropiada a mi nivel de competencia de español	1	Mi vocabulario aumentó	1
NEGATIVA			
Nunca he ido a un país hispano (vivo en Japón)			2
Lo aprendido no me ha servido para los exámenes ni tengo oportunidad de usar el español en mi vida cotidiana (“La lengua se aprende con papel y bolígrafo”)			1
El grado de dificultad ha sido con diferencia más bajo que en la asignatura de Español Obligatorio			1

5. ¿Estás satisfecho/a con el contenido, programación y las prácticas llevadas en clase?

(授業での内容や進行、演習に満足ですか?)

- ① Muy satisfecho/a. (とても満足です)
- ② Satisfecho/a. (満足)
- ③ Relativamente satisfecho/a. (まあまあ満足)
- ④ No satisfecho/a. (満足ではない)
- ⑤ Nada satisfecho/a. (全然満足ではない)



Respuestas: 100 % (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

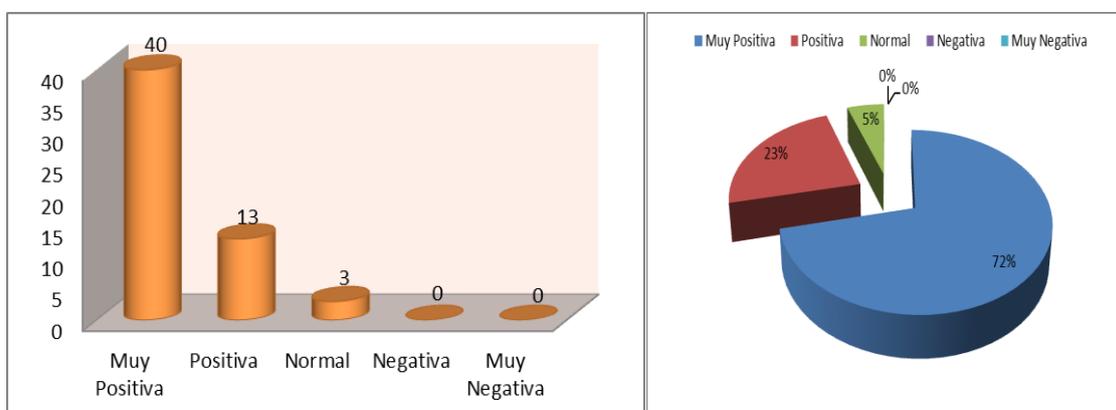
- ***Justificación:*** (理由)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
MUY SATISFECHO	↓	SATISFECHO	↓
Ritmo apropiado de aprendizaje (adecuado al nivel, sin dejar nadie atrás)	6	Ritmo apropiado (a veces rápido/difícil, a veces lento/fácil)	5
El trabajo en grupos ha sido interesante, divertido y productivo	5	Me ha ayudado para afianzar aspectos que no entendía en las asignaturas de Español I y II (gramática, conversación, comprensión oral)	5
A diferencia de otros cursos ha sido divertido y nos hemos reído mucho	1	Un mayor ritmo hubiera sido mejor	4
El contenido ha sido fácil, pero hemos aprendido muchas cosas nuevas	1	Ha sido una experiencia divertida	3
No me ha requerido mucho tiempo de preparación (estudio)	1	Trabajo en grupo	3
Me ha ayudado a afianzar aspectos que no entendía en las asignaturas de Español I y II	1	La cantidad de práctica y de actividades ha sido adecuada y asequible	3
Creo que puedo hablar un poco mejor español	1	Ha sido fácil de entender	2
Ha habido mucha práctica	1	Estoy satisfecho	1
El repaso de lo estudiado en clase ha sido fácil	1	No había necesidad de utilizar el libro de texto, con las fotocopias hubiera sido suficiente	1
No solo hemos trabajado las destrezas escritas sino también las orales, que son importantes para aprender otro idioma	1	Ha habido mucha práctica	1

RELATIVAMENTE SATISFECHO	
Tuvimos que comprar un libro de texto y apenas se utilizó	4
Ha sido un poco fácil	2
Un ritmo de aprendizaje/enseñanza a veces rápido	2
En general ha sido divertido, pero a veces aburrido	2
Los contenidos enseñados se relacionaron un poco con los de la asignatura de Español II	2
El ritmo no ha sido malo, pero me hubiera gustado aprender más cosas nuevas	1
El contenido y ritmo ha sido adecuado al nivel de los estudiantes	1
Ha sido demasiado fácil	1
Un ritmo de aprendizaje/enseñanza un poco lento	1
No entendí casi nada	1
Es mejor trabajar solo o en parejas	1

6. **Valoración del profesor: ¿Crees que el profesor te ha ayudado a mejorar? ¿Te ha facilitado el aprendizaje? ¿Cómo crees que ha sido su actitud hacia ti y hacia el resto de los compañeros?** (教員の評価：向上のために手伝ってくれましたか？そのことで学習が容易になりましたか？あなたやクラスメイトに対しての教員の態度はどうですか？)

- ① Muy Positiva. (とても良い)
- ② Positiva. (良い)
- ③ Normal. (どちらでもない)
- ④ Negativa. (良くない)
- ⑤ Muy negativa. (とても良くない)



Respuestas: 96 % (56 estudiantes)

NS/NC: 4% (2 estudiantes)

- **Justificación:** (理由)

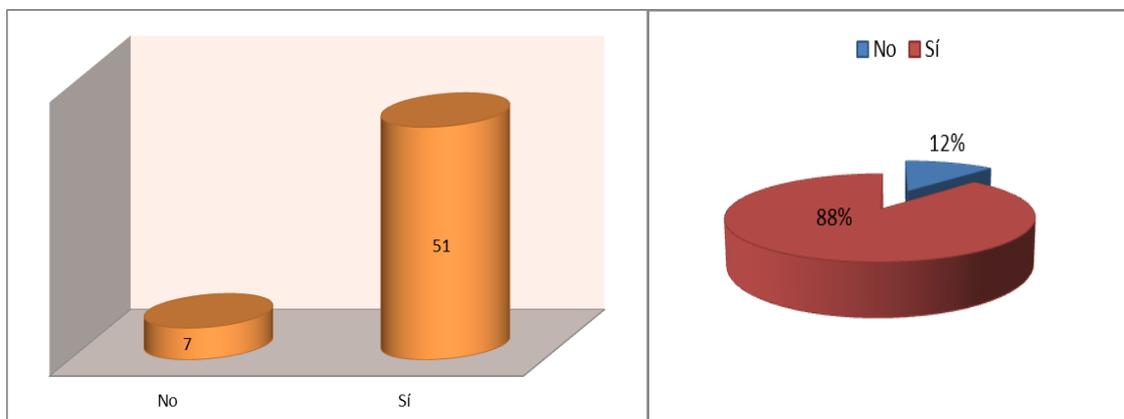
RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
MUY POSITIVA	↓	POSITIVA	↓
Nos enseñó lo que no entendíamos (de manera fácil, entusiasta)	9	Respuestas y actitud apropiadas y educadas	7
Fomentó el trabajo en grupos, la participación de todos los estudiantes, un ambiente divertido y la búsqueda y el descubrimiento por nosotros mismos	8	Se dirigió a (habló con) todos nosotros de una manera sencilla	
Nos ayudó también después de las horas de clase (presentaciones, composiciones)	6	Preguntó por lo que no entendíamos y nos lo enseñó de manera sencilla (oí muchas veces: “¿Lo entendisteis?”)	1
Es amable (entusiasta, amigable, familiar)	5	No siento que haya habido ningún problema: (X1)	1
Contesta educadamente	2	Enseñó de manera divertida, pero el español es difícil	1
Creó un ambiente sin miedo a preguntar	2	Hubo mucha comunicación con el profesor	1
Escuchó la opinión de todos los estudiantes	1		
Se aseguró de que todo el mundo escribiera en el encerado	1		
Aunque cometiéramos errores nos ofreció más oportunidades para contestar	1		
En vez de darnos la respuesta directamente, nos ayudó a pensar y desarrollar nuestras ideas	1		
Me dio consejos (intentar adivinar el significado de las palabras por el contexto antes de usar el diccionario)	1		

Se esfuerza porque comprendamos	1		
Creó actividades para que todos hablásemos y participásemos	1		
Nos enseñó vocabulario desconocido	1		
Controló las clases incluso en momentos de bastante bullicio	1		
Fomentó la comunicación entre nosotros y entre nosotros y él	1		
Nos alabó cada vez que lo hicimos bien	1		
Se esfuerza porque comprendamos	1		
NORMAL			
No (le) entiendo casi nada			1

7. **¿Han mejorado tus relaciones con otros compañeros?** (クラスメイトとの関係は良くなりましたか?)

No.

Sí.



Respuestas: 100 % (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

- **Justificación:** (理由)

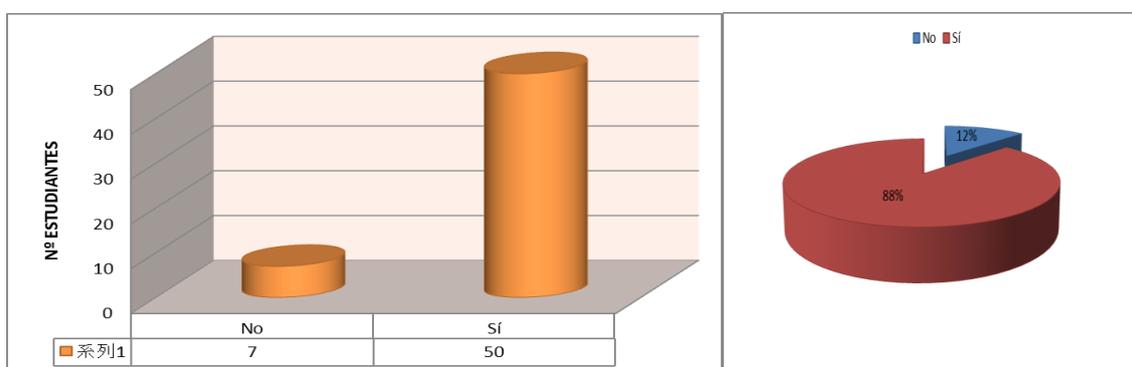
RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
SÍ	↓	NO	↓
Me hice amigo (íntimo) de las personas del mismo grupo (mis amigos aumentaron)	16	Apenas intenté comunicarme/hablar con los demás	3
Las actividades grupales fueron numerosas (contacto con muchas personas)	10	Tengo la misma relación con mis compañeros que antes de empezar el curso	2
Hablé con las personas del mismo grupo	6	Siempre hablé con las mismas personas	1
Me relacioné con personas que no conocía antes	5	Mi nivel de español es mucho menor que ellos y me inhibió	1
Me hice amigo (íntimo) de personas con las que nunca había hablado	4		
Mis relaciones con otras personas mejoraron	3		
Las actividades en pareja y grupales me ayudaron a construir una buena relación con otras personas	2		
Hablé con las personas de mismo grupo (conocidos)	2		
Tengo nuevos amigos	2		
El estudio en grupo fue efectivo	1		
Hice amistad con los compañeros de clase	2		
Me esforcé en relacionarme con otros compañeros	1		
Fue más fácil relacionarme con los demás porque éramos poca gente	1		
Me acuerdo de su nombre y de su cara			
Gracias al trabajo conjunto de la presentación oral hice amistad con	1		

personas de otra clase y de otras facultades		
Mis conocidos aumentaron, ya que fue una clase enfocada a la conversación	1	

8. ¿Sientes que has progresado en el español? (スペイン語が上達したと感じますか?)

No.

Sí.



Respuestas: 98 % (57 estudiantes)

NS/NC: 2% (1 estudiante)

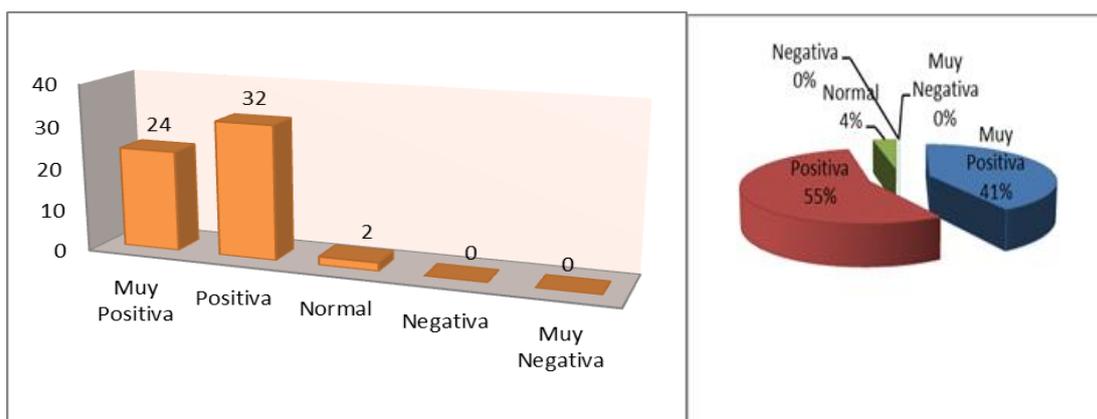
- **Justificación:** (理由)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
SÍ	↓	NO	↓
Me sirvió de repaso, para fijar aspectos básicos (de manera natural/spontánea)	10	Todavía no entiendo casi nada	1
He mejorado las destrezas de interacción y expresión oral (puedo mantener una pequeña conversación cotidiana)	8	Creo que no me he aplicado lo suficiente	1
He aprendido expresiones de uso cotidiano (saludos, números, horas, expresiones idiomáticas)	7	Tengo problemas en las conjugaciones verbales y en la adquisición de vocabulario	1
Mi vocabulario ha aumentado (uso de estrategias para memorizar: derivación,	3	Siento que mantengo el mismo nivel	1

similitud con otros idiomas, por el contexto)			
He mejorado un poco	3	No, pero me gusta (ahora me gusta más [?]; ahora me gusta, antes no [?])	1
En Español Obligatorio hay un mayor tratamiento de la gramática, en este seminario he podido practicar la expresión oral (mi	2	No tengo ocasiones de hablar/conversar en español	1
capacidad de expresarme mejoró más que en una clase de conversación normal)		Todavía mis conocimientos (estudios) son insuficientes	1
He mejorado las destrezas escritas	2	Es difícil	1
He mejorado la comprensión oral	1		
Quiero ir a España algún día, aunque de momento tan solo sea un deseo	1		
Muy bien	1		
Mi di cuenta de lo importante que es participar, aprender y realizar presentaciones para aprender	1		
He mejorado mis destrezas en general	1		
Ahora el español me parece divertido	1		

9. **¿Cómo valoras la experiencia en este curso?** (この授業での経験をどう評価しますか?)

- ① Muy Positiva. (とても良い)
- ② Positiva. (良い)
- ③ Normal. (どちらでもない)
- ④ Negativa. (良くない)
- ⑤ Muy negativa. (とても良くない)



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

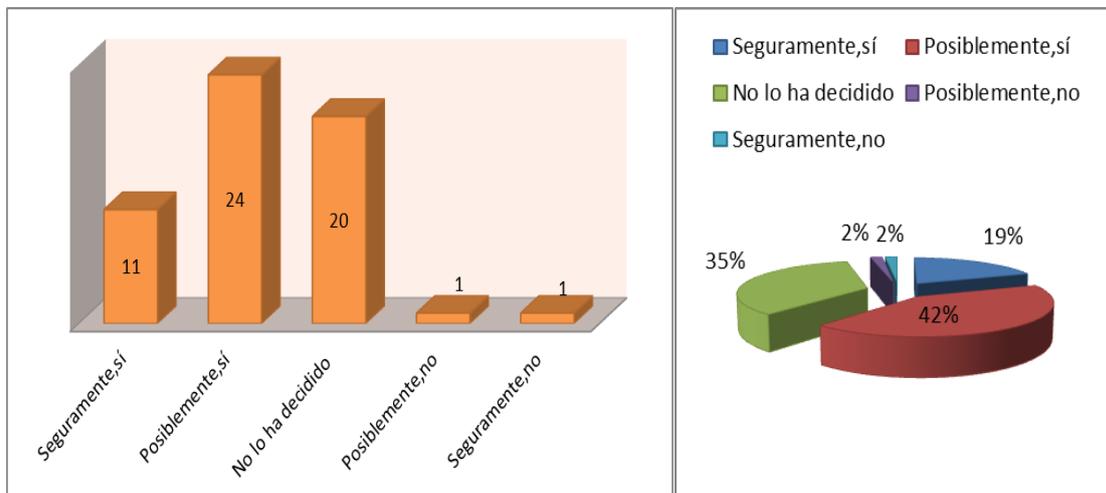
- **Justificación:** (理由)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
MUY POSITIVA	↓	POSITIVA	↓
He aprendido de una manera divertida	4	He podido repasar lo estudiado antes	4
Creo que he progresado	2	Aumentaron las posibilidades de hablar español	3
He aprendido lo importante que es el desarrollo de las destrezas orales y de la comunicación en el aprendizaje de una lengua	2	Mi capacidad comunicativa ha aumentado un poco	2
Este curso no solo se limitó a la lengua también he aprendido cosas de la cultura española	2	He aprendido de manera divertida	2
Asistir a este curso ha sido una buena experiencia	2	He aprendido cosas prácticas y reales de España	1
Ha habido mucha práctica y variada (oral):	2	He aprendido muchas cosas	1
Este curso no se ha reducido a aprender español, sino que también he experimentado el trabajo en grupo, que creo que me va a servir para mi vida	1	Creo que el curso ha sido apropiado para estudiantes universitarios	1

universitaria			
He hecho amistad con los compañeros de clase	1	No estoy insatisfecho	1
No nos hemos limitado a escribir, hemos hecho muchas más cosas	1	Se lo recomendaría a otras personas	1
Especialmente, tuve el valor de hacer una presentación	1	He tenido una preciosa experiencia de poder hablar español en las clases de la universidad	1
Me gusta España y el español (ahora me gusta más [?]; ahora me gusta, antes no [?])	1	He podido aprender un poco sobre la cultura española	1
Si voy a España, lo aprendido será útil	1	Sin razón particular	1
Hacer amistad con los compañeros y aprender a través de juegos ha sido instructivo y divertido	1	He podido aplicar lo aprendido anteriormente	1
Experiencia de estudiar un idioma en grupo:	1	Ahora tengo ganas de hablar con españoles	1
Ha sido duro pero divertido	1	El ritmo de las clases ha sido adecuado	1
Mi resistencia/oposición a estudiar español se ha reducido	1		
Tengo planeado ir a España y tengo la convicción de que lo que he aprendido me será útil	1		
NORMAL			
Siento que no he progresado			1
El ritmo de las clases ha sido adecuado			1

10. **¿Quieres seguir estudiando español durante el siguiente curso?** (スペイン語の次の講座も続けたいですか?)

- ⑥ Seguramente sí. (必ず続ける)
- ⑦ Posiblemente sí. (可能なら続ける)
- ⑧ No lo he decidido todavía. (まだ決めてない)
- ⑨ Posiblemente no. (可能なら続けない)
- ⑩ Seguramente no. (必ず続けない)



Respuestas: 98% (57 estudiantes)

NS/NC: 2% (1 estudiante)

- **Justificación:** (理由)

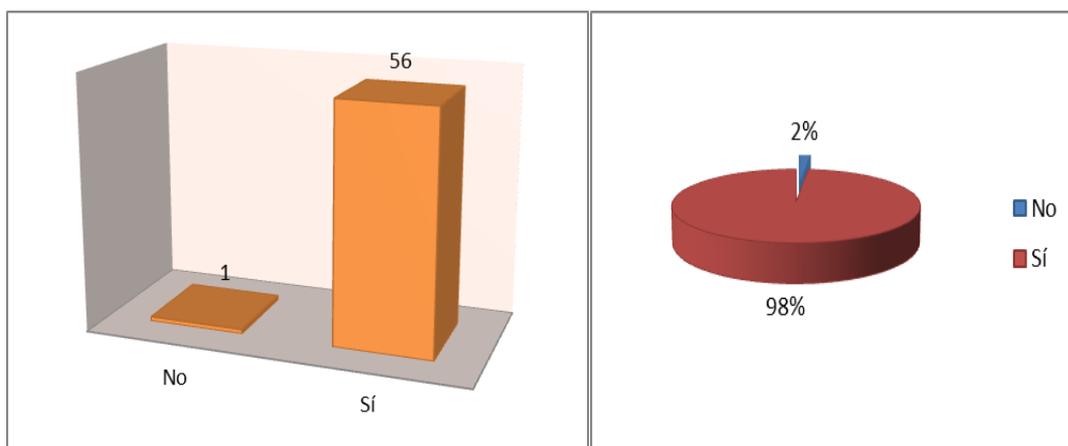
RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
SEGURAMENTE SÍ	↓	POSIBLEMENTE SÍ	↓
Necesito los créditos	8	Depende de las clases y horarios que tenga el próximo año	6
Quiero viajar a España y/o Latinoamérica (ver el fútbol en un estadio)	4	El español fue interesante, divertido y fácil de seguir	4
Quiero aprender más	2	Necesito los créditos	4
Me gusta el español	1	Quiero progresar en mi español	3
Quiero continuar, pero me gradúo en marzo [?]	1	Tengo interés en España y en su cultura	2
Es divertido	1	Quiero ir de viaje a España	2
		Quiero mejorar mis destrezas orales (conversación)	1
		Depende del número de estudiantes (lotería)	1

		Todavía considero insuficiente lo que he estudiado	1
		Es más interesante que el Español Obligatorio	1
		Me gusta estudiar idiomas	1
NO LO HE DECIDIDO AÚN	↓	POSIBLEMENTE NO	↓
Todavía no he decidido mi especialidad, no sé que voy a escoger	8	El próximo año estaré muy ocupado	1
Tengo que cursar otras asignaturas	2		
Hay otras materias/asignaturas que quiero estudiar	2		
No tengo tiempo	2		
Tengo interés en estudiar otros idiomas	1		
El español es difícil	1		
Tengo que estudiar inglés	1		
Creo que aumentará la dificultad en los cursos de español	1		
Quiero ir a España, pero no sé cuanta gramática necesito aprender	1		

11. ¿Has tenido/tienes la asignatura de Español Obligatorio como Segunda Lengua? (スペイン語の必修科目を受けていますか受けていましたか?)

No.

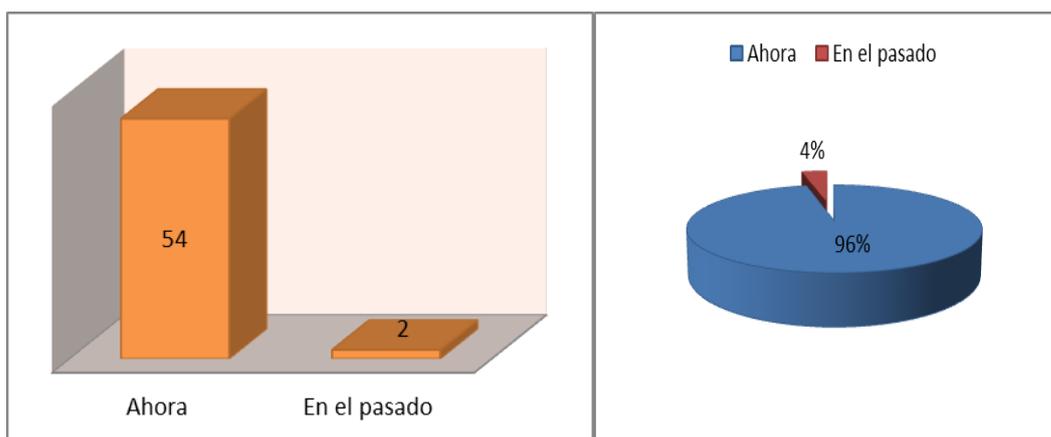
Sí:



Respuestas: 98% (57 estudiantes)

NS/NC: 2% (1 estudiante)

- La estoy cursando ahora (必修科目を受けています)
- La he cursado en el pasado (必修科目を受けていました)



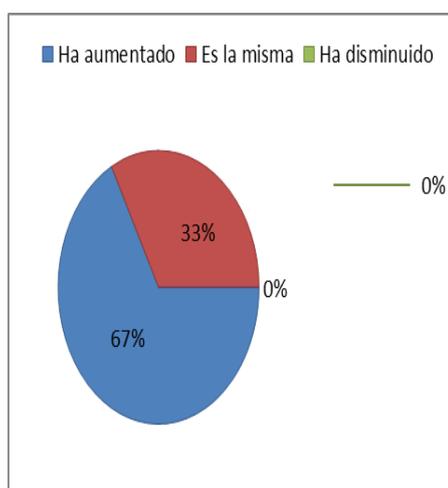
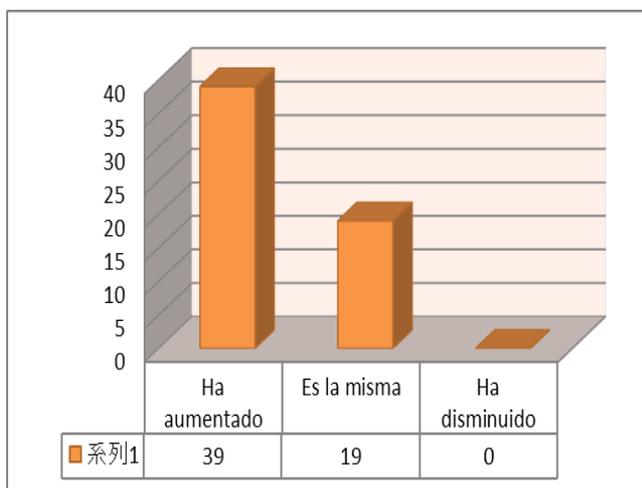
- **11.a** ¿Has encontrado diferencias en la forma de enseñar entre las clases obligatorias y este seminario? ¿Cuáles? ¿Cuál crees que se adecua más a tu estilo de aprendizaje? (必修科目と演習科目での違いがありますか?違いは何ですか?どちらが学習に役立ちますか?)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Las dos son necesarias y/o útiles (se complementan, los seminarios sirven de refuerzo y consolidación de lo aprendido en las clases obligatorias)	16	Hay una pequeña diferencia, pero se complementan	3
El seminario es más práctico (español más auténtico, hablar, escribir, viajar, hablar con un nativo)	13	No lo sé, no encuentro ninguna en especial	2
Los seminarios son más divertidos	11	El ritmo de enseñanza y el grado de dificultad	2
En los seminarios el aprendizaje es a través de las actividades en grupo y/o parejas (mayor participación y aporte personal)	11	En los seminarios hay un ambiente más libre y distendido (“no me duermo”)	2
En el seminario hay una práctica más variada y abundante (conversación, presentaciones, interacción, juegos) y tenemos más tiempo para practicar	10	El contenido de español obligatorio es más difícil	2
En las clases obligatorias nos centramos en el estudio de la gramática	10	Desde el punto de vista del aprendizaje, la clases obligatorias son mejores	2
Los seminarios son más útiles	7	En los seminarios he aprendido aspectos relacionados con la cultura	1
El Español Obligatorio es más útil	6	En el seminario el número de estudiantes es más reducido, así se aprende mejor	1
En el seminario se aprende mejor	5	Tengo mucho más interés en el seminario	1
El contenido es casi el mismo, pero en el seminario se profundiza más (o es	3	No lo sé, porque me he limitado a asistir a las clases obligatorias y	1

más detallado)		tampoco he podido comprender el contenido/la materia	
No hay gran diferencia entre unas y otras, en ambas hay mucha práctica y se aprende	1	El distanciamiento entre profesor(es) y alumno(s)	1
La clases obligatorias (Español I y II) son monótonas, hay poca variedad y a veces son aburridas	1	He mejorado la comprensión oral en el seminario	1
Desde el punto de vista del desarrollo de las destrezas orales, el seminario es más útil	1		
En las clases obligatorias el profesor habla mucho más	1		

12. Tu motivación para aprender español: (スペイン語学習のモチベーションは)

- Ha aumentado. (上がった)
- Es la misma. (同じ)
- Ha disminuido. (下がった)



Respuestas: 100% (58 estudiantes)

NS/NC: 0% (0 estudiantes)

- **Justificación:** (理由)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
HA AUMENTADO	↓	ES LA MISMA	↓
He aprendido cosas interesantes sobre España y su cultura	5	Antes me gustaba el español y ahora también	1
Ahora aprender español es divertido (ameno)	3	No lo sé	1
El curso ha sido interesante/divertido	3	Sin razón particular	1
He podido repasar y profundizar los contenidos aprendidos anteriormente	3	Porque no tengo ocasión ni expectativas de poder utilizarlo, si pudiera usarlo aumentaría mi motivación (hablar con españoles, aprender su cultura)	1
Quiero ver la Tomatina (“antes de morir”)	2	Porque es difícil	1
El visionado de videos ha sido una buena experiencia	2	Tengo interés, pero no ha aumentado mucho más que antes	1
Tengo mayor interés	2	Todavía me queda mucho por aprender y quiero continuar estudiando español	1
Me gusta el español (ahora me gusta más [?]; ahora me gusta, antes no [?])	2		
Hemos realizado actividades de comprensión auditiva que apenas las realizamos en otra(s) clase(s)	1		
Creo que si pudiera comunicarme más libremente (fluídamente) sería más divertido	1		
Porque en mi vida cotidiana no tengo ocasiones de hablar en español	1		
Quiero aumentar el número de expresiones que puedo utilizar en español	1		
Creo que tengo ocasiones de usar el español en la sociedad (mundo)	1		

Creo que ahora puedo entender lo básico	1	
He podido realizar mucha práctica oral	1	
Si fuera un curso más horrible, lloraría [?]	1	
No quiero molestar a los compañeros del grupo [?]	1	
Hablar en español es divertido (ahora es más divertido [?]; ahora es divertido, antes no [?])	1	
Por el aumento de los hispanohablantes en el mundo	1	
Creo que todavía tengo que mejorar mi español	1	
Tengo aun más ganas que antes de ir a España	1	
El trabajo en grupo fue divertido	1	
Al principio tenía poco interés, pero ahora el español es uno de mis objetivos	1	
Las explicaciones sencillas y la forma de enseñar me han ayudado a comprender mejor y a tener seguridad en mí mismo	1	
Creo que he mejorado mi nivel de español	1	

13. Aspectos positivos que destacarías de este curso. (この授業で良かったと思う点について書いてください)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Actividades grupales (la mayoría de las actividades han sido grupales no individuales, trabajo en parejas)	17	A pesar de ser un profesor nativo su japonés era muy bueno	1
Numerosa práctica oral (conversación, presentaciones)	9	Juegos en los que ha habido competición entre grupos	1
La comunicación con mis compañeros ha sido abundante y divertida (interacción con estudiantes de otras disciplinas y	8	Los estudiantes que tenían muy buen nivel han servido como modelo de estímulo e incentivo	1

facultades; he hablado con muchas personas)			
Estudio de aspectos culturales (Tomatina; aspectos culturales que no se trataron en Español Obligatorio; quiero ir a España)	6	Mayor responsabilidad en mis decisiones (“No nos hemos limitado a seguir pasivamente las instrucciones del profesor o lo que teníamos que hacer, hemos podido decidir lo que hacer”)	1
Buen ambiente (comunicación más fácil, divertido, interesante)	5	Tanto el profesor como los estudiantes han participado activamente	1
Adecuado a mi nivel	4	Estudiar español con un nativo	1
División de los grupos y distribución de los miembros y responsabilidades (todo el mundo ha contestado y se ha esforzado)	4	Selección de los integrantes de los grupos (grupos compensados, no han sido seleccionados al azar)	1
Gracias al trabajo en grupos tengo más amigos	3	El trabajo en grupo facilitó el aprendizaje individual	1
El profesor ha enseñado educadamente, de una manera fácil de entender y contestando a nuestras preguntas	2	Hemos utilizado el español para comunicarnos, para preguntar y responder, así es más difícil de olvidar y más fácil de memorizar	1
Los juegos me ha ayudado a memorizar mejor el español (avance en nuestro aprendizaje)	2	Ritmo de enseñanza/aprendizaje paulatino (sin prisas)	1
El número reducido de estudiantes ha favorecido un estudio más divertido	2	Ha sido fácil asistir a las clases, porque ni el curso ni los exámenes han sido ceremoniosos o demasiado formales	1
Hemos sido capaces de solucionar por nosotros mismos los problemas con la ayuda de los compañeros	2	Visionado de vídeos	1
Debido al trabajo en grupos, ha aumentado mi motivación	2	El curso no ha sido riguroso (difícil)	1
Clase centrada en la comunicación	2	Mucha práctica y variada	

Práctica de la comprensión auditiva	2	Mi motivación ha aumentado	1
Ha habido una propia y/o correcta corrección de las composiciones	2		

14. Aspectos que crees que se deberían mejorar. (この授業で改善した方が良くと思う点について書いてください)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Usar más el libro de texto (“A pesar de hacérselo comprar apenas se utilizó”; “¿Necesitamos el libro de texto? O usamos el libro de texto o usamos fotocopias”)	6	El modo de calificación/evaluación ha sido difícil de entender (“No hace falta dar puntos por todas las actividades”; “Más explicaciones en japonés”; “Me gustaría exámenes más tradicionales basados en preguntas y respuestas a las preguntas”)	4
Acelerar el ritmo de enseñanza (lento)	4	Cambiar a los grupos (más interacción con otros compañeros, no solo con los del mismo grupo)	4
Enseñar más aspectos culturales (aparte de la Tomatina no he aprendido otra cosa)	3	Los exámenes deben ser individuales (“Me ha perjudicado la nota”, “Yo no soy profesor, no entiendo por qué tengo que valorar a los compañeros”)	3
Realizar más actividades audiovisuales	1	Diseñar actividades para que los estudiantes no sean tímidos	1
El formato (forma) de los exámenes ha sido bastante compleja	3	A veces los exámenes fueron muy fáciles (test, quiz) y otras muy difíciles (rompecabezas)	1
Rebajar el número de personas de cada grupo, así ayudaría a realizar una valoración más justa y objetiva del trabajo de cada uno	1	Realizar más actividades de composición	1
Uso del encerado (no es necesario que una persona de cada grupo escriba la	1	El profesor debería aprender a usar mejor el proyector	1

misma respuesta en el encerado)			
Ha habido poca práctica oral (conversación)	1	Crear grupos estables (no cambiar a los integrantes)	1
Tal y como está (no quiero que cambie nada)	1	A veces una parte de los estudiantes no hablaba	1
Preguntar más a los estudiantes que menos participan y hacerles responder	1	Crear un ambiente más propicio para la comunicación, con sentar a los estudiantes en las filas delanteras no es suficiente	1
El español es muy difícil	1		

15. **Otros comentarios.** (気づいたことがありましたら書いてください)

RESPUESTAS	Nº	RESPUESTAS	Nº
Gracias	6	El nivel de japonés del profesor es mejor de lo que me imaginaba	1
Ha sido divertido	3	Me hubiera gustado aprender más cosas sobre la cultura y tradiciones	1
El sistema de selección de los estudiantes para acceder a los seminarios, basado en un sorteo, es injusto	1	Apenas hemos avanzado en el libro, con las fotocopias habría sido suficiente	1
En comparación con las clases de español obligatorio, en los seminarios los estudiantes han trabajado con más entusiasmo	1	Hay ocasiones en las que no entiendo lo que dice el profesor (“A veces habla en español y a veces habla en japonés y no logro entender lo que dice porque mezcla los dos idiomas. Me gustaría que hiciese transiciones y dejara claro cuando pasa de una lengua a otra”)	1
Me gustó el español	1	Es necesario más cursos de un nivel inicial más bajo	1
En la clase hacía calor	1	El profesor nos enseñó educadamente)	1



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Máster Oficial
La enseñanza del español como lengua extranjera
Curso 2010/2011

Trabajo fin de máster

Saber refranes, poco cuesta y mucho vale

Autora: Itziar Molina Sangüesa

Tutora: Natividad Hernández Muñoz

*Porque el saber no
ocupa lugar*

V. B.:

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág. 4
2. BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN	pág. 5
3. LOS REFRANES DE AYER...	
3.1. EN LA LITERATURA	pág. 9
3.2. EN LOS DICCIONARIOS	pág. 10
4. ...Y LOS REFRANES DE HOY	
4.1. EN LOS MANUALES	pág. 13
5. ¿POR QUÉ ENSEÑARLOS EN LA CLASE DE E/LE?	pág. 18
6. DEL DICHO AL HECHO: propuesta didáctica	
6.1. EN NUESTRA CLASE	pág. 25
6.1.1. Cada día tiene un refrán y su afán	pág. 27
6.1.2. Dime tus refranes y te diré tus intenciones	pág. 28
6.1.3. Los refranes de aquí y de allá.	pág. 30
6.1.4. El refranero en el mundo entero	pág. 31
7. CONCLUSIONES	pág. 34
8. CORPUS DE REFRANES CITADOS EN EL TRABAJO.	pág. 35
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Artículos de investigación y diccionarios.	pág. 40
Manuales	pág. 42
Páginas web	pág. 43
ANEXO I	
Tabla comparativa del tratamiento de los refranes en los manuales analizados	pág. 46
ANEXO II	
Índice de figuras	pág. 48
Figuras	pág. 49

INTRODUCCIÓN

De refranes y cantares, tiene el pueblo mil millares

Al acercarnos a la lengua española como objeto de estudio nos damos cuenta de la abundancia de refranes que la caracterizan, de su importancia como elemento que define a la oralidad se desprende la naturaleza de este trabajo, que trata de mostrar la utilidad y eficacia que supone acercar estas pequeñas cápsulas, portadoras de la sabiduría popular, a las clases de español como lengua extranjera (E/LE).

En este contexto de enseñanza/aprendizaje de lenguas, tanto la forma como el contenido de las unidades fraseológicas fijas, en este caso concreto, de los refranes, permiten al docente trabajar de manera ecléctica con muchos de los aspectos relevantes en la adquisición de la competencia comunicativa plena del aprendiz. Así, el análisis sobre el contenido o significado de las paremias favorece el desarrollo de su competencia sociolingüística y pragmática, al mismo tiempo que trabaja con el componente cultural y estratégico. Pero no solo el significado es susceptible de ser analizado, sino que también su forma nos permite trabajar, como veremos en los siguientes ejemplos, con contenidos integrados en la competencia gramatical, léxica y fónica; aquellos que tan importantes son para la correcta comprensión y expresión de las destrezas escritas y orales, y para lograr, por tanto, el éxito comunicativo.

Es este uno de los motivos principales que me llevó a elegir el refranero como tema para mi trabajo fin de máster, dicho de otro modo, la versatilidad que nos ofrecen estos breves enunciados y los sabios mensajes que (a veces ocultos) nos transmiten, como si de teselas se tratarán, aúnan lengua, cultura y sociedad, en el polícromo mosaico que configura la lengua española.

El trabajo consta de las siguientes partes:

Un breve estado de la cuestión, en el que analizo, por un lado, la naturaleza y el concepto de *refrán*, estableciendo cuáles son sus características y aportando ejemplos de las mismas y, por otro lado, las principales líneas de investigación y estudios recientes sobre el tema a tratar: la didáctica de la paremiología, concretamente, de los refranes, en las clases de español como lengua extranjera.

A continuación, expongo la frecuencia de uso de estas cápsulas culturales siguiendo, en primer lugar, un criterio histórico, esto es, la presencia de refranes en las manifestaciones literarias (especialmente en nuestra obra cumbre de referencia: *El Quijote*) y en los diccionarios¹. Y un criterio sincrónico, en segundo lugar, en el que analizo un corpus formado por 15 manuales de español para extranjeros, destinados a cursos de lengua general y a aprendices de todos los niveles, es decir, desde el A1 al C1;

¹ Es este segundo apartado más interesante y útil tanto para el docente como para el discente, pues en él encontrará los recursos a los que puede acceder para consultar dudas o curiosidades de nuestro tradicional refranero.

a través de este análisis pretendo reflejar cómo es el tratamiento de los refranes que hoy día se hace (o al menos, se concibe) en las clases de español. Los dos anexos finales están relacionados con este apartado, pues detallan en una tabla la comparación y valoración de los resultados obtenidos del análisis de los materiales (Anexo I) y presentan, al mismo tiempo, figuras de las actividades encontradas en aquellos manuales que sí trabajan con el refranero (Anexo II).

Una vez expuestas estas dos perspectivas, pasamos a la cuestión principal del trabajo, esto es, al *por qué* se deben enseñar los refranes en las clases de español, es el aspecto más importante del trabajo, de hecho, es aquel que le da título y sentido. Pero no solo se explican los beneficios de acercar la paremiología al aula de E/LE, sino que también se va del *dicho* al *hecho*, y se ofrece, por tanto, una propuesta didáctica para una clase hipotética con alumnos de un nivel B2, cuyas lenguas nativas sean el portugués, el inglés y el chino. La propuesta didáctica consta de la programación de cuatro actividades, dos de ellas marco o globales y otras dos puntuales y específicas.

Para finalizar, encontramos las conclusiones generales del trabajo seguidas de un corpus con los refranes citados a lo largo del mismo y las referencias bibliográficas.

Estas pinceladas nos muestran que el refrán, estructura sintáctica con valor sociocultural, se convierte en un interesante objeto de estudio, no solo dentro de la paremiología, sino que también en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cien refranes, cien verdades

El término *refrán* suele alternarse a menudo con expresiones afines como máxima, sentencia, proverbio, adagio, pensamiento... Pero no serán estas precisiones el objeto de estudio de este trabajo. Así, en las siguientes páginas hablaremos o entenderemos el concepto de refrán como un tipo de unidad fraseológica, esto es, un tipo de combinación de palabras que tienen una forma y un significado fijo, y por tanto, invariable. Es este detalle el que dificulta su comprensión y fijación, ya que normalmente, la idiomatidad que caracteriza al refrán impide que su significado se deduzca de la interpretación literal de los elementos que lo componen.

Una de las características que diferencia al refrán del resto de las unidades fraseológicas es que este equivale a un enunciado, es decir, corresponde a una oración simple o compuesta que goza de pleno sentido dentro del texto en el que se inserta.

Algunas de las definiciones que mejor detallan la naturaleza del refrán son la del hispanista francés L. Combet o la paremióloga catalana M. Conca:

Una frase independiente, anónima y notoria que, en forma elíptica, directa o preferentemente figurada, expresa poéticamente una enseñanza o un consejo de orden moral o práctico.

(Traducción de Penadés Martínez de Combet 1971: 58²)

Un texto muy breve, posiblemente uno de los más condensados de nuestra enciclopedia cultural, que se sitúa en el marco de la intertextualidad, es portador de producción de sentido con coherencia sintáctica, semántica y pragmática, y forma un texto íntegro que es reconocido de manera inmediata por los hablantes que pertenecen a una misma cultura.

(Traducción de Penadés Martínez de Conca 1987: 15³)

Ahora bien, lo que realmente nos interesa de estas definiciones son las características que de la propia naturaleza del refrán se desprenden. Destaco cinco:

- 1) su anonimia (se desconoce su autoría)
- 2) su independencia sintáctica
- 3) su significado implícito (suelen ser consejos, advertencias, creencias, etc.)
- 4) su carácter popular y su inmediato reconocimiento por parte de los hablantes
- 5) su vínculo con la cultura de la lengua a la que pertenecen

Pero además de estas cinco características, que de alguna manera están presentes en todas las paremias, hay otras que los distinguen⁴, como la rima; pues el refrán busca su permanencia en nuestra mente a través de una cierta configuración poética, es decir, buscando sonoridad, oposiciones, paralelismos, brevedad, elipsis, metaplasmos, etcétera. Los refranes son, en cierto modo, manifestaciones de la función poética de la lengua, y al igual que en poesía, podemos hablar de rima asonante (u-/a) en *A quien madrugá, Dios le ayuda*, o consonante (-oca) en *El que tiene boca se equivoca*.

En cuanto a su morfología, abunda el uso del presente gnómico, pues la mayoría de hechos y observaciones que comunicamos con los refranes están fuera de un límite temporal concreto. Dicho de otro modo, el presente de indicativo que en él encontramos tiene una validez universal e intemporal, por ejemplo, *No hay mal que por bien no venga*. También predomina el uso del modo imperativo, sobre todo en los refranes portadores la expresión de una orden o prohibición del tipo *Vísteme despacio que tengo*

² COMBET, Louis (1971): *Recherches sur le "refranero" castillan*. París, Société d'Édition "Les Belles Lettres".

³ CONCA, María (1987): *Paremiologia*. València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.

⁴ Como enumera en su obra Penadés Martínez (2010: 80-100).

prisa o *A caballo regalado no le mires el diente*. Del mismo modo, en *Año de nieves, año de bienes* podemos hablar de la existencia de refranes sin verbo y de un notable paralelismo sintáctico, además de la rima.

Otro aspecto muy interesante son las metáforas que en los refranes hallamos, estas a menudo suelen recurrir al mundo animal *A perro flaco todo son pulgas* o a aspectos que designan realidades concretas para hablar de características abstractas, como “el pan” y “las tortas” en *A falta de pan buenas son tortas*. Aunque también la metonimia que encontramos en “las barbas” del refrán *Cuando las barbas de tu vecino veas cortar pon las tuyas a remojar*, o la hipérbole que caracteriza al famoso *En abril, aguas mil* son, entre otras muchas, una muestra de que el vulgo, entendido este como autor material del refrán, es un auténtico artista del idioma.

Aunque quizá lo más destacable de este tipo de unidades fraseológicas fijas sea la función comunicativa que las caracteriza⁵, esto es, la intención que tiene el hablante cuando usa el refrán. Así, diferenciamos entre los refranes que sirven para expresar un consejo *Al mal tiempo, buena cara*, de los que expresan indiferencia *Ande yo caliente y ríase la gente*, ánimo *No hay mal que por bien no venga*, un consejo *Haz bien y no mires a quién* o una advertencia *Más vale malo conocido que bueno por conocer*.

La tradición fija el refrán a través del tiempo (condición para que el refrán llegue a serlo), pese a ello, no siempre el paso del tiempo actúa de tal manera, pues otras veces destruye o nos lleva al olvido; así, es notable el hecho de que en la sociedad actual exista una progresiva pérdida de la competencia paremiológica. No obstante, un número cada vez más nutrido de investigadores dedica su tiempo y sus esfuerzos a la investigación y la consolidación de la paremiología como disciplina.

Una de sus líneas de investigación comprende precisamente la didáctica de las paremias en las clases de lengua, literatura y cultura. Mucho se ha escrito sobre la posibilidad de incluir la fraseología (Forment Fernández 1998 y 2000; Penadés Martínez 1999; Ruiz Gurillo 1994 y 2002; Vigara Tauste 1996) y la paremiología, en especial los refranes, (Peñate Rivero 1996; Toledo Botaro 1999; García Yelo 2006; Blanco García 1999; Barbadillo 2006; Oleta Rubio 1997; Sevilla Muñoz *et alii* 2005) en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Se desprenden de estas líneas de investigación dos propuestas didácticas: la primera aconseja la enseñanza de los refranes solo a aprendices extranjeros de nivel intermedio o avanzado (Ruiz Gurillo 1994 y 2002; Vigara Tauste 1996; Forment Fernández 1998); la segunda defiende la posibilidad de enseñar las paremias desde los primeros niveles de aprendizaje de la lengua, empezando por los enunciados menos

⁵ Muy interesante es la clasificación de Sardelli (2010: 335) sobre las funciones que podemos encontrar en los diversos refranes, ahora bien, están centradas en aspectos puramente literarios y no de uso, que es el que nos interesa en este estudio. Distingue la autora la función argumentativa, de la didáctica, la protectora, la lúdica, la humorística o la caracterizadora (como el caso de Sancho Panza en *El Quijote*) en el que sus enunciados (repletos de refranes) constituyen un rasgo estilístico esencial del habla del personaje en cuestión.

idiomáticos hasta llegar a las unidades de más difícil comprensión para un no nativo, esto es, los refranes propios de una lengua y de su cultura (Penadés Martínez 1999; Serradilla Castaño 2000).

Además de esta extensa cantidad de artículos que facilitan al docente la labor de enseñar a sus alumnos, en esas pequeñas dosis que son los refranes, la lengua y cultura españolas; el profesor de E/LE cuenta, asimismo, con numerosos recursos en línea, como señala en su artículo Tena Tena (2006), diccionarios multilingües especializados como el de Penadés Martínez (2008) o Sevilla Muñoz (2008) y con alguna propuesta didáctica (Moreno García 2002; Ibáñez Quintana 2006).

Así que, una vez establecido el perfil del aprendiz extranjero y su nivel de conocimiento del español, queda por establecer por qué se han de enseñar los refranes y qué tipo de refranes se han de enseñar.

LOS REFRANES DE AYER...

EN LA LITERATURA

«Paréceme, Sancho, que no hay refrán que no sea verdadero, porque todos son sentencias sacadas de la misma experiencia, madre de las ciencias todas...»

El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha, I, cap. XXI

Desde la emergencia de las literaturas escritas, encontramos la presencia de sentencias, refranes y proverbios, tanto en libros sagrados como profanos. De este modo, no es de extrañar el hecho de que los refranes abunden en multitud de obras literarias; los de mayor interés son aquellos que Combet acuñó como *psicosociológicos*⁶: que el autor reconoce como *refranes de las abuelas*, esto es, aquellos que constituyen la *sabiduría popular*, que los humanistas denominaron «sabiduría vulgar», en oposición a la gran sabiduría profana de los pensadores y moralistas de la Antigüedad Clásica.

En esta línea, nos encontramos con que la mayoría de las grandes obras que forman la literatura española están impregnadas del folclore o cultura que transmiten estas pequeñas frases; así en el *Criticón* de Gracián, en el Padre Feijoo, en *El libro de Buen Amor*, en la *Celestina*, en el *Lazarillo de Tormes* y en *El Quijote*, entre otros, leemos una cantidad ingente de refranes, -recurso lingüístico del que se servían los autores para introducir en sus obras el humor, la ironía o argumentos evaluativos⁷, como la cita de la que se parte en este análisis-.

De esta forma, caracteriza Cervantes a Don Quijote como trasmisor de refranes y de gran sabiduría frente al personaje de Sancho Panza, exponente del humor, que al parecer padecería una incontinencia paremiológica⁸, motivo por el que torpemente confunde al citar todos los refranes que su amo le enseña.

⁶ «puesto que se trata de enunciados de índole demostrativa o persuasiva, que atañen esencialmente a la vida afectiva y al comportamiento de los individuos en su relación con los miembros de la sociedad, y que formulan o sugieren avisos y consejos.» p. 823.

⁷ Como sucedería en el caso de *El Quijote*, según expone M^a Cecilia Colombi en su Tesis Doctoral (1989) «*Los refranes en el Quijote: texto y contexto*» Universidad de Salamanca. En ella nos afirma la autora que los refranes funcionan la mayoría de las veces como argumentos evaluativos, ya sea para resumir o para establecer la posición del hablante en el discurso.

⁸ Estudia Combet en su artículo «*La fonction occulte des proverbes dans le Don Quichotte*» (1997), los refranes en la obra de Cervantes mediante un doble análisis, por un lado el intrínseco, para determinar la tipología de los refranes, y por otro lado, el extrínseco, sobre la función de las paremias en la conversación, su relación sintáctica con el contexto y como recurso literario.

Una muestra sería el siguiente ejemplo:

También, Sancho, no has de mezclar en tus pláticas la muchedumbre de refranes que sueles; que puesto que los refranes son sentencias breves, muchas veces los traes tan por los cabellos, que más parecen disparates que sentencias.

Eso Dios lo puede remediar –respondió Sancho–; porque sé más refranes que un libro, y viénense tantos juntos a la boca cuando hablo, que riñen por salir unos con otros; pero la lengua va arrojando los primeros que encuentra, aunque no vengan a pelo. Mas yo tendré cuenta de aquí delante de decir los que convengan a la gravedad de mi cargo; que casa llena presto se guisa la cena; y quien destaja no baraja; y a buen salvo está el que repica; y el dar y tener, seso ha menester.

(Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, 1994: cap. XLIII, p. 938)

De acuerdo con la que se conoce como la gran obra de la literatura española, hoy día, encontramos estudios y proyectos de investigación, como el de Sevilla Muñoz y Barbadillo De la Fuente (2004 y 2005), en los que se propone una enseñanza/aprendizaje de la lengua española y sus refranes a través de la literatura, concretamente, de *El Quijote*.

Si bien este campo me resulta entretenido y fascinante, considero que es más bien una tarea de filólogo que de aprendiz de lengua extranjera, pues acercar al alumno las expresiones del español oral/coloquial mediante la literatura del Siglo de Oro se convierte en un reto tanto o más difícil que la tarea de enseñarle las expresiones en sí. Ahora bien, me parece oportuno que el profesor se apoye en la literatura para explicar alguno de los refranes vistos en clase, ya que de esta manera aunaría en el aula las dos *ces* que forman la cultura española, esto es, la que escribimos con “c” minúscula en nuestro día a día, y la que escribieron en “C” mayúscula nuestros grandes autores.

EN LOS DICCIONARIOS

A buen entendedor pocas palabras bastan

La pervivencia de los refranes en el discurso hablado y su notable presencia en un gran número de obras literarias así como en los textos de prensa, lo convierten en un elemento de enseñanza indispensable en la clase de E/LE. Pero no es esta una tarea fácil ya que, como hemos podido observar, las peculiaridades de su forma (arcaísmos,

frecuente ausencia de verbos y artículos) y su fuerte carga semántica (posibilidad de tener varios sentidos) dificultan enormemente que los estudiantes sepan localizarlos y captar su significado.

Por eso, tanto el docente como el discente, deben disponer de los medios necesarios para una correcta enseñanza de estas paremias populares y tener a su disposición una serie de refraneros de fácil acceso y consulta (Sevilla Muñoz, 1993).

Así, en este apartado, trataré de analizar y sistematizar los refraneros existentes en la actualidad y su utilidad como instrumentos de consulta en las clases de español. Prestaré una especial atención a los refraneros que no son meros listados de refranes sino que aportan información sobre la forma y el significado de estas unidades lingüísticas estables.

Una vez que el alumno es capaz de distinguir la estructura del refrán en un discurso, ya sea oral o escrito, puede servirse de los medios que tiene a su alcance para comprenderlos, como son los diccionarios de lengua. Sin embargo, a diferencia de la lexicografía de los siglos XVII y XVIII⁹, los refranes no suelen estar presentes en este tipo de diccionarios; a excepción de obras como el *Diccionario Salamanca de Lengua Española* (1996) dirigido por Juan Gutiérrez Cuadrado, que incluye refranes, a pesar de ser un diccionario de lengua general. Por ejemplo, si buscamos en él la entrada correspondiente a la palabra *caballo*, al final, después de todas las acepciones y tras un apartado dedicado a las frases y locuciones, nos encontraremos con el refrán *A caballo regalado no le mires el diente*, lo mismo sucedería con el término *pájaro* y el refrán *Más vale pájaro en mano que ciento volando*, por lo que deducimos que las paremias que en él figuran aparecen ordenadas según el núcleo o palabra clave.

De este modo, el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, a mediados del siglo XX, siguiendo la propuesta del lexicógrafo Julio Casares, desterró a los refranes de sus ediciones posteriores¹⁰, como actualmente podemos comprobar; motivo por el que su consulta deberá hacerse en ediciones anteriores, como en el *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*¹¹, aunque

⁹ En los mismos títulos de sus obras expresaban los lexicógrafos, G. Correas o la Academia, por citar dos casos representativos, el interés por la fraseología: *Vocabulario de refranes, frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana*; *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes...*".

¹⁰ Explica los motivos R. Lapesa en el Prólogo del *Diccionario de Refranes* de J. G. Campos y A. Barella: «El *Diccionario común* no podía dedicar espacio suficiente a los problemas semánticos que atañen al conjunto del refrán con independencia de los relativos a cada uno de los vocablos que lo componen. Los refranes poseen infinita capacidad de admitir variantes; conservan extraordinarios arcaísmos léxicos, sin que por eso dejen de renovarse continuamente. Aluden muchas veces a realidades de otros tiempos, desconocidas para la inmensa mayoría de los hablantes que los emplean; y a pesar de ello, no pierden su capacidad significativa, aunque en ocasiones se llenen de contenidos que no son los originarios» (1996: IX). Cuestiones que, como veremos a continuación, dificultan también su enseñanza en la clase de E/LE.

¹¹ Al que se puede acceder en la red, mediante <http://buscon.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>.

este tipo de consultas dificultan y presentan muchos inconvenientes al alumno, ya que no todos los ejemplos que allí encontramos responden al uso actual.

El hecho de que la Real Academia elidiera su presencia en los diccionarios, dotó a los refranes de una relativa independencia y autonomía, así surgieron una serie de repertorios, diccionarios o refraneros españoles de gran difusión como el de Juana Campos y Ana Barela (1996), el *Refranero español* de José Bergua (1944), el *Diccionario de refranes* de Luis Junceda (1995), en los que podremos consultar miles de refranes; o los recientes diccionarios multilingües editados por Julia Sevilla Muñoz y Jesús Cantera Ortíz de Urbina¹², en los que se trabaja con la traducción de refranes en las diversas lenguas peninsulares (como en euskera, catalán o gallego) e internacionales, algunas tan distantes de la lengua española como el ruso, el árabe o el polaco, pero también otras más cercanas como el italiano o el francés.

Son repertorios muy interesantes, que toman los diccionarios académicos como punto de partida, para dar como resultado recientes investigaciones que permiten acercar al alumno los sabios consejos de nuestros abuelos.

Es esta una cuestión que el profesor de E/LE no debería perder de vista, pues al mismo tiempo que los recursos en red pueden servirle de gran ayuda, el buen uso del diccionario, dentro y fuera del aula, y la traducción en la lengua materna de los alumnos, con ayuda de obras como las ya citadas de Sevilla Muñoz y la de Penadés Martínez (2008)¹³, favorecerán a aclimatar la clase de un ambiente plurilingüe e intercultural.

¹² *877 refranes españoles con su correspondencia catalana, gallega, vasca, francesa e inglesa* (2000) y *1001 refranes españoles con su correspondencia en alemán, árabe, francés, inglés, italiano, polaco, provenzal y ruso* (2008).

¹³ *70 refranes para la enseñanza del español* (2008).

... Y LOS REFRANES DE HOY

EN LOS MANUALES

La gracia de cada refrán es decirlo en el momento y el lugar en donde van

Si prestamos atención a los métodos de enseñanza de español como lengua extranjera observamos que ha habido un importante desplazamiento de los enfoques didácticos en las últimas décadas, si bien antes se caracterizaban por tomar como base aspectos morfosintácticos o léxicos y organizaban los contenidos de manera jerárquica, según la dificultad de la progresión gramatical; desde los años 90, el enfoque por tareas sintió la necesidad de aunar la cultura y de trabajar con aspectos socioculturales.

Así, en línea con las propuestas del Consejo de Europa, se integra aquello que se había considerado “elemento extra” o “5ª destreza” separable y separada, esto es, la cultura en clase.

De tal manera que el *Marco de referencia europeo*, ha subrayado que la competencia comunicativa conlleva necesariamente elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos, lo que hace que «el plurilingüismo [tenga] que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo», así que es necesario concienciarse de que la lengua y la cultura siempre van entrelazadas y son inseparables:

El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de aperturas a nuevas experiencias culturales.

(Consejo de Europa 2002: 60)

Del mismo modo, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007) formula que uno de sus objetivos generales es que:

El alumno como hablante intercultural [...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes.

(Instituto Cervantes 2007: 74)

No obstante, la inclusión de los aspectos culturales en la clase de E/LE, en general, sigue siendo problemática, pero si prestamos atención a los refranes, esta tiende a ser muy limitada o incluso nula.

Conclusión que está validada por el análisis de un corpus formado por 15 manuales -desde el nivel A1 al C1¹⁴- de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Como examinaremos a continuación con más detenimiento, hay distintas formas de tratar los refranes, una de ellas –la óptima- consiste en el planteamiento de actividades que trabajen tanto la forma como el contenido, por ejemplo, actividades en las que se le anima al alumno a completar un refrán suspendido o incompleto, actividades en las que mediante flechas hay que unir el refrán con su correspondiente significado o a través de actividades que trabajen con otras unidades fraseológicas como son las expresiones idiomáticas, frases hechas o modismos. Otra opción –la menos acertada y, a pesar de ello, más frecuente-, consiste en usar el significado del refrán como pretexto para introducir así el tema del que tratará la actividad a la que da título o en la exposición de meros listados del refranes sin contextualizar, explicar ni practicar nada con ellos.

De esos quince manuales, solo *Abanico* (figuras 1, 2 y 3: pág.49) trabaja tanto con la forma como con el contenido de estas expresiones coloquiales a través de varias actividades; parten de un refrán muy conocido *No por mucho madrugar, amanece más temprano* para hacer al alumno una serie de preguntas, como si sabe qué es un refrán o si conoce alguno en su lengua, además recuerda que habitualmente no se dicen completos, sino que aparece solo la primera parte de la sentencia, pues son conocidos por todos. Por último, ejemplifica lo que será la actividad: el alumno debe completar la segunda parte de esos refranes incompletos y buscar la definición o explicación correcta.

Si bien se podrían mejorar estas actividades, es lo mejor que se encuentra en los manuales que hoy día hay en el mercado, pues aún a forma y contenido, además de contextualizar y animar al alumno a que él mismo logre interpretar esos mensajes -a veces ocultos-, que esconde nuestro refranero.

Por otro lado, llama la atención que en *El ventilador*, manual creado por los mismos autores que *Abanico*, destinado para alumnos de nivel superior, no haya apenas tratamiento de los refranes; en sus páginas solo podemos encontrar una única referencia (figura 8: pág.51), el refrán *Más vale pájaro en mano, que ciento volando*, mezclado con expresiones coloquiales del tipo *Tener la cabeza llena de pájaros* o *Matar dos pájaros de un tiro*, esto es, expresiones que engloban los contenidos léxicos que tienen que ver con el mundo de los animales. La actividad consiste en unir la columna numérica de las expresiones con sus correspondientes definiciones de la columna alfabética. No aportan ejemplos ni tampoco hacen referencia a los contextos en los que se usa.

En los dos manuales de *A fondo* analizados (nivel avanzado y nivel superior), en cambio, hay, aparentemente, una importante presencia del refranero, pues a cada unidad le corresponde uno, pero la realidad es que en ninguno de los libros trabajan directamente con los refranes que presentan; se sirven de ellos como pretexto para

¹⁴ Véase Anexo I, tabla en la que se compara el tratamiento de los refranes, según el nivel, en los distintos manuales analizados.

indicar el tema del que tratará cada unidad (figuras 4, 5, 6 y 7: pág.50) por ejemplo, Unidad 1: *Hablando se entiende la gente* (lengua); Unidad 2: *A quien madruga, Dios le ayuda* (la vida cotidiana); etc.

No resulta curioso este hecho, ya que en otros tantos manuales, en el caso de que aparezcan refranes, lo hacen solo porque funcionan como un título divertido o como una pista, a través de la cual el alumno puede vaticinar cuáles serán los contenidos (tema) que se tratarán en la actividad a la que el refrán da título, pero ni siquiera se especifica que sea un refrán, ni mucho menos se llega a trabajar con él.

En esta línea encontramos los manuales *¡Nos vemos!*, *Español lengua viva 3* o *Prisma*. De tal manera que parten de un refrán muy conocido que contextualice el tema, así, en la unidad 4 de *Español lengua viva 3* encontramos una actividad titulada *Más vale prevenir...* (figura 12: pág.52) porque lo que después se va a trabajar son los eslóganes de diversas campañas preventivas, como las antibacano o las de tráfico de la DGT.

Curiosamente, tanto en *¡Nos vemos!* (figura 18: pág.54) como en *Prisma* (figura 16: pág.54) utilizan la variante de un refrán muy conocido: *Dime con quién andas y te diré quién eres*, como pretexto para introducir un título divertido, que de alguna manera tenga que ver con el contenido del que tratará la actividad que proponen; el primero, por ejemplo, propone *Dime dónde estudias y te digo cómo eres*, para trabajar a continuación con el léxico de los materiales de clase, el segundo, en cambio utiliza la variante *Dime cómo duermes y te diré cómo eres*, para hablar del sueño.

Tal y como se puede observar en estos dos ejemplos, la productividad y variabilidad de los refranes, empleados a menudo como recurso expresivo, cómico, etc. es, como veremos en las páginas siguientes, a día de hoy, un fenómeno muy recurrente.

Aunque en este mismo manual, *Prisma*, vuelve a aparecer, pocas páginas después, el refranero (figura 15: pág.53); esta vez se anima al alumno a que intente definir cuatro refranes relacionados con el tema del dinero y “sus poderes” (tema del que trata la unidad que están trabajando). Son refranes muy concretos o específicos y de uso poco frecuente, pero un aspecto muy positivo que hay que destacar es el hecho de que aparezcan no solo expresiones en su variante española, sino que también se haga referencia a la paremiología hispanoamericana, tal y como certifica la presencia del refrán *El que tiene la plata pone la música*.

El último manual que intenta trabajar con refranes es *En acción 4*. Propone un par de actividades en las que hay refranes, aunque en una de ellas (figura 9: pág.51) el refrán resulta un poco dudoso: *Nada es verdad, ni es mentira, todo depende del color del cristal con que se mira*, pues no cumple con las características prototípicas de un refrán que en páginas anteriores examinamos. A pesar de ello, lejos del prefacio, son actividades que están bien configuradas, pues se le habla al alumno sobre el concepto de refrán, se le pregunta si existen en su lengua, al mismo tiempo que se le invita a explicar cómo se expresa ese mismo concepto en su lengua y cultura.

También encontramos en una actividad de comprensión auditiva (figura 11: pág.51) una pregunta acerca del final que constituye el famoso refrán *Quien a buen árbol se arrima...* este es un detalle que me parece muy interesante, puesto que es el único manual que propone una actividad en la que el alumno pueda escuchar un refrán en una grabación, algo que nos acerca al uso real de la lengua, lo hace más próximo a nuestras conversaciones cotidianas.

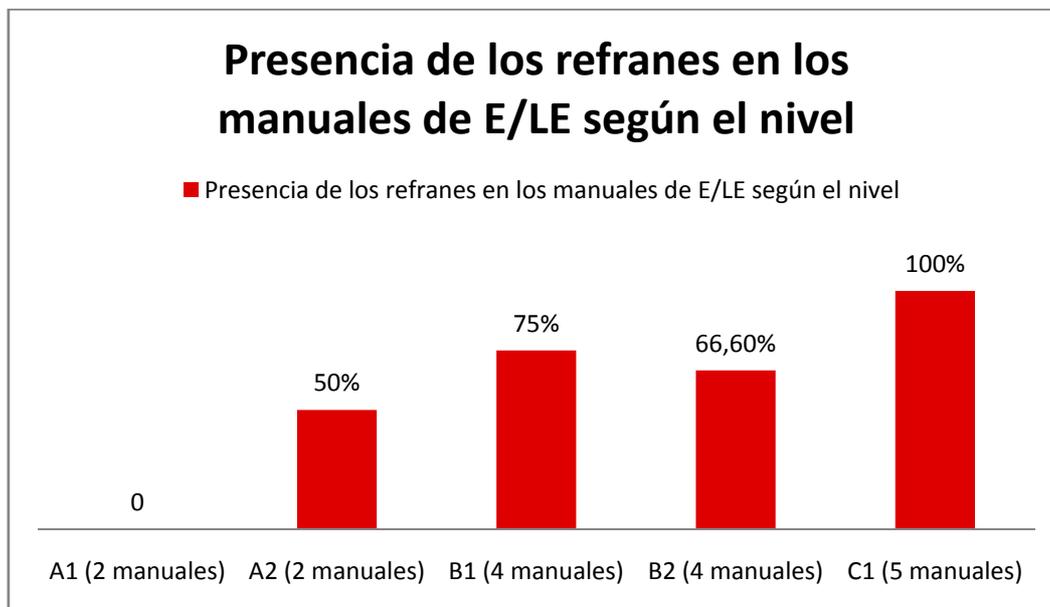
Además, *En acción 4*, explica en el glosario que aparece al final de manual (figura 10: pág.51), dentro de lo que denomina “Locuciones idiomáticas”, el significado de los refranes con los que se ha trabajado y da ejemplos sobre cómo se usan. Se trata por tanto de un manual muy completo, en el aspecto que nos atañe, aunque su gran carencia es el hecho de que solo trate dos refranes, de los cuales uno no es muy común.

En último lugar estarían los manuales *Vuela 5* y *Nuevo español 2000*, en el primero de estos, solo aparece un refrán *Al mal tiempo, buena cara* en el apartado que podríamos denominar “glosario o apéndice multilingüe” (figura 17: pág.54) al final del libro, en el que aparecen distintas expresiones coloquiales traducidas en cinco idiomas distintos: español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Creo que en cierta manera es un recurso práctico, pero sería preferible que hubieran tratado o trabajado además en el aula alguna actividad.

Aunque en *Nuevo español 2000* el tratamiento que se les da tampoco es muy acertado o productivo (figuras 13 y 14: pág.53); porque, a pesar de que en el índice se nos indique que, a excepción de tres unidades, en todo el manual se trabaja con refranes y locuciones, la realidad es que los refranes aparecen representados en listas ordenadas alfabéticamente en las que no se le indica al alumno ni significado, ni definición, ni uso, ni variantes, esto es, no se hace absolutamente nada con ellos. Son simplemente listas de refranes españoles.

Como hemos podido comprobar, en diez de los quince manuales analizados hallamos, aunque solo sea un atisbo, nuestro fructífero refranero, si bien el tratamiento es escaso, no debemos olvidar que están presentes. Ahora bien, su presencia se limita a los niveles avanzados y superiores, a excepción de *¡Nos vemos!* que es un A2, el resto corresponden a niveles que van del B2 al C1, siendo este último nivel, el nivel en el que con más frecuencia los encontremos. Datos que se simplifican en este gráfico¹⁵:

¹⁵ Conviene aclarar que el gráfico está basado en porcentajes específicos e independientes para cada nivel. Tal y como se puede comprobar en los datos, no se analiza el mismo número de manuales en todos ellos.



Las conclusiones a las que llegamos son, como vimos anteriormente, que existe la concepción de que parece ser poco productivo o útil enseñar a los alumnos de niveles iniciales expresiones de esta complejidad (ya que en ninguno de los dos manuales para A1 aparecen, y en el A2 solo en el glosario que encontramos en el apéndice de uno de los dos manuales), y que solo con los alumnos de un nivel superior se podrían trabajar (pues en los cinco manuales analizados de nivel C1 se hace referencia a los refranes); aunque como hemos podido comprobar esto no siempre es así.

La idea que subyace de las conclusiones de este análisis está relacionada con una de las teorías expuestas anteriormente, aquella que defendían autores como Ruiz Gurrillo (19994 y 2002), Vígara Tauste (1996) o Forment Fernández (1998), los cuales aconsejaban enseñar proverbios solo a aprendices extranjeros de nivel intermedio o avanzado. Mi opinión, en línea con las tendencias que defienden al Penadés Martínez (1999) y Serradilla Castaño (2000), es que se puede enseñar fraseología desde los primeros niveles de aprendizaje de la lengua, eso sí, empezando por los enunciados menos idiomáticos hasta llegar a las unidades de más difícil comprensión para un no nativo, esto es, los refranes propios de una lengua y de su cultura.

Ahora bien, es tarea del profesor determinar si conviene o no enseñar a su clase esa sabiduría popular que se concentra en estas pequeñas dosis de lengua, todavía vivas, todavía sabias, todavía útiles.

¿POR QUÉ ENSEÑARLOS EN LA CLASE DE E/LE?

Saber refranes, poco cuesta y mucho vale

La finalidad de la enseñanza de cualquier lengua extranjera es familiarizar al estudiante con voces y construcciones de uso corriente, de acuerdo con las necesidades prácticas diarias o con el ámbito en que va a desenvolverse el aprendiz. Sin embargo, el dominio de un idioma no se puede reducir a la capacidad de reproducir frases gramaticalmente correctas o a la capacidad de expresarse con naturalidad en la comunicación oral. El objetivo principal de un aprendiz de lengua extranjera debe ser conseguir expresarse de una forma fluida, superando las restricciones de las normas y consiguiendo hablar con la misma soltura y propiedad lingüística que un nativo español (Sardelli 2010: 326). Ahora bien, para ello es necesario conocer no solo el acervo de frases hechas y modismos de la lengua meta, sino también su patrimonio paremiológico, al igual que se conocen y utilizan, con más o menos frecuencia, en lengua materna.

Sin embargo, la paremiología constituye una de las parcelas de la lengua más difíciles de enseñar, debido sobre todo a los diferentes grados de idiomática que la caracteriza, además de su variabilidad dialectal y la posible pervivencia de arcaísmos. En el caso de los refranes, además, nos hallamos ante una dificultad añadida, la progresiva pérdida de su competencia activa¹⁶ por parte de los hablantes nativos; aunque esta idea habría que matizarla, pues hoy en día existen diferentes opiniones con respecto al uso de los refranes.

Es innegable el hecho de que muchos refranes se han perdido con el paso del tiempo, por ejemplo, los refranes que tratan sobre oficios rurales del tipo *Quien en mayo rielva*¹⁷, *ni al remate pan ni hierba*, esto es, aquellos cuyo referente está en desuso, obsoleto o incluso ha desaparecido; motivo por el que su uso se extingue y su descodificación e interpretación resulta complicada. Es totalmente comprensible, e inherente a la propia condición de lengua, que desaparezcan algunos aspectos lingüísticos que la conforman a medida que la sociedad a la que pertenecen avanza. De tal manera que, aquellos refranes que representan una sociedad eminentemente rural, caen en desempleo a causa de las exigencias de la sociedad tecnológica y cada vez más urbana en la que vivimos.

¹⁶ Según los estudios realizados en este sentido por Sevilla Muñoz (2004), la última generación que emplea refranes con cierta frecuencia es la de nuestros abuelos, hablantes que nacieron a principio del siglo XX o incluso a finales del siglo XIX. La generación siguiente sabe refranes pero los emplea cada vez menos y así hasta llegar a nuestros días. A pesar de la pérdida de competencia paremiológica activa, en muchos casos se conserva la competencia paremiológica pasiva. Es decir, empleamos cada vez menos refranes pero sabemos reconocerlos si se emplean en texto escrito o discursos orales.

¹⁷ El verbo *relvar* significa dar el primer arado a una tierra de labor, a pesar de que no figure en los diccionarios (ni siquiera en el de *Autoridades*), su uso no se limita al refranero, sino que también aparece en otros documentos, como el *Fuero de Zamora* (apartado 57).

No obstante, esto no sucede con todos los refranes, por lo que la generalización de su pérdida no deja de ser un tanto cuestionable, pues perviven y se usan frecuentemente, tanto en prensa, en campañas publicitarias, etc., como en boca de hablantes nativos, aquellos refranes que tratan sobre la climatología: *Hasta el cuarenta de mayo no te quites el sayo*, sobre las estaciones: *La primavera la sangre altera*, sobre las diferencias entre sexos: *Tiran más dos... vs. Donde tengas la olla...* y, sobre todo, refranes que expresan consejos o advertencias, del tipo *Agua que no has de beber déjala correr* o *Quien siembra vientos recoge tempestades*, entre otros muchos.

A pesar de la ya citada disminución de uso del refrán en nuestra comunidad lingüística actual, investigaciones como la de Aguirre de Ramírez (2000), nos recuerdan los motivos -y las ventajas- que suponen acercar al aprendiz de lenguas la comprensión del sentido de los refranes:

Trabajar con refranes en el aula constituye un recurso de gran valor para estimular el desarrollo del pensamiento, dado que su interpretación exige la realización de operaciones mentales de alto nivel, tales como el reconocimiento de elementos relevantes en las alocuciones, interpretación de implícitos, uso de relaciones lógico-semánticas, entre otras, en la búsqueda de su interpretación.

(Aguirre de Ramírez 2000: 82)

Pero en la práctica se nos plantean varios interrogantes, como:

¿En qué nivel los enseño?

En línea con la distribución que realiza en su artículo Ibáñez Quintana (2006), considero que la manera óptima de distribuir los contenidos socioculturales y la fraseología en la clase de E/LE es trabajar en primer lugar los coloquialismos (niveles iniciales A1-A2), a continuación los refranes (niveles intermedios B1-B2) y por último los dichos (niveles superiores C1-C2) más frecuentes de la lengua española. Por este motivo, la propuesta didáctica que veremos a continuación está pensada para alumnos cuyo nivel de español sea de un B2.

¿Qué refranes elijo?

Tanto la selección del conjunto de refranes que Campo Martínez (2001) estableció como adecuados para la enseñanza del español como lengua extranjera, como las investigaciones y artículos de Sevilla Muñoz y Barbadillo de la Fuente (2004) permiten al profesor determinar qué refranes conviene llevar a clase, pues, entre otros aspectos, hacen una selección de los refranes que hoy siguen vigentes, distribuyéndolos de la siguiente manera:

Por un lado los refranes de alcance general, esto es, los que tratan sobre las constantes existenciales del ser humano, temas como la familia, la sociedad, el trabajo, el amor, la amistad, el dolor o la muerte permiten que los refranes *Quien no sabe de abuelo no sabe de bueno, Cada mochuelo a su olivo, Ojos que no ven, corazón que no siente* o *El muerto al hoyo y el vivo al bollo* pervivan y pasen de generación en generación, por vía oral, fundamentalmente, con objeto de advertir o aconsejar. Este grupo de refranes se caracteriza por su sentido figurado, lo que hace posible su uso en situaciones muy variadas, por ejemplo, *Quien no tiene padrino no se bautiza* alude a la necesidad de tener un protector para conseguir triunfar, ya sea en la vida profesional, social o familiar, pues su sentido metafórico facilita su adaptabilidad a situaciones distintas en el espacio y tiempo, lo cual contribuye al hecho de que perviva en la sociedad actual y a que se deba enseñar en las clases de E/LE.

También son muy numerosos en lengua española los refranes que abordan temas universales, aquellos que podríamos denominar como *refranes morales*. Su presencia es patente en otras lenguas, lo que da lugar a la existencia de los llamados “universales paremiológicos”, algunos coinciden solo en la en forma y otros en lo formal y lo semántico, en este grupo encontramos *De noche, todos los gatos son pardos* o *Donde fueres, haz lo que vieres* (en francés *La nuit, tous les chats son gris* y *Il faut vivre à Rome comme à Rome*). Estos refranes son fácilmente trasladables al aula mediante actividades que trabajen con la traducción y con el establecimiento de puentes o comparaciones entre la lengua española y otras lenguas y sus respectivas culturas.

Por otro lado, los refranes de alcance reducido se vinculan a una época y a ámbitos concretos, entre ellos encontramos los refranes meteorológicos o temporales, laborales, supersticiosos o geográficos. Según Sevilla y Barbadillo (2004: 197), estos refranes aparecen también en otras lenguas, pero, «*dado su alcance especial y reducido, solo en lenguas que gozan de cierta proximidad con el español, ya sea por pertenecer a la misma familia, por hablarse en zonas próximas o bien por tratarse de áreas vinculadas cultural o religiosamente*», por ejemplo, el refrán *En martes, ni te cases ni te embarques*, en Francia (aunque cambiando el martes por el viernes, como día de mal presagio) se diría *On ne doit rien estrepandre un vendredi*. Son algunos de estos refranes, sobre todo los que se refieren a oficios agropecuarios tradicionales, los que han visto muy mermado su uso, en consecuencia, evitaríamos llevarlos al aula, tanto por su ineficacia como por la posible presencia de arcaísmos; son refranes del tipo *El cuarto [moneda antigua] falso, de noche pasa, De luengas [lejanas] vías, luengas mentiras*, etc.

¿Qué tipo de actividades planteo?

Lo idóneo sería plantear actividades que trabajen tanto con la forma como con el contenido de los refranes, pero integradas en el aprendizaje de otros aspectos del idioma, esto es, al hablar en las clases de gramática del modo subjuntivo se podrían poner como ejemplo refranes del tipo *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda* o en fonética, para trabajar la pronunciación de la vibrante múltiple podríamos servirnos de los refranes *Cría cuervos y te sacarán los ojos, En julio es gran tabarra el canto de*

la cigarra. Sin olvidarnos de que también son un recurso muy útil para la transmisión de contenidos de índole léxico-semántica o pragmática.

Pero lo que resulta realmente interesante es acercar el componente sociocultural de la lengua española mediante estos breves enunciados, es decir, hacer capaz al alumno no solo de identificarlos en sus conversaciones cotidianas o en sus lecturas, sino de comprenderlos y saber usarlos. Por este motivo es tan importante practicar con la función comunicativa que subyace en cada refrán (para que el alumno sepa usar) y con su estructura y pronunciación (para que el alumno pueda memorizar y pueda, por tanto, producir). A través de las paremias se trabajan también distintas estrategias de aprendizaje y ayudan a introducir, de una forma lúdica y entretenida (pues no debemos pasar por alto la motivación de los alumnos y la cuestión de la afectividad en el aula), algunos de los aspectos que definen nuestros patrones culturales.

Para concluir, y dar así respuesta a esa pregunta inicial que encabezaba este apartado ¿Por qué enseñarlos en la clase de E/LE?, solo me queda reiterar una idea que antes expuse: no se puede entender ni dominar una lengua sin la cultura a la que esta va aparejada, pues el refrán refleja, reproduce y conserva la cultura del pueblo que lo vio nacer; de este se puede extraer la información necesaria para reconstruir con todo detalle la organización social, los valores morales, las costumbres y las normas de conducta de un país, en este caso España. Por este motivo, considero que los refranes son elementos indispensables en las clases de E/LE y en la adquisición de la competencia comunicativa plena del aprendiz.

Aunque como hemos podido comprobar, una cosa es la teoría y otra la práctica; pues al analizar los manuales, observamos que, en líneas generales, el tratamiento de los refranes es muy limitado (a menudo, aparecen solo citados, sin contextualizar, etc.) de ahí que el alumno se sienta incapaz de identificarlos y de usarlos. Estos motivos nos llevan a considerarlo como uno de los puntos débiles en la enseñanza de español como lengua extranjera, presentándonos al mismo tiempo, un campo en el que presentes y futuros especialistas podamos incidir. Un posible acercamiento sería la siguiente propuesta didáctica:

Del dicho al hecho

Cómo trabajar con refranes en la clase de E/LE:

PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez examinadas las carencias y aportaciones de algunos de los manuales de español como lengua extranjera -con los que se configuran muchas programaciones y cursos de lengua en todo el mundo-, y tras haber expuesto los motivos principales sobre las ventajas que supone trasladar al aula los refranes, iremos de lo *dicho* a los *hechos*; esto es, a la elaboración de materiales didácticos que capaciten al alumno para el uso y la comprensión de las paremias en lengua española.

La unidad didáctica confeccionada está dirigida a una clase hipotética en la que las L1 de los alumnos son el inglés, el portugués y el chino; la elección de estas lenguas se debe, entre otras, a su elevado número de hablantes y el interés que despierta la enseñanza/aprendizaje de español en sus respectivos países. Estos, además, tienen un nivel B2 de español, la elección del nivel está en línea con la distribución propuesta por Ibáñez Quintana y con los motivos anteriormente expuestos. La propuesta consta de cuatro actividades, de las cuales dos son actividades marco o globales (planteadas para un aprendizaje continuo y, por tanto, diseñadas para un curso completo) y otras dos actividades que tratan cuestiones puntuales y específicas.

La primera de las actividades marco, *Cada día tiene un refrán y su afán*, comenzaría los primeros días de clase y supondría, por tanto, el primer acercamiento de los alumnos al refranero. En esta actividad se pretende trabajar, principalmente, con los refranes que se refieren al tiempo, clima, naturaleza, etc. esto es, con referentes atemporales, los cuales han permitido que muchas de las paremias pervivan hasta nuestros días. De este modo nos ocuparíamos del componente cultural del país de la lengua meta: España y sus tradiciones. Por otro lado, se le anima al alumno a que, a modo de agenda o diario, él mismo vaya anotando en su calendario personal los refranes que ha aprendido o ha escuchado durante el curso. Es una actividad centrada en la tanto en la forma como en el contenido.

La segunda actividad es también de tipo marco o global, pues en *Dime tus refranes y te diré tus intenciones* se pretende trabajar con la función comunicativa que caracteriza a estas unidades fraseológicas fijas. Parte de una actividad inicial en la que los alumnos deberán identificar (y completar) los refranes incompletos que aparecen en fragmentos escritos y determinar cuál es la intención del hablante cuando usa un refrán concreto en un determinado contexto. A continuación, se le anima a que, del mismo modo que en su calendario anota el significado de nuevos refranes, también tenga una libreta en la que anote el uso de los refranes aprendidos.

Las dos últimas actividades, *Los refranes de aquí y de allá* y *El refranero en el mundo entero*, pretenden responder, a medida que avanza el curso y que los alumnos se van familiarizando con las paremias, a particularidades lingüísticas concretas como la variabilidad dialectal (peninsular e hispanoamericana) o la traducción y la creación de puentes entre las culturas de los alumnos y la cultura de la lengua meta, es decir, la cultura española.

En la tercera actividad se le ofrecen al aprendiz dos columnas con los mismos refranes pero expresados de distinta manera, en la columna de la derecha aparece la

variante española y en la de la izquierda la hispanoamericana. Se parte del conocimiento de la mayoría de los refranes de la variante española, puesto que al tratarse de un curso en contexto de inmersión (en España), son estos refranes los que se habrán estudiado y analizado en clase; no obstante, no olvidamos la existencia de variantes, igualmente importantes y destacables, del español de América. Por este motivo se le propone al alumno que, una vez dominados algunos de los refranes españoles (aquellos que han aparecido en las dos actividades anteriores, como son los refranes que corresponden a los números 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 9) intente averiguar cuál será su variante hispanoamericana, en el caso de que exista. También se le pregunta por términos específicos del léxico americano (como *atole*) y se introducen refranes nuevos de uso muy frecuente, como son *Perro ladrador poco mordedor*, *A Dios rogando y con el mazo dando* y *Arrieros somos y en el camino nos encontraremos* (que corresponden a los números 6, 8 y 10 de la actividad). A través de esta actividad se le ofrece al alumno una visión panhispánica, demostrando la realidad del idioma español: una de las lenguas más habladas en todo el mundo y, en consecuencia, una lengua global, diversa y heterogénea.

En la cuarta actividad, una de las últimas del curso, se pretende que el alumno active sus conocimientos adquiridos; para ello tomamos como punto de partida una imagen/palabra con la que puede asociar fácilmente uno de los refranes aprendidos durante el curso. Al mismo tiempo, se le anima a que haga un trabajo de campo, que consistirá en la búsqueda del sentido del refrán en sus respectivas lenguas (recurso con el que se trabajaría con una de las estrategias más recurrentes en el aprendizaje de lenguas: la traducción) y también en la búsqueda del sentido, del uso, de los posibles sinónimos o antónimos, juegos de palabras etc., esto es, se insta al alumno a que juegue con la creatividad inherente al lenguaje. Pues, tomando como pretexto el refrán, podrá contar anécdotas divertidas, curiosidades o tradiciones al resto de la clase y compartir con todos ellos parte de su historia, una historia integrada y narrada en español.

TIPO DE CURSO:

Se trata de un curso de lengua general, esto es, sin fines o necesidades específicas, en el que se pretenden integrar los aspectos lingüísticos y culturales del país en el que se aprende español. El curso se desarrollará en un contexto de inmersión en cualquier ciudad española.

TIPO DE ALUMNOS:

Este curso de un año está dirigido a un grupo de 16 estudiantes de español como lengua extranjera, no familiarizados con las paremias españolas, aunque sí que conocen refranes en su lengua materna, esto es, en inglés, chino y portugués; pues 3 de ellos son chinos, otros 5 brasileños y 8 estadounidenses.

NIVEL:

Requisito fundamental es un buen conocimiento previo del español, que les sitúa en un B2.

OBJETIVOS:

- Aproximar a los estudiantes al folclore y a la sabiduría popular española.
- Familiarizar a los alumnos con algunos de los refranes más empleados en español.
- Mejorar la competencia lingüística como hablante, lector e intérprete de enunciados sentenciosos.
- Facilitar la adquisición del vocabulario relacionado con la paremiología.
- Buscar puntos de contacto entre las culturas española, china, norteamericana e hispanoamericana, principalmente.
- Contribuir a la transmisión y conservación de una parte importante de la cultura popular española.

DESTREZAS:

A través de las actividades los alumnos trabajarán la expresión oral y escrita y la comprensión lectora.

MATERIALES DE APOYO:

Para desarrollar la clase se utilizarán textos reales, tomados del *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE) y del *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) de la Real Academia en que aparezcan refranes¹⁸.

Además de recortes de prensa, un calendario gratuito de 2011 y un diccionario paremiológico que recoge el saber popular español:

70 refranes para la enseñanza del español de Inmaculada Penadés Martínez (Madrid: Arco/libros, 2008)

DESARROLLO:

En la primera actividad, al inicio del curso, el profesor animará a los alumnos a confeccionar el que será su calendario personal. Para ello, cada mes anotarán no solo el refrán que le corresponda, sino que también las paremias que en ese tiempo hayan aprendido u oído. Se pretende así estimular la curiosidad del alumno, además de trabajar con los saberes populares de antiguas tradiciones: se hablará en clase de las profesiones, la naturaleza y el clima que nos caracteriza.

En la segunda, en cambio, trabajaremos con la función comunicativa de los refranes, es decir, del tipo de acto de habla al que corresponden. Los aprendices contarán con tarjetas en las que aparecerá uno o más refranes contextualizados; su tarea será localizarlos en ese texto real, comprender y explicar su significado, indicar cuál es su función e intentar aplicarlo a contextos nuevos, bien ficticios o bien relacionados con su vida real.

La tercera actividad tratará sobre las variedades del español, pues se introducirán las posibles variantes peninsulares e hispanoamericanas de los refranes ya trabajados en clase, al mismo que se trabajará determinados aspectos del léxico que sean relevantes. Es fundamental que el alumno potencie su lógica e intuición, para desarrollar así estrategias de aprendizaje que le permitan prever cómo expresar una misma idea dicha de otro modo.

La última actividad planteada versará sobre la identificación y asociación del significado de varios refranes, a partir de una imagen y una palabra clave. Para después desempeñar la tarea de traducirlo a sus respectivas lenguas y realizar así un análisis contrastivo español-inglés, español-portugués y español-chino. Además de invitarles a realizar un trabajo de campo o a explotar su creatividad lingüística.

¹⁸ Aunque ligeramente modificados para adaptarlos al nivel de los alumnos.

ACTIVIDAD 1

Cada día tiene un refrán y su afán

Duración: todo el curso.

Materiales necesarios: una libreta o calendario personal.

Organización de la clase: cada uno contará con su calendario individual y sus anotaciones que se pondrán en común entre toda la clase al final de cada mes.

Completa un calendario lleno de sabiduría popular, así es el tiempo en España y así somos los españoles. Relaciona el refrán con cada mes. Comenta con tu compañero su significado y anota si existe en tu país uno similar. Además este te servirá para apuntar los refranes nuevos que aprendas cada mes, no olvides que...

*Treinta días trae noviembre, con abril, junio y septiembre;
veintiocho trae uno; y los demás, treinta y uno.*



ENERO: "Enero frío y sereno, inaugura un año nuevo".

FEBRERO: "Por San Blas la cigüeña verás, y si no la vieres, año de nieves".

MARZO: "Sale marzo y entra abril, nubecitas a llorar y campitos a reír"

ABRIL: "A finales de Abril, la flor verás en la vid"

MAYO: "Mayo florido, en flor el olivo y granados los trigos"

JUNIO: "Junio, soleado y brillante, te pone de buen talante"

JULIO: "En julio es gran tabarra, el canto de la cigarra"

AGOSTO: "Cuando llueve en agosto, llueve miel y llueve mosto"

SEPTIEMBRE: "Septiembre es frutero, alegre y festero"

OCTUBRE: "Agua del diez al veinte, para todo es conveniente"

NOVIEMBRE: "Del veinte de noviembre en adelante, invierno constante"

DICIEMBRE: "En diciembre, se hielan las cañas y se asan las castañas"

Y yo a mi vecino *En abril, aguas mil*

Ayer escuche en la radio
Hasta el cuarenta de mayo no te quites el sayo

ACTIVIDAD 2

Dime tus refranes y te diré tus intenciones

Duración: 30 minutos aprox. (como punto de partida para trabajarlos durante todo el curso).

Materiales necesarios: tarjetas con fragmentos de textos en los que aparezca la primera parte de un refrán y una libreta individual en la que irán apuntando los refranes aprendidos y la función comunicativa de cada uno de ellos.

Organización de la clase: en parejas e individual.

Tú ya sabes mucho sobre refranes, en español hay miles de ellos y se usan bastante... ¿Encuentras alguno en el texto? ¿Cuál es? Discute con tu compañero con qué intención se utiliza y después elaborad un pequeño diálogo recreando una situación en la que usaríais ese mismo refrán. Por ejemplo:

Le pregunto qué le pareció la obra de Lucas y me responde bastante bien. Miente como un bellaco. Le miro fijamente a los ojos para darle a entender que los tipos como él no pueden engañarme, y le obligo a admitir:

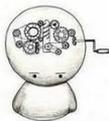
-Es cierto, no me gusto demasiado- reconoce-. Un cliente me dio un par de invitaciones y pensé lo de siempre **a caballo regalado...**

REFRÁN: *A caballo regalado, no le mires el diente.*

Expresa un **consejo** a alguien que desapueba algo.

Recuerda que con los refranes podemos expresar...

Una creencia



Una evidencia



Un consejo



Una advertencia



Una recomendación



Una amenaza



TARJETAS:

1

Supongo que el carro lo tendrá toldo. Si no, que se lo pongan, y si no quieren ponérselo, no por eso dejes de venir, que al mal tiempo...

2

No soy yo de los que olvidan que en boca cerrada... pero contigo no tengo ningún inconveniente; así que por una vez en mi vida voy a ser sincero. El secreto es...

3

Si cuando el río suena... los rumores sobre los próximos cambios que habrá en TVE son cada vez más abundantes.

4

Más vale malo conocido... eso sin tener en cuenta lo incómodo y carísimo que resulta cambiar de pareja, de piso, de coche y de todas esas comodidades después de 12 años de convivencia.

5

Don Dimas estaba de un humor de perros aquel día. "No creáis que la escasez de mozos, o, peor aún, la abundancia de mozas, os va a permitir dar rienda suelta a vuestros deseos, a elegir lo primero que os salté a la vista (...). Todos debemos ayudarlas a que encuentren a su mozo, ya se sabe, cada oveja con...

6

Su sugerencia me pareció tan estúpida que pensé que ni siquiera merecía una respuesta. Me quedé, pues, callado y ella volvió a equivocarse. Interpretó mal mi silencio, por aquello de quien calla...

7

Yo soy estudiante de Ciencia y Tecnología de los alimentos y estoy un poco decepcionada con la carrera. ¿No dicen que el que mucho abarca...? Pues eso creo que es lo que le pasa a esta carrera, vemos muchas cosas pero no profundizamos en nada.

8

Traigo un humor de perros. Vengo de un bar donde me he encontrado con un camarero refranero. ¡Tela marinera! Diez minutos ha tardado en traerme un café y cuando le digo: -¡Hombre, ya era hora!

El tío me suelta:
- Más vale tarde...

Ahora es vuestro turno, representad en clase vuestro diálogo, ya sabéis que la intención es lo que cuenta ¡ánimo!:



¡! Para que no se te olviden los refranes aprendidos, anota en tu libreta personal cada uno de ellos. Recuerda poner al lado cuál es su función.



ACTIVIDAD 3

Los refranes de aquí y de allá

Duración: 30 minutos aproximadamente.

Materiales necesarios: fotocopias en las que figuren dos columnas con las listas de refranes españoles y sus correspondientes variantes hispanoamericanas (en el caso de que las haya).

Organización de la clase: en parejas o en grupos de cuatro.

Une los refranes que usamos en España con los que se usan en Hispanoamérica, recuerda que el significado es el mismo, solo cambia un poco la forma. Trabaja tu intuición:

LOS REFRANES DE AQUÍ..

Variantes españolas:

1. Al mal tiempo, buena cara.
2. En boca cerrada no entran moscas.
3. Cuando el río suena, agua lleva.
4. Más vale malo conocido que bueno por conocer.
5. Cada oveja con su pareja.
6. Perro ladrador, poco mordedor.
7. Quien mucho abarca, poco aprieta
8. A Dios rogando y con el mazo dando.
9. En abril aguas mil.
10. Arrieros somos y en el camino nos encontraremos.



Y LOS REFRANES DE ALLÁ

Variantes hispanoamericanas:

- A. Más mejor es mala pizca que buena cosecha en pie.
- B. El credo revuelto con piedras.
- C. Aunque lo que dicen no es, con que lo aseguren basta.
- D. A quien te la haga, se la pagas; si no puedes hoy mañana. Las piedras rodando se encuentran.
- E. Peor es chile y agua lejos.
- F. Cosa hueca, mucho suena.
- G. No se puede chiflar y beber *atole*.
**¿Podrías explicar qué es el *atole*?
Sírvelte del diccionario para averiguar cuál es su significado.**
- H. Con el hombre callado, ¡mucho cuidado! Si juil no abriera la boca, nunca lo pescarían.
- I. En abril cada gota cae por mil.



¿Hay algún refrán que se diga de la misma manera en España y en Hispanoamérica? y ¿alguno que se diga de manera distinta en España?

SOLUCIONES: El *atole* es una bebida hecha de harina de maíz disuelta en agua o leche (NDAI). No se ha encontrado variante hispanoamericana para *Cada oveja con su pareja* y la variante peninsular es *En abril cada gota cae por mil*.

ACTIVIDAD 4

El refranero en el mundo entero

Duración: 40 minutos aproximadamente.

Materiales necesarios: fotografías o imágenes del elemento sobre el que se construye el refrán. Como ayuda para la traducción podrán servirse del diccionario de Penadés Martínez (2008).

Organización de la clase: en parejas.

Fíjate en la imagen e intenta adivinar el refrán que en ella se esconde, después explica al resto de la clase cómo se diría ese mismo refrán en tu país, en qué situaciones se usa o alguna curiosidad relacionada con el mismo.

Por ejemplo:

En portugués: *Em boca fechada não entra mosca*



En inglés decimos: *A shut mouth catches no flies. Least said, soonest mended.*

En chino (la equivalencia): *Palabras muchas sin duda cometer errores.*

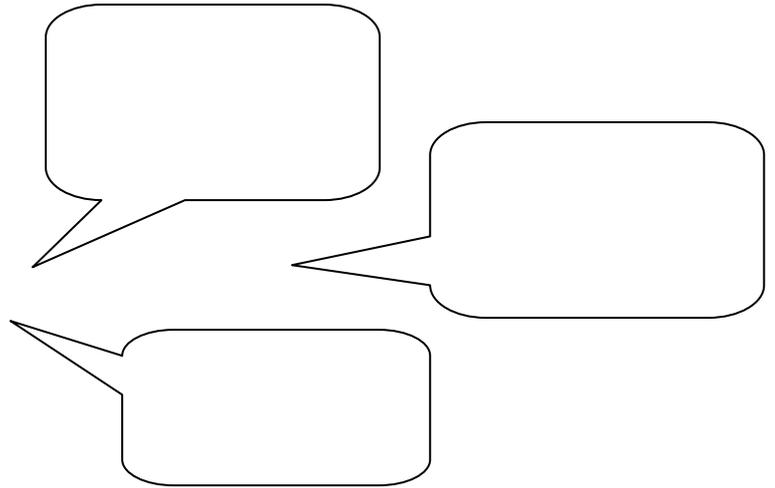


En español se dice *En boca cerrada no entran moscas*, para recomendar o aconsejar a alguien de que es conveniente callar para evitar problemas. También se puede expresar esta misma idea con los refranes *El que calla otorga* o *El que tiene boca se equivoca*, pero si no somos capaces de guardar silencio, lo único que nos queda es hacer *A lo hecho, pecho*. Existe además su anti o contra refrán, *De boca cerrada no salen moscas* y viñetas divertidas:



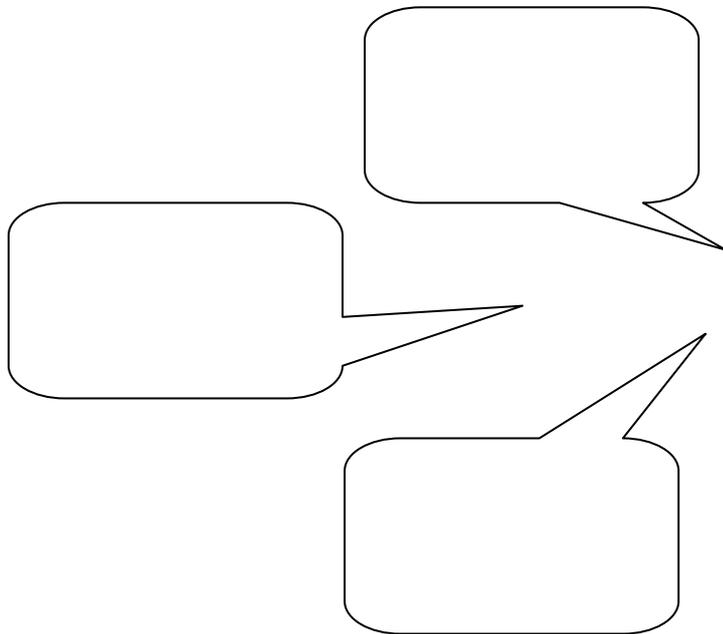
Ahora tú:

MONA



El refrán significa _____

_____.



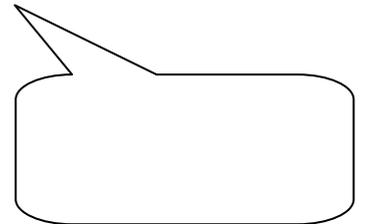
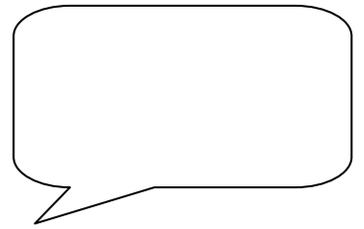
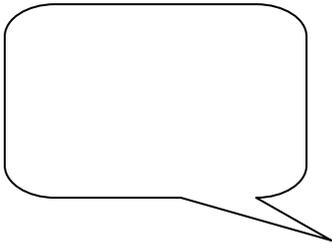
BARBAS



Utilizamos este refrán para _____

_____.

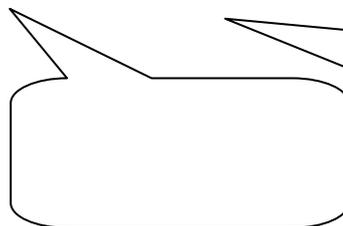
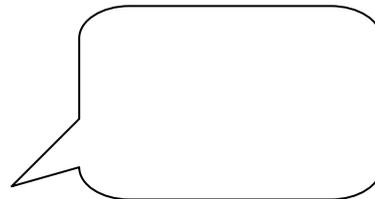
DORMIR/ COLCHÓN



En español se dice el refrán _____

_____.

ORO



Con este refrán expresamos _____

_____.

CONCLUSIONES

La persona que es curiosa tiene un refrán para cada cosa

Tal y como se señala en páginas anteriores, conocer bien una lengua supone conocer al máximo sus distintas manifestaciones lingüísticas, entre ellas los refranes, principales representantes de la lengua popular durante muchos siglos; pues ninguna lengua se puede comprender sin la cultura a la que va aparejada. Los refranes, portadores de la sabiduría, las costumbres, la historia de un pueblo, resultan indispensables para comprender muchos aspectos de la vida y cultura de ese pueblo. Por este motivo, el estudio del refranero en la clase de E/LE se concibe como un pretexto excelente para introducirse en el sistema cultural en que este se desarrolla, «*capaz de crear un clima de contraste cultural entre el español y el ambiente social en que se sustenta la lengua materna de los alumnos*» (S. Salkjelsvik 2007: 8). Los refranes nos permiten confeccionar actividades breves que establezcan contrastes entre la cultura meta, en este caso española, y las diferentes culturas de los alumnos, favoreciendo así al clima intercultural que aboga el *Marco común de referencia europeo*.

No obstante, se sabe poco sobre la enseñanza de la fraseología y la paremiología a alumnos extranjeros; sí se sabe, sin embargo, que es necesario conseguir que lleguen a conocerla, a familiarizarse con ella, que la actualicen en la conversación cotidiana, en el registro oral/coloquial, al igual que lo hacen cuando utilizan su lengua materna. A pesar de su marcada brevedad, el refrán abarca multitud de temas de las distintas facetas de la vida humana y nos permite ver (y sentir) que esas experiencias vividas por nuestros ancestros no distan tanto de las que nosotros vivimos actualmente, pues en los refranes se refleja o se proyecta un tiempo pasado del que todavía no nos hemos desplazado.

Tampoco se debe perder de vista el hecho de que el refranero nos permite trabajar de manera simultánea con los aportes culturales de la lengua meta y con una de las parcelas del léxico que la conforman, pero también profundizar o recordar algunos de los aspectos gramaticales, fonéticos o pragmáticos vinculados al refrán. Hace posible que podamos establecer puentes entre culturas, aparentemente tan dispares como el español y el ruso, ya que construimos con metáforas diferentes *Al buen callar llaman Sancho / El silencio es oro* estructuras que guardan un mismo significado. Es ahí donde reside la riqueza de todas y cada una de las lenguas y culturas del mundo.

Gracias a estas pequeñas dosis de lengua, el aprendiz de E/LE podrá comunicarse en español de manera natural y fluida, desarrollará su capacidad estratégica, estimulará el desarrollo del pensamiento, aprenderá un poco más de la lengua y la cultura hispanas y, sobre todo, ayudará a poner freno a esa progresiva pérdida, contribuyendo con su estudio a la pervivencia y transmisión de los refranes.

Por tanto, es nuestra tarea conseguir que el refranero siga desafiando el paso del tiempo y perviva, de generación en generación, tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, en los siglos que por venir quedan.

CORPUS DE REFRANES CITADOS EN EL TRABAJO

A

A buen entendedor pocas palabras bastan

A caballo regalado no le mires el diente

A Dios rogando y con el mazo dando (*Méx.* El credo revuelto con piedras)

A falta de pan, buenas son tortas

A finales de abril, la flor verás en la vid

A quien madruga Dios le ayuda

Agua del diez al veinte para todo es conveniente

Agua que no has de beber, déjala correr

Al mal tiempo, buena cara (*Méx.* y *Guat.* Peor es chile y agua lejos)

Ande yo caliente y ríase la gente

Año de nieves, año de bienes

Arrieros somos y en el camino nos encontraremos (*Méx.* A quien te la haga, se la pagas; si no puedes hoy mañana. Las piedras rodando se encuentran)

Aunque la mona se vista de seda, mona se queda

C

Cada loco con su tema

Cada mochuelo a su olivo

Cada oveja con su pareja

Cría cuervos y te sacarán los ojos

Cuando el río suena, agua lleva (*Méx.* Aunque lo que dicen no es, con que lo aseguren basta)

Cuando las barbas de tu vecino veas cortar, pon las tuyas a remojar

Cuando llueve en agosto, llueve miel y llueve mosto

D

De luengas vías, luengas mentiras

De noche, todos los gatos son pardos (*Fr.* La nuit, tous les chats son gris)

De refranes y cantares, tiene el pueblo mil millares

Del veinte de noviembre en adelante, el invierno ya es constante

Dime con quién andas y te diré quién eres

Donde fueres haz lo que vieres (*Fr.* Il faut vivre à Rome, comme à Rome)

Donde tengas la olla no metas la polla

Dos que duermen en el mismo colchón se vuelven de la misma condición

E

El cuarto falso, de noche pasa

El muerto al hoyo y el vivo al bollo

El que a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija

El que mucho abarca, poco aprieta

El que tiene boca se equivoca

El que tiene la plata pone la música

El saber no ocupa lugar

En abril aguas mil

En boca cerrada no entran moscas (*Méx.* Con el hombre callado, ¡mucho cuidado! Si juil no abriera la boca, nunca lo pescarían)

En casa del herrero cuchara de palo

En diciembre se hielan las cañas y se asan las castañas

En julio es gran tabarra el canto de la cigarra

En martes ni te cases ni te embarques (*Fr.* On ne doit rien entreprendre un vendredi)

Enero frío y sereno, inaugura un año nuevo

H

Hasta el cuarenta de mayo no te quites el sayo

Haz bien y no mires a quién

J

Junio, soleado y brillante, te pone de buen talante

L

La avaricia rompe el saco

La curiosidad mató al gato

La gracia de cada refrán, es decirlo en el momento y el lugar donde van

La persona que es curiosa tiene un refrán para cada cosa

La primavera la sangre altera

La viuda rica con un ojo llora y con otro repica

M

Mal de muchos, consuelo de tontos

Más vale malo conocido que bueno por conocer (*Méx.* Más mejor es mala pizca que buena cosecha en pie)

Más vale pájaro en mano, que ciento volando

Más vale prevenir que curar

Más vale tarde que nunca

Mayo florido, en flor el olivo y granados los trigos

N

Nada es verdad, ni es mentira, todo depende del color del cristal con que se mira

No es oro todo lo que reluce

No hay mal que por bien no venga

No por mucho madrugar amanece más temprano

O

Ojos que no ven, corazón que no siente

P

Perro ladrador, poco mordedor (*Méx.* Cosa hueca, mucho suena)

Por San Blas la cigüeña verás, y si no la vieres, año de nieves

Q

Quien calla, otorga

Quien en mayo rielva, ni al remate pan ni hierba

Quien mucho abarca, poco aprieta (*Méx.* No se puede chiflar y beber atole)

Quien no tiene padrino no se bautiza

Quien siembra vientos recoge tempestades

S

Saber refranes, poco cuesta y mucho vale

Sale marzo y entra abril, nubecitas a llorar y campitos a reír

Septiembre es frutero, alegre y festero

T

Tiran más dos tetas que dos carretas

V

Vísteme despacio que tengo prisa

Referencias bibliográficas

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN Y DICCIONARIOS:

AGUIRRE DE RAMÍREZ, Rubiela (2000): «La comprensión del sentido de los refranes en escolares» en *Educere*, 3, 76-83.

BARBADILLO DE LA FUENTE, M^a Teresa (2006): «Presupuestos didácticos para la enseñanza de los refranes a través de *El Quijote*» en *Paremia*, 15, 141-150.

BLANCO GARCÍA, Pilar (1999): «Didáctica de los refranes en la enseñanza pública», en *Paremia*, 8, 65-68.

CAMPO MARTÍNEZ, M^a de los Ángeles (2001): «Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera», en *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, 9-29.

CAMPOS, Juana G. y BARELLA, Ana (1996): *Diccionario de Refranes*, Madrid, Espasa-Calpe.

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel (1994): *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha I*. Barcelona, RBA Editores.

COMBET, Louis (1996): «Los refranes en la literatura» en *Euskera*, 3, 821-839.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo, Consejo de Europa. Instituto Cervantes.

FORMENT FERNÁNDEZ, M^a del Mar (1998): «La didáctica de la fraseología ayer y hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento en los repertorios de funciones comunicativas», en *Actas del Octavo Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 339-347.

FORGAS BERDET, Esther (1993): «Cultura popular y cultura material: el refranero» en *Paremia*, 1, 35-45.

GARCÍA YELO, Marina (2006): «La didáctica de las paremias en Gramática contrastiva», en *Paremia*, 15, 83-92.

GONZÁLEZ BLASCO, Marisa (1996): «La cultura no ocupa lugar», en *Actas del Séptimo Congreso Internacional de ASELE*, Almagro, 523-531.

IBÁÑEZ QUINTANA, Jaime (2006): «Actividades lúdicas para trabajar los coloquialismos, los refranes y los dichos en el aula de ELE» en *Biblioteca Virtual redELE*, 6.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

MARTÍNEZ KLAISER, Luis (1989): *Refranero general ideológico español*, Madrid, Hernando. Edición Facsímile de la Real Academia Española.

MORENO GARCÍA, Concha (2002): «Actividades lúdicas para la clase de E/LE», en *Actas del Décimo Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, 195-207.

OLAETA RUBIO, Roberto (1997): «Las paremias, un recurso didáctico para la enseñanza de la lengua española», en *Paremia*, 6, 451-458.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco/Libros.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada et al. (2008): *70 refranes para la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros.

PEÑATE RIVERO, Julio (1995): «El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: ‘Dime tus refranes y te diré quién eres’», en *Actas del Sexto Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León, 289-295.

PÉREZ BOTELLO, M^a Teresa (2008): «El refrán como texto oral y escrito» en *Estudios sociales*, Sección de Avances de investigación, 2, 183-197.

RIOTANA, Ustinova (2008): «Los refraneros en la clase de ELE» en *Paremia*, 17, 223-232.

RUIZ GURILLO, Leonor (1994): «Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera», en *Actas del Cuarto Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 141-151.

RUIZ GURILLO, Leonor (2002): *Ejercicios de fraseología*, Madrid, Arco/Libros.

SARDELLI, M^a Antonella (2010): «Los refranes en la clase de ELE» en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 22, 325-350.

SEVILLA MUÑOZ, J. (1993): “Las paremias españolas: clasificación, definición y correspondencia francesa”, en *Paremia*, 2, 15-20.

SEVILLA MUÑOZ, Julia y BARBADILLO DE LA FUENTE, M^a Teresa (2004): «Valor didáctico del refrán» en *Paremia*, 13, 195-205.

SEVILLA MUÑOZ, Julia, BARBADILLO DE LA FUENTE, M^a Teresa, PÉREZ MARTÍNEZ, Herón, MERCADO MÉNDEZ, Guadalupe, SEVILLA MUÑOZ, Manuel y GARCÍA YELO, Marina (2005): «Propuesta metodológica para la enseñanza de los refranes a través de *El Quijote*», en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense, 17, 265-281.

SEVILLA MUÑOZ, Julia y CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús (eds) (2008): *1001 refranes con su correspondencia en alemán, árabe, francés, inglés, italiano, polaco, provenzal y ruso*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias.

SEVILLA MUÑOZ, Julia y SEVILLA MUÑOZ, Manuel (2004): «La técnica temática en la traducción de refranes y frases proverbiales», en *El trujamán* [Centro Virtual del Instituto Cervantes: <http://www.cvc.cervantes.es/trujaman>], 20 de enero de 2011.

SERRADILLA CASTAÑO, Ana (2000): «La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula», en *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 657-664.

SORIANO SALKJELSVIK, Kari y MARTÍNEZ, Juan Antonio (2007): «Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2)» en *Biblioteca Virtual redELE*, 11.

TENA TENA, Pedro (2006): «Refranes españoles e internet» en *Paremia*, 15, 51-56.

TOLEDO BOTARO, M^a Isabel (1999): «El refranero español: un reto para los alumnos de ELE», en *Actas del Décimo Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Universidad de Cádiz, 713-720.

VIGARA TAUSTE, Ana M^a (1996): «Fosilización y expresividad coloquial en la enseñanza de español como L2», en *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Sevilla, Asociación Universitarias AUL2, 67-96.

ZULUAGA GÓMEZ, Francisco (2004): «Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal» en *Forma y Función*, 18, 250-282.

MANUALES:

ALONSO CUENCA, Montserrat y PRIETO PRIETO, Rocío (2011): *Embarque 1: curso de español lengua extranjera. Libro del profesor*, Madrid, Edelsa.

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a Ángeles (2006): *Vuela 5: español lengua extranjera. Libro del alumno, nivel B1*, Getafe (Madrid), Grupo Anaya.

ARROYO, Margarita (2006): *Prisma: método de español para extranjeros. Consolida (nivel C1)*, Madrid, Edinumen.

CASTRO, Francisca, RODERO, Ignacio y SARDINERO, Carmen (2008): *Compañeros, curso de español 2. Libro del alumno*, Alcobendas (Madrid), SGEL.

CERROLAZA ARAGÓN, Matilde, CERROLAZA GILI, Óscar y LLOVET BARQUERO, Begoña (2007): *Pasaporte. Libro del profesor, nivel A1*, Madrid, Edelsa.

CHAMORRO GUERRERO, M^a Dolores (1998): *Abanico: curso avanzado de español lengua extranjera. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

CHAMORRO GUERRERO, M^a Dolores, LOZANO LÓPEZ, Gracia, RÍOS ROJAS, Aurelio, ROSALES VARO, Francisco, RUIZ CAMPILLO, José Plácido y RUIZ FAJARDO, Guadalupe (2006): *El ventilador. Curso de español de nivel superior*, Barcelona, Difusión.

CORONADO GONZÁLEZ, M^a Luisa (2003a): *A fondo: curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*, Alcobendas (Madrid), SGEL.

CORONADO GONZÁLEZ, M^a Luisa (2003b): *A fondo: curso de español lengua extranjera. Nivel superior*, Alcobendas (Madrid), SGEL.

CORPAS, Jaime, GARMENDIA, Agustín y SORIANO, Carmen (2006): *Aula 4. Curso de español*, Barcelona, Difusión.

GAÍNZA, Ana, GINÉS, Inés; MARTÍNEZ, M^a Dolores y ORDEIG, Isabel (2007): *Español lengua viva 3. Libro del alumno*, Torrelaguna (Madrid), Santillana.

GUTIÉRREZ, Esther, BLAS, Amelia y ABIA, Belén G. (2009): *En acción 4. Libro del alumno*, España, enclave-ELE.

LLOVET IVORRA, Eva María, RIBAS, Rosa, WIENER, Bibiana y PÉREZ CAÑIZARES, Pilar (2010): *¡Nos vemos! 2. Libro del alumno*, Barcelona, Difusión.

MARÍN, Fernando, MORALES, Reyes y DEL M. DE UNAMUNO, Mariano (2005): *Nuevo ven. Libro del alumno 3*, Madrid, Edelsa.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús y GARCÍA FERNÁNDEZ, Nieves (2007): *Nuevo español 2000*, Alcobendas (Madrid), SGEL.

PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

(última visita: 11 de mayo de 2011)

<http://www.buscadichos.com>

<http://www.deproverbio.com>

<http://www.funjdiaz.net/folklore/index.cfm>

<http://www.paremia.org>.

<http://www.refranerocastellano.com>

<http://www.refranespopulares.com>

Dr. Castro, *Seniloquium. Refranes que dicen los viejos*

<http://parnaseo.uv.es/Lemir/Textos/Seniloquium/Index.htm>

Espasa: *Español para el mundo*

http://esespasa.com/esespasanw/default_esp.htm

Fernán Caballero, *Cuentos, adivinanzas y refranes populares*

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=5775>

Hispanoteca (español / alemán):

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca>

José María Sbarbi, *Florilegio o Ramillete alfabético de refranes y modismos comparativos y ponderativos de la lengua castellana:*

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1127>

José María Sbarbi, *Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos y las obras o fragmentos que expresamente tratan de ellos en nuestra lengua*

<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=1813>

Pedro Luys Sanz, *Trezientos proverbios, consejos y avisos muy provechosos para el discurso de nuestra humana vida*: <http://parnaseo.uv.es/Lemir/Textos/Proverbios/Index.htm>

Repertorio plurilingüe: Gotzon Garate (castellano / euskera / inglés / latín):
<http://www.ametza.com/bbk/htdocs/garatec.htm>

Saber refranes, poco cuesta y mucho vale (español / francés / italiano)
<http://usuarios.lycos.es/karmentxu/refranes/refranes.html>

Anexos

ANEXO I

MANUAL	NIVEL	TRATAMIENTO	EJEMPLOS
<i>Embarque 1</i>	A1	No trata ningún refrán.	
<i>Pasaporte</i>	A1	No trata ningún refrán.	
<i>Compañeros</i>	A2	No trata ningún refrán.	
<i>¡Nos vemos! 2</i>	A2	Aparece la variante de un refrán en relación con el tema de una actividad a la que da título.	<i>Dime dónde estudias y te digo como eres.</i>
<i>Aula 4</i>	B1	No trata ningún refrán.	
<i>Vuela 5</i>	B1	Aparece solo un refrán traducido en 6 idiomas en un glosario multilingüe (esp., ing., fr., alem., it., y port.) que hay al final del libro.	<i>Al mal tiempo, buena cara.</i>
<i>Abanico</i>	Avanzado B1- B2	Trabajan tanto la forma como el contenido de los refranes a través de diversas actividades de comprensión lectora y expresión escrita.	<i>Año de nieves año de bienes; El que avisa no es traidor; Cuando el río suena, agua lleva; etc.</i>
<i>A fondo</i>	Avanzado B1-B2	Aparecen en el índice y en el título de cada unidad que forma el libro, pues del significado del refrán se deduce el tema del que trata cada unidad. No con actividades concretas.	<i>Donde fueres... (tradiciones) A quien madruga... (lo cotidiano) Cada oveja... (hombres y mujeres) Tanto tienes... (economía) En martes... (creencias) etc.</i>
<i>Español lengua viva 3</i>	B2	Utiliza el significado de un refrán como pretexto para hacer una actividad a la que da título. Pero no trabaja con refranes.	<i>Más vale prevenir...</i>
<i>Nuevo Ven 3</i>	B2	No trata ningún refrán.	
<i>A fondo</i>	Superior C1	El tratamiento de los refranes sigue siendo el mismo que en el nivel anterior.	<i>A buen entendedor... Quién mal anda... El muerto al hoyo... etc.</i>
<i>En acción 4</i>	C1	Trabajan el significado de dos refranes en actividades concretas: una de comprensión auditiva y otra de expresión oral. Al final de libro hay un glosario donde se definen y ejemplifican.	<i>Agua que no has de beber, déjala correr. Quién a buen árbol se arrima, buena sombra le cobija.</i>

<i>El ventilador</i>	Superior C1	Trabaja únicamente un refrán al referirse a las expresiones relacionadas con el mundo animal.	<i>Más vale pájaro en mano que ciento volando.</i>
<i>Nuevo Español 2000</i>	Superior C1	En el índice de contenidos se hace referencia al tratamiento de refranes y locuciones, salvo en 3 unidades. Pero no hay actividades que trabajen ni con la forma ni con el contenido. Simplemente dan listas ordenadas alfabéticamente.	<i>A falta de pan, buenas son tortas; Agua pasada no mueve molino; Cada mochuelo a su olivo; Cuanto más vieja, más pelleja; Cría cuervos y te sacarán los ojos; No es oro todo lo que reluce; No todo el monte es orégano; etc.</i>
<i>Prisma. Consolida.</i>	C1	Hay una actividad que trabaja solo con el significado de refranes que están relacionados con el tema de la unidad en la que aparecen. Por otro lado hay una variación de un refrán, para relacionarlo así con el tema de la actividad a la que da título. Pero hace referencia al español de América.	<i>Cuando el dinero habla la verdad calla. El que tiene la plata pone la música. Amor y dinero nunca fueron compañeros. El dinero llama al dinero. Dime cómo duermes y te diré como eres.</i>

ÍNDICE DE FIGURAS:

1. *Abanico* (pp. 202-204): figuras 1, 2 y 3 pág. 49
2. *A fondo, nivel avanzado* (pp. 5, 122): figuras 4 y 5 pág. 50
3. *A fondo, nivel superior* (pp. 12, 40): figuras 6 y 7 pág. 50
4. *El Ventilador* (p.148): figura 8 pág. 51
5. *En acción 4* (pp. 20, 113, 182): figuras 9, 10 y 11..... pág. 51
6. *Español lengua viva 3* (p.59): figura 12 pág. 52
7. *Nuevo español 2000* (pp. 5, 24): figuras 13 y 14 pág. 53
8. *Prisma* (pp. 163, 172): figuras 15 y 16 pág. 53
9. *Vuela 5* (p.111): figura 17 pág. 54
10. *¡Nos vemos!* (p.11): figura 18 pág. 54

FIGURAS¹⁹:

No por mucho madrugar amanece más temprano

¿Sabes lo que es un refrán? Seguro que sabes algunos en tu lengua. En español hay muchos y se usan bastante. A veces no se dicen completos, sino sólo la primera parte, pues todo el mundo sabe cómo siguen. Intenta acertar cuál es la segunda parte de la sentencia y su explicación correspondiente, como en el ejemplo. Discútelo después con tu compañero.

Hablando del rey de Roma, *por la puerta asoma.*
 EXPLICACIÓN: *Aparece inesperadamente una persona de la que se estaba hablando.*

202
doscientos dos

Figura 1

1. A río revuelto...	EXPLICACIÓN
2. Quien a buen árbol se arrima...	
3. Cuando el río suena...	
4. A caballo regalado...	
5. Más vale lo malo conocido...	
6. Año de nieves...	
7. No está hecha la miel...	
8. Más vale pájaro en mano...	
9. Cuando las barbas de tu vecino veas cortar...	
10. El que avisa...	

CONTINUACIONES:

- ... buena sombra le cobija.
- ... que ciento volando.
- ... año de bienes.
- ... pon las tuyas a remojar.
- ... ganancia de pescadores.
- ... agua y piedras lleva.
- ... no es traidor.
- ... no le mires el diente.
- ... que lo bueno por conocer.
- ... para la boca del asno.

EXPLICACIONES :

- No pongas pegos: no te quejes de las cosas que no te cuestan dinero, que son gratis o que te regalan.
- Los campesinos creen que las grandes nevadas protegen los campos durante el invierno, de manera que, popularmente, se piensa que la nieve también trae buena suerte.
- En este mundo de relaciones interesadas, la ayuda o protección de alguien que tenga poder e influencia siempre es bienvenida.

201

Figura 2

→ Se usa para constatar que los comentarios o rumores sobre algo, normalmente personal, tienen que tener algo de cierto, alguna base.

→ Hay cosas que ciertas personas nunca podrán comprender o disfrutar porque no tienen la suficiente capacidad o sensibilidad para hacerlo. Es como darle margaritas a los cerdos: no las apreciarían.

→ Mejor es conformarse con la situación que tenemos, porque las novedades nunca se sabe con certeza si van a ser mejores. Las cosas no deben cambiar.

→ Hay que ser práctico. Mejor asegurar lo que se tiene y no poner las esperanzas en algo que no es seguro, aunque aparentemente sea mejor.

→ Ten cuidado porque cuando a alguien cercano le sucede algo malo, también te puede suceder a ti.

→ Haz siempre caso de los consejos y advertencias. Quien te advierte, sus motivos tiene. También puede ser una amenaza.

→ En una situación complicada, son los expertos o los más astutos los que sacan provecho de ella.

En español hay muchos refranes más. Aquí tienes algunos de ellos. Si te interesa, busca o pregunta el significado:

En casa del herrero, cuchara de palo.
Dos son compañía, tres son multitud.
De grandes cenas están las sepulturas llenas.
Quien bien te quiere te hará llorar.
Dime con quién andas y te diré quién eres.
Perro ladrador, poco mordedor.
A quien madruga, Dios le ayuda.
No por mucho madrugar amanece más temprano.
Aunque la mona se vista de seda, mona se queda.
Quien siembra vientos recoge tempestades.
Dime de qué presumes y te diré de qué careces.
Nunca digas "de esta agua no beberé".
Agua que no has de beber déjala correr.

204
doscientos cuatro

Figura 3

¹⁹ Los subrayados en rojo sobre las imágenes son míos, destacan el lugar concreto de la actividad en el que aparece (o se trabaja con) el refrán.

ACTIVIDAD PREPARATORIA 1

Como puedes ver en el índice, cada unidad de este libro tiene como título la primera mitad de un refrán que tiene relación con el tema de la unidad. Busca en la columna de la derecha la segunda mitad del refrán y el tema de la unidad (a veces la rima puede ayudarte):

1. Hablando...	A) tanto vales (LA ECONOMÍA).
2. A quien madruga,...	B) haz lo que vieres (LAS TRADICIONES).
3. Cada oveja...	C) se entiende la gente (LA LENGUA).
4. Tanto tienes,...	D) no mueve molino (LA HISTORIA).
5. Con pan y vino...	E) ni te cases ni te embarques (LAS CREENCIAS).
6. Agua pasada...	F) Dios le ayuda (LA VIDA COTIDIANA).
7. Sobre gustos...	G) con su pareja (LAS MUJERES Y LOS HOMBRES).
8. Donde fueres...	H) no hay nada escrito (LAS ARTES).
9. En martes...	I) se anda el camino (LOS VIAJES).

Figura 4



Figura 5

Unidad 4 • El muerto al hoyo...			
¿Tú qué crees?	Con textos	Palabra por palabra	Materia prima
El tiempo libre en España 92	1. Sinopsis de películas 100 2. Dos deportes de riesgo 106	Deportes 105	1. Oraciones sustantivas con indicativo/subjuntivo para presentar y valorar información 93 2. Que yo sepa, ... 99 3. Estar + adjetivo para valorar algo experimentado 104 4. Construcciones del verbo pasar 108 5. Adjetivos para hablar de las aficiones. Uso con ser/estar y régimen preposicional 110
Unidad 5 • A buen entendedor...			
¿Tú qué crees?	Con textos	Palabra por palabra	Materia prima
La radio 122	1. Vira la televisión 123 2. Flechazo en el cibercafé 136	1. Secciones de un periódico 125 2. Verbos de lengua 132 3. Los ordenadores e Internet 138	1. Siglas en singular y plural 126 2. La expresión de la seguridad, la posibilidad y la probabilidad 130 3. Lo/esto/eso de... + uso del imperfecto y pluscuamperfecto de indicativo para expresar contraste entre la información anterior y la que acabamos de recibir 135 4. Algunos verbos y adjetivos con régimen preposicional 141
Unidad 6 • Quien mal anda...			
¿Tú qué crees?	Con textos	Palabra por palabra	Materia prima
Cosas perjudiciales para el medio ambiente 146	1. La guerra contra el ruido 156 2. Declaración universal de los derechos de los animales 161	1. Familia léxica de dañar y perjudicar 147 2. Vocabulario para hablar del cuidado del medio ambiente 149	1. La construcción comparativa cuantitativa/más/menos... más/menos... 148 2. Más/menos que/de 149 3. Conectores temporales 153 4. Aunque con indicativo o subjuntivo 158 5. Algunos sustantivos y adjetivos con régimen preposicional 164 6. Casos especiales en la formación del plural 165

Figura 6

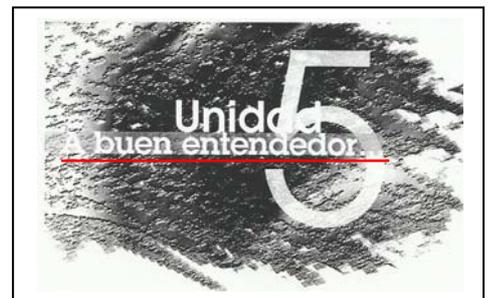


Figura 7

2. ¿Y en otras lenguas?

A Busca en tu propia lengua comparaciones similares a las del ejercicio anterior. Tradúcelas literalmente para comprobar si en español son parecidas o completamente distintas. Tu profesor te ayudará.

B Fíjate en estas otras expresiones que también contienen nombres de animales y relaciónalas con las definiciones que aparecen a continuación.

Los pájaros

1. Tener la cabeza llena de pájaros.
2. Más vale pájaro en mano que ciento volando.
3. Matar dos pájaros de un tiro.

Las moscas

4. Tener la mosca detrás de la oreja.
5. Por sí las moscas.
6. ¿Qué mosca te ha picado?

Los peces

7. Estar como pez en el agua.
8. Por la boca muere el pez.

- a. Haber muy poca gente.
- b. ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás de mal humor?
- c. Haber una razón oculta o secreta.
- d. Estar receloso, sospechar algo.
- e. Erizarse el vello por alguna emoción.
- f. Nacer un bebé.
- g. Tener mal humor, estar enfadado. Ser o estar muy irritable.
- h. Comer mucho o con mala educación.
- i. Dormir mal, pasar una mala noche.
- j. Sentirse muy a gusto en un lugar.
- k. Lograr dos objetivos o resolver dos asuntos al mismo tiempo.
- l. Dormir mucho y profundamente.
- m. Tener ideas absurdas o inconsistentes, ser poco maduro.
- n. Es preferible conseguir algo, aunque sea poco, que soñar con conseguir mucho.
- o. Por si acaso, por si ocurre algo.
- p. Engañar dando una cosa similar pero de peor calidad.
- q. Buscar razones imposibles o complicar algo innecesariamente.

Figura 8

2.a. ¿Conoces el siguiente refrán? Ponte de acuerdo con tu compañero sobre su significado. ¿Cómo se expresa este concepto en tu cultura?



"Nada es verdad, ni es mentira, todo depende del color del cristal con que se mira."

b. Lee estos fragmentos de un poema de Ignacio Copani y explica a qué crees que se refiere.

El cristal con que se mira
*Cuando un pobre se emborracha es un borracho,
 cuando lo hace un rico
 fue tan sólo una copita más,
 junto a sus pobres amigos...
 Cuando un pobre hace un reclamo es subversivo,
 cuando lo hace un rico
 es que algo debe estar andando mal.*

*Será el cristal con que se mira,
 que ve distinto lo que es igual...
 Cuando un pobre se separa
 es un sucio libertino...
 Cuando un rico se divorcia eligió la libertad.*

Figura 9

Locuciones idiomáticas

PÁG	Término/s	Definición	Ejemplos
20	<u>QUIÉN A BUEN ÁRBOL SE ARRIMA, BUENA SOMBRA LE COBIJA</u>	Refrán que indica que si alguien puede obtener buenas relaciones puede conseguir beneficios de ellas	<i>Vigila mucho con quién andas pues quién a buen árbol se arrima buena sombra le cobija</i>
20(audio)	NO TENER NI IDEA	Desconocer algo por completo	<i>No tenía ni idea de que Juan fuera tu hermano.</i>
23(audio)	LLEVAR A CABO	Realizar, cumplir un objetivo	<i>La tarea que tenéis que llevar a cabo consiste en la realización de una maqueta.</i>
24(audio)	DE TRANQUIS (col.)	Tranquilamente	<i>Hoy salimos pero de tranquis, ¿vale?</i>

Figura 10

11.a. Patricia se ha presentado a un concurso de la radio. A continuación tienes las preguntas que le van a hacer. Intenta contestarlas con tu compañero.

- Expresión con la que se incita a alguien a emprender o conseguir algo.
- Recipiente en el que se bebe el mate.
- ¿Cómo se denomina el instrumento musical con el que se acompaña el tango?
- Nombra al menos tres ciudades españolas en las que el catalán y el castellano son lenguas co-oficiales.
- ¿Cómo termina el famoso refrán "Quien a buen árbol se arrima..."?
- Hay quien dice que el mejor tinto español está en la región de...
- Ciudad de España en la que puedes pasear por la Playa de la Concha.
- ¿Cómo se llama el escritor cuyo libro más famoso comienza con la frase "En un lugar de La Mancha..."?
- Hay quien dice que es la ciudad más bonita de España...

Figura 11

7. Más vale prevenir

a. Lee estos eslóganes. ¿Quién crees que los ha redactado? ¿A quién van dirigidos? Coméntalo con tus compañeros.

Si pierdes la calma, alguien puede perder mucho más. Vive y deja vivir.

Tú eres el mejor regalo para los que te esperan. Feliz Navidad.

¿Estás preparado para conducir tu vida?

Pisa el freno y cambia tu final.

Ahórrate un mal trago. Si bebes, no conduzcas.

Abróchate el cinturón. Abróchate a la vida.

Figura 12

LECCIÓN	A	B	Págs.
1. El lenguaje	Camilo José Cela. Alonso Zamora Vicente. Europa: sus lenguas y la moneda Octavio Paz. Augusto Roa Bastos. Enrique Tierno Galván. Formas de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prefijos y abreviaturas. ○ <u>Refranes y locuciones.</u> ○ Palabras con doble acentuación. ○ Usos del artículo. ○ Los determinantes. ○ Composición de palabras. ○ ¿Seguro que sabes lo que dices? 	8
2. El entorno social	Ramón María del Valle-Inclán. Miguel Mihura. Ernesto Sábato. Miguel Delibes. Lauro Olmo. El hombre y su medio social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Siglas y prefijos. ○ <u>Refranes y locuciones.</u> ○ Numerales ○ Relativos e interrogativos. ○ Indefinidos. ○ Estructuras de relativo y sus posibles sustituciones. 	30
3. El paisaje	Miguel de Unamuno. Antonio Machado. Juan Ramón Jiménez. J. Martínez Ruiz, «Azorín». Pío Baroja. Gerardo Diego. El hombre y la naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prefijos y siglas. ○ <u>Refranes y locuciones.</u> ○ Numeración romana. ○ Clasificación adjetiva. ○ Números partitivos y proporcionales. 	50
4. Aspectos del vivir hispánico	Alonso Zamora Vicente. Antonio Buero Vallejo. Jaime Salom. Dámaso Alonso. Blas de Otero. Diversas formas de vida	<ul style="list-style-type: none"> ○ Símbolos monetarios. ○ Sufijos cultos. ○ Locuciones latinas. ○ Uso de las letras mayúsculas. ○ Pronombres personales: Formas flexivas. 	69
5. El pensamiento hispánico	César Vallejo. Federico García Lorca. Miguel Hernández. Mario Benedetti. Manuel Vicent. Paisajes y figuras	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sufijos españoles. ○ Derivación. ○ <u>Refranes españoles.</u> ○ Locuciones latinas. ○ Uso de las letras minúsculas. ○ Modalidades sintácticas en la frase de relativo. <i>Que</i> relativo 	87

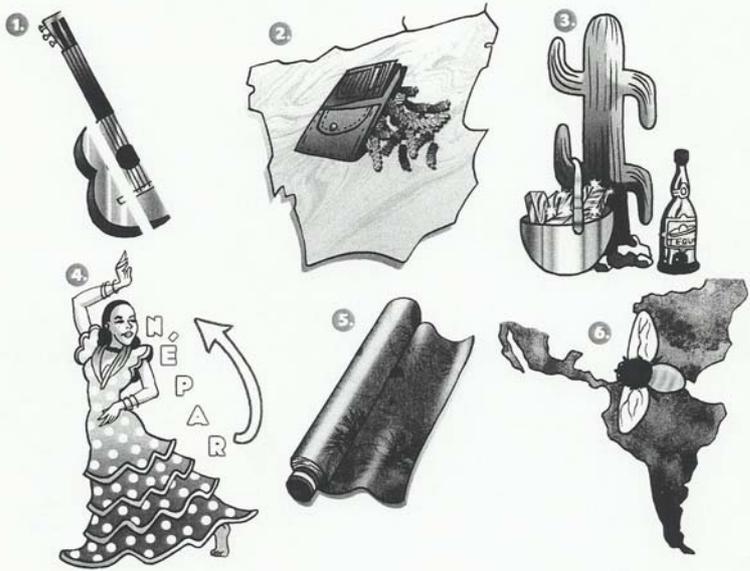
Figura 13

Refranes españoles

- A buen entendedor, pocas palabras bastan.
- A buen hambre, no hay pan duro.
- A caballo regalado, no le mires el diente.
- A Dios rogando y con el mazo dando.
- A enemigo que huye, puente de plata.
- A falta de pan, buenas son tortas.
- Afortunado en el juego, desgraciado en amores.
- A grandes males, grandes remedios.
- Agua pasada no mueve molino.
- Agua que no has de beber, déjala correr.
- A la cama no te irás, sin saber una cosa más.
- A perro flaco, todo son pulgas.

Figura 14

1.1.   Averigua las frases que se esconden en estos jeroglíficos y aprenderás los nombres coloquiales que recibe el dinero en España y en Hispanoamérica.



1.2.   En español existen muchas expresiones relacionadas con el dinero y sus "poderes". Explica el significado de los siguientes refranes.

1. Cuando el dinero habla, la verdad calla:
2. El que tiene la plata pone la música:
3. Amor y dinero nunca fueron compañeros:
4. El dinero llama al dinero:

Figura 15

Dime cómo duermes y te diré cómo eres

3

3.1. ¿Qué tal duermes? Pregúntale brevemente a tu compañero sobre la calidad de "su sueño" (horas que duerme, si prefiere madrugar o trasnochar, si tiene pesadillas, si es sonámbulo; si le gusta dormir con luz o con la persiana hasta abajo, etc.). Señala cuáles son los problemas relacionados con el sueño que conozcas.

3.1.1. Escucha ahora al profesor Augusto Rico, de la Universidad Popular Farrag, en la conferencia sobre "El sueño como descanso y sus patologías". ¿Coinciden los problemas con los que habéis señalado anteriormente?

3.1.2. Escucha de nuevo y anota todas las expresiones que se utilizan en el texto para formular hipótesis.

Figura 16

Dime dónde estudias y te digo cómo eres

5 a. ¿Cómo se llaman estos objetos?
 Pon los números en las casillas correspondientes. ¿Cuáles tienes en tu escritorio o usas para estudiar?

- bolígrafo
- lápiz
- marcador
- clip
- cuaderno
- tijeras
- libros
- goma de borrar
- hojas de papel
- diccionario
- carpeta

b. Describir objetos. Completa con un ejemplo para cada material y función.

Es...	Sirve para...	
de papel _____	escribir <i>bolígrafo</i> _____	guardar papeles _____
de metal _____	cortar _____	buscar palabras _____
de plástico _____	borrar _____	marcar textos _____
de madera _____	dibujar _____	tomar notas _____

Figura 18

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	ALEMÁN	ITALIANO	PORTUGUÉS
Como un perrillo faldero	Like a lapdog	Comme un petit chien	Schoßhündchen	Come un cagnolino	Pau-mandado
Cuestión de faldas	Affair involving a woman	Histoire de jupons	Frauensache	Affari di donne	Ter rabo-de-saia na história
De cabo a rabo	Inside out	De bout en bout	von A bis Z	Da capo	De cabo a rabo
De una vez por todas	Once and for all	Une bonne fois pour toutes	ein für allemal	Definitivamente	De uma vez por todas
Echar un cabo a alguien	To help someone	Aider quelqu'un à se tirer d'affaire	jdm helfen	Dare una mano a qualcuno	Dar uma mão, ajudar alguém
Efecto invernadero	Greenhouse effect	Effet de serre	Treibhauseffekt	Effetto serra	Efeito estufa
Estar al cabo de la calle	To know what one is about	Être au courant	dahinter gekommen sein	Sapere tutto	Estar bem informado sobre um assunto
Estar muy viajado	A well-traveled person	Avoir beaucoup voyagé	viel gereist sein	Avere molta esperienza	Saber muito da vida, estar escolado num determinado assunto
Estar sobre un volcán	To be on top of a volcano	Être assis sur une poirdrière	mit dem Feuer spielen	Essere seduto su un vulcano	Estar numa situação complicada
Globo terráqueo	Globe	Globe terrestre	Erdball	Globo geografico	Globo terrestre
Hacer frío	To be cold	Faire froid	es ist kalt	Fare freddo	Fazer frio
Irse de viaje	Go on a trip	Partir en voyage	reisen	Andare a fare un viaggio	Viajar, ir fazer uma viagem
Lluvia ácida	Acid rain	Pluie acide	saurer Regen	Pioggia acida	Chuva ácida
Ni corta ni perezosa	Without thinking	De but en blanc	ohne auch nur einen Augenblick zu zögern	D'un tratto	Com decisão
No dejar cabos sueltos	To tie up the loose ends	Ne rien laisser en suspens	keinen Punkt außer Acht lassen	Non lasciare niente di incompiuto	Não deixar nenhum fio solto, tomar todas as precauções
Parque nacional	National park	Parc national	Nationalpark	Parco nazionale	Parque nacional
Pegado a las faldas	To be tied to someone's apron strings	Collé aux jupes	ein Schürzenjäger sein	Attaccato alle gonne	Agarrado às saias
Ser un golfo	To be a troublemaker	Être un voyou	ein Lebemann sein	Essere un mascalzone	Ser um sem-vergonha, malandro
Ser un pelota	To be a groveler	Être un lèche-bottes	ein Schleimer sein	Essere un lecca-lecca	Ser um puxa-saco
Ser un viajero empedernido	To be an inveterate traveler	Être un voyageur incorrigible	permanent auf Reisen sein	Viaggiatore indurito	Ser um grande viajante, viajante inveterado
Vertidos radiactivos	Radioactive dumping	Déversements radioactifs	radioaktive Abfälle	Rifiuti radioattivi	Resíduos radioativos
Zona verde	Park	Espace vert	Grünfläche	Zona verde	Área verde

LECCIÓN 8 ¡Che, qué lindo...!

A tomar viento fresco	To tell someone to get lost	Aller voir ailleurs	verduften	Va' a quel paese	Tomar banho (sentido figurado)
<u>A mal tiempo buena cara</u>	Every cloud has a silver lining	Faire contre mauvaise fortune bon coeur	gute Miene zum bösen Spiel	A brutto periodo bella faccia	Se a vida lhe deu um limão, faça uma limonada
Caer una tormenta	To storm	Tomber des cordes	gewittern	Arrivare una tempesta	Caír uma tempestade
¡Cómo me gustan estas cosas!	I really enjoy these things!	Comme j'aime ces choses-là!	das gefällt mir unheimlich	Come mi piacciono queste cose!	Como eu gosto destas coisas!
¡Cómo me mola!	That's really great!	C'est vachement bien!	das finde ich toll	Come mi piace!	Como me agrada!
Como sur	Southern Cone	Cône sud	Argentinien, Chile,	Cono sud	Cone sul

Figura 17

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2012-14

**Portafolio del profesor en formación: una propuesta
práctica para el desarrollo profesional**

Bàrbara Cuenca i Ripoll

Trabajo final de máster

Versión profesionalizadora

Dirigido por la Dra. Vicenta González Argüello

Junio de 2014

Portafolio del profesor en formación: una propuesta práctica para el desarrollo profesional

BÀRBARA CUENCA I RIPOLL

RESUMEN

Este trabajo consiste en la creación de un espacio de reflexión pedagógica que fomente el aprendizaje reflexivo en la formación continua del docente. Este espacio se materializará a través de un portafolio electrónico insertado en el marco de un curso de actualización para profesores de español en activo dirigido tanto nativos como a no nativos. El portafolio se presenta como una herramienta formativa, evaluativa y de comunicación que busca el desarrollo profesional más allá de los límites de la formación. Se propone, de esta forma, trabajar los contenidos necesarios en la formación de profesores promoviendo un aprendizaje basado en la reflexión dentro de los parámetros del denominado enfoque realista que, a su vez, incentiva el trabajo cooperativo y la interacción entre pares.

La innovación de esta propuesta radica en el uso de una herramienta multimodal 2.0, como es el portafolio electrónico, como medio para el desarrollo profesional del docente, apoyándose en los principios del aprendizaje reflexivo y la formación por competencias.

Según las conclusiones del trabajo, la herramienta portafolio se presenta como un medio ejemplar para poner en marcha la autoevaluación del docente y promover la reflexión, tanto individual como grupal, como base del desarrollo profesional, además de integrar la participación y colaboración entre formandos a la vez que se refuerza su autonomía como individuos en su propio proceso formativo.

Palabras clave: portafolio electrónico, Mahara, formación de profesores, enfoque realista, competencias docentes, aprendizaje continuo

ABSTRACT

This essay introduces an integrated ePortfolio within a continuous education course aimed at Spanish foreign language teachers whether native or not. The ePortfolio offers a thinking space to the teachers that is based on reflexive learning. The ePortfolios system is aimed towards working on the professional development further from the boundaries of basic education, besides its utility as a formation, evaluation and communication tool. That way trainee teachers are able to tackle the usual contents of language didactics from a realistic standpoint. This approach encourages constant consideration of one's own work, a cooperative methodology and mutual interaction.

The innovative nature of this proposal is reflected on the use of the ePortfolio as a 2.0 tool to work on the development of the professional teaching personnel through continuous training and skill development.

As this essay's conclusion conveys, the ePortfolio tool encourages self-evaluation on teachers, promotes both individual and group consideration and contribution amongst equals, which in turn reinforces the autonomy of the trainee teacher.

Keywords: ePortfolios, Mahara, teacher training, realistic approach, continuing education, teaching skills

A mi tutora, Vicenta, por sus preciados consejos y su infinita paciencia.

A Paula, por confiar incondicionalmente en lo que le propongo.

Al equipo del proyecto ELE-arning,
por sus ideas y sugerencias en cada reunión.

A Amor y Meri, por ser compañeras de viaje en este tortuoso camino.

A Marisa, Brianda y Joan por escucharlo todo sin entender nada.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	2
1.1 <i>Historia y antecedentes</i>	2
1.2 <i>La formación por competencias o cómo ser un profesor competente</i>	6
1.3 <i>La importancia del desarrollo reflexivo en la formación del profesorado</i>	14
1.4 <i>El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua</i>	16
1.5 <i>El portafolio como herramienta de trabajo</i>	20
1.5.1 <i>El uso del PRP en contextos reglados</i>	22
1.5.2 <i>La multimodalidad del PRP: del papel a la nube</i>	24
1.5.3 <i>La nube en la universidad: plataformas frecuentes</i>	25
1.5.4 <i>¿Qué es Mahara? ¿Por qué desarrollar un portafolio en esta plataforma?</i>	26
2. PROYECTO ELE-ARNING.....	27
2.1 <i>Objetivos de la formación ELE-arning</i>	30
2.2 <i>Público al que va dirigido: curso de actualización</i>	31
2.3 <i>Herramientas de la formación</i>	31
2.4 <i>La figura del tutor</i>	32
3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA Y ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO.....	33
3.1 <i>Objetivos generales de la propuesta</i>	33
3.2 <i>Metodología didáctica</i>	34
4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	37
4.1 <i>Contextualización</i>	37
4.2 <i>Estructura general de la propuesta didáctica</i>	38
4.3 <i>Descripción de las actividades propuestas</i>	40
5. CONCLUSIONES.....	53
6. BIBLIOGRAFÍA.....	55
7. ANEXOS.....	59

INTRODUCCIÓN

Cada vez son más los docentes que, sin importar la edad, la formación o los años de experiencia, se preguntan cuáles son las cualidades de un buen profesor de lenguas extranjeras ya que ser un docente comprometido con los alumnos de lengua extranjera, con la institución y con las nuevas corrientes pedagógicas, puede convertirse en una ardua tarea para los docentes cuya formación se dio en un contexto tradicional.

Es evidente que el paradigma ha cambiado y no sólo para los alumnos de lenguas extranjeras, sino también para los docentes puesto que ahora los profesores deben adaptarse constantemente a las demandas específicas de sus alumnos, haciéndolas encajar con el currículo y las normas de la institución en la que trabajen.

Desde el primer momento en el que los docentes comienzan a sentir la necesidad de analizar su práctica diaria, surge la necesidad paralela de sistematizar el proceso para que sea provechoso de cara a una mejora profesional. Cursos, posgrados, seminarios, jornadas pueden servir al docente para formarse académicamente pero, si esta formación se lleva a cabo sin una práctica controlada que parta de un análisis de necesidades previas, el docente corre el riesgo de no poder o de no saber aplicar lo aprendido a su intervención docente. Esta espiral provocaría que docentes altamente formados no fueran capaces de incluir las teorías y soluciones aprendidas a lo largo de su periodo formativo en contextos específicos, imposibilitando la mejora del docente como profesional.

En el presente trabajo se ofrece una propuesta de actuación docente integrada en un curso de actualización para profesores de español como lengua extranjera. Dicha propuesta se enmarca en el uso de un portafolio electrónico¹ que servirá de guía para el formando a la hora de desarrollar procesos reflexivos que le ayuden a ser consciente de su práctica docente antes y después de la formación.

Para ello, hemos elaborado una propuesta que pretende insertar pequeños procesos reflexivos que relacionen constantemente lo trabajado en los módulos del curso de formación con la realidad docente particular de cada formando. Siempre partiendo de las necesidades individuales y trabajando a través de la cooperación y la interacción entre pares.

¹ <http://eportfolio.uclouvain.be/>

El motivo principal que nos ha llevado a querer explorar el portafolio como herramienta formativa ha sido la descoordinación que a veces se produce en algunos profesores entre ‘lo que hacen en clase’ y ‘lo que querrían hacer’. Pues, son muchos los profesionales de la docencia de idiomas que, a menudo, se estancan en una manera concreta de enseñar y no saben cómo evolucionar profesionalmente ya que, pese a estar muy formados, no conocen las herramientas ni los procesos necesarios para observar, analizar y evaluar su práctica diaria.

Para abordar esta idea, en primer lugar, conoceremos la historia del portafolio como herramienta docente desde sus orígenes hasta la actualidad en relación con las corrientes pedagógicas actuales. Además, estudiaremos en qué consiste la formación por competencias y por qué es tan relevante de cara al desarrollo de un aprendizaje reflexivo, recientemente considerado como base para la formación continua. Del mismo modo, exploraremos las posibilidades formativas que ofrece el portafolio en contextos reglados, así como la multimodalidad de la que dispone al poder alojarse en cualquier dispositivo, pasando del papel a la nube, lo que nos brindará la oportunidad de comentar los espacios 2.0 habilitados por las instituciones educativas superiores (apartado 1). Posteriormente, explicaremos detalladamente en qué consiste la formación en la que se enmarca nuestra propuesta didáctica, así como los objetivos de la misma, el público al que se dirige o las plataformas e instrumentos de los que se vale (apartado 2). Inmediatamente después, presentaremos los objetivos generales de la propuesta así como la metodología empleada en el desarrollo de la misma (apartado 3). Pasaremos después a exponer la secuencia didáctica diseñada por fases (apartado 4) para finalizar, por último, con el apartado (5) en el que se exponen las conclusiones extraídas de la elaboración del presente trabajo.

1. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1 Historia y antecedentes

El portafolio es una herramienta de clasificación usada a menudo para destacar aquellas muestras o evidencias de un trabajo en concreto que son representativas por algo para el autor y, que además, quiere hacerlas destacar por encima del resto de trabajos por motivos profesionales o académicos (Barberá, 1996; Barnett, 1995; Jafari y Kaufman, 2006; Stefani *et al.*, 2007).

El portafolio como tal tiene sus orígenes en las profesiones libres que encontramos en EE.UU a principios de siglo. Muchos de los artistas, publicistas, dibujantes, ilustradores o incluso guionistas acostumbraban a seleccionar una serie de trabajos y/o producciones que les sirvieran a modo de muestra de sus capacidades de producción. Por tanto, se trataba de una selección de aquellos documentos que fueran más representativos para su trabajo. Dicha recopilación de muestras iba orientada a la búsqueda del convencimiento de clientes potenciales, ya que gracias a ellas, el cliente podía determinar si el artista, publicista o ilustrador se adecuaba a las líneas de trabajo que se precisaban, es decir, un publicista incluiría aquellas campañas que hubieran tenido más éxito o que fueran punteras en algún aspecto, del mismo modo que un fotógrafo o un ilustrador seleccionarían aquellas colecciones o álbumes que les supusieron un salto en su carrera profesional o académica. Estas muestras podían ir acompañadas de lo que podría considerarse como ‘evaluaciones externas’: críticas, recortes de prensa, entrevistas, etc. Además, el portafolio como tal obedece a un orden de presentación concreto en el que el candidato enseña sus habilidades/capacidades al posible jefe de una determinada manera para dar una idea lo más aproximada posible de su adecuación para según qué puestos de trabajo. De esta forma, vemos que el portafolio profesional consiste en una recopilación de los mejores trabajos para ofrecer unos resultados y, por tanto, es un proyecto que se centra más en el producto que en el proceso.

No obstante, la idea de recopilar y sistematizar los trabajos de toda una vida o de un periodo de trabajo o formación en concreto se popularizó rápidamente a causa del descontento general que se produjo hacia los años 80 en América sobre la calidad de la educación. Al iniciarse una serie de investigaciones dirigidas por el *Stanford Assessment Project* (1985, Proyecto de Evaluación Docente de Stanford) para mejorar la educación, surgió la necesidad de plantearse cuestiones tales como la calidad de la educación actual, la formación del docente o en qué consistirían las claves para mejorar el sistema educativo. De este proyecto, cabe destacar a Shulman y Bird que, interesados por la calidad de la docencia, centraron su atención en saber cómo trabajaban los docentes en el aula, cómo investigaban sobre su propia labor o si conocían métodos y/o modelos de autoevaluación que les llevaran a ser críticos con la calidad de su trabajo. Así nació el *National Board for Professional Teaching Standards* (Junta Nacional para la Determinación de Estándares en la Profesión Docente) en 1989, plataforma que llevó a Shulman y a sus colegas a darse cuenta de la necesidad creciente en los docentes de tener a su disposición una herramienta que les ayudara a clasificar y documentar todo aquello en lo que consistía su trabajo y que, además, se hiciera de

una manera sistemática. Rápidamente, el grupo de investigación miró en dirección a los portafolios profesionales que se utilizaban en otros campos y que tan minuciosamente recogían lo mejor de cada artista para ser evaluados por los posibles contratantes. Ante tal semejanza, decidieron iniciar la investigación sobre una herramienta que sirviera para reflejar y recoger de la forma más fidedigna posible la práctica docente para poder ser evaluada a posteriori en el marco de su investigación (Barberá y De Martín, 2009).

A partir de este momento, Bird (1997) decidió empezar a trabajar sobre la naturaleza del portafolio en sí, así como sobre las posibles aplicaciones de los portafolios a la enseñanza. De este modo, determinó que el docente debía de hacerse con una serie de carpetas en las que pudiera incluir todo tipo de material desde fotocopias hasta grabaciones, pasando por exámenes oficiales o planificaciones de clase. Estas carpetas no serían estáticas sino que constituirían una muestra en constante cambio de tal manera que el docente decidiera qué debía incluir dicho dossier y qué no en función de sus necesidades, carencias, logros, investigaciones... Una vez elaborado el dossier, ello constituiría una muestra viva analizable de lo que se compone la labor docente de un profesor en particular, permitiendo evaluar la calidad de la enseñanza a partir de las pruebas aportadas.

De la misma forma, se determinó que la elaboración del portafolio docente podría ser aplicable durante la formación del mismo ya que varias muestras del proceso de formación constituirían una fuente de experiencias didácticas sobre el desarrollo profesional del profesor en formación (PeF, en adelante). Dicho proceso de elaboración, sistematización y selección, serviría para evaluar las limitaciones y carencias del PeF y de este modo buscar líneas de actuación en las que el docente pudiera mejorar, volviendo a iniciarse de este modo la elaboración del portafolio. Este ciclo continuo permite que el profesor nunca deje de autoevaluarse o de ser evaluado y, por tanto, evitaría la devaluación de la calidad de la enseñanza, objetivo inicial del proyecto iniciado por Stanford.

Sin embargo, la mayoría de los profesores, aun queriendo implicarse en un proceso de mejora de su labor docente, se encontraban con el problema constante de la falta de organización y sistematización de la evaluación de la calidad docente ya sea por la cantidad de factores (personales, sociales, afectivos, ...) que se encuentran presentes o bien por la falta de organización o supervisión (ya sea de un superior o entre colegas) a la hora de poner en marcha un proyecto de autoevaluación de la labor del profesor. No obstante, dado el carácter dinámico del portafolio, este sí que permitía una supervisión externa, un intercambio de opiniones así como una observación

entre iguales sobre un tema de interés docente. Además, era de vital importancia que el docente que estuviera predispuesto a presentar su trabajo se ayudara de un guía o tutor que le acompañara en la elaboración del portafolio hasta que se familiarizara con el proceso. Este proceso de tutelaje iba destinado a sistematizar los esfuerzos de los profesores por mostrar su trabajo de tal manera que fueran relevantes a la hora de interpretar el valor de las pruebas reunidas, así como a analizar la calidad de la actuación docente.

Ya en el 97, Bird propuso un modelo de trabajo basado en la descripción de la propia práctica. En ella se incluían cinco grupos de actividades que, en su mayoría, consistían en la observación de la propia práctica, la acción en el aula y el intercambio con otros profesionales. De este modo, la elaboración del portafolio surgía de la necesidad de intercambio con otros profesionales del sector y, a su vez, generaba una reflexión individual que podía incluirse en el dossier. Este proceso permitía ir engrosando el conjunto de muestras o pruebas que iban a constituir la carpeta del profesor a lo largo de su desarrollo profesional. El portafolio pasaba a mostrar el posible progreso alcanzado por el docente y, a posteriori, se podrían seleccionar aquellas muestras más representativas de sus logros en cuanto a pedagogía y didáctica. Este proceso facilitaba la evaluación posterior del docente pues, de este modo, los evaluadores se centrarían exclusivamente en las evidencias aportadas sobre la actuación del profesor a través de la herramienta del portafolio.

Su puesta en marcha permitió que los expertos comenzaran a ver las aplicaciones prácticas de la herramienta así como a constatar la gran cantidad de posibilidades que ofrece para el profesor en formación. De este modo, se llegó a la conclusión de que aportaría enormes beneficios a la educación ya que podía ser utilizado en ambos sentidos, es decir, tanto profesores como alumnos podrían almacenar y exhibir sus trabajos para reflexionar sobre ellos. Este estudio que, como se ha citado anteriormente, fue llevado a cabo por Shulman y Bird, dio origen a la definición de lo que se conoce hoy en día como un portafolio didáctico:

Es la historia documental estructurada de un conjunto (cuidadosamente seleccionado) de desempeños que han recibido preparación o tutoría, y adoptan la forma de muestras de trabajo de un estudiante que sólo alcanzan realización plena en la escritura reflexiva, la deliberación y la conversación. (Shulman 1994, en Lyons 1999:18)

En la definición, se observa el rasgo más característico de los portafolios que es la colección de trabajos o muestras pero Shulman destaca y subraya la necesidad de que la selección sea reflexiva y comentada. Esta justificación es la que permitirá, hasta el momento, conectar cada una

de las muestras seleccionadas para enmarcarlas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del PeF ya sea dentro del marco de una formación o a lo largo de su carrera.

La adaptabilidad que permite la herramienta portafolio es, por tanto, uno de los elementos que fomentan el desarrollo profesional y el crecimiento personal. Esta adaptabilidad puede resultar de gran utilidad si nos fijamos en el actual contexto universitario, en el que desde hace algunos años, concretamente a partir de la implantación del Plan Bolonia (1999), se persigue lo que se conoce como Aprendizaje a lo Largo de la Vida (del inglés, *Life Long Learning*). El Aprendizaje a lo Largo de la Vida (ALV, en adelante) consiste en todas aquellas formaciones que puede emprender una persona con la idea de mejorar sus conocimientos teóricos o prácticos, de adquirir nuevas competencias, de ampliar sus destrezas o de mejorar sus cualificaciones ya sea impulsado por motivos personales, sociales o profesionales². Este nuevo concepto implica que la duración que pueden tener nuestros conocimientos y experiencias actuales es limitada y que, por tanto, debemos recurrir a la actualización profesional y al reciclaje de manera frecuente para poder seguir con nuestra vida profesional de una manera activa. A todo esto, se le debe añadir que, a menudo, la necesidad de formarse no pasa por una obligación social o profesional sino que el interés personal mueve al individuo a perfeccionarse por distintas vías. En este aspecto, la UNESCO ha clasificado los tipos de aprendizaje que se pueden producir en tres grandes grupos: formal, no formal e informal, lo que resulta de gran utilidad al individuo porque la formación ya no viene únicamente impuesta por las instituciones tradicionales sino que el aprendizaje se realiza gracias al bagaje de experiencias y conocimientos acumulados por el individuo en diferentes contextos, tanto si estos son reglados como si no.

En este sentido, el portafolio se revela como una herramienta de recopilación de datos de gran valor ya que su flexibilidad puede y pretende abarcar cualquier muestra que refleje algún tipo de aprendizaje o progreso del individuo.

1.2. La formación por competencias o cómo ser un profesor competente

Después de haber hecho un breve recorrido por el contexto en el que surgió la idea del portafolio y sus aspectos más relevantes como método de evaluación, vamos a proceder a esbozar una idea de qué son las competencias docentes, corriente actual de la formación del profesorado, cómo las usamos y de qué manera nos pueden ser útiles para trabajar con el portafolio.

² extraído de la página del MEC: <http://www.mecd.gob.es/mecu/aprendizaje-vida.html>

Al realizar un seguimiento o una evaluación por portafolio es más que probable que nos encontremos aportando muestras o evidencias sobre nuestro trabajo diario, ya sea de cara a una formación certificativa o para nuestra vida laboral. Normalmente, estas muestras deberían poder agruparse por competencias, es decir, el portafolio se convierte en un mostrador de aquello que podemos hacer, qué grado de perfeccionamiento podemos alcanzar y qué es aquello que no estamos capacitados para hacer o no disponemos de la suficiente formación. Sin embargo, ¿qué podemos considerar una ‘competencia’?

Según el *Diccionario de Términos Clave para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (Martín Peris, 2008; DTCELE, en adelante) las competencias son el conjunto de saberes, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Por tanto, cuando nos hallamos inmersos en una formación por competencias, como es el caso de la mayoría de currículos actuales, estamos dotando al formando de herramientas para saber desenvolverse en varias dimensiones diferentes. Además, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER, en adelante) otorga un lugar preeminente a las competencias ya que las subclasifica en cuatro tipos: saber (conocimiento declarativo), saber hacer (conocimiento instrumental), saber ser (competencia existencial) y saber aprender.

No obstante, cuando hablamos de competencias docentes, estas clasificaciones se vuelven bastante generalistas ya que, por experiencia, sabemos que un docente se enfrenta a muchas y diversas situaciones en su trabajo y, según el punto en el que se encuentre de su formación, bien sea novel o experto, así como en función de sus características individuales, responderá de una u otra forma. Por tanto, más concretamente, Perrenoud (2001: 509) afirma que la competencia docente es:

la aptitud para enfrentarse eficazmente a una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Según Perrenoud, las competencias se entienden como un saber actuar complejo, es decir, como la capacidad de responder de manera eficaz y resolutive a las situaciones profesionales. Además, no constituyen una herramienta en sí, sino que conforman la capacidad del docente para seleccionar, combinar y movilizar los recursos pertinentes a la hora de enfrentarse a situaciones que compartan rasgos o aspectos parecidos (Instituto Cervantes, 2012).

Una vez se ha establecido el concepto de competencia docente se nos plantean dos cuestiones básicas: ¿cuántas competencias puede/debe tener un profesor de lengua extranjera? y ¿cómo las medimos? Por todos es sabido, que las capacidades de las que habla la definición son muchas y muy variadas por lo que puede resultar difícil encasillar a los docentes en función de estas o aquellas capacidades, incluso cuando nos encontremos tratando de evaluar a una misma persona. Por ello, muchos son los proyectos iniciados para tratar de medir o evaluar la competencia docente con la idea de alcanzar una cierta estandarización de las competencias a nivel profesional. Algunos documentos que trataremos más adelante como *Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2012), la *European Profiling Grid* (VV.AA., 2011-2013) o EPLTE³ (Kelly et al., 2004) son algunos ejemplos de proyectos que tratan de buscar cómo clasificar, evaluar y certificar las competencias docentes.

Ahora veremos más detenidamente no sólo cómo se evalúan las competencias docentes sino en qué consisten. En este sentido, Underhill (2000: 143-155) distingue hasta tres tipos de docente en la enseñanza de segundas lenguas: el lector, el profesor y el facilitador. El primero de ellos, el *lector*, es un docente de cualquier ámbito que conoce su materia pero que no actúa interesándose ni por las destrezas técnicas necesarias para enseñarla, ni por la metodología adecuada. Se caracteriza por su conocimiento sobre el tema pero también por su desconocimiento en cuanto a procedimientos metodológicos. El segundo, el *profesor*, es un docente que, además de conocer el tema, posee ciertos conocimientos sobre algunos procedimientos y métodos para enseñarlo. Finalmente, el *facilitador*, es un docente que, además de conocer su materia y estar capacitado en el uso de métodos actuales para enseñarla, es consciente de la atmósfera psicológica que se crea durante al aprendizaje y de otros procesos que tienen lugar. El facilitador es consciente de que no sólo transmite conocimientos sino que también promueve la reflexión entre los aprendientes con la idea de responsabilizarlos de su propio aprendizaje.

De acuerdo con ello, las características que definen a cada uno de los perfiles se corresponden con las tres dimensiones que engloban la actuación docente en el aula: *qué* enseñar (el contenido), *cómo* enseñar (la metodología) y el *modo en el qué y cómo* se plasman en el aula (el componente reflexivo y psicológico-afectivo de la práctica docente). Por lo que se deduce que el desarrollo profesional se debería mover en torno a dos ejes: uno horizontal, con la idea de

³ *The European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference.*

ampliar progresivamente el conocimiento sobre una de estas áreas; y otro vertical, con la idea de ampliar los conocimientos pero pasando de un área a otra.

De esta forma, vemos cómo actúan cada uno de los perfiles comentados anteriormente. El lector se desarrolla profesionalmente en un único plano, solo se interesa por hacer avanzar sus conocimientos sobre el tema de una manera cuantitativa y no se ha cuestionado la importancia de otras áreas de conocimiento. En cuanto al profesor, se observa que se preocupa por dos áreas: la metodología y el contenido, lo que implica un salto cualitativo ya que la profundización de conocimientos aparece en dos ámbitos diferenciados. El facilitador, por último, no sólo amplía horizontalmente sus conocimientos sino que, además, es consciente de la nueva dimensión, con un triple componente: afectivo, social y reflexivo. Por ende, alcanza el dominio en los tres planos imprescindibles para el buen desarrollo profesional docente (Pérez de Obanos, 2009).

Este profesor-facilitador competente es capaz de, en primer lugar, dominar el tema y el contenido; en segundo lugar, reflexionar sobre su práctica y sus creencias ya que conoce las herramientas que le ayudan a llevar a cabo un proceso de reflexión; en tercer lugar, ser consciente del componente afectivo presente en el aprendizaje y; por último, proporcionar instrumentos de reflexión útiles a sus alumnos durante el proceso de aprendizaje.

La triple clasificación que nos presentan Underhill y Pérez de Obanos con respecto al desarrollo profesional del docente recuerda a la división que establece el Instituto Cervantes (IC, en adelante) sobre la triple dimensión que el docente asume en su quehacer diario, según el informe que redactó en 2011 *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?*. Este modelo para presentar lo que significa ser un profesor competente aglutina en una misma figura al profesor como aprendiz, como profesional y como docente, es decir, ya no solo tiene en cuenta el estadio en el que se encuentra el *saber* y el *saber hacer* del docente, como se ha visto en Underhill, sino que añade otras esferas de lo no académico a las competencias propias que debe asumir un profesor.

Poco después de la publicación de la encuesta y gracias a las respuestas obtenidas en la elaboración del informe, se redactó otro documento con la idea de desarrollar un marco de acciones formativas coherente con la institución y con los proyectos europeos en los que el IC se había implicado de los que hablaremos más adelante.

Este nuevo documento buscaba definir e instaurar cuáles son las competencias docentes necesarias para ser un buen profesor de español lengua extranjera (ELE, en adelante) en el IC pero

con la idea de servir de referente a otras instituciones o profesores de otras lenguas. Así, *Las Competencias Clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* es un documento que agrupa, explica y sistematiza las competencias necesarias que ha de reunir un docente en relación a la triple dimensionalidad (aprendiente, profesional y docente) a la que se enfrenta en su día a día. Para ello, el IC distingue entre una serie de competencias centrales, como son *organizar situaciones de aprendizaje; evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje*; y otras que, aun siendo importantes para el buen desarrollo profesional del docente, son comunes a otros ámbitos profesionales como son *facilitar la comunicación intercultural; desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; participar activamente en la institución*; además de *servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo*.

Por consiguiente y yendo al nivel más práctico y cotidiano, las tareas rutinarias de un profesor podrían resumirse en: planificar y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje; gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje; integrarse en un equipo docente y en un centro de enseñanza y reflexionar críticamente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje así como sobre el desarrollo profesional. Por tanto, es evidente que el profesor lleva a cabo de manera diaria tareas técnicas de diversa índole y de alto nivel de complejidad que se relacionan directamente con los campos antes mencionados. En este caso, resulta imprescindible atender a esta triple dimensionalidad cuando se analicen las competencias docentes del PeF pues, en su futuro más inmediato deberá: actuar como docente en el aula, asumir un rol profesional al integrarse en un equipo así como en un centro o institución inscrito dentro de la comunidad profesional y, por último, trabajar sobre el rol de aprendiente ya que deberá seguir formándose a lo largo de su vida para un buen desarrollo profesional y docente (Verdía, 2010: 4).

Por tanto, podemos decir que las competencias docentes que debe asumir un profesor no se reducen únicamente a la realidad diaria multifacética del aula y/o del centro en el que trabaje sino que, además, nos estamos refiriendo a un conjunto de componentes interrelacionados entre sí, como son: los conocimientos que posea sobre la materia; el desarrollo de sus habilidades; la actitud mostrada hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje a lo largo de la carrera profesional. Resulta especialmente interesante centrarse en el desarrollo de las habilidades ya que se considera que un buen docente es aquel que desarrolla un *saber hacer* o, lo que es lo mismo, aquel que desarrolla

las capacidades que se encuentran directamente relacionadas con lo que realiza un docente tanto dentro como fuera del aula, a saber: las habilidades docentes, las destrezas de comunicación, las habilidades interculturales y las destrezas profesionales.

Ahora bien, muchas veces no basta con que el docente disponga de los cuatro saberes que conforman las competencias (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*) en mayor o menor medida, sino que deben ser puestos en práctica y activados de manera correcta enfrentando al formando a situaciones similares a lo largo de su formación. Pues, según Cano (2005):

La competencia tiene un carácter teórico-práctico y aplicado. Teoría y práctica están íntimamente relacionadas; no podemos actuar de forma competente sin los conocimientos (la teoría), que son necesarios para actuar (la práctica). Así, no podemos desarrollarnos como buenos profesionales sin aplicar la teoría a la práctica. El componente práctico debe estar íntimamente relacionado con los conocimientos. Por su carácter aplicado, los conocimientos se tienen que movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad.

En esta línea, Verdía (2010: 9) nos muestra que las competencias han de poseer:

- Un carácter contextualizado y flexible, pues se van actualizando en relación con la situación que experimenta el docente.
- Un carácter reconstructivo y combinatorio, ya que una vez aprendidas es necesario reelaborarlas de manera constante. Las habilidades, las actitudes y los conocimientos deben ser recombinaados de manera estratégica y creativa para adaptarlos a los nuevos contextos que surjan.
- Un carácter interactivo, dada la forzosa necesidad de interacción con los demás implícita en la competencia misma.

De todo ello, se deduce que el concepto de competencia no es algo estático, más bien es un concepto dinámico que se va adquiriendo y desarrollando a través de la formación, el aprendizaje, el desarrollo profesional y la práctica reflexiva. Por tanto, es importante despertar y promover esta curiosidad por el desarrollo de las competencias profesionales en el PeF, ya sea reproduciendo situaciones laborales habituales u observando casos prácticos, porque, de este modo, se obliga al formando a movilizar los recursos cognitivos pertinentes para desenvolverse rápida y eficazmente en las situaciones a las que se enfrentará el día de mañana. Esta metodología nos permite acercar un poco más la brecha existente entre la teoría y la práctica pues, si dotamos al PeF de las herramientas pertinentes para analizar y comprender cuál es la realidad del aula antes, durante y después de la clase, estamos promoviendo un análisis constante, sistemático y reflexivo que nos

permitirá no solo formar profesionales competentes a nivel teórico-práctico, sino también a nivel profesional y afectivo. Asimismo, si se observa que el formando realmente desea adquirir unas competencias profesionales adecuadas para desenvolverse en un contexto laboral, se le debe animar a desarrollar la propia autonomía desde la formación (Verdía, 2010: 10), es decir, enseñarle a establecer objetivos y prioridades que fomenten la construcción autorregulada del desarrollo profesional.

Una de las herramientas que pueden ayudar a detectar, clasificar y valorar las competencias adquiridas por el formando es la herramienta portafolio por su carácter recopilatorio y sistemático. Hasta el momento existían algunos modelos de portafolios más o menos individualistas que ayudaban al docente interesado en su formación a estudiar ciertos aspectos concretos sobre su práctica. Sin embargo, desde el año 2011, existe un proyecto europeo, mencionado anteriormente, destinado a mejorar la calidad y la eficacia en la formación de idiomas mediante la utilización de un instrumento innovador: la *European Profiling Grid* o *Parrilla EPG*. Al estar inspirado en un modelo de portafolio comparte objetivos de metodología y evaluación. No obstante, también recoge algunos de los principios que se presentaron ya en 2004 con el EPLTE (Kelly *et al.*, 2004) más comúnmente conocido como *Profile* que, aún hoy, se considera un marco de referencia para los currículos formativos para profesores de LE, ya que recoge hasta 41 ítems para describir los elementos esenciales que se deben incluir en los programas formativos.

Según sus autores, profesores en activo de escuelas y centros de idiomas europeos, la *Parrilla EPG* busca:

- Ayudar a mejorar la identificación de necesidades en la formación y de desarrollo profesional.
- Aportar ayuda fiable por la evaluación y autoevaluación de las competencias profesionales.
- Facilitar la contratación gracias a un sistema transparente de evaluación.
- Fomentar la movilidad de los profesores procedentes de cualquier país, mediante la descripción de sus competencias y cualificaciones profesionales.

La parrilla está organizada en torno a una serie de descriptores organizados en seis niveles sobre la experiencia profesional del profesor de lenguas, que van de principiante a experto, y que sirven para resumir las competencias, experiencias y formaciones que debe haber adquirido el docente en cada uno de los niveles. Su utilidad puede ser múltiple porque sirve tanto para evaluar y

acreditar el trabajo de un profesor de idiomas en una institución, como para darle pautas y guiarlo en una autoevaluación, promoviendo así el desarrollo profesional y la formación constante.

Al tratarse de un proyecto que busca la acreditación y con vocación universalista, no solo abarca las competencias docentes básicas (metodología: conocimientos y habilidades, planificación de clases y de cursos, gestión y monitorización de la interacción, evaluación, y competencia digital) sino que va mucho más allá al contemplar aspectos como el dominio de la lengua, la conciencia lingüística, la competencia intercultural, las titulaciones obtenidas, la experiencia demostrable y el comportamiento profesional. Es decir, nos encontramos con una herramienta reflexiva y acreditativa a la vez, lo que nos permite analizar y trabajar sobre las competencias docentes en relación a un marco unificado de niveles a adquirir y validar, en función de los objetivos establecidos por el formando.

Por el momento, estas son las dos herramientas más potentes con las que cuenta el PeF para determinar el grado de competencia adquirido. Sin embargo, estos documentos, aun siendo de gran ayuda para el desarrollo profesional, no llegan a abarcar toda la realidad del aula que un docente *no investigador* debe saber plasmar tanto en sus competencias profesionales como en la parrilla u otros documentos acreditativos. En otras palabras, si queremos disminuir la relación asimétrica existente entre el mundo académico investigador y el colectivo general de profesores (Esteve, 2004: 11) debemos proporcionar modelos de práctica reflexiva que se correspondan con la realidad diaria más inmediata del docente. El modelo de portafolio que se presenta en este documento pretende aunar la profesionalidad y rigor de la *Parrilla EPG* o de las *Competencias Clave del profesorado* del IC con actividades sencillas y cercanas que le permitan al formando descubrir cuáles son sus capacidades en relación con su práctica cotidiana. Este concepto es verdaderamente relevante ya que según algunos investigadores educativos, como Van Lier (1995, 1996) entre otros, opinan que el docente solo podrá avanzar en su actuación pedagógica si llega a hacer una reflexión crítica de su actividad siendo consciente de aquello que está haciendo. En esta línea, el documento emitido por el Consejo de Europa y conocido como informe Delors, redundaba en la idea de investigar en la propia práctica para concienciar a los docentes sobre su manera de proceder en el aula.

1.3. La importancia del desarrollo reflexivo en la formación del profesorado

La idea de incluir un portafolio como base del aprendizaje surge de la necesidad de potenciar lo que se conoce como aprendizaje reflexivo, o lo que es lo mismo, mostrar el interés que ofrece el hecho de potenciar la reflexión como punto de partida para el aprendizaje. Además, si se desarrolla el método reflexivo a través de la práctica supone un motor de cambio importante en el desarrollo del discente. Todas estas posibilidades de aprendizaje son las que fomenta y acoge la herramienta de portafolios en línea. Pero primero empezaremos a definir en qué consiste el método reflexivo, de dónde surge y por qué se ha vuelto tan importante en los últimos tiempos para la formación del profesorado.

Hasta el momento, los expertos distinguían dos enfoques principales que tenían lugar en las distintas formaciones del profesorado. Por un lado, el enfoque *de la teoría a la práctica* (Carlson, 1999) o *enfoque deductivo* que consiste en que el formando decide cuál es el cúmulo de conocimiento disponible que debe aprenderse. Este enfoque también se conoce como el tradicional ya que aboga por una transferencia directa de conocimientos en la que el alumno aprende y repite aquello que le enseña su maestro. Mucha gente está cuestionando este tipo de formación ya que no deja mucha opción al desarrollo personal. Por otro lado, aparece el enfoque *basado en la práctica* o también llamado *ensayo-error* en el que el alumno se enfrenta a situaciones reales controladas y recibe algunos consejos sobre cómo llevar a cabo algún proceso. Ambos modelos crean una brecha entre teoría y práctica según Korthagen (2010) ya que, en los dos enfoques, la teoría ocupa bien una posición destacada, bien una posición accesoria. Por tanto, vemos que aún hoy en día se sigue discutiendo sobre cómo entrelazar la teoría y la práctica en la formación de profesores (Smith, 2000: 53 en Korthagen, 2010).

De esta problemática surge el enfoque propuesto por Korthagen, en el que se interrelacionan de forma directa la teoría con la práctica o, como se conoce en la formación del profesorado, el *enfoque realista*. Este enfoque centra su atención, en primer lugar, en la creación de materia teórica por parte de los futuros profesores, es decir, la teoría no procede únicamente del saber anterior y ya establecido; en segundo lugar, en el trabajo que proporcionen las situaciones reales que hayan surgido durante la formación; en tercer lugar, en la intervención guiada de los profesores o formadores para acompañar al alumno hacia un análisis y resolución de sus inquietudes y, por último, en la reflexión ya sea por parte del alumno o del profesor así como la interacción entre pares. En otras palabras, el aprendizaje a través de experiencias sistemáticas se

convierte en una herramienta fundamental del enfoque realista para fomentar el aprendizaje permanente.

Este cambio de concepción y de papeles provoca que sea el formando el que tome las riendas de su aprendizaje, lo cual conecta con los principios enunciados por el ALV, mencionados en el punto 1.1. Al potenciar lo que se conoce como *competencia de crecimiento* (Korthagen, 2010), estamos fomentando dos cambios importantes en la tradición respecto a la formación del profesorado: por un lado, el aprendizaje deja de ser la obligación única del maestro para pasar a un aprendizaje autodirigido en la que el formando decide sobre qué aspectos profundizar más o menos. Por otro lado, fomentando la interacción entre pares se crea un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que como se ha demostrado en educación, la co-creación de conocimiento y la aparición de las comunidades de práctica fomentan el aprendizaje cooperativo, que es de vital importancia para un desarrollo profesional y personal (Vigotsky, 1997 en Lantolf, 2002).

Llegados a este punto podemos centrar nuestra atención en el cambio que suponen para el docente estas dos novedades metodológicas ya que van orientadas a que la actuación del profesor facilite la co-construcción de conocimiento y fomente el andamiaje colectivo basado en las teorías vigotskianas (Esteve, 2007). Para ello, el docente debe partir de la visión de que el alumno es un individuo cognitivamente activo y que, por tanto, debe poner en marcha el conocimiento estratégico previo o implícito en el que intervienen de manera directa su conocimiento previo del mundo, la capacidad de ejecución de tareas y actividades así como la experiencia social. Por tanto, se convierte en necesidad que el docente, sobre la base de una relación de igualdad, tome conciencia de la importancia que tiene favorecer una interacción que aúne los saberes previos y compartidos con favorecer el interés de los alumnos hacia nuevos conocimientos. En esta línea, Verdía (2010: 10) incide en la necesidad de hacer hincapié en cuanto a los conocimientos y experiencias previas que aporten los PeF, pues puede arrojar un poco de luz para averiguar la forma en que actúan los profesionales competentes.

Esta visión más amplia de la enseñanza, en la que formadores y formandos comparten e intercambian papeles según el punto del aprendizaje en el que se encuentren, exige un cambio en los roles adoptados hasta el momento, tanto por parte del alumno como del profesor. El formando debe aumentar la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje con la idea de estimular el desarrollo de su conciencia en relación a los aspectos implícitos que puedan aparecer a lo largo del proceso. Este paso hacia la reflexión constante y activa obliga al profesor en formación a “traspasar

los límites actuales de su zona de bienestar [...] ya que hace que los profesores sean conscientes del hecho de que el desarrollo profesional genuino incluye asumir riesgos” según Korthagen (2010: 92). Además, el mismo autor señala que esta reflexión debe ajustarse a unas normas previas para que sea productiva, entre las que cabe destacar el hecho de que sea *sistemática*, que se introduzca *gradualmente* y que provoque la *interacción entre pares*. Por su parte, el formador debe ser capaz de observar de manera holística el desarrollo humano, lo que comprende: aventurar las inquietudes de los futuros profesores, ayudarles en el proceso reflexivo así como en cada una de sus fases o regular y crear interacciones reflexivas entre los formandos.

Todo este conjunto de saberes, habilidades, conceptos, reflexiones... es aquello que podemos integrar y recopilar en una herramienta sistemática como podría ser, un portafolio. Sin embargo, la utilización de estas herramientas puede resultar accesorio si no se entiende bien en qué consiste el aprendizaje reflexivo y por qué surge la necesidad de una formación más o menos constante, una vez ya se ha adquirido con anterioridad la formación necesaria. Por ello, a lo largo del presente trabajo se ahondará en las causas que pueden originar la necesidad de una actualización didáctica a través de un aprendizaje reflexivo.

1.4. El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua

A menudo, aquello que motiva a un profesor de lenguas a renovarse metodológicamente es una sensación de ‘desactualización’ o ‘no identificación’ con el entorno docente, ya venga motivado por el claustro de profesores, por la institución o por la relación que se establezca con el grupo clase. Pese a ello, somos testigos de la gran variedad de formaciones que hay en el mundo de ELE que, aunque son tanto metodológica como didácticamente muy completas, siguen sin llegar a satisfacer las necesidades específicas del docente. Esta *desconexión* suele darse cuando no hay un análisis o una reflexión previa de necesidades, es decir, el docente *siente* que necesita un cambio pero *no sabe* cuál. Esto puede estar provocado porque muchas de las formaciones que se ofrecen van orientadas a dotar al docente de conocimiento teórico que puede ser aplicado en sus aulas pero, al no existir un análisis previo, el docente no sabe cómo llegar a poner en práctica esa parte teórica recién adquirida en su contexto específico de enseñanza. Tal y como menciona Esteve (2004: 8), muchas veces nos actualizamos gracias a un *saber externo* (de arriba abajo) pese a que el interés por el cambio y la actualización venga motivada por una necesidad real que aparezca en nuestras aulas (de abajo a arriba). Esta desconexión entre la transmisión de conocimientos

declarativos que ofrecen la mayoría de formaciones y la propia realidad del aula que el docente vive a diario provoca que las cuestiones que realmente motivan a los profesores para formarse, a menudo, no queden resueltas. Por tanto, el docente avanza en su formación académico-teórica pero sin una repercusión inmediata en sus procesos diarios en el aula.

Desgraciadamente, se trata de una secuencia que vemos cada vez más a menudo en la formación inicial del profesorado. La mayoría de formaciones ofertadas en el ámbito de la educación superior o de la formación universitaria transmiten unos conocimientos iniciales que se centran casi exclusivamente en la parte teórica. Este propósito persigue dotar al formando con un amplio abanico de recursos posibles así como de ciertas habilidades de cara a su nueva vida laboral pues, a menudo, la docencia se convierte en una salida al mercado laboral inmediato y no en objeto de estudio e investigación. Hasta cierto punto, este sistema constituye una gran ayuda para aquellos que no estén relacionados con el ámbito educativo pero, al mismo tiempo, esta metodología puede alejar al profesor en formación de sus miedos e inquietudes iniciales que, como se ha mencionado anteriormente, conforman una fuente de conocimientos previos necesarios para promover el desarrollo profesional a largo plazo.

Tal es así que, una gran cantidad de programas de máster en ELE o en didáctica completan su formación con una auténtica avalancha de metodologías y enfoques teóricos que, bien el formando no llega a ver en la práctica o bien prepara para un trabajo académico en algún punto de la formación sin mayor trascendencia para su desarrollo. Un ejemplo de ello podría ser el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP, en adelante) en el que, generalmente, los licenciados debían superar un curso de tres meses aproximadamente en el que trabajaban conceptos aislados de pedagogía y didáctica de una manera intensiva, si bien cabe mencionar que el CAP supuso un excelente punto de partida para el desarrollo profesional docente de muchos profesores. Actualmente, el antiguo CAP se ha reconvertido en un máster universitario para el *Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*, de un curso académico de duración y consistente en: una formación teórica más que completa, ya que se trabajan tanto aspectos referentes a la materia en la que el futuro docente es experto como la metodología necesaria para impartirla; un periodo de prácticas hacia el final de la formación y un trabajo de fin de máster. El mismo modelo es el que se ha adoptado para la mayoría de másteres en ELE, algunos incluyen programas formativos que cuentan con materias que van desde la formación más didáctica hasta la metodología, pasando por la estadística orientada a la

investigación o las nuevas tecnologías. Sin embargo, en ninguna de estas asignaturas propuestas desde el currículo universitario se suele tener en cuenta los saberes previos del formando o se anima a que el formando exprese su interés hacia algún aspecto en concreto. La transmisión de conocimientos se produce unidireccionalmente y con una breve posibilidad de experimentación en el aula que lo conforma el consabido periodo de prácticas. Este período suele tener una duración de entre dos semanas y dos meses en la que el PeF ‘visita’ un grupo-clase constituido e inicia un periodo de observación con algunas intervenciones pedagógicas. En estas intervenciones, el formando debe adaptarse al programa estipulado de antemano y a seguir la metodología propia del centro para, posteriormente, elaborar una memoria didáctica de su experiencia. Se observa, pues, que de nuevo se plantea una práctica unidireccional en la que el formando pasa de un ámbito a otro (del teórico al práctico) sin haber realizado un análisis de necesidades, ni promover la reflexión aplicada sobre la teoría vista durante la formación, ya sea autónomamente o a petición de la institución.

Por otro lado, existen otro tipo de formaciones que, atendiendo a esas necesidades que mueven a los profesores a orientarse hacia una formación específica, centran sus esfuerzos en dar soluciones inmediatas a actuaciones concretas en el aula. Según el destinatario, pueden ser más o menos eficaces pero carecen por completo de un proceso de reflexión y adaptación individual que no contribuye a crear una metodología didáctica propia (Esteve, 2004: 9). Prueba de ello son los cursos de formación específica que oferta el IC, estos cursos suelen centrarse en temas que preocupan a los docentes de ELE, que sean de actualidad y que ayuden a mejorar la dinámica del aula. Además, suelen tener una muy buena acogida y un gran número de participantes debido a su carácter virtual o semipresencial. Sin embargo, a menudo estos cursos carecen de la reflexión previa necesaria por parte del docente para adecuarlos posteriormente al aula de LE, pese a los esfuerzos de la institución por evitarlo, ya que estos cursos se encuentran divididos en tres niveles de admisión según la experiencia docente⁴. Los cursos intentan desarrollar la experiencia del PeF trabajando desde la práctica (saber hacer) por lo que pretenden partir de la realidad del formando para volver a ella. Como veremos a continuación, este paso es necesario para garantizar la transferencia de lo aprendido al contexto del PeF con la idea de contrastar el progreso en la competencia docente (Higueras, 2012: 105).

⁴ El IC distingue entre tres niveles de formación (A, B y C) de acuerdo con los diferentes estadios del desarrollo profesional, lo que provoca una formación homogénea de los grupos.

Como se observa de la realidad académica actual estudiada hasta el momento, la idea del *cambio o transformación* parece ser la base de cualquier modelo de formación del profesorado. Por ello, y dado el contexto actual de la formación propuesta, parece apropiado seguir un modelo de aprendizaje reflexivo que promueva la práctica docente de cada profesor como punto de partida y meta al mismo tiempo. Es decir, adoptar un modelo basado en la realidad individual del PeF y que, gracias al papel del formador y al uso de herramientas reflexivas puestas a su disposición, el PeF sea capaz de identificar sus necesidades previas y sus logros inmediatos una vez acabado el proceso. Un claro ejemplo de esta filosofía es el portafolio de la formación que elaboran los estudiantes Del Instituto de Formación Continua de la Universitat de Barcelona en el IL3, basado en el modelo de portafolio reflexivo del profesor de González y Pujolà (2007).

Reproducir y comprender la realidad diaria de cada docente en un curso de formación puede ser una tarea ardua y laboriosa para los formadores si nos basamos en el modelo tradicional de transmisión de conocimientos. El hecho de (re)construir el entorno del docente en formación mediante un breve proceso de análisis previo, promueve una reflexión inicial que puede ser la base de un análisis de necesidades orientado a conocer las inquietudes del profesor en formación. Dicho modelo de aprendizaje reflexivo es, como dijo Freudenthal (1991), una visión constructivista del conocimiento en la que el sujeto mismo crea saber a través de su práctica y no al revés. Por ello, el formador debe dotar al profesor en formación de los elementos y herramientas que se encuentren al alcance del alumno para promover procesos reflexivos que desemboquen en la mejora de la práctica docente. Como muy acertadamente apuntan Richards y Lockhart (1998: 14) “La experiencia es el punto de partida para el desarrollo profesional, pero para conseguir que juegue un papel productivo es necesario examinarla sistemáticamente. Para ello se necesitan instrumentos específicos”.

La especificidad de los instrumentos a la que se refieren Richards y Lockhart es por todos conocida ya que, en su propio libro, muestran al docente las posibilidades existentes en función de aquello que se quiera observar o analizar. Las herramientas pueden abarcar un amplio abanico ya sean diarios, grabaciones, transcripciones, etc. No obstante, se trata de métodos que encontramos aislados y que el docente debe recopilar separadamente. Uno de los objetivos del presente trabajo y de la formación propuesta consiste en sistematizar bajo una misma plataforma una herramienta de fácil acceso a todos aquellos métodos que el profesor en formación quiera utilizar en su camino hacia la mejora de la práctica docente.

1.5 *El portafolio como herramienta de trabajo*

Tal y como se puede deducir de las ideas que se han esbozado hasta el momento, en el presente trabajo, se muestra una propuesta de materiales consistente en la integración de un portafolio profesional como orientación y base para el aprendizaje en una formación de actualización del profesorado.

Desde que se sugirió la idea de incluir el portafolio como método de evaluación de la calidad del docente, este ha sufrido diversos cambios a los que ha ido adaptándose a lo largo del tiempo. Al tratarse de un concepto abierto, el portafolio ya abarcaba diferentes modalidades de información desde grabaciones hasta fotocopias pasando por transcripciones o planes de clase. Además, el portafolio suele implicar la idea de revisión ya sea por otros compañeros u otros evaluadores, lo que pone de manifiesto la necesidad de interacción. Hoy en día, hay muchas herramientas y aplicaciones que van más allá de la carpeta del profesor y que pueden servir a modo de portafolio.

Con el objetivo de delimitar las fronteras de aquello que constituye un portafolio en el ámbito educativo, vamos a conocer cuáles son los rasgos más identificativos del portafolio actual para, de este modo, desvincularnos de aquel portafolio evaluativo inicial pero conservando el espíritu dinámico y de autoevaluación que están presentes en el proceso de reflexión del discente. Para ello, conviene apuntar que García (2000: 4) pone de manifiesto la importancia de estos tres aspectos:

- Se trata de una reflexión deliberada del alumno o del docente que tiene como fin mostrar los esfuerzos y estrategias trazados para lograr un objetivo en concreto.
- La selección de trabajos que admite el portafolio se sistematiza al constituir una secuencia cronológica que da pie para observar y analizar la evolución de los conocimientos y habilidades del alumno en las asignaturas incluidas en el portafolio.
- Aquellas muestras incluidas en el portafolio se suelen acompañar de una reflexión que demuestre la justificación de la elección de las muestras por parte del autor del portafolio y que permite relacionarlas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Gracias a estas tres características podemos trazar una primera distinción entre los dos grandes tipos de portafolio presentes en el ámbito educativo.

Por un lado, encontramos el *portafolio extensivo o colección*, es decir, aquel que abarca todos y cada uno de los trabajos realizados por el autor y que constituye una acumulación (y constatación) de los trabajos realizados a lo largo de la formación; y por otro lado, el *portafolio intensivo o de reflexión*, es decir, aquel que recoge el concepto dinámico de la reflexión como parte del proceso selección (Abrami y Barrett, 2005; Klenowski, 2006; Smith y Tillema, 2003; Wade y Yarbrough, 1996; Loughran y Corrigan, 1995). Prueba de ello es que el autor trabaja *a partir de* las muestras para observar su proceso de aprendizaje ya que ha de justificar la selección en relación con el marco académico en el que se desarrolla la formación o el objeto de estudio que se encuentre analizando de manera individual (Barberá y De Martín, 2009). Es importante la relación existente entre el marco académico y la selección ya que, desde una perspectiva profesional, el formando ha de investigar sobre su práctica con la idea de mejorarse profesionalmente o académicamente, es decir, debe haber unos objetivos definidos a priori.

De la misma forma, conviene subrayar aquello que no es un portafolio, ya que negar sus características busca destacar sus virtudes, más allá de los rasgos comunes con otros instrumentos. De acuerdo con Barberá y De Martín (2009) un portafolio no es:

- Una simple colección de trabajos o productos en sí misma sino que va acompañada de decisiones de selección relevante.
- Un documento falto de un elemento reflexivo explícito o implícito.

El portafolio sigue un procedimiento didáctico que consigue aunar activamente el vínculo necesario entre teoría, práctica en el aula y la personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias (Alsina y Esteve, 2009: 5). Según González y Pujolà (2007: 291) “en estos momentos la enseñanza se concibe como un proceso racional y tecnológico de búsqueda de la eficacia docente” por lo tanto, hay que cambiar la perspectiva tradicional de la enseñanza por una en la que la actividad investigadora autorreflexiva se realice desde el mismo profesorado de cara a mejorar las prácticas docentes (Latorre, 2003). De ahí que esté ampliamente extendido y reconocido por una gran parte de la comunidad profesional que el portafolio es una de las herramientas formativas que facilita una evaluación global de muchos procesos a la vez (González y Pujolà, 2007: 291).

1.5.1 El uso del PRP en contextos reglados

Llegados a este punto, cabe mencionar que el uso del portafolio no es algo nuevo en la educación formal, ya que desde hace tiempo los profesores usaban los portafolios pero como herramienta recopilatoria del trabajo de los alumnos y para llevar un control del progreso del alumno. Sin embargo, al estar desprovistos del carácter evaluativo y formativo propio de los portafolios reflexivos no se pueden considerar ni parecidos a los portafolios que se propondrán más adelante y que, poco a poco, se van popularizando en el ámbito académico.

Si nos centramos en la enseñanza de lenguas, observamos que hay un aumento de propuestas para poner en marcha esta herramienta. Desde hace algunos años, surgió una enfocada a mejorar la formación lingüística del estudiante de LE, el Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL, en adelante). Al ser un proyecto específico propuesto desde el Consejo de Europa a los estados, se aplica el MCER para medir la competencia comunicativa del alumno. Según Blake (1996), el PEL es un metatexto con siete rasgos:

- Es una colección de trabajos.
- Hay selección de los mismos.
- Incluye una reflexión sobre el proceso de aprendizaje.
- Muestra el desarrollo.
- Documenta la diversidad.
- Es comunicativo en el sentido de que conecta los logros del aprendiz con las necesidades del contexto.
- Tiene una finalidad evaluativa.

Sus características buscan una unificación en cuanto a la evaluación de competencias lingüísticas que sean fácilmente identificables y reconocibles, así como la adopción de un enfoque metodológico activo al promover la comunicación como un proceso cognitivo inmerso en una concepción socioconstructivista del aprendizaje. En otras palabras, el alumno aprende haciendo cosas (actividades de la lengua) y movilizándolo recursos para elaborar su propio portafolio (Cassany, 2002).

Esta concepción activa y evaluativa de la herramienta se transpone de igual modo al portafolio profesional, es decir, se potencia la autonomía del formando para que asuma la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje (González y Pujolà, 2007: 292) con la idea de determinar su competencia docente. Esta responsabilidad consiste en marcar unos objetivos que

pueden ser impuestos desde la institución para el PeF o libres en el caso del docente que inicie un portafolio individual, y que ayuden al formando a determinar sus logros y progresos. De acuerdo con la propuesta de Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP, en adelante) de González y Pujolà (2007), estos objetivos comprenden:

- Analizar los logros obtenidos hasta el momento de inicio de la realización del PRP.
- Reflexionar sobre los procesos de actuación que se marca el profesor en su desarrollo profesional.
- Explicitar objetivos realistas y factibles que pueda llevar a cabo en su contexto docente.
- Seleccionar muestras de su labor docente con el objetivo de extraer información sobre dicha labor.
- Analizar e interpretar la información extraída.
- Proponerse un plan de trabajo a partir de sus objetivos y de la formación extraída del análisis de las muestras.
- Evaluar las acciones derivadas de su plan de acción.

Este plan de acción puede ayudar a seguir los pasos del enfoque realista antes mencionado (Esteve, Melief y Alsina, 2009; Korthagen, 2010), en el que la adquisición de conocimientos se produce a partir de la combinación de la teoría contrastada frente al aprendizaje experiencial (Latorre, 2003). Este contraste es el que provocará un aprendizaje consciente en el PeF por medio de la reflexión, ya sea individual o conjunta entre compañeros, pero que se puede producir gracias a las evidencias que se tomará, analizará y compartirá mediante el portafolio del profesor. Dicho portafolio se podría elaborar en papel tal y como propusieron Shulman y Bird en sus principios, sin embargo, a continuación y a lo largo del documento, veremos algunas ventajas que nos ofrece el portafolio electrónico frente a la versión más tradicional. Así pues, vemos que cada vez son más las instituciones y organizaciones que se animan a incluir un seguimiento del desarrollo del PeF mediante un portafolio electrónico, tanto por la visión global del formando que ofrece al evaluador como por la capacidad de interacción que inherente a la web 2.0.

1.5.2 La multimodalidad del PRP: del papel a la nube.

Hasta la aparición en escena de los portafolios en línea, la mayoría de docentes que practicaban una autoformación mediante el aprendizaje reflexivo se valían de herramientas tales como los blogs personales, los diarios de aprendizaje o los portales webs de instituciones en los que alojaban alguna entrada referente a sus prácticas.

No obstante, estas herramientas, aun resultando de utilidad para el docente no promovían un proceso de reflexión sobre la práctica completo ya que servían al profesor para recopilar datos sobre sus prácticas (grabaciones, transcripciones, planes...) pero carecían de una parte reflexiva importante que ayudara al PeF en su desarrollo profesional. Esta carencia se veía apoyada por el hecho de que estas herramientas, cooperativas y de gran difusión, promueven la interacción con otros usuarios, lo cual puede resultar enriquecedor desde un punto de vista constructivista, pero no se trata de herramientas específicas para la práctica reflexiva, por lo que pueden verse desviadas hacia otros fines si no se dispone de un esquema pautado que nos oriente hacia la sistematicidad de la práctica reflexiva. Es decir, el docente puede empezar a recopilar y exhibir su trabajo pensando que con ello basta, cuando en realidad, lo que prima es ser consciente de que la selección de las muestras es lo que conforma el proceso reflexivo, así como la interacción con otros iguales, como bien permiten la gran oferta de plataformas disponibles en la web 2.0.

Gracias al auge de las distintas plataformas sociales como los blogs, las wikis, o las redes sociales, el portafolio electrónico se convierte en una potente herramienta de reflexión para el docente ya que le permite hacer colecciones de su trabajo, interaccionar con compañeros de profesión y reflexionar sobre su propio progreso. Además, tal y como se mencionó anteriormente, el concepto de portafolio mismo está dotado de una sistematicidad, ya venga impuesta por la institución o por el propio docente, que le ayuda a ser riguroso en el estudio y análisis de su propio trabajo. Esta sistematicidad se ve aumentada al introducir el uso de ciertas plataformas tales como los blogs, las wikis o los diarios en línea, ya que el portafolio se ve, en cierto modo, ‘delimitado’ por la estructura pautada de la plataforma escogida.

En esta línea, cabe destacar la investigación realizada en la memoria de máster de Manuel Rastrero en 2009 en colaboración con la profesora de ELE Maribel González. En este trabajo, se hacía el seguimiento del portafolio electrónico de esta profesora⁵ a través de un blog personal. El blog o PRP se articulaba en torno al modelo propuesto por González y Pujolà en 2006 que adopta

⁵ Disponible en <http://maribelele.wordpress.com/>

el enfoque realista (Alsina y Esteve, 2009) y el modelo ALACT⁶ de Korthagen (2010) para promover la investigación-acción.

A través de un estudio de caso, se analizaban los objetivos y características del PRP así como se investigaba si su puesta en práctica promovía procesos de reflexión que repercutieran en una mejora de la práctica docente de Maribel González, para así poder corroborar las teorías que sustentan el uso del portafolio como instrumento para la formación del profesorado.

En ningún momento de esta memoria se pretende afirmar que las herramientas anteriormente citadas no sean útiles para la formación del docente, ya que constituyen un gran punto de encuentro e intercambio para una profesión ya de por sí bastante individualista. Simplemente, se pretende llamar la atención sobre el hecho de que han aparecido recientemente, otras herramientas que permiten dotar al proceso del aprendizaje reflexivo de esa sistematicidad tan necesaria a la hora de analizar el propio trabajo y que, además, se acompañan de las virtudes que ofrecen otras plataformas 2.0 como pueden ser la interacción y la cooperación.

1.5.3 La nube en la universidad: plataformas frecuentes

En este sentido, cabe destacar el movimiento 2.0 en el que se encuentran sumidas la mayoría de los centros docentes e instituciones. A día de hoy, ya se encuentran popularizadas herramientas de gestión del curso basados en sistemas LMS⁷ tales como *Moodle*, *Toledo*, *Lectrio*, *iCampus*, etc.

En Europa, las universidades en particular parecen haber adoptado y normalizado estos sistemas de comunicación, todos ellos centrados en el curso, es decir, se trata de plataformas que son de utilidad para el profesor para gestionar los contenidos del curso, así como las entregas o el calendario de aula. El alumno es un usuario de los sistemas LMS, conoce su utilidad y participa con otros compañeros en actividades de interacción, pero no es el *centro* de la plataforma. Aquí es donde se ponen de manifiesto las características principales del portafolio como herramienta de aprendizaje pues, en este caso, es el alumno (o PeF, en referencia a la formación de profesores) el

⁶ En inglés, las primeras letras de las cinco fases del modelo: *Action*, *Looking back on action*, *Awareness of essential aspects*, *Creating alternative methods of actions* y *Trial*.

⁷ En inglés *Learning Management System*: software alojado en un servidor web utilizado para administrar, distribuir y controlar los contenidos y actividades de formación no presencial (o aprendizaje electrónico) de una institución u organización.

que se sitúa en el centro de su aprendizaje y debe construir, seleccionar e incluir las muestras o evidencias que sean relevantes para su progreso.

Tal y como se comentará más adelante, parece ser que la herramienta exportable⁸ *Mahara* ha ido ganando terreno en la mayoría de universidades europeas gracias a su capacidad para integrarse en *Moodle* (actualmente, una de las plataformas LMS más extendidas en sus múltiples versiones), su accesibilidad y su carácter de código abierto. Por tanto, la herramienta de portafolios electrónicos *Mahara* es la que se ha propuesto en esta formación como herramienta de trabajo, dadas sus características de compatibilidad con otras plataformas, así como por su carácter de formación permanente. En otras palabras, la herramienta exportable *Mahara* permite continuar con una formación ALV, lo que deja la puerta abierta al futuro formando a continuar con un proceso de reflexión consciente sobre su propio camino de aprendizaje.

1.5.4 ¿Qué es Mahara? ¿Por qué desarrollar un portafolio en esta plataforma?

Mahara es una herramienta en línea, accesible y de código abierto que nos permite crear un portafolio electrónico en el que podemos incluir casi cualquier tipo de información. Esto puede resultar útil para la realización de trabajos académicos, investigaciones, bases de datos creadas en el aula o incluso, para llevar un seguimiento de nuestros progresos profesionales. Mahara se encuentra disponible para cualquier usuario en la web <https://mahara.org/>, sin embargo, muchas instituciones de educación superior cuentan con una versión propia adaptada a su centro⁹. Para acceder a Mahara, tanto en su versión pública como en las versiones propias de los centros, debemos acceder mediante un usuario y contraseña que, bien crearemos nosotros, bien nos proporcionará la institución en función de cómo accedamos al portafolio.

Una vez disponemos de un usuario conviene saber que lo que Mahara ofrece es un espacio modulable y clasificable en función de nuestras necesidades. A parte de un perfil personal, de acceso público, que podemos completar y que se comparte con el resto de miembros de la plataforma, podemos empezar a diseñar nuestro espacio de trabajo. Este espacio se compone de *páginas* o *vistas* que se pueden agrupar por *colecciones* de vistas, como veremos a continuación.

⁸ con *exportable* hacemos referencia a los términos que defienden Barberá, Gewerc y Rodríguez (2009), cuando plantean la problemática de la interoperabilidad (IMS, 2005) entre plataformas. A día de hoy, Mahara parece ser una de las pocas plataformas que puede realojarse en otros formatos.

⁹ Como es el caso de la UB (<http://www.ub.edu/monub/>) o de la UCL (<http://eportfolio.uclouvain.be/>), entre otros.

Las vistas son páginas web en las que podemos añadir recursos de cualquier tipo: texto, audio, video, imagen, documentos en línea (google drive y google docs), posters electrónicos (glogster), galería de imágenes, diarios personales, curriculum vitae, CV Europass, ficha sobre inteligencias múltiples, hobbies... Esta gran diversidad de recursos permite al usuario crear varias vistas completamente distintas en función de los elementos que se añadan, además es de fácil manejo puesto que no es necesario dominar lenguaje HTML ya que se maneja simplemente arrastrando y soltando (*drag&drop*) los iconos que se quieran añadir sobre el mismo espacio de la página. Una vez disponemos de varias vistas sobre un mismo tema podemos agruparlas en el orden que se desee y, de esta manera, crear una colección. Las colecciones nos sirven para gestionar las vistas creadas en Mahara o para presentarlas de forma pública.

Además, puesto que Mahara, a parte de un espacio propio, tiene un fuerte carácter social y dinámico, podemos seleccionar cómo compartirlas. Las vistas, así como las colecciones pueden compartirse de forma pública, es decir, con el resto de usuarios de Mahara; de forma privada, solo visibles para el usuario; o de forma exclusiva, solo con algunos usuarios que autoricemos. Estos usuarios autorizados pueden ser un conjunto aislado de usuarios que seleccionemos individualmente o un grupo concreto de usuarios ya creado en la plataforma, como podría ser el grupo de una clase o de un curso.

De cara al caso concreto de la realización de un portafolio para el desarrollo profesional, Mahara nos brinda la oportunidad de incluir cualquier tipo de muestra o evidencia que queramos adjuntar a nuestras reflexiones y muestras de progreso gracias a su plasticidad, además de facilitar la interacción con otros compañeros de profesión dado su carácter abierto y social.

2. PROYECTO ELE-ARNING

En el presente trabajo, vamos a proponer una herramienta que trabaje el desarrollo profesional mediante una propuesta de portafolio. La propuesta se enmarca dentro de un proyecto real de formación continua para el profesorado de ELE que se pondrá en marcha durante el curso académico 2014-2015. La formación en cuestión es el *proyecto ELE-arning* que nace de la colaboración entre dos universidades belgas para dar respuesta a una creciente necesidad de formación continua y específica en el ámbito de ELE.

Hasta el momento, se ha trabajado sobre todo el desarrollo de la formación inicial del profesorado pero cada vez son más los profesionales en activo que demandan una formación continua o de actualización a lo largo de la carrera profesional. Esto provoca que el profesor en activo muestre interés por la exploración de nuevos ámbitos para seguir progresando en conocimiento y experiencia. Un ejemplo de ello son los cursos del IC¹⁰ u otras instituciones que insisten en la necesidad constante de reflexionar sobre la actuación docente, lo que conlleva el desarrollo de una formación permanente y de las competencias docentes (Llobera, 1999; Perrenoud, 2001; Consejo de Europa, 2007; EAQUALS, 2005; Martín Peris, 2009). Sin embargo, no solo es importante reflexionar sobre la actuación docente sino también sobre la especificidad de contextos que podemos encontrar en el desarrollo de los planes formativos, por lo que es necesario considerar la práctica docente como punto de partida de la formación, con el objetivo de que el PeF pueda reflexionar sobre cuestiones que surjan con la propia experiencia. En este aspecto, el enfoque realista (Alsina y Esteve, 2009) se vuelve primordial a la hora de desarrollar una formación continua.

Esta decisión surge de una encuesta realizada en 2013 (Lorente y Pizarro, en prensa) al conjunto del profesorado belga en la que se indagaba sobre el perfil y la formación de los profesores en activo. La encuesta buscaba analizar las respuestas obtenidas de cara a encontrar necesidades y carencias específicas en cuanto a formación. Las respuestas obtenidas sirvieron de ayuda, a posteriori, para poder empezar a planificar las líneas de actuación de lo que sería el proyecto *ELE-arning*.

Dentro del marco de la formación académica existente en Bélgica, actualmente, no hay ningún curso acreditativo que promueva el desarrollo de los profesores que ya están en activo. Es por ello que universidades como son la *Université catholique de Louvain* (UCL, en adelante) y la *Katholieke Universiteit Leuven* (KU Leuven, en adelante), decidieron aunar fuerzas para crear un programa que ofreciera la posibilidad de seguir formándose a profesores en activo y que fuera más allá del marco académico concerniente a la didáctica de lenguas en general.

En esta línea, ambas universidades cuentan ya con formaciones parecidas en el ámbito de la didáctica de lenguas que van desde la formación en didáctica general, como podrían ser los cursos de agregación que ofrecen, hasta el máster en ELE específico que ofrece la KU Leuven y que se combina con la didáctica de otras lenguas. Además, otras universidades del país como las

¹⁰ ver 2.4 *El aprendizaje reflexivo como base para la formación continua*

universidades de Amberes, Gante, Lieja, Mons o Bruselas (ULB y VUB)¹¹ también ofertan programas de máster especializados en la didáctica de lenguas modernas pero, en ningún caso, cursos de actualización profesional para docentes en activo.

Así nace la primera formación continua certificativa en Bélgica exclusiva en didáctica del español: el *Curso de actualización y perfeccionamiento didáctico para profesores de español como lengua extranjera* certificado por la UCL y la KU Leuven. Es una formación que cuenta con un amplio mercado ya que según un estudio de la Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Bélgica “el profesorado español en Bélgica forma un colectivo de unos 800 profesionales, muy interesado por su continua formación lingüística y didáctica. Tiene una mayor presencia en la educación secundaria en la Comunidad francesa y en la de adultos en la Comunidad flamenca” (*El mundo estudia español*, 2010: 83).

La formación planteada dispone de un certificado acreditativo de diez créditos obligatorios y verá la luz en enero de 2015, cuando comience la primera edición que durará hasta julio del mismo año. Se trata de una formación modular y semipresencial de carácter abierto al estar dividida en cuatro asignaturas de 2,5 créditos. Estas asignaturas no confluyen en un itinerario preciso pero sí en un calendario concreto, por lo tanto, es decisión del formando qué asignaturas matricular pero respetando el calendario oficial. No obstante, no se podrá recibir ningún valor certificativo si no se superan las cuatro asignaturas que conforman los diez créditos. También existe la posibilidad de matricular dos créditos adicionales en concepto de *Prácticum*. Las asignaturas o módulos propuestos desde el programa de la formación son:

- Fundamentos curriculares de ELE (2,5 créditos)
- Las TICs en la enseñanza de ELE (2,5 créditos)
- Didáctica de componentes y actividades de la lengua (2,5 créditos)
- Metodología y didáctica del ELE (2,5 créditos)
- Prácticum (2 créditos)

Todas y cada una de estas asignaturas o módulos tendrán su representación virtual en el portafolio profesional que desarrollará el formando a lo largo de la formación. Cada portafolio será diferente en función de los módulos matriculados por el PeF pero cada módulo matriculado ocupará un lugar en el portafolio del PeF de cara a una progresión posterior independiente de la formación o bien, para poder cursar diferentes módulos en distintas ediciones. En otras palabras,

¹¹ Université Libre de Bruxelles y Vrije Universiteit Brussel.

el portafolio es una herramienta que construye el alumno en función de un análisis de necesidades previas y de sus intereses particulares. La sistematización y orden de la herramienta *ePortfolio Mahara-UCL* se explicará más detalladamente en los contenidos de la propuesta.

2.1. *Objetivos de la formación ELE-arning*

El proyecto de formación propuesto por la KU Leuven y la UCL busca desarrollar la comprensión y la reflexión de la práctica docente, así como presentar las líneas actuales de investigación aplicada a la didáctica de lenguas. Se compone de un programa coherente y certificativo en la didáctica de ELE que persigue:

- Actualizar conocimientos teóricos y estrategias de prácticas docentes en la didáctica del español como LE desde un punto de vista práctico.
- Contribuir al desarrollo profesional de los docentes de ELE en Bélgica y países cercanos en tareas de organización de cursos y programas, diseño y mejora de materiales.
- Desarrollar la comprensión y reflexión de la práctica docente, y presentar las líneas actuales de investigación aplicada a la didáctica de lenguas.

Por tanto, podemos decir que la formación sigue un enfoque basado en la acción y en la co-creación de conocimiento en el que se fomentará la interacción y el trabajo cooperativo. Además, la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje mediante un portafolio de la formación será el indicador para medir los logros y progresos alcanzados una vez finalizada la formación. La evaluación persigue basarse en las actividades de aprendizaje inscritas en el portafolio así como en las actividades de reflexión que se den a lo largo de la misma. Tal y como se cita en su documento informativo¹² “la finalidad del proceso de aprendizaje es eminentemente práctica y aplicable directamente al aula, sin descuidar por ello las bases teóricas de la didáctica más actual en ELE”.

A la vista de unos objetivos tan abiertos a la reflexión individual y al desarrollo de la propia práctica, se ha querido tener presente en todo momento la realidad laboral del docente. Por ello, la formación se desarrollará en la modalidad de *blended-learning* (semipresencial) para poder dar cabida a la amplia variedad de horarios que se deben compaginar. Las sesiones presenciales tendrán lugar dos veces al mes en el *Institut des langues vivantes* (ILV, en adelante) de la UCL o

¹² El documento de la formación es un informe de uso interno elaborado por ambas universidades que colaboran en el proyecto.

bien en la *Faculteit Letteren* de la KU Leuven en horario de tarde y se compondrán de cinco horas en las que se compaginarán sesiones lectivas con talleres prácticos.

2.2. Público al que va dirigido: curso de actualización

El público al que se dirige la formación es muy amplio como se ha mencionado anteriormente y abarca desde profesores de promoción social hasta profesores de secundaria y universidad, pasando por recién licenciados que busquen una especialización precisa en ELE.

Evidentemente, se nutrirá sobre todo de profesores de ELE en Bélgica y países limítrofes que busquen una formación de actualización homogénea y coherente. Desde luego, no se precisará tener una titulación en filología aunque se valorará el diploma VAE¹³, así como un nivel B2-C1 de competencia comunicativa en español en caso de ser no nativo para poder seguir la formación.

2.3. Herramientas de la formación

Al ser una formación organizada por varias instituciones se ha debido decidir un marco virtual para desarrollar las herramientas de gestión de curso y del alumnado. Desde un primer momento, se propuso que la plataforma de gestión de curso en la que el docente programaría los procedimientos del módulo, elaboraría el contenido del mismo y fomentaría la interacción entre los formandos sería la plataforma *Moodle UCL* (actualmente en la versión 2.5.1+).

Del mismo modo, el PeF también dispondría de un espacio individual de gestión del aprendizaje en el que pudiera recopilar sus trabajos de curso, compartirlos con otros compañeros, exhibirlos para la evaluación y trabajar sobre el proceso de elaboración de un portafolio electrónico mediante la selección de evidencias. Este proyecto de portafolio elaborado a lo largo de la formación es una parte de lo que se le valorará al alumno para superar la formación. Este espacio se alojará en el *ePortfolio Mahara-UCL* (actualmente en la versión 1.7.2¹⁴).

Pese a que ambas instituciones disponen de otras plataformas que coexisten con las ya mencionadas, como es *iCampus* en el caso de la UCL y *Toledo* en el caso de la KU Leuven, se decidió apostar por una combinación de plataformas complementarias que no supusieran un gran estrés tecnológico por parte del PeF y que fueran relativamente sencillas de gestionar por parte del docente. La complementariedad que ofrecen *Moodle* y *Mahara* viene dada por la simplicidad de

¹³ *Valorisation d'acquis d'expérience*, equivalente al reconocimiento de experiencia profesional.

¹⁴ Se prevé una actualización de cara al curso 2014-2015 en la que se pase a la versión 1.8.

conceptos: uno es un sistema de gestión de curso; y el otro, es un portfolio de aprendizaje que bien puede enfocarse a la evaluación o a la presentación de trabajos. O lo que es lo mismo, Mahara complementa a Moodle ofreciendo un espacio gestionado por el PeF. Dos productos bien diferenciados que nos ayudan a cubrir un todo de necesidades virtuales, como es la puesta en marcha de varios módulos de formación integrados en una formación continua con un portafolio electrónico evaluativo.

2.4 La figura del tutor

A lo largo de la formación, los formandos contarán con una ayuda virtual de vital importancia para el buen desarrollo del portafolio electrónico: el tutor del portafolio. Esta persona se encargará de velar por que se cumplan los objetivos de elaboración de la forma más rigurosa posible a la vez que ofrece un punto de ayuda y orientación para los PeF. El tutor será el encargado de diseñar la propuesta de portafolio y llevarla a la práctica mediante sesiones tutorizadas, tanto presenciales como virtuales, tal y como ya se ha puesto en marcha en otros portafolios formativos con es el ya mencionado del IL3. El tutor prestará su ayuda en el desarrollo práctico del programa a lo largo del curso. Este proceso se verá materializado en diez horas de monitorización del alumnado repartidas de la siguiente forma:

1h - Preparación perfil: Punto de partida 8h - Dedicadas al seguimiento de cada módulo (2h x 4 módulos) 1h - Preparación Vista 6: Evaluación del portafolio
Total: 10 horas de seguimiento y monitorización del alumnado

Con esta idea de ser un ‘auxiliar’ del proceso de aprendizaje, las funciones del tutor se reducen a:

- Guiar a los alumnos en el diseño y la elaboración de su portafolio personalizado.
- Monitorizar el trabajo del alumno mediante tutorías (virtuales/presenciales) a lo largo de la formación.
- Proporcionar asistencia en caso de duda.
- Controlar la calidad de los trabajos aportados a la plataforma.

Además, será el encargado de crear un portafolio paralelo que servirá de modelo continuo para los PeF en caso de duda con la tarea o actividades que se pidan. En esta formación, se da una especial importancia al uso de modelos en el aprendizaje puesto que, consideramos, son la clave

para el correcto desarrollo del mismo. El hecho de que el discente tenga a su disposición modelos completos de la tarea demandada reduce el estrés sobre el nivel de exigencia y promueve una empatía docente-discente, pues el docente debe asumir su rol de aprendiz para explorar las posibilidades de éxito, así como el grado de dificultad de la tarea impuesta.

3. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA Y ENFOQUE METODOLÓGICO ADOPTADO

3.1. Objetivos generales de la propuesta

El objetivo principal por el que hemos tomado la decisión de elaborar una secuencia didáctica basada en el uso de la plataforma de portafolios electrónicos *Mahara* es desarrollar una herramienta sencilla y accesible para la formación docente. Consideramos que *Mahara* puede ser una herramienta de trabajo altamente efectiva para enseñar a promover un proceso reflexivo a corto, medio y largo plazo en el PeF. *Mahara* y su carácter abierto y profesional a la vez, pueden ayudar al PeF a desarrollarse profesionalmente: a corto plazo, en un contexto familiar y cercano como puede ser el grupo que se cree para un módulo de la formación en concreto; a medio plazo, en un contexto más amplio, como podría ser un grupo con los otros PeF de distintos módulos o incluso de otros años y, finalmente, a largo plazo, con el resto de perfiles de la universidad o de un ámbito laboral externo dado su carácter exportable.

El sistema de portafolios electrónicos que ofrece la plataforma *Mahara-UCL* contribuye tanto al desarrollo académico como profesional del PeF ya que ofrece tanto las características propias de un portafolio: multiplicidad de vistas, compatibilidad con formatos de audio, video y enlaces externos, integración de otros aplicativos en la misma plataforma (*Glogster, Prezi, Google Drive, ...*); como las características de un portafolio laboral: curriculum vitae, experiencia, habilidades e inteligencias múltiples, CV Europass integrado, perfil del usuario en la institución... Esta doble distinción permite que el PeF pueda crear, elaborar y reflexionar sobre las múltiples identidades que adopta según el momento en el que se encuentre de su desarrollo profesional: docente, discente, profesor en prácticas, tutor, profesional, compañero de otros profesionales o formandos, etc.

La idea es desarrollar una secuencia didáctica que ayude y acompañe al PeF en su recorrido académico a lo largo de la formación *ELE-arning* pero que, a su vez, sirva a modo de

entrenamiento y guía para las futuras prácticas reflexivas, a lo largo de su recorrido profesional. Del mismo modo, *ePortfolio Mahara-UCL* será una herramienta de la formación para evaluar el progreso y el aprendizaje del PeF pero también para instruir a los formandos en los altos beneficios que reporta la documentación constante y sistemática sobre la propia práctica, así como el investigar sobre los procesos reflexivos que la han motivado.

Creemos que como docentes debemos aprovechar los recursos que nos ofrecen los avances tecnológicos existentes y apoyarnos en ellos, no como un fin en sí mismos, sino como un medio para ayudar a nuestros estudiantes a descubrir y disfrutar los privilegios que ofrecen el aprendizaje cooperativo y colaborativo, la interacción entre compañeros o profesionales de un mismo ámbito así como la significatividad del aprendizaje reflexivo.

Además, dado el carácter social de la plataforma en el que los perfiles de los compañeros se pueden conectar, ofrece ese lado recreativo que poseen las redes sociales, potenciando interacciones espontáneas dentro del marco de una herramienta de trabajo como es un portafolio electrónico.

Por ello, a lo largo del presente trabajo, plantearemos diferentes actividades que deben realizarse mediante la plataforma *ePortfolio Mahara-UCL*, pues no solo ayuda al estudiante a desarrollar la autonomía y a tomar conciencia de su propia práctica mediante procesos reflexivos, sino que ofrece una oportunidad inigualable para comprender y dominar la multiplicidad de contextos (comunicativos y digitales) a los que el PeF deberá enfrentarse para acabar desenvolviéndose con soltura de cara al desarrollo de sus competencias docentes.

En resumen, a grandes rasgos, la propuesta busca:

- Desarrollar una herramienta para la formación docente, que sea útil tanto en la vida académica como en la profesional.
- Potenciar y promover prácticas reflexivas pautadas y guiadas en el PeF que, mediante la herramienta *ePortfolio Mahara-UCL*, fomenten un hábito reflexivo y un espíritu crítico con respecto a su propia práctica.

3.2. Metodología didáctica

Nuestra propuesta sobre el uso de portafolios electrónicos en la formación continua no se ajusta a una metodología concreta de entrada. Al tratarse de un proyecto que busca evaluar y medir

tanto el proceso como el producto del PeF, es decir, tanto la práctica cotidiana como las competencias adquiridas, adopta diferentes enfoques en función del proceso analizado.

En primer lugar, podemos englobar el proyecto en la corriente que ha marcado el desarrollo de la mayoría de propuestas metodológicas en los últimos tiempos: el *enfoque por tareas*. Este enfoque se caracteriza por desarrollar la autonomía del alumno, el trabajo cooperativo así como el aprendizaje de la lengua mediante la comunicación. En la propuesta que nos ocupa, se tienen muy en cuenta estos aspectos puesto que constituyen la base para el análisis del propio trabajo. El hecho de crear, elaborar y mantener una carpeta del profesor o portafolio obliga al PeF a potenciar su autonomía como profesional y como alumno y trabajarla desde un punto de vista práctico gracias a la tutorización regular. Además, esta carpeta se encuentra conectada con la de otros PeF por lo que se genera una necesaria interacción entre compañeros que promueve la construcción conjunta del conocimiento así como la aparición de comunidades virtuales de aprendizaje (CVA, en adelante) que redundan en los procesos de andamiaje y desarrollo de las capacidades del PeF. Por último, podemos observar que el propósito de las actividades o tareas van un poco más allá del resultado mismo, pues en todo momento se busca que el PeF ponga en marcha procesos cognitivos relevantes para el plan de trabajo de la formación que le ayuden a ser consciente y objetivo en su práctica diaria. Además, el portafolio le proporciona la oportunidad de crear contenido, reescribiendo de este modo, la teoría “con T mayúscula” (Esteve, 2004; Korthagen, 2010) y acercándola a su propia concepción de la enseñanza, a la vez que la comparte en un entorno de aprendizaje colaborativo y crítico.

En segundo lugar, se puede decir que el mismo esquema de la formación y, por ende, el de las actividades que tienen lugar en el portafolio, siguen un *enfoque realista*. Como es natural, no todas las actividades propuestas a lo largo de la secuencia siguen un enfoque realista *stricto sensu*, pero cabe destacar que en todo momento se encuentran presentes los grandes ejes que vertebran este enfoque como son:

- La generación de contenido teórico propio por parte del PeF, resultado de la reflexión personal sobre el contenido anterior.
- La focalización en las situaciones reales que surjan durante el proceso formativo bien sea presencial o virtualmente.
- El inicio de un proceso reflexivo, bien por parte del docente o del discente, que analice y trate de buscar solución a las inquietudes más inmediatas del PeF.

Todas estas actividades y secuencias no se podrían llevar a cabo sin lo que, a nuestro juicio, constituye la piedra angular del *enfoque realista*, es decir, la tutorización o intervención guiada y periódica de los docentes y tutores de la formación para acompañar al alumno en cada una de las fases del proceso de aprendizaje. En este sentido, cabe mencionar el concepto de *assessment* (Kiraly, 2000) tan utilizado últimamente en la didáctica de lenguas, pero recuperándolo en su sentido etimológico, es decir, sentarse al lado del formando para promover y potenciar la búsqueda del conocimiento a través de la tutorización y el seguimiento entre docentes y discentes o entre compañeros de formación.

Esta metodología fomenta el *aprender a aprender* que, de acuerdo con Martín Peris et al. (2008), hace referencia al “desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre sí mismo”. Dicha metodología es importante puesto que no solo se trabajan conceptos didácticos o metodológicos puros, sino que es el PeF el que decide cómo aplicarlas y presentarlas en sus trabajos o entregas, desarrollando una conciencia propia sobre su proceso de aprendizaje que busca la eficacia y el rendimiento por medio de la movilización de estrategias de aprendizaje. Esta libertad a la hora de presentar el trabajo propio impulsa al PeF a sentirse implicado con la tarea y motivado con respecto a su proceso de aprendizaje pues pasa a ser consciente de las elecciones que toma y de por qué las toma. Lo que no puede sino revertir en una mayor motivación y efectividad que se ve recogida en la minuciosidad con la que cada PeF elaborará su portafolio personal.

Por último, solo queda mencionar que, puesto que la formación se define por oposición al enfoque tradicional tanto por sus contenidos como por la forma, se sigue una metodología de aprendizaje *inductiva* a lo largo de la propuesta que es coherente con los objetivos propuestos y los enfoques adoptados hasta el momento. En todo momento, el PeF dispone de modelos que le ayudan a desarrollar las actividades propuestas así como de asesoramiento continuo y mediante sesiones concertadas por parte del tutor del portafolio.

4. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Contextualización

La propuesta se encuentra enmarcada por la formación de actualización organizada desde la UCL y la KU Leuven, como se ha explicado en el punto 4, por lo que la secuencia didáctica propuesta a través del portafolio *ePortfolio Mahara-UCL* se desarrollará en diferentes fases a lo largo de la duración del curso.

Sin embargo, al tratarse de una propuesta didáctica que aún no ha tenido la ocasión de ponerse en funcionamiento, no podemos ofrecer un calendario exacto de su secuenciación, sino más bien una guía de uso pautada en sesiones y entregas que deberían cumplirse en función de cómo se desarrollen los módulos, en general y del progreso individual de los PeF, en particular. Consideramos arriesgado proponer una secuenciación demasiado estricta en la que no se tengan en cuenta las necesidades de aprendizaje del PeF, así como el ritmo de la formación puesto que el portafolio busca en todo momento fomentar la autonomía del formando según sus necesidades de aprendizaje (González y Pujolá, 2007; Verdía, 2010).

Inicialmente, la secuencia didáctica va dirigida a profesores de ELE, es decir, profesores particulares, de colegio o instituto, de universidad, así como los de formación profesional o cualquier otro tipo de docente con inquietudes académicas y profesionales sobre su práctica docente. Además, puede que haya un gran número de titulados y recién licenciados que reorienten su carrera hacia la enseñanza de ELE mediante el curso de actualización, pese a no tratarse de una formación inicial en sí. Por lo que estamos hablando de un perfil de titulados en diferentes ámbitos de humanidades, de entre 23 y 65 años aproximadamente, residentes en Bélgica o en países limítrofes y que, por lo general, se encuentren en un período laboral activo. Además, entre el grupo se deberá poner especial atención a la diversidad lingüística del aula, tanto presencial como virtual, pues encontraremos tanto nativos como no nativos, ya que la formación acepta profesores de ELE desde un nivel B2-C1 del MCER.

En cuanto a la vertiente más técnica, es evidente que para poder desarrollar la propuesta se necesita una herramienta de portafolios electrónicos que, en nuestro caso, es *Mahara-UCL* pero podría ser cualquier otra como *Blackboard* o *Pathbride* que son especializadas, o bien cualquier plataforma que nos sirviera para recopilar y analizar muestras como *Blogger*, *Wordpress*, *Wikispaces*, etc. La inserción y seguimiento del portafolio se realizará mediante dos sesiones

presenciales al inicio y al final de la formación para guiar al PeF en la construcción y posterior evaluación de su portafolio personal.

Llegados a este punto conviene remarcar el hecho de que el portafolio se articula en torno a dos ejes: por un lado, encontramos los módulos de la formación, impartidos por los docentes principales y cuyas tareas se cuelgan en el portafolio; y por otro, las actividades del portafolio que aparecen a lo largo del mismo y que acompañan a las tareas principales. Nuestra propuesta didáctica incide en las actividades del portafolio. Aquellas actividades o dinámicas preparatorias y de reflexión con las que se iniciará y finalizará cada uno de los módulos y que el PeF deberá incluir en las vistas relativas al módulo o módulos cursados.

Por lo tanto, la propuesta se concibe como un elemento práctico de acompañamiento a la formación para indagar en las creencias previas del PeF y analizar su evolución tras la superación de cada uno de los módulos y, además, se observa que, tal y como apuntaban Alsina y Esteve (2009: 5), puede llegar a reflejar activamente el vínculo necesario entre teoría, práctica en el aula y la personalidad de los profesores en formación con sus propias exigencias.

4.2. Estructura general de la secuencia didáctica

La secuenciación de actividades complementarias al portafolio se ha vertebrado en torno a la sucesión de módulos previstos en la formación continua, es decir, cada PeF construirá su *ePortfolio* en función de sus preferencias de matrícula.

Por tanto, podemos empezar distinguiendo dos áreas de trabajo bien diferenciadas. Por un lado, tenemos las actividades de toma de contacto; de evaluación de la competencia docente del PeF, tanto inicial como final; y la sesión de evaluación de la formación; mientras que por otro, las actividades que promoverán una reflexión crítica en el PeF y que se relacionan con los módulos cursados.

La totalidad de actividades se ubican en un mismo portafolio personal pese a encontrarse claramente diferenciadas y se organizan siguiendo el cronograma¹⁵ de la formación. El PeF elabora su portafolio electrónico a medida que el curso avanza pero con un cierto margen respecto al calendario oficial a fin de fomentar un proceso reflexivo en relación a lo visto en los módulos.

La idea es que el portafolio del PeF se componga de hasta siete vistas en las que se puedan ir recopilando los trabajos y tareas de los módulos a la vez que se fomenta la reflexión de una

¹⁵Anexo I

manera procesual con las actividades de preparación y reflexión de cada módulo. Dentro de esas siete vistas, dos de ellas se dedicarán exclusivamente a determinar el progreso del PeF, es decir, a la valoración, tanto por parte de los docentes y tutores, como de él mismo de la medida en que se mejoran y adquieren las competencias docentes. Estas dos vistas pretenden ser una gráfica temporal de los logros y expectativas expresados y llevados a cabo por el PeF y que se quieren poner de manifiesto de cara a una mejora profesional. El resto de vistas (hasta cuatro) corresponden a cada uno de los módulos en las que figurarán no sólo las tareas propias enviadas por los docentes, sino también las actividades previas al módulo y de cierre del mismo que posibilitarán tanto una aproximación a la materia como un balance global tras su estudio.

De este modo, fomentamos dos de las características más potentes recogidas por García (2000) del portafolio del profesor como son la recopilación sistemática de muestras o evidencias de aprendizaje mediante diversos artefactos (actividades de aula, dinámicas, fichas de aprendizaje, trabajos monográficos, observaciones, actividades preparatorias, etc), así como la reflexión sistemática sobre las evidencias aportadas al proceso completado por el PeF.

Hasta la evaluación final, el PeF tiene acceso continuo a modificar sus trabajos y reflexiones, lo que le ayuda a disponer de una herramienta dinámica de trabajo que requiere de esfuerzos constantes por parte del formando para observar cambios en su práctica docente. Esta asunción progresiva de pequeños cambios y riesgos en el proceso de aprendizaje es lo que obliga al PeF a desarrollar lo que hemos citado en el punto 2.3 como competencia de crecimiento (Korthagen, 2010) y que fomenta una práctica docente que implica salir frecuentemente de la zona de bienestar (Korthagen, 2010: 92), algo que desgraciadamente no suele ser tan común en algunos docentes con experiencia profesional.

Así pues, podemos afirmar que la elaboración del portafolio se caracteriza por tres fases que el PeF debe completar de cara a la correcta superación tanto de los módulos como de la formación. Tal y como se observa en la siguiente tabla:

Fase inicial
<p>Sesión presencial Toma de contacto con la plataforma <i>ePortfolio Mahara-UCL</i> Punto de partida: actividades de reflexión sobre necesidades previas y expectativas</p>
Fase de proceso
<p>Hasta 4 sesiones (1 por módulo) presenciales o virtuales + consultas puntuales Elaboración del material evaluable y subida a la plataforma de los trabajos y tareas de cada módulo</p> <p style="text-align: center;">Fundamentos curriculares TIC Didáctica de componentes Metodología Prácticum</p>
Fase de evaluación
<p>Sesión presencial Selección de las muestras evaluables. Elaboración de la vista final para la evaluación Sesión virtual Elaboración de las actividades Meta</p>

4.3. Descripción de las actividades propuestas

A continuación, pasamos a describir el desarrollo de la secuencia didáctica de una manera más específica y siguiendo el cronograma de la formación. Pues, a medida que se desarrolla la formación, el portafolio crece con las evidencias aportadas por los formandos.

En ningún momento se debe entender el portafolio como un instrumento únicamente evaluativo puesto que su elaboración exclusiva de cara a la vista final, no sería productiva ni relevante de cara al trabajo del desarrollo profesional del discente. El PeF debe ir trabajando en él poco a poco, de manera que haya espacio para el proceso reflexivo y la práctica comentada entre pares. Pues, de acuerdo con Korthagen (2010), y como se ha mencionado anteriormente, para que el proceso de reflexión sea productivo, cabe destacar el hecho de que sea *sistemático*, que se introduzca *gradualmente* y que provoque la *interacción entre pares*. Todas estas condiciones son las que se pretenden integrar a través del uso del portafolio profesional, por ello, las actividades que se proponen, cuentan no solo con diferentes agrupaciones en función del tipo de reflexión que se quiera potenciar, sino también con diferentes apartados destinados a la reflexión.

A continuación presentaremos las actividades de la secuencia didáctica por fases, a la vez que las relacionaremos con el cronograma de la formación.

FASE INICIAL

En esta primera fase, el formando acaba de comenzar la formación y podemos presuponer que muchos no tendrán conocimientos sobre el uso de una herramienta de portafolio y, en muchos casos, tampoco conocerán en profundidad en qué consiste o la metodología que requiere un portafolio electrónico. Por ello, en esta primera fase inicial trataremos de hacer emerger las creencias del PeF, a través de una mini-secuenciación de actividades que se tendrán en cuenta a lo largo de la formación, siempre con la necesaria familiarización con la plataforma como telón de fondo.

Dado que se trata de una sesión inicial, el formando trabajará más la recepción que la producción, aunque no de una forma exclusiva puesto que el hecho de que sea presencial implica que el formando estará en contacto con la plataforma guiado por el tutor. El papel del formador en esta sesión inicial es crucial dado el carácter semipresencial de la formación. El PeF debe comprender que la herramienta portafolio es un instrumento de reflexión personal que le ayudará a determinar su origen y su meta mediante la práctica reflexiva tutorizada. En ningún momento, el formando se encontrará solo ante la reflexión puesto que el objetivo de las actividades es orientarle hacia un proceso reflexivo consciente que genere una crítica constructiva sobre el punto en el que se encuentre de su desarrollo profesional¹⁶.

Las actividades que proponemos tanto en la fase inicial como en la fase de evaluación buscan ahondar en la triple dimensionalidad del docente que recoge el IC en su encuesta de 2011¹⁷ y que más tarde se recogió en el documento de las *Competencias clave del profesorado del IC*, es decir, el docente debe desarrollarse profesionalmente en tres ámbitos diferenciados como aprendiente, como profesional y como docente. Por tanto, las actividades diseñadas persiguen instaurar un intercambio de papeles frecuente entre los PeF para que sean flexibles a la hora de empatizar con sus futuros alumnos.

Por ello, esta primera sesión debe realizarse bien en sala de ordenadores, o bien con los dispositivos propios de cada formando, pero es necesario que el PeF se encuentre guiado en todo momento durante el primer contacto con la plataforma para evitar la desmotivación inicial y el

¹⁶ ver 2.4 La figura del tutor

¹⁷ ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes?

abandono que suelen generar las formaciones en línea. Se debe crear un clima distendido durante la familiarización con las plataformas del curso, ya que acompañarán al estudiante durante toda la formación y, a menudo, serán una fuente de consulta, ayuda y co-construcción del conocimiento.

En un primer momento, se presentará a los estudiantes la plataforma *ePortfolio Mahara-UCL* y se les pedirá que respondan a tres breves preguntas de calentamiento sobre la herramienta en pequeños grupos. A continuación, se procederá a presentar la plataforma en función de las respuestas generadas por los formandos, debatidas en dinámica abierta. Después, se les presentará la herramienta en sí, a través de un modelo completo creado previamente por el tutor¹⁸ por lo que, en ningún momento, el PeF se encontrará frente a una tarea en la que no sepa qué objetivos y procedimientos se le están pidiendo. La importancia de los modelos en la enseñanza es altamente efectiva de cara al proceso de aprendizaje implícito en el cumplimiento de la misma, tal y como se recoge en el punto 4.4. No obstante, no basta con ofrecer modelos ya que el formando debe ser consciente en todo momento de los criterios de la evaluación para poder establecer metas claras y responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje (Korthagen, 2010; Verdía, 2009). Durante este primer paso, se presentarán de igual modo las actividades correspondientes a la primera sesión que se podrán iniciar en el aula pero que deberán completarse en línea. Tras el debate inicial, procederemos a la presentación de la herramienta a través de un breve tutorial en el que se explicará al PeF distintos aspectos a completar cuanto antes, entre ellos: qué es el perfil del profesor, cómo se crea una vista y cómo completar el semáforo de entrada.

Para esta primera sesión, se creó una colección de páginas destinadas a servir de guía durante el desarrollo de la sesión y de las actividades. Esta colección de páginas se encuentra a disposición del alumno en el perfil modelo de la plataforma *Mahara-UCL* a modo de consulta y orientación. La primera parte del taller presencial se dedicará a trabajar con la primera vista de la colección llamada *Primeros Pasos*¹⁹.

Comenzaremos con el apartado de *Aterrizaje*²⁰, que puede servir a modo de introducción y corrección del debate generado a partir de las preguntas. *Aterrizaje* es un prezi explicativo que recoge las principales ventajas del uso de un portfolio electrónico pudiendo así situar al PeF frente al inicio de su aprendizaje. No solo se determina por qué resulta relevante para el curso, sino que

¹⁸ Anexo III – V. Modelo del profesor

¹⁹ Anexo III – I. Colección de inicio: Primeros Pasos

²⁰ Anexo II – Actividad 2 y Anexo III – II. Aterrizaje

da información complementaria sobre la necesidad de una práctica reflexiva mediante el desarrollo de las TIC para aquellos interesados. El hecho de ofrecer distintas opciones a explorar ya consiste una primera reflexión para evaluar cómo de interesado se siente el PeF por el tipo de actividad que se le propone.

Después de haber presentado tanto teórica como metodológicamente el portafolio, pasaremos a ver el primer tutorial de la formación: *¿Cómo accedo a Mahara?*²¹ de aproximadamente siete minutos de duración en el que se explica paso a paso cómo empezar a trabajar con la plataforma. Acto seguido, se dejará un tiempo de exploración al grupo para realizar los pasos que se requieren en el video que consisten en: saber acceder a la plataforma (*Log in*), explorar las opciones del perfil público, saber compartir el perfil con el grupo-clase y añadir a algunos contactos.

Tras haber iniciado el primer contacto con la plataforma y habiendo calmado las naturales dudas iniciales, pasaremos a presentar la estructura del portafolio del PeF mediante el documento *¿Qué debe contener un portafolio?*²². Este breve esquema servirá para clarificar la estructura del portafolio que deberán adoptar en función de las preferencias de matrícula individuales. Así, suponiendo que un PeF haya matriculado la formación completa, el portafolio contendrá siete vistas organizadas de la siguiente forma:

Orden de las vistas	Tema
Vista 1	Perfil del profesor
Vista 2	Fundamentos curriculares
Vista 3	TIC
Vista 4	Didáctica de componentes
Vista 5	Metodología
Vista 6	Prácticum
Vista 7	Evaluación

Conviene aclarar a los PeF que el contenido de cada una de las vistas, así como su creación deben realizarse siguiendo el cronograma de la formación para evitar confusiones. Del mismo

²¹Anexo III – III. *¿Cómo accedo a Mahara?*

²²Anexo II – Actividad 4 y Anexo III – IV. *¿Qué debe contener un portafolio?*

modo, se avisará tanto por el foro del grupo-clase en Mahara, como a través de las sesiones presenciales, de que habrá una última sesión presencial hacia el final de la formación para explicar la fase de evaluación.

Una vez trabajados el concepto y el contenido del portafolio, pasamos a la actividad principal de la fase inicial y que deberán completar cuando inicien el primer módulo: *el perfil del profesor*. En esta actividad promoveremos un proceso de reflexión activo en dos fases: una primera fase individual y una segunda conjunta basada en la interacción entre pares (García, 2000; Korthagen, 2010; Lantolf, 2002).

Antes de que finalice la sesión, los PeF deben haber visitado la página modelo que se encuentra en la colección *Primeros pasos* llamada *Modelo del perfil del profesor*. La actividad central de esta sesión principal gira en torno a la idea de que el profesor haga balance de su situación actual y reflexione sobre por qué ha decidido inscribirse en un curso de actualización. En otras palabras, intentaremos conectar la motivación por el cambio que ha surgido desde la propia práctica diaria (de abajo a arriba) con el saber externo que va a recibir el formando a lo largo del curso (de arriba a abajo) (Esteve, 2004: 8). De esta forma, analizando el bagaje previo y las necesidades creadas, el PeF podrá distinguir y focalizar sobre aquello que más necesidad tenga de progresar.

Este proceso de reflexión lo llevaremos a cabo a través de una dinámica sencilla e inicial como es completar un perfil. Hoy en día, casi todo el mundo dispone de diferentes perfiles completos en función de las redes sociales a las que pertenezca o al menos conoce las características inherentes a un perfil, por ello, *Mahara-UCL* no iba a ser menos y, para poder establecer los primeros principios, el PeF deberá desarrollar un perfil del profesor.

Basándonos en los documentos más popularizados a día de hoy en cuanto a competencias docentes y habilidades de un profesor de ELE, hemos diseñado una actividad para que el PeF se sitúe respecto a sus creencias iniciales sin necesidad de comprender conceptos de didáctica complejos que, sin una formación previa, pueden llegar a resultar abrumadores. El *semáforo de entrada*²³ es una tabla inspirada en las *Competencias clave* del IC y la *Parrilla EPG* que, de manera simplificada, pretende dar una idea general rápida del punto de partida del formando.

En un primer momento, la actividad se realiza de forma individual. El PeF debe rellenar la tabla marcando en el color correspondiente (rojo, ámbar o verde) la casilla del semáforo, es decir,

²³Anexo II – Actividad 5 y Anexo III – VI. *El semáforo*

debe reflexionar sobre si en su práctica hasta el momento responde a los criterios que se le proponen. Esta actividad provoca un impacto visual en el formando fácil de analizar, puesto que al acabar la actividad él mismo podrá valorar qué color predomina en su tabla.

Una vez que el PeF ha podido realizar la reflexión debe compartirla en su *perfil del profesor* con el grupo, con lo que se inicia la segunda parte de la actividad que refuerza la interacción entre pares. *Pásate al verde*²⁴ es una dinámica que consiste en comparar nuestra tabla con la del resto del grupo-clase. El PeF debe buscar a otro compañero que tenga en rojo los ítems que él tenga en verde para aconsejarle, desde su propia experiencia, cómo consiguió convertir ese aspecto en algo ‘verde’, en algo que funciona.

Esta interacción entre el grupo, pública y pautaada, promueve el establecimiento de una CVA ya que los formandos aconsejan a otros desde su propia experiencia personal, y no desde el saber teórico aprendido. Por lo tanto, vemos que se aplica la visión socioconstructivista de Freudenthal (1991) en la que el PeF crea saber a través de su práctica. Además, el hecho de aconsejar a otro igual implica la necesidad de recrear su espacio laboral y sus condiciones para empatizar en sus necesidades y carencias. Por tanto, esta actividad no solo promueve una interacción espontánea, sino que se trata de una interacción reflexiva que fomenta el análisis de nuestras necesidades a través del otro.

Del mismo modo que en el apartado anterior, el PeF dispone de información complementaria y acceso a los documentos originales tanto de las competencias clave como sobre la Parrilla para más información. La guía para realizar su perfil del profesor la pueden encontrar disponible en la última vista de la colección *Primeros pasos* que es *Ayuda para crear el perfil del profesor*²⁵. En esta vista se encuentran disponibles las dos fases de la actividad y el material complementario.

Finalmente, dado que la sesión inicial tiene una hora de duración, los PeF no realizarán la actividad presencialmente pero sí que deberán llegar a ver el *Modelo de Perfil del profesor* y la página de *Ayuda*. El tiempo del que disponen para completar esta actividad finaliza con el inicio del primer módulo.

²⁴Anexo II – Actividad 6 y Anexo III – VI. *Pásate al verde*

²⁵Anexo III – VIII. *Ayuda para crear el Perfil del Profesor*

FASE DE PROCESO

Durante esta fase, que abarca la casi totalidad de la formación, el PeF desarrollará hasta 4 vistas consecutivas para incluir las tareas de los módulos. Además, en ellas se deberán incluir dos actividades por módulo, que servirán para iniciar y acabar el módulo mediante pequeñas dinámicas de reflexión.

I. Vista 2 - Fundamentos curriculares

A lo largo de este módulo se desarrollarán diversas temáticas que serán la base de muchos de los conocimientos que el PeF deberá movilizar a lo largo de la formación. Por lo tanto, para este primer módulo, hemos querido desarrollar actividades que sirvan al docente para ver su evolución natural hasta el momento de llegar a la formación. En otras palabras, vamos a intentar que cada PeF haga un retrato de sus saberes previos para así poder valorar los conocimientos y recursos que aprenderá a lo largo del módulo.

En cuanto a las actividades programadas, nos basaremos en Underhill (2000) y el esquema de los tres docentes: el lector, el profesor y el facilitador. Durante la primera actividad, intentaremos definir el rol de cada uno de ellos y cómo afectan a la docencia en el aula, mientras que en la segunda actividad, exploraremos cada uno de los roles mediante una dinámica en la que se trabajará parte de los contenidos vistos en el módulo. El PeF, como siempre, deberá consultar la página modelo del tutor para obtener las instrucciones de la actividad así como las indicaciones pertinentes.

Para la primera actividad del módulo de Fundamentos curriculares, el PeF deberá trazar una evolución de su progreso como profesor, es decir, deberá analizar las fechas importantes que le llevaron a dedicarse a la docencia tanto como los cambios que ha experimentado a lo largo de la misma. Para ello deberá reflexionar sobre la formación recibida, el tipo de alumnos que tiene, el tipo de dinámicas de aula que introduce, los materiales con los que trabaja a diario, etc. Al analizar todos estos elementos, el PeF podrá ver si su práctica se reduce a transmitir el contenido de su materia (lector); si se preocupa por conocer cómo transmitir esa materia (profesor) o si además de saber qué transmitir y cómo tiene en cuenta otros factores que afectan al modo de introducir la materia impartida (facilitador). De este modo, promovemos un análisis introspectivo que puede ayudar al formando a focalizar su atención en los aspectos que quiera mejorar a lo largo de los módulos.

Nada mejor para valorar el progreso y la evolución que una línea temporal, por ello, la primera actividad de la fase de proceso, *Mi camino*²⁶, consistente en diseñar una línea temporal mediante la herramienta en línea *Dipity*²⁷ en la que el PeF deberá introducir información sobre su trayectoria resaltando aquellos puntos que considere relevantes. Esta línea temporal se insertará en la vista 2 a lo largo de la primera semana del módulo.

En cuanto a la actividad de cierre²⁸, hemos diseñado una dinámica de grupo que puede ayudar a explorar cada uno de los roles docentes expuestos por Underhill y que, además, posicionará al PeF en un rol de estudiante, lo que le ayudará a tomar una visión crítica de las dinámicas y actividades que a menudo se proponen en el aula. Esta concepción de la multiplicidad de roles y de la plasticidad que debe adoptar un profesor de lenguas se ve apoyada por Verdía (2010: 4) cuando subraya la importancia de “trabajar sobre el rol de aprendiente ya que deberá seguir formándose a lo largo de su vida para un buen desarrollo profesional y docente”.

Por tanto, la actividad consistirá en que, en grupos de cuatro o cinco formandos, uno de ellos debe asumir el rol de profesor y el resto serán sus estudiantes. El profesor deberá pensar una actividad para trabajar cualquiera de los conceptos vistos a lo largo del módulo: MCER, PCIC, portales de formación de ELE, etc. Entonces, los PeF-estudiantes deberán realizar la actividad y subirla al portafolio especificando con quién han trabajado y los resultados obtenidos. A continuación, deberán crear un documento colaborativo en *Google Drive* en el que estén todos los miembros del grupo incluidos, además del profesor. En este documento, deberán llevar a cabo un análisis de las impresiones que han experimentado a lo largo de la dinámica:

- ¿qué ha pasado?
- ¿la secuencia era motivadora?
- ¿el tema era oportuno?
- ¿el profesor ha actuado de alguna manera para involucrar en la actividad a los alumnos?
- ¿cómo han respondido los alumnos?

La idea es que, a partir de las impresiones conjuntas de los alumnos y del profesor, entre todos revisen la actividad propuesta por el profesor, ahora en rol de facilitador, para decidir cómo modularla y organizarla en base a lo que no ha funcionado en la actividad previa. Los miembros

²⁶ Anexo II – Actividad 7

²⁷ <http://www.dipity.com/> // <http://blog.tiching.com/crea-lineas-del-tiempo-con-dipity/>

²⁸ Anexo II – Actividad 8

del grupo deberán incrustar la discusión colaborativa de *Google Drive* en el portafolio, como actividad final del módulo I.

II. Vista 3 - TIC

A lo largo de las actividades de apertura y cierre del módulo TIC vamos a intentar sistematizar un poco todo aquello que se trabaja a lo largo de la asignatura. Las TIC son cada vez un punto importante de las competencias docentes que un profesor debe saber movilizar en según qué situaciones, tal y como recogen las *Competencias clave* del IC. Por ello, es importante que el docente pueda acceder a la información trabajada con facilidad y en cualquier momento más que poseer un dominio perfecto de la web 2.0. Un docente organizado y sistemático es un docente eficaz pues, tal y como afirman González y Pujolà (2007) la eficacia docente se consigue en base a un proceso racional y tecnológico.

Para no saturar al PeF con actividades paralelas, para esta vista las actividades de apertura y cierre son simples a la vez que sistemáticas. Trabajan los conceptos vistos en el módulo no desde una perspectiva activa sino más bien desde una perspectiva reflexiva de recopilación y procesamiento de la información.

La actividad de inicio²⁹ consiste en completar un excel colaborativo alojado en *Google Drive*, en el que cada alumno del módulo debe proponer una aplicación que conozca. En cada una de las casillas del Excel se deberán completar los siguientes ítems:

- Nombre
- Aplicación
- Enlace web
- ¿Para qué la uso? (tema general)
- ¿Cómo la integro en mi aula? (éxitos, limitaciones, ventajas y desventajas,...)

De esta forma, los formandos parten hacia el inicio del módulo con un repositorio de actividades tan grande como alumnos matriculados haya y, que además, es un recurso en línea accesible para todos. Este documento Excel, además de compartirse con el grupo, se colgará en el foro del grupo de la formación en Mahara. El PeF debe añadir a su vista 3 su esquema de actividad.

Una vez finalizado el módulo 3, el PeF deberá volver a ese documento compartido para seleccionar una aplicación de las que compartieron sus compañeros y, siguiendo el mismo esquema de preguntas, añadirá una posible aplicación distinta a una herramienta ya propuesta,

²⁹ Anexo II – Actividad 9

teniendo en cuenta los factores de su entorno laboral. En otras palabras, durante las actividades del módulo 3 trabajamos los repositorios de actividades pero desde dos vertientes distintas: en primer lugar, añadimos una aplicación con su actividad correspondiente al documento; en segundo lugar, debemos escoger una aplicación de las propuestas por los compañeros e imaginar una temática diferente con un contexto de uso que se ajuste a la situación profesional de cada PeF. En este sentido, recurrimos a la base más auténtica del enfoque realista al partir de la realidad del formando para volver a ella. Según Higuera (2012: 105) este paso resulta necesario para garantizar la transferencia de lo aprendido al contexto del PeF.

Finalmente, en la vista 3 de cada PeF aparecerán dos líneas de excel a modo de tabla en donde observaremos dos propuestas de aplicaciones con su correspondiente actividad de aula.

III. Vista 4 - Didáctica de componentes

Puesto que nos enfrentamos a un curso de actualización, es más que probable que muchos de los PeF tengan muchos conocimientos previos sobre qué es la didáctica, para qué sirve en el ámbito de las LE y cómo aplicarla en el aula. Es decir, que puede que tengan un conocimiento previo bastante amplio sobre el tema por lo que se sentirían cómodos realizando una actividad tradicional como podría ser una breve redacción, un ensayo entre grupos o una disertación de un tema habitual en didáctica. Por ello, en esta actividad inicial, vamos a crear una actividad que provoque todo lo contrario y sintetice al máximo todo lo que el PeF conoce sobre la didáctica.

La actividad consiste en que cada PeF va a reflexionar sobre la pregunta *¿para qué creo que sirve la didáctica?*³⁰ y, como una imagen vale más que mil palabras, deberán encontrar una imagen en su entorno más inmediato (su contexto laboral o de estudio) que refleje sus creencias previas sobre este campo de estudio. Esta foto deberán subirla a la vista 4, en la que podrán añadir un pequeño texto explicativo de no más de 150 palabras en el que expliquen por qué han seleccionado esa imagen comenzando por la etiqueta *#mididacticaes*. De igual modo, se podrá compartir en el Twitter de la formación o en otras plataformas, aunque lo importante es que figure al inicio de la vista 4.

En esta actividad, se pondrán de manifiesto algunas de las creencias previas del PeF así como muchos de los conceptos que ya dominaba previamente a la formación. Por ello, la actividad de cierre consistirá en hacer un balance sobre la pregunta inicial *¿Para qué crees que sirve la didáctica?* pero en la que el PeF elaborará su nube de conceptos didácticos relevantes que haya

³⁰Anexo II – Actividad 10

visto a lo largo del módulo. La actividad llamada *Mi nube didáctica*³¹ se podrá realizar a través de las herramientas *Tagxedo* o *Wordle*³² y el PeF deberá atender a la forma en que adjunta los conceptos. Cada uno de los conceptos que se incluyan en la nube que ya aparecieran en el texto de la actividad inicial, deben ir en letra minúscula, mientras que los conceptos que se consideren nuevos deberán aparecer en letra mayúscula. Una vez finalizada la elaboración de la nube, deberá subirse al portafolio como una imagen.

IV. Vista 5 - Metodología

En estas actividades preparatorias trabajaremos una reflexión profunda sobre la propia práctica de cada formando. Tal y como recoge Cano (2005) no podemos desarrollarnos como buenos profesionales sin aplicar la teoría a la práctica. El componente práctico debe estar íntimamente relacionado con los conocimientos [...] los conocimientos se tienen que movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad. Por ello, en este bloque de actividades posibilitadoras vamos a trabajar desde y para la realidad del PeF.

En la actividad *Mi dinámica estrella*³³, cada PeF deberá pensar en cuál es su actividad o dinámica que mejor le funciona y que siempre le da resultados o a la que recurre con más frecuencia, y elaborar una ficha de clase para compartirla con los compañeros en la vista 5. En ella, deberá especificar:

- Título de la actividad
- Contexto
- Destinatarios
- Objetivos y enfoque
- Dinámica
- Procedimiento

Una vez elaborada la ficha, deberá añadir un pequeño recuadro en el que comente si se trata de una actividad pilotada o no y cuáles son los pros y los contras de su puesta en marcha. Una vez publicadas todas las fichas de actividad, cada PeF deberá comentar a al menos dos compañeros. En cada intervención adoptará un rol diferente, en una será partidario de la actividad y ofrecerá consejos sobre cómo explotar sus cualidades y, en la otra intervención, adoptará un rol contrario y

³¹ Anexo II – Actividad 11

³² <http://www.tagxedo.com/> y <http://www.wordle.net/>

³³ Anexo II – Actividad 12

criticará, siempre de una manera constructiva, la actividad con la que no está de acuerdo. La idea es que cada alumno tenga, además de su ficha publicada, dos comentarios sobre su actividad estrella hechos por sus compañeros, uno positivo y otro negativo. El proceso debe completarse hacia la tercera semana del módulo.

Como actividad de cierre de este módulo, el PeF deberá recuperar su actividad estrella³⁴ y, teniendo en cuenta tanto los contenidos del módulo como los comentarios de los compañeros, deberá introducir modificaciones en su actividad basándose en conceptos metodológicos trabajados que mejoren aspectos que no había considerado hasta el momento. Estas modificaciones deberán mostrarse reelaborando la ficha de la actividad y presentando una nueva en la que el PeF haya llevado a cabo una reflexión crítica en la que haya analizado el proceso de puesta en marcha de la actividad desde la propia práctica y la práctica de sus compañeros.

V. Vista 6 - Prácticum

La vista de Prácticum constituye una de las vistas más importantes de la formación para aquellos que la escojan, puesto que se puede trazar y elaborar un plan de acción de una manera realista en el que el PeF trabaje y corrija aspectos de su práctica con los que aún no se sienta cómodo.

Por ello en la actividad inicial del módulo, el PeF reflexionará sobre aquello que quiera mejorar sobre su práctica durante el periodo de docencia tutelada y trazará un plan de acción para llevarlo a cabo. *Es mi turno*³⁵ es una actividad en la que usaremos la herramienta *Piktochart*³⁶ para crear infografías de manera sencilla. La idea es que, cada formando, diseñe una infografía en la que describa los objetivos a alcanzar durante el periodo de prácticas a través de un análisis previo en el que determine qué aspectos va a estudiar y cómo lo va a hacer. En la infografía, por tanto, aparecerán bien diferenciados los objetivos, el procedimiento y el plan de acción a trazar. No solo importa que aparezcan bien delimitados estos tres ámbitos sino que la información esté ordenada visualmente y se infiera de algún modo el enfoque que se pretende adoptar. Para ello, el PeF dispondrá de modelos de planes de actuación³⁷, así como de información complementaria sobre la herramienta *Piktochart*. Después de elaborar una propuesta definitiva, el formando deberá compartirla con el grupo en la vista 5, en formato imagen.

³⁴ Anexo II – Actividad 13

³⁵ Anexo II – Actividad 14

³⁶ <http://piktochart.com/>

³⁷ Anexo III – IX. Modelo ALACT

Al finalizar el periodo de prácticas, el PeF deberá completar la actividad de cierre del módulo *¿Qué he hecho?*, aportando artefactos a la plataforma consistentes en muestras que evidencien un proceso de mejora por cada uno de los objetivos marcados. En caso de no haberlo conseguido, también se deberán especificar los procedimientos que se han seguido y qué no ha funcionado correctamente del plan de acción propuesto en la actividad inicial, ya que todas esas muestras conducen a un aprendizaje reflexivo basado en el proceso. Dicho proceso busca la mejora de la práctica docente mediante la reflexión y adaptación individual, lo que contribuye a desarrollar una metodología propia (Esteve, 2004: 9).

FASE DE EVALUACIÓN

Llegados a este punto de la formación, el PeF debe haber recopilado hasta cuatro vistas más el perfil, con lo que podemos afirmar que, actualmente, su carpeta electrónica *ePortfolio Mahara-UCL* constituye una muestra viva analizable de lo que ha supuesto la labor docente del formando (Bird, 1997) a lo largo del periodo formativo. A partir de este momento, se puede decir que empieza el proceso puramente reflexivo y de evaluación. Esta fase tiene dos procesos paralelos que se desarrollarán a lo largo del mes de junio-julio 2015. El primer proceso consiste en la selección y elaboración de la vista de evaluación que conformará una parte de la nota final de la formación. El segundo proceso corresponde a la valoración personal del formando en cuanto a lo aprendido y trabajado.

Empezaremos por la vista evaluativa. Cada uno de los formandos deberá hacer un repaso de las tareas elaboradas a lo largo de la formación y seleccionará una tarea de cada módulo que considera importante por algo, bien porque sea representativa de su proceso de aprendizaje, bien porque sea una tarea en la que se cumplieron las expectativas propuestas, etc. El PeF debe ser capaz de llevar a cabo un proceso de autoevaluación³⁸ y selección de sus trabajos en el que mostrará un reflejo de lo que él considera que ha sido lo mejor de la formación, tomando como referencia tanto el *feedback* del profesor como una selección rigurosa de evidencias que esté pautada en función de lo que se desee comunicar, el tipo y formato de la evidencia, las conexiones entre las mismas y la vinculación con las competencias propuestas (Barberá y De Martín, 2009). Esta vista incluirá una muestra de cada módulo y, al menos, dos actividades complementarias de las ocho realizadas a lo largo de la fase de proceso, además, deberá presentarse correctamente puesto que es lo que se enviará para la evaluación a los docentes de la formación.

³⁸ Anexo II - Actividad 15 y 16 y Anexo III – X. *Pautas para la autoevaluación para la vista final*

Paralelamente, el alumno deberá añadir a su perfil del profesor la segunda actividad de la fase evaluativa. La actividad final de autoevaluación mencionada anteriormente consistirá en elaborar un *semáforo de salida*³⁹, es decir, se les proporcionará a los formandos una segunda tabla con la actividad del semáforo que tendrán que rellenar teniendo en cuenta todo el proceso de formación que han llevado a cabo en los últimos seis meses. El hecho de que sea una actividad ya conocida para el PeF facilita el proceso de reflexión individual y fomenta el reparto del tiempo entre los dos procesos evaluativos que llevará a cabo, puesto que también es importante la selección de muestras, tal y como recoge García (2000) al enumerar las características inherentes al portafolio.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de la elaboración del presente trabajo, hemos partido de un objetivo principal, por un lado, el de ahondar en las competencias docentes que un profesor de ELE debe manejar y, por otro, el de saber cómo desarrollarlas a lo largo de la formación o de la práctica docente a través de herramientas y recursos que nos permitan llevar a cabo un estudio riguroso y sistemático de nuestro progreso como profesionales de la docencia.

Para poder desarrollar una propuesta que fuera coherente con nuestro principal objetivo, hemos tomado como base un enfoque realista, además de otros estudios que han demostrado los beneficios que aportan la interacción entre pares y el trabajo cooperativo, tanto en la formación como en el aprendizaje.

Bajo este marco de trabajo, hemos querido optar por la introducción de un portafolio electrónico como hilo conductor de nuestra secuencia, puesto que, como formadores, nos brinda un amplio abanico de posibilidades de interacción y tutelaje a explorar con los formandos que difícilmente encontraríamos al recurrir a otros sistemas organizativos. Además, el portafolio electrónico ofrece la posibilidad de adoptar su sistematicidad más allá del contexto puramente formativo, lo que abre nuevas posibilidades de autoformación continua a los PeF.

Siguiendo esta óptica, hemos querido plantear una propuesta que, mediante dinámicas cercanas y breves, recurriera constantemente a la reflexión individual y conjunta del formando.

³⁹ Anexo III – VI. *El Semáforo*

Incluir la reflexión como práctica habitual y cotidiana en el proceso formativo es de vital importancia para la formación continua del docente pues, si se incorpora a la práctica pedagógica, el profesor en ejercicio recurrirá al proceso reflexivo y de observación cada vez que se plantee un problema o un cambio en su intervención pedagógica.

Mediante dicha propuesta, creemos que la herramienta portafolio nos proporciona un espacio de reflexión y autoevaluación únicos hasta la fecha, además de posibilitar un acercamiento de los formandos a las TIC, dado el carácter electrónico del portafolio, y haciendo especial hincapié en la creación de CVA que fomenten la interacción entre pares y el trabajo cooperativo.

Por otra parte, y teniendo en cuenta el carácter semipresencial de la formación, hemos querido presentar secuencias de actividades sencillas y que no supongan una carga de trabajo excesiva para los formandos ya que, en su mayoría, serán profesores en activo. En este sentido, se han simplificado algunas de las actividades propuestas y se ha dado un valor especial a la interacción entre compañeros mediante el uso del portafolio, así como al hecho de que los portafolios sean visibles entre compañeros y no solo para los formadores. Estas medidas buscan aliviar el posible estrés tecnológico que puede generar el hecho de trabajar únicamente sobre una herramienta evaluativa en línea.

Creemos haber dejado patente la posibilidad de incluir procesos reflexivos en cualquier tipo de formación, ya que la idea es no recurrir a actividades demasiado profundas o introspectivas que vengan impuestas por una actividad aislada, más bien al contrario, conseguir la implantación de dinámicas o actividades cooperativas que fomenten una reflexión natural en el formando sobre su estado actual como docente.

No obstante, cabe mencionar que, dado que nuestra propuesta se encuentra pendiente de pilotaje, se debería adaptar al tipo de grupo que se matriculara en la formación, así como a las necesidades concretas de cada uno de los módulos o del cronograma del curso académico, tal y como se ha comentado a lo largo de la contextualización de la propuesta.

En cualquier caso, hemos diseñado una posible propuesta de aplicación del enfoque realista mediante el aprendizaje reflexivo introduciendo un elemento cada vez más común en la enseñanza universitaria: el portafolio. Nuestra propuesta no pretende ser más que un primer paso en el análisis y posterior desarrollo de los estudios y avances que se harán en este campo, cada vez más extendido en la formación de profesores.

6. BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, A. y ESTEVE, O. (2009). ¿Cómo aprender competencias profesionales durante la formación inicial de maestros? Algunas aportaciones desde el aprendizaje realista. *Actas del II Congreso Univest 2009*. Girona: Universitat de Girona. Recuperado el 13 de mayo de 2014, en <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1952/136.pdf?sequence=1>.

BARBERÁ, E. (2008). *El estilo e-portafolio*. Barcelona: Editorial UOC.

BARBERÁ, E. y DE MARTÍN, E. (2009). *Portfolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*. Barcelona: Editorial UOC.

BARBERÁ, E.; GEWERC, A. y RODRÍGUEZ, J-L. (2009). Portafolios electrónicos y educación superior en España: Situación y tendencias. En Esteban, M., y Zapata, M. (Eds.), *RED, Revista de Educación a Distancia, monográfico VIII*, 1-13. Murcia. Recuperado el 9 de mayo de 2014, en <http://www.um.es/ead/red/M8/intro.pdf>.

CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial Graó.

CASSANY, D. (2002). El portafolio Europeo de lenguas. *Aula de Innovación Educativa*, 117, 13-17. Barcelona.

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.

DELORS, J. (1996). Informe Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO - Santillana.

ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica». *Actas de Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Recuperado el 27 de abril de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf.

ESTEVE, O. (2007). El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?. En *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón.

ESTEVE, O., MELIEF, K., y ALSINA, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

FREUDENTHAL, H. (1991). *Revising mathematics education*. Dordrecht: Kluwer.

GARCÍA, E. (2000). *Algunas aplicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua. México. Recuperado el 15 de mayo de 2014, en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_47/nr_507/a_7050/7050.pdf.

GONZÁLEZ, V. y PUJOLÀ, J-T. (2007). El uso del Portafolio Reflexivo del Profesor (PRP) para la autoevaluación en la formación continua. *Actas del XVIII Congreso internacional de la educación para la enseñanza del español (ASELE)*, 290-298. Recuperado el 13 de mayo de 2014, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0290.pdf.

HIGUERAS, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras, *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 101-128. Recuperado el 20 de mayo de 2014, en <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/10/11>.

INSTITUTO CERVANTES. (2011). *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*. Alcalá de Henares: Dirección académica del IC. Recuperado el 23 de abril de 2014, en http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf.

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Alcalá de Henares: Dirección Académica del IC. Recuperado el 30 de abril de 2014, de http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA Ch. y MCEVOY, W. (2004). *The European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton. Recuperado el 5 de mayo de 2014, en http://ec.europa.eu/languages/documents/doc477_en.pdf.

KIRALY, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.

KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2)(2010),83-101. Recuperado el 25 de abril en 2014, en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279236671.pdf.

LORENTE P. y PIZARRO, M. (en prensa). El desarrollo de los planes de formación de profesores en contextos específicos de enseñanza: el caso de Bélgica. *Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén. Septiembre, 2013

LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó

LANTOLF, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación una perspectiva sociocultural, en *MECD La lengua como vehículo cultural interdisciplinar*. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado (Colección «Aulas de verano»).

LYONS, N. (comp.) (1999). *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2008). *Diccionario de Términos Clave de ELE*, Madrid: SGEL.

Recuperado el 15 de mayo de 2014, en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

MARTÍN PERIS, E. (2009). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. Colección Expolingua, 1993. *MarcoELE*, 8, 167-180. Recuperado el 30 de mayo de 2014), en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2012). *El mundo estudia español*. Bélgica, 75-86. España: Ministerio de cooperación y ciencia. Subdirección general de cooperación internacional. Recuperado el 26 de mayo de 2014, en <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>.

PÉREZ DE OBANOS, G. (2009). La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de la ELE. Brasil: Instituto Cervantes de Belo Horizonte. Suplementos *MarcoELE*, 9, 1-14. Recuperado el 29 de abril de 2014, en http://marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobanos_competencia-docente.pdf.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de tecnología Educativa XIV*, 3, 503-523. Recuperado el 28 de mayo de 2014, en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html.

RASTRERO, M. (2007). *El portafolio reflexivo del profesor como herramienta para la práctica reflexiva: un estudio de caso* (Memoria de máster). España: Universitat de Barcelona. Recuperado el 4 de abril, 2014, en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_14Rastrero.pdf?documentId=0901e72b80e2581a.

RICHARDS, J.C. y LOCKHART, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press (España).

UNDERHILL, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold, (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, 143-158. Madrid: Cambridge University Press.

VAN LIER, L. (1995). Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas. *Signos. Teoría y Prácticas de la educación*, 14, 20-29.

VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity. Applied linguistics and language study*, New York: Longman

VERDÍA, E. (2010). De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE, *Actas II Encuentros en Comillas El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula*. Recuperado el 18 de mayo de 2014, en http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE-2010_B.pdf.

VERDÍA, E. (2012). La formación de profesores en el Instituto Cervantes: de los cursos de formación al desarrollo de estándares para profesores, *Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Recuperado el 24 de mayo de 2014, en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/verdia/p01.htm.

VV.AA. (2011-2013). *European Profiling Grid*. Recuperado el 2 de junio de 2014, en <http://www.epg-project.eu>.

ANEXO I
Cronograma de la formación

Cronograma: calendario aproximado de las sesiones presenciales y talleres

ENERO (5 HORAS) INICIO DEL CURSO: CUESTIONES ADMINISTRATIVAS	
Cuarta semana	Horario: 14h-19h Presentación de la formación y de los cursos Bibliografía de partida Cuestiones administrativas 18h-19h.: Inicio del portafolio. Preparación perfil en una sala de ordenadores: punto de partida (1 hora)
FEBRERO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de febrero: entrega del perfil del ePortfolio
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
MARZO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de marzo: entrega de la vista 1 del módulo Fundamentos curriculares
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
ABRIL (10 HORAS)8	
Primera semana	Empieza el prácticum (opcional) 14h-16h: Clase Primera quincena de abril: entrega de la vista 2 del módulo TICS
Segunda semana	16h-19h: Taller 16h-19h: Taller
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
MAYO (10 HORAS)	
Segunda semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller Primera quincena de mayo: entrega de la vista 3 del módulo Metodología y didáctica Mediados de mayo: acaba el prácticum
Cuarta semana	14h-16h: Clase 16h-19h: Taller
JUNIO	
	Primera quincena de junio: entrega de la vista 4 del módulo didáctica de componentes y entrega de la vista 5 del módulo prácticum para aquellos estudiantes que lo hayan hecho A lo largo del mes: tutorías personalizada del portafolio Finales de junio: entrega de la vista 6
FINALES DE AGOSTO	
	Segunda sesión para entregar los trabajos para aquellos estudiantes que no lo hayan hecho.

ANEXO II
Fichas de las actividades

FASE INICIAL

Sesión presencial

Actividad 1
Objetivos: Toma de contacto con los formandos y presentación de la plataforma ePortfolio Mahara-UCL.
Actividades: Responder brevemente en tríos a las preguntas que se proyectarán en la pizarra. 1) ¿Sé lo que es un portafolio? ¿Para qué lo puedo utilizar? 2) ¿Qué diferencia hay con un diario de aula? 3) ¿Es necesario que sea electrónico?
Dinámica: Parejas o tríos. Presentar el modelo de portafolio del profesor a continuación.
Corrección: En clase abierta, mediante el material <i>Aterrizaje</i> .
Duración: 15 minutos + 5 de corrección-debate.
Material: Sala de ordenadores o un dispositivo por cada formando. Proyector y acceso al modelo del profesor del portafolio.

Actividad 2: <i>Aterrizaje</i>
Objetivos: Comprender las posibilidades que ofrece la herramienta Mahara y contrastarlas con las opiniones surgidas durante el debate previo.
Actividades: Investigar un poco más sobre la práctica reflexiva como docentes y su relación con la herramienta portafolio mediante los enlaces disponibles en el <i>Prezi</i> .
Dinámica: Individual. Presentación durante la sesión e investigación en casa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: La presentación dura unos 5 minutos aproximadamente, en función de dónde se quiera incidir más o menos.

Material:

Prezi explicativo: <http://prezi.com/sbwzsk6utn4s/mahara-y-yo/>

Actividad 3: *¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?*

Objetivos:

Guiar a los formandos en el manejo de la plataforma.

Actividades:

Ser capaz de acceder correctamente a la plataforma con nuestro usuario y seguir los pasos del video.

Dinámica:

Individual pero consultando las dudas con el grupo-clase.

Corrección:

Grupal.

Duración:

10 minutos.

Material:

Tutorial disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjk5HYeoNc>

Acceso a la plataforma en: <http://eportfolio.uclouvain.be/>

Actividad 4 *¿Qué debe contener un portfolio?*

Objetivos:

Mostrar a los formandos la organización interna del portafolio a través de un esquema conceptual.

Actividades:

Ser capaces de crear las vistas correspondientes a los módulos matriculados, así como la vista inicial.

Dinámica:

Práctica conjunta durante la sesión.

Corrección:

En clase abierta.

Duración:

20 minutos.

Material:

Esquema conceptual disponible en la colección de páginas Mahara *Primeros Pasos*.

Actividad 5 <i>Semáforo de entrada</i>
Objetivos: Desarrollar un análisis de necesidades previas mediante una pequeña actividad de reflexión en el aula.
Actividades: Completar con los colores del semáforo la tabla disponible en la colección <i>Primeros pasos > Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .
Dinámica: Individual. Se empieza en la sesión presencial y se acaba en casa.
Corrección: A través del portafolio. Será la primera actividad que colgarán en su perfil personal.
Duración:
Material: Ver página <i>Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> (incluye la tabla del semáforo, el esquema sobre las Competencia Clave del profesorado del IC, un enlace al programa <i>LdeLengua 76</i> en el que Elena Verdía presenta la parrilla EPG, y enlaces directos a la parrilla EPG).

Actividad 6 <i>Pásate al verde</i>
Objetivos: Desarrollar una interacción entre el grupo de formandos para trabajar la interacción entre pares.
Actividades: Aconsejar desde nuestra propia experiencia a al menos 2 compañeros para que mejoren aspectos que tengan en rojo y nosotros tengamos en verde.
Dinámica: A través de comentarios Mahara. Disponen de dos semanas para comentar el perfil de los compañeros.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: 2 semanas
Material: Comentarios Mahara y la página de <i>Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .

FASE DE PROCESO

I. Vista 2 – Fundamentos curriculares

Actividad 7 <i>Mi camino</i>
Objetivos: Trazar una evolución del progreso como docente.
Actividades: Diseñar una línea temporal en la que el formando pueda posicionarse con respecto a sus progresos.
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio. Se debe insertar en la Vista 2.
Duración: La misma que el módulo.
Material: http://www.dipity.com/ para crear e incrustar la línea en nuestro portafolio.

Actividad 8 <i>Él nunca lo haría...</i>
Objetivos: Desarrollar la capacidad crítica de los formandos mediante una breve reflexión sobre una práctica de aula simulada.
Actividades: <i>Role-play</i> en el que un grupo de formandos se dividirá en alumnos y profesor. El profesor deberá diseñar una actividad rápida en la que sus compañeros-alumnos trabajen alguno de los conceptos vistos en el módulo (MCER, PCIC, portales de formación en ELE...). Los alumnos deberán realizar la actividad y colgarla en el portafolio de cada uno de ellos, especificando los miembros del grupo. La segunda fase de esta actividad consiste en que el grupo al completo deberá completar una discusión en Google Drive en la que se respondan a estas preguntas: <ul style="list-style-type: none">- ¿qué ha pasado?- ¿la secuencia era motivadora?- ¿el tema era oportuno?

<p>- ¿el profesor ha actuado de alguna manera para involucrar en la actividad a los alumnos?</p> <p>- ¿cómo han respondido los alumnos?</p> <p>Una vez, llevada a cabo la discusión deben revisarla con el formador-profesor y, entre todos, ver qué aspectos se debería mejorar.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>En grupos de 4-5 personas. La primera parte de la actividad presencial, durante la última sesión del módulo y, la segunda parte, en línea.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio. Se deben incrustar en el portafolio el documento drive y la actividad final diseñada entre todos.</p>
<p>Duración:</p> <p>Una semana hasta el inicio del nuevo módulo.</p>
<p>Material:</p> <p><i>Google Drive, ePortfolio.</i></p>

II. Vista 3 - TIC

<p>Actividad 9 <i>Mi Excel de recursos</i></p>
<p>Objetivos:</p> <p>Elaborar colaborativamente una pequeña base de datos con recursos TIC aplicables al aula de ELE.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Cada formador debe añadir una herramienta al Excel siguiendo este esquema Nombre, Aplicación, Enlace web, ¿Para qué la uso? (tema general), ¿Cómo la integro en mi aula? (éxitos, limitaciones, ventajas y desventajas...)</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual, en documento compartido en <i>Google Drive</i>.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio. Cada formador debe subir su línea de Excel al portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Primera semana del módulo.</p>
<p>Material:</p> <p><i>Google Drive, ePortfolio.</i></p>

Actividad 10 <i>Mi Excel de recursos</i>
Objetivos: Trabajar los repositorios de actividades colaborativos.
Actividades: Escoger una de las herramientas propuestas por los compañeros y proponer una nueva aplicación a una temática diferente, teniendo en cuenta los factores del entorno laboral del formando.
Dinámica: Individual, colaborativa.
Corrección: A través del portafolio. Cada formando debe añadir una línea de Excel a la ya subida anteriormente en la que se vea qué herramienta ha escogido y cuál es su propuesta de aplicación de aula.
Duración: Cuarta semana del módulo.
Material: <i>Google Drive, ePortfolio.</i>

III. Vista 4 – Didáctica de componentes

Actividad 10 <i>#mididacticaes</i>
Objetivos: Abordar la didáctica de lenguas desde un punto de vista sintético a la vez que personal.
Actividades: Cada formando debe reflexionar sobre la pregunta ‘¿para qué creo que sirve la didáctica?’ y plasmarlo mediante una imagen de su entorno más inmediato que refleje sus creencias previas sobre la materia. Se puede añadir un pequeño texto explicativo de no más de 150 palabras en el que se explique por qué se ha seleccionado esa imagen, comenzando por <i>#mididacticaes</i>
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Primera semana del módulo.
Material:

ePortfolio.

Actividad 11 *Mi nube didáctica*

Objetivos:

Realizar un balance sobre la pregunta inicial y de lo visto a lo largo del módulo.

Actividades:

Crear una nube de conceptos didácticos relevantes trabajados a lo largo del módulo mediante *Tagxedo* o *Wordle*. Por cada concepto que ya apareciera en la actividad 1 de la Vista 4, se escribirán en minúscula, del mismo modo que los conceptos que sean nuevos y no figuren en la actividad previa, deberán aparecer en mayúscula.

Dinámica:

Individual.

Corrección:

A través del portafolio. Hay que subir una imagen de la nube a la Vista 4.

Duración:

Cuarta semana del módulo.

Material:

ePortfolio, www.tagxedo.com , www.wordle.net

IV. Vista 5 - Metodología

Actividad 12 *Mi dinámica estrella*

Objetivos:

Trabajar el proceso reflexivo desde la propia práctica el formando.

Desarrollar la capacidad crítica necesaria para autoevaluarse en las actividades cotidianas.

Actividades:

Elaborar una ficha de clase para colgar en el portafolio en la que se analizará la actividad que mejor le funcione a cada formando. La ficha deberá contener: título de la actividad, contexto, destinatarios, objetivos y enfoque, dinámica y procedimiento. Además, hay que especificar si se trata de una actividad pilotada o no, y cuáles son los pros y contras de su puesta en marcha.

Una vez publicadas, el formado deberá escoger dos actividades de compañeros en las que comentará la actividad de manera crítica pero con roles diferentes: en una ofrecerá consejos sobre cómo explotar sus cualidades; y en la otra, realizará una crítica constructiva de la para mejorarla.

Cada alumno tendrá al final de la segunda semana del módulo: una ficha de actividad y dos comentarios de compañeros.

Dinámica:

Individual y colaborativa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Primera semana del módulo para la elaboración de la ficha. Segunda semana el módulo para comentar las actividades de los compañeros.
Material: ePortfolio, comentarios Mahara.

<i>Actividad 13 Mi dinámica estrella II</i>
Objetivos: Reflexionar críticamente sobre los consejos de compañeros. Ser capaces de incluir modificaciones externas sobre el propio trabajo.
Actividades: Elaborar una nueva ficha de actividad en la que el formando corrija su actividad incluyendo los conceptos metodológicos trabajados en el módulo, así como los comentarios de sus compañeros.
Dinámica: Individual y colaborativa.
Corrección: A través del portafolio.
Duración: Cuarta semana del módulo.
Material:

V. Vista 6 - Prácticum

<i>Actividad 14 Es mi turno</i>
Objetivos: Trazar un plan de acción en el que el formando decida cuáles son los objetivos que desea explorar durante su periodo de prácticas.
Actividades: Diseñar una infografía (se busca ser sintético) en la que se describan los objetivos a alcanzar durante el periodo de prácticas a través de un análisis previo en el que reflexione sobre qué estudiar y cómo. En la infografía, deberán aparecer bien diferenciados los objetivos, el

<p>procedimiento y el plan a trazar teniendo en cuenta la importancia de lo visual (evitar grandes párrafos).</p> <p>Esta actividad tiene una segunda parte que cierra el periodo de prácticas en la que se deben aportar pruebas que evidencien tanto si se han alcanzado los objetivos como si no y qué procedimientos se han seguido en ambos casos. La segunda parte se colgará en el portafolio en forma de una pequeña reflexión valorativa del periodo de prácticas.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Primera semana del módulo.</p>
<p>Material:</p> <p>ePortfolio, www.piktochart.com</p>

FASE DE EVALUACIÓN

Sesión presencial

<p>Actividad 15 <i>Autoevaluación</i></p>
<p>Objetivos:</p> <p>Crear la vista de evaluación.</p>
<p>Actividades:</p> <p>Ser capaz de seleccionar una muestra de cada módulo para crear y documentar la vista de evaluación. Se deberá ser riguroso con el <i>feedback</i> proporcionado por los formadores durante la formación y seguir el esquema propuesto por Barberá y De Martín (Anexo 3).</p> <p>La vista incluirá un trabajo por módulo y al menos dos actividades de las ocho realizadas a lo largo de la fase de proceso.</p>
<p>Dinámica:</p> <p>Individual.</p>
<p>Corrección:</p> <p>A través del portafolio.</p>
<p>Duración:</p> <p>Mes de Julio.</p>
<p>Material:</p> <p>Todos los trabajos presentados.</p>

Actividad 16 <i>Semáforo de salida</i>
Objetivos: Establecer un balance de lo aprendido durante la formación y determinar si el análisis de necesidades previo y la formación recibida han influido en la propia práctica.
Actividades: Completar con los colores del semáforo la tabla disponible en la colección <i>Primeros pasos > Ayuda para crear el Perfil del Profesor</i> .
Dinámica: Individual.
Corrección: A través del portafolio, en la vista evaluativa.
Duración: Durante el mes de Julio.
Material: Tabla del semáforo.

Anexo III

Materiales

I. Colección de inicio: *Primeros pasos*

Portada



Collections

[Nouvelle collection](#) [Copier une collection](#)

Une collection est un ensemble de pages, liées ensemble, et partageant les mêmes préférences d'accès. Vous pouvez créer un nombre infini de collections, mais une page ne peut apparaître que dans une seule collection.

Primeros pasos



Pages: ¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?, Modelo Perfil del profesor, Ayuda para crear el Perfil del profesor

1 collection

Vista 1: ¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?

Vista 2: Modelo del Perfil del Profesor

Vista 3: Ayuda para crear el Perfil del Profesor

II. Aterrizaje

Primeros pasos

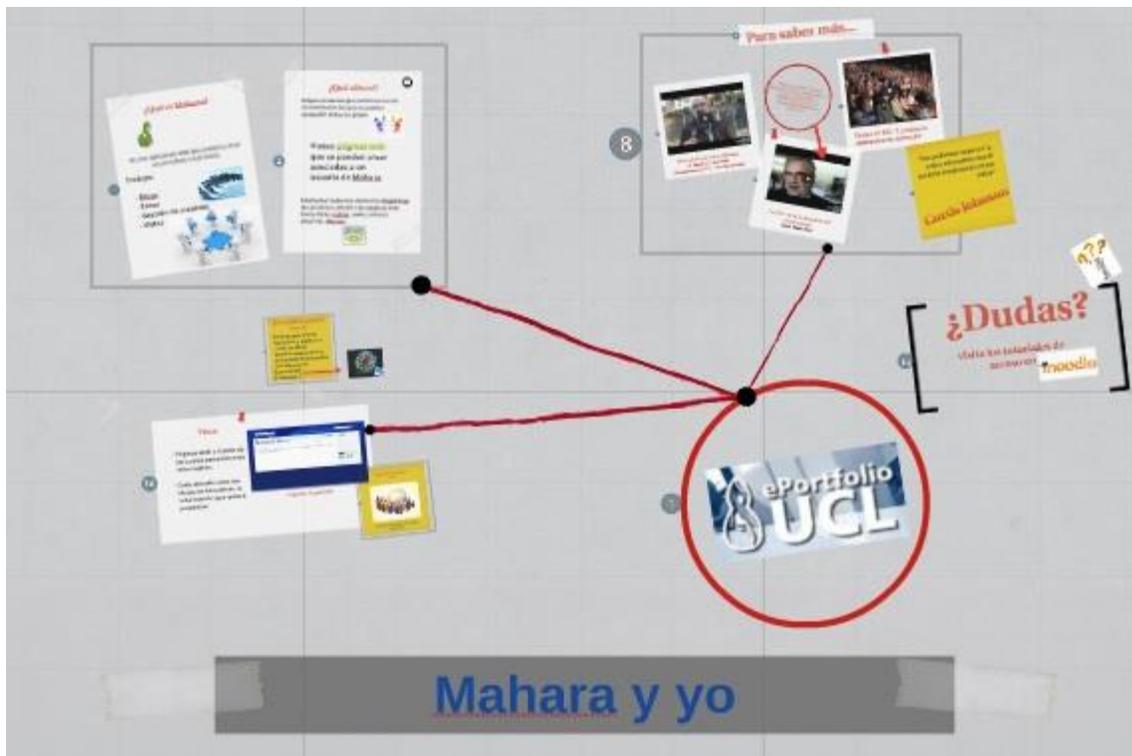
[Modifier cette page](#)

¿Qué es Mahara? ¿Para qué u... Modelo Perfil del profesor Ayuda para crear el Perfil ...

par Barbara Cuenca Ripoll

Aterrizaje





Disponible en: <http://prezi.com/sbwzsk6utn4s/mahara-y-yo/>

III. ¿Cómo accedo a Mahara? Tutorial

¿Cómo accedo a Mahara?



Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pxjk5HYeoNc>

IV. ¿Qué debe contener un portafolio?

¿Qué debe contener un portafolio?



V. Modelo del perfil del profesor

Recherche utilisateurs

Tableau de bord Contenu Portfolio Groupes

Primeros pasos

Modifier cette page

¿Qué es Mahara? ¿Para qué u... Modelo Perfil del profesor Ayuda para crear el Perfil ...

par Barbara Cuenca Ripoll

Styles d'apprentissage < Algo sobre mi

Information de contact Mi semáforo

- Adresse de courriel:
barbara.cuenca@student.uclouvain.be

¿Qué hago con Mahara?

- ¿Qué es Mahara? ¿Para qué usarlo en mi formación?
- Modelo Perfil del profesor
- Ayuda para crear el Perfil del profesor

VI. El semáforo

<p>¿Y TÚ? ¿VAS POR EL BUEN CAMINO?</p>			
Puedo organizar situaciones de aprendizaje en varios contextos			
Sé cómo evaluar el aprendizaje de cada uno de mis alumnos			
Animo a mis alumnos a implicarse para tomar el control de su propio aprendizaje			
Propongo Actividades que me ayuden a introducir la interculturalidad en mis clases			
Investigo de manera individual cuestiones tanto de pedagogía como de la institución en la que trabajo			
Intento gestionar las emociones del grupo y los contenidos del currículo durante las sesiones			
Participo activamente en la institución			
Cuando preparo mis clases, intento incluir elementos tecnológicos que faciliten mi explicación			

VII. Pásate al verde



PÁSATE AL VERDE

Una vez hayas rellenado el cuadro, ayuda a otros compañeros que tengan en rojo aspectos que tú tengas en verde. Aconséjales, desde tu experiencia, qué pueden hacer para mejorar en ese aspecto.

VIII. Recursos en Ayuda para crear el perfil del profesor



Ayuda para crear el Perfil del profesor par Barbara Cuenca Ripoll: ¿Y ahora qué?

¿Y ahora qué?

Bienvenido a esta página de ayuda para la construcción del perfil

Aquí encontrarás todos los materiales necesarios para que personalices al máximo tu perfil en esta formación.

¿Por qué?

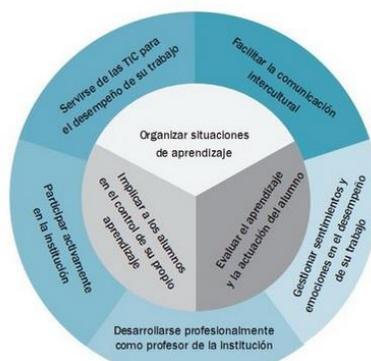
Pues porque si damos el máximo de detalles sobre qué sabemos hacer y qué queremos conseguir, más fácil nos será llegar a donde nos proponemos.

Por ello, os planteamos un [Análisis de Necesidades](#) al inicio del curso. Este análisis tiene un carácter informativo, para poder situarnos ¿y qué mejor para saber si debemos seguir o no que un semáforo? Os invitamos a que completéis la tabla de aquí abajo con los colores del semáforo para saber cuál es nuestro [Punto de Partida](#).



Ayuda para crear el Perfil del profesor par Barbara Cuenca Ripoll: Clip_624.jpg

Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras



LdeLengua 76: Elena Verdía presenta la parrilla EPG

Consulta [aquí](#) el enlace al programa

eGRID Project

Página principal para saber más sobre la parrilla interactiva EPG

[Parrilla interactiva en español](#)

[Parrilla interactiva en inglés](#)

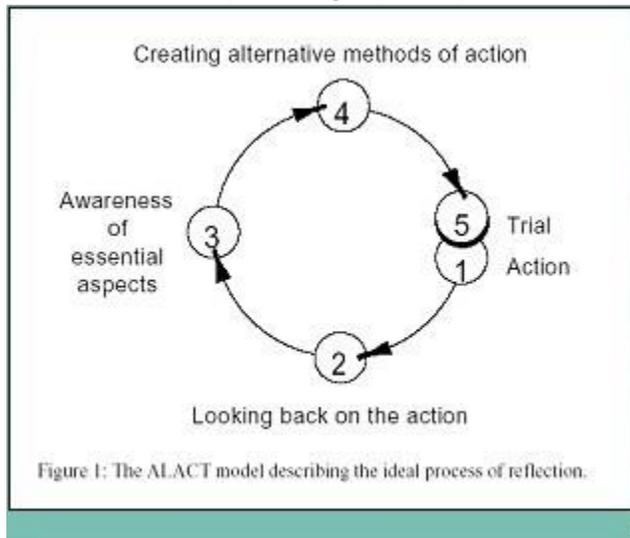
Parrilla EPG (en español)



eGrid – Static.pdf

170,8Ko | dimanche 02 mars 2014 | Détails

IX. Modelo ALACT (Korthagen, 2010)



X. Pautas para la autoevaluación para la vista final (esquema adaptado de Barberá y De Martín, 2009; adaptado de Hartnell-Young y Morriss, 1999)

Pautas para la vista final
¿Por qué he elegido esta evidencia?
¿Qué he querido lograr en esta actividad/trabajo?
¿Cómo se ajusta esta evidencia a los intereses del portafolio?
¿Cómo me siento con esta actividad/trabajo?
¿Hasta dónde he conseguido mis objetivos con ella?
¿Qué he aprendido?
¿Qué haría de forma diferente la próxima vez? ¿Qué me falta para hacerlo?
¿Cómo se puede mejorar exactamente?
¿Cuáles son las implicaciones de lo que he aprendido para mí, mi trabajo y mi institución?



Universidad
de Alcalá

DIDÁCTICA DE LO FANTÁSTICO: EL CUENTO COMO HERRAMIENTA ÚTIL EN EL AULA DE ELE

**Máster Universitario en Formación de Profesores
de Español como Lengua Extranjera**

Presentado por:

DÑA. MARGARITA PAZ TORRES

Dirigido por:

D. JOAQUÍN RUBIO TOVAR

Alcalá de Henares, a 30 de junio de 2014

Agradecimientos

Mi más cariñoso agradecimiento a mis queridos profesores, Joaquín Rubio Tovar y José Manuel Pedrosa Bartolomé, sin cuya orientación e inestimable ayuda hubiera sido imposible realizar este trabajo. Sus sabios consejos han sido la substancia que, como hilo de Aracne, sirvió para urdir estas páginas.

Índice

1. Introducción _____	5
2. La literatura es un arma cargada de futuro _____	8
3. Objetivos _____	13
3.1. Objetivos generales _____	13
3.2. Objetivos específicos _____	14
4. Estado de la cuestión _____	15
4.1. Breve presentación diacrónica _____	17
4.2. Planteamientos actuales _____	20
5. Metodología _____	21
6. Propuesta didáctica _____	23
6.1. Relación de textos utilizados _____	24
UNIDAD DIDÁCTICA: Colorín, colorado _____	25
Érase una vez _____	26
Abuelita, abuelita, ¡qué dientes más grandes tienes! _____	33
El cuento de nunca acabar _____	43
AUTOEVALUACIÓN _____	53
7. Conclusiones _____	55
Bibliografía _____	57
ANEXO I: Corpus textual _____	63
<i>Caperucita Roja</i> , Charles Perrault _____	63
<i>Caperucita Roja</i> , Jacob y Wilhelm Grimm _____	66
“Dodecálogo de un cuentista”, Andrés Neuman _____	70
“El brujo postergado”, Jorge Luis Borges _____	72
“Exemplo XI”, don Juan Manuel _____	74
ANEXO II: Portfolio de lenguas para lusohablantes brasileños _____	78
<i>Pasaporte de lenguas</i> _____	78
<i>Biografía lingüística</i> _____	94
<i>Dossier</i> _____	105

RESUMEN

Propuesta didáctica dirigida a alumnos extranjeros, aprendientes de español, con un nivel de competencia comunicativa C1. Se utilizará la narrativa fantástica breve para abordar, desde este género, una unidad didáctica cuyo núcleo temático sean los cuentos. Esta tipología textual, por su naturaleza (brevedad, coherencia, cohesión y adecuación), siendo un *todo* completo, permite utilizar textos reales, auténticos y contextualizados. La literatura es útil para trabajar contenidos socioculturales, pragmáticos y lingüísticos en todos los niveles de la lengua. Se justifica el uso del cuento en la amplia tradición histórico-cuentística panhispánica, que se ha servido de este tipo de relatos como instrumento educativo desde sus orígenes. Partiendo de la idea de que *la literatura está formada de lengua*, se utiliza la primera para enseñar la segunda desde un enfoque por tareas.

PALABRAS CLAVE

Competencia, contar, contenidos, cuentista, cuento, cultura, didáctica, educación, ELE, enfoque por tareas, enseñanza, folclore, literatura, metodología comunicativa, motivación, objetivos, sociedad.

ABSTRACT:

Proposed teaching aimed at learners, foreign students of Spanish, with a level of communicative skills in C1. Fantastic short narrative will be used to address, since this genre, a didactic unit whose thematic nucleus are the tales. This textual typology, by its nature (as soon as possible, coherence, cohesion and adaptation), being a complete whole, allows you to use real, authentic and contextualized texts. The literature is useful for pragmatic, socio-cultural and linguistic content at all levels of the language. The use of tale in the long tradition of is justifies historical-short panhispanic folktales, which has used this type of stories as a educational tool since its origins. Based on the idea that literature is made up of language, is the first to teach the second by means of Language Teaching Tasks.

KEYWORDS:

Competition, count, contents, storyteller, tale, culture, teaching, education, ELE, approach by tasks, education, folklore, literature, communicative methodology, motivation, objectives, society.

1. Introducción

Este trabajo pretende ser una propuesta didáctica útil para los profesores de enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante ELE). Dicha prioridad dominará, por ende, como eje gravitatorio y estructurador de las subsiguientes páginas. ¿Por qué la literatura? La respuesta a esta pregunta es sencilla: si la lengua está formada de fonemas, morfemas, palabras y estructuras sintácticas, *la literatura está hecha de lengua*. Desde esta realidad irrefutable, la pregunta debería ser, entonces, ¿por qué no la literatura? ¿Qué mecanismos nos han llevado a desprestigiar esta herramienta, otrora tan utilizada en la didáctica de la enseñanza de lenguas? ¿Por qué es la gran olvidada en los manuales de ELE? ¿Por qué se argumenta, en ocasiones, que no es válida para la enseñanza? ¿Acaso los romanos no aprendían griego por medio de las grandes obras de sus autores? ¿Y no hemos aprendido nosotros latín de la misma manera? ¿Entonces, por qué no habría de ser la literatura lo suficientemente representativa para utilizarla como elemento cultural, social y lingüístico en las clases de ELE? Si la literatura se ha utilizado desde siglos atrás, en los sistemas tradicionales de enseñanza, ¿no sería, acaso, porque funcionaba bien como instrumento pedagógico? ¿Qué motivo hay para oponer resistencia a este tipo de textos? Textos que, desde la creatividad y el ingenio de un autor determinado, pueden servir conveniente y eficazmente a nuestros intereses, si los elegimos bien. Habrá que recordar, en este sentido, que entre la tipología textual que recomienda el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)* para ejercitar la destreza escrita figuran los cuentos, textos de ficción y publicaciones literarias (MCER, 2001: 93).

Precisamente uno de los problemas más comunes en cuanto a la selección de textos adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, o la enseñanza de ELE, en concreto, es la dificultad de encontrar *textos reales* que correspondan a situaciones que podrían darse, comunicativamente, en un entorno de la vida cotidiana. Es aquí, como en otros aspectos que veremos más adelante, donde la literatura se erige como modelo coherente, cohesionado y adecuado. La razón es simple: la literatura es producto de una época, un momento histórico, cultural y político, es decir, de una sociedad. “No solo es posible emplear la literatura para el desarrollo de la competencia comunicativa, sino también cultural, en tanto en cuanto los textos literarios reflejan las sociedades en las que surgen y los valores que en ellas imperan” (Aguilar López, 2012: 17). La literatura refleja todos los matices que no pueden obtenerse de los textos

graduados¹, que tan antinaturales resultan, creados con el único objetivo de adecuarse a un contenido lingüístico; esos textos forzados, artificiales y desubicados, que tan a menudo se incluyen en los manuales de ELE. ¿Por qué hacer esto, si ya tenemos textos que contienen un diseño lingüístico específico creado por su autor, en un momento dado de la historia, incluidos en el devenir de una sociedad concreta con sus normas, su cultura, sus ideas, principios, virtudes y defectos? En este sentido, el *Marco* considera la literatura como un importante segmento de los valores, creencias y actitudes que componen las diversas sociedades, constituyendo una pieza integrante de su acervo artístico y cultural:

Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar». Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos. Se espera que muchas secciones del Marco de referencia resulten adecuadas para las preocupaciones de los profesores de literatura de todos los niveles y que sean útiles a la hora de lograr que los objetivos y métodos sean más transparentes (MCER, 2002: 60).

De manera que, desde este trabajo y retomando los planteamientos del *MCER* –la literatura es un bien común y cultural que debe protegerse y desarrollarse–, propondremos la defensa de este patrimonio y su uso para enseñanza del español a extranjeros. Deseamos puntualizar que, en nuestra opinión, es preferible utilizar textos literarios originales o, en su defecto, adaptados, incluidas las traducciones, antes que los graduados. A menudo, los textos graduados son inconexos, no muestran un contenido pragmático verosímil y no responden a situaciones comunicativas reales. Por el contrario, los textos literarios creados por un autor –no con el objetivo de componer un material dirigido a la enseñanza de ELE, sino con el comunicar algo–, resultan mucho más verosímiles y atractivos para los alumnos. Se podría argüir, entonces, que los textos literarios solo son útiles o adecuados si tomamos ejemplos de la literatura contemporánea. ¿Pero acaso no sigue siendo Don Quijote nuestro mejor embajador cultural? ¿Qué mejor manera de enseñar al alumno cómo era la sociedad madrileña del siglo XIX que recurriendo a Galdós, la España de principios del XX leyendo a la Generación del 27, la Guerra Civil con el *Réquiem por un campesino español* de Sender o la dictadura franquista acudiendo a los escritores del realismo social? Lo cierto es que

¹ Utilizamos esta denominación para referirnos a los textos no literarios que pretenden emular las situaciones comunicativas de la vida cotidiana. Este tipo de textos, que a menudo se incluyen en los manuales de ELE, suelen contener expresiones y diálogos poco creíbles que no se darían en una conversación real.

la literatura ha sido y sigue siendo el espejo que refleja la historia, los movimientos sociales y la cultura *de cada momento*. Por ello, no pierde su actualidad aun cuando se trate de obras clásicas, pues siempre hay algo que aprender en estas. Y precisamente esta pedagogía es la que vamos a acometer en nuestra propuesta didáctica.

La siguiente pregunta que podría hacerse sería, seguramente, ¿por qué los cuentos? De nuevo, la respuesta es tan simple que se desmadeja por sí sola: este tipo de narrativa se ha utilizado desde los albores de los tiempos para instruir a los hombres. Hay que recordar, además, que los *Referentes culturales* del PCIC (2006, 3.1.), en su epígrafe dedicado a la *Literatura y el pensamiento*, incluyen el cuento en España e Hispanoamérica. El cuento tradicional, de todos es sabido, ha constituido una de las mejores y más utilizadas herramientas didácticas de todos los tiempos, tanto para niños como para adultos. Y todavía hoy, sus motivos se reciclan, se recrean y *se cuentan* de otros modos: en el cine, la publicidad, incluso la política.

Seguramente, la siguiente pregunta sería: ¿pero por qué la literatura fantástica? ¿Por qué no algo de carácter realista? Y nuestra respuesta, otra vez, sería tan simple que cualquier niño la conoce: ¿Acaso el ser humano no está hecho también de fantasía? ¿Es que la ficción no es importante? ¿Dónde quedaría nuestra entrañable Premio Cervantes Ana María Matute, recientemente fallecida, si la narrativa fantástica desapareciera, dónde el rey Arturo, el lobo de Caperucita y todas las hadas malvadas que desde antiguo enseñaron a los niños a no confiar en los desconocidos? La literatura fantástica y los cuentos maravillosos aportan matices que no poseen los textos *realistas* y con los que podemos jugar, si somos hábiles, para trabajar y desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas del alumno, ayudándole así a mejorar su competencia comunicativa.

Por ello y desde este planteamiento, propondremos una unidad didáctica que tenga como núcleo temático los cuentos; daremos cuenta de las razones de tipo formal y de fondo que nos llevan a utilizar la narrativa breve y desarrollaremos, asimismo, un breve estado de la cuestión que incluirá: cómo se ha tratado este tipo de literatura en la didáctica, a través de la historia, y cómo se ha utilizado en el aula de ELE. Además y como podremos observar, tendremos en cuenta que, en la actualidad, el discurso narrativo se sigue utilizando por los profesores, aun cuando sea tratándolo como *material* adicional. La realidad es que, dado el escaso espacio que la mayoría de los manuales de ELE dedican a la literatura, con frecuencia los docentes se ven obligados a *buscar* este tipo de materiales anejos en páginas de internet o a diseñarlos ellos mismos.

Nuestra propuesta didáctica se dirige al nivel C1, que el *MCEER* denomina de *Dominio operativo eficaz* (2001: 38). Para desarrollarla atenderemos a una metodología comunicativa, basada en un enfoque por tareas. Si se ha decidido trabajar con este nivel avanzado es porque pensamos que ofrece más posibilidades a la hora de realizar actividades lingüísticas, ya que su capacidad de comprensión y producción, así como su fluidez, son mayores. En concreto el tipo textual del cuento, dentro del género narrativo, es ideal para trabajar también con niveles básicos, aunque siempre deberán adecuarse los textos y las actividades a las necesidades de los alumnos. El corpus textual con el que hemos trabajado se incluye íntegro en nuestro Anexo I. No obstante, se da cuenta, en una referencia breve, antes de pasar a desarrollar la unidad didáctica como tal, de los materiales con los que se ha trabajado. Asimismo, hemos decidido incluir un Anexo II, donde esbozamos un *Portfolio de lenguas para lusohablantes brasileños*² basado en el *Portfolio europeo de las lenguas*.

2. La literatura es un arma cargada de futuro

Tomando la idea prestada del gran Celaya, la trasladamos de la poesía a la literatura en general. Queremos reafirmarnos en nuestra postura y reivindicar que si la literatura se ha venido utilizando en las aulas con diversos objetivos y resultados, se puede considerar una herramienta didáctica útil tanto para el docente como para en el alumno, también en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Desde la perspectiva que aquí nos ocupa, el aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera, pensamos que la narrativa breve (cuentos, microrrelatos, etc.) puede y debe servir como apoyo a profesores y aprendientes.

Proponer el uso de la literatura, y más concretamente de la narrativa breve, siempre es polémico en la enseñanza de ELE. Pero, como ya hemos indicado arriba, creemos que hay suficientes razones de carácter sociocultural, comunicativas y lingüísticas que confieren a los textos literarios una entidad idónea para trabajar con ellos:

² Aunque este *Portfolio* fue diseñado con el objetivo de utilizarlo en la Enseñanza Secundaria (*Ensino Médio*) de la Educación Básica brasileña, nos será útil aquí, ya que se presenta en formato trilingüe (español, portugués de Brasil e inglés). El *Portfolio de lenguas para lusohablantes brasileños* fue creado por el grupo de estudio Proyecto MAIA, del que la autora de este trabajo forma parte. El resto de miembros que componen el grupo ha dado su consentimiento para poder incluir el mencionado *Portfolio* en esta memoria de Máster, que se ha modificado ligeramente. Se pueden consultar los principios pedagógicos de Proyecto MAIA en nuestra página *web*: proyectomaiaele.weebly.com

El texto literario es un elemento motivador en sí mismo por cuanto ofrece la posibilidad de evocar otros espacios, tiempos y personajes, y vivir historias apasionantes en las cuales los discentes proyectan sus expectativas, sus experiencias, sus sentimientos, etc. Llegándose a identificar muchas veces con actitudes de los personajes y percepciones de los autores, pues, no en vano, los textos literarios se tejen con temas universales e inherentes a la propia existencia de la especie humana (Aguilar López, 2012: 16).

Hablar de una didáctica de lo fantástico no es nada nuevo: quién no conoce *Las mil y una noches*, los cuentos de hadas o las fábulas maravillosas que advierten sobre el peligro de ser imprudente, temerario o excesivamente arrogante. Los cuentos, guiándose por el principio del *docere delectando*, han cumplido este rol formativo desde los tiempos más remotos, instruyendo a las comunidades sobre lo que está bien y lo que mal, lo que puede o no puede hacerse, lo que se considera apropiado y lo que no, quién es el héroe y quién el malvado y por qué. Este tipo de enseñanzas no responde únicamente a una cuestión estética: ha servido a los hombres, desde las sociedades primitivas hasta las de nuestras abuelas, *para educar*.

El cuento es apropiado para llevarlo al aula de ELE por su brevedad y por sus características. En este sentido, González Gil (1986) utiliza las posibilidades didácticas del cuento en el contexto de la enseñanza reglada del español en el sistema educativo público. Creemos, no obstante, que este razonamiento se puede extender también a la enseñanza de ELE:

El cuento es un texto corto, muy adecuado para ser introducido en su totalidad en el tiempo escolar. Aunque corto, es un relato completo que puede ser analizado sin tener que truncarlo como sucede con la novela. Es a la vez un todo y un elemento de una serie. Se sitúa en medio de un conjunto de variantes, de versiones, con las que resulta fácil establecer comparaciones (González Gil, 1986: 196).

El cuento, en la misma línea, desarrolla la competencia lingüística del alumno, le ayuda a comprender y trabajar los diversos niveles de la lengua, estimula la creatividad y favorece el trabajo en equipo (González Gil, 1986: 204). Además, el cuento no solo responde a un tipo de discurso, el narrativo, que lo estructura y lo enmarca; contiene también otros: expositivo, argumentativo, conversacional o dialógico, etc.

Los cuentos se pueden utilizar con alumnos de distintas edades y de diferentes niveles y contribuyen al aprendizaje de vocabulario y al desarrollo de las cuatro destrezas. Escuchar cuentos en clase aporta ideas a los alumnos y les ayuda no solo a comprender, a hablar, a escribir y a leer textos en la L2 sino también a desarrollar actitudes positivas y en otras áreas del currículo. Al escuchar cuentos, los aprendices buscan un sentido al texto e intentan dar significado a las palabras a través del contexto. En la mayoría de los casos, las ilustraciones les aportan significado y el hecho de que el lenguaje de los cuentos esté contextualizado también contribuye a la comprensión de los textos (Fleta Guillén; García Bermejo, 2010: 368).

El cuento nos sirve para contextualizar un entorno sociocultural y comunicativo, pues muchas de las situaciones representadas en los textos, por disparatadas que sean, siempre contienen un elemento fundamental que constituye la verdadera esencia de la narrativa: la verosimilitud. En este sentido, los cuentos son *creíbles* y por eso se cuentan. Y si los cuentos poseen esta virtud, ¿por qué habrían de ser menos apreciados que los textos que ciertos autores *inventan* para colocarlos en un determinado espacio de un manual? ¿Acaso no son también estos ficticios? Creemos con total firmeza que la literatura puede, con todo derecho, tal como lo ha venido haciendo durante siglos, reclamar este papel y continuar instruyendo a nuestros alumnos.

La literatura crea mundos posibles por el procedimiento de la mimesis y los presenta mediante la diégesis; mundos que, aun cuando sean ficticios, nos pueden resultar reconocibles. Cuando estos universos creados se hallan demasiado distantes de nuestro propio cosmos, como sucede en la literatura fantástica, se juega con las reglas que conocemos para hacer creíbles las historias:

El relato fantástico imita y refleja el paradigma, y lo cuestiona desde dentro, desde sus propios principios. De ahí que –como todo lector del género sabe– el texto fantástico recree pormenorizadamente un contexto real y verosímil. El relato fantástico busca ante todo verosimilitud, construir un escenario lo más parecido posible a nuestra habitual interpretación del mundo, porque solo en ese universo de leyes naturales podrá cuestionar el alcance y la validez de éstas (Muñoz Rengel, 2009: 10-11).

El cuento tiene, además, un interés intrínseco para trabajar con él en el aula de ELE: ayuda a presentar, desde una perspectiva global, la cultura panhispánica; es una fuente lingüística interminable, un corpus de textos adecuado para ejercitar la comprensión lectora y una herramienta que, bien utilizada, permite desarrollar las restantes destrezas lingüísticas. Ello únicamente depende del uso, la creatividad y la voluntad del profesor a la hora de trabajar estos textos en el aula. “Si se hace una buena selección desde distintos planteamientos –temas, estructuras, personajes, épocas y ambientes, técnicas narrativas y usos del lenguaje, etc.–, los cuentos pueden convertirse en un material vivo de trabajo en las clases de Lengua y Literatura” (Díez Rodríguez, 2006: 2).

Con el cuento se pueden realizar actividades enfocadas a un taller de lectura y escritura, trabajar un determinado contenido gramatical o léxico, fomentar el desarrollo de la comunicación por medio de actividades orales de cuentacuentos, realizar ejercicios destinados a la lectura y la escritura, etc. El interés de lo fantástico, en este particular, es doble: nos permite, por una parte, atraer al alumno, por otra, implicarlo más en su

propio aprendizaje. Es innegable que la literatura fantástica sigue teniendo un papel destacado en las lecturas de jóvenes y adultos. ¿Quién no ha leído a Tolkien o visto alguna película basada en su trilogía? ¿Quién no reconocería a Caperucita Roja cogiendo flores alegremente por el bosque? Remitir a esta temática, en nuestras actividades, supone situar al alumno en un terreno conocido: si es occidental, reconocerá rápidamente a la Bella Durmiente; si es asiático, puede traerse a colación a la Cenicienta, tipo universal presente en todas las culturas conocidas, incluida la china, numerado en el catálogo de Aarne y Thompson como 510A. Si es árabe, qué duda cabe que *Las Mil y una noches*, compendio magistral de cuentos que forman parte ya del acervo cultural internacional, tendrán buena acogida en el aprendiente.

Pese a que solemos asociar el público infantil a los cuentos tradicionales, este hecho no les resta valor desde un punto de vista didáctico. Si los cuentos utilizados son muy conocidos, brindaremos al alumno adulto la posibilidad de rememorar su infancia través de los cuentos, activar recuerdos, en muchos casos positivos, en un contexto destinado al aprendizaje de la L2/LE, lo que favorece que el alumno se posicione ante el aprendizaje con motivación (Aguilar López, 2012: 19).

El cuento ofrece múltiples posibilidades. Si nos ceñimos al cuento folclórico, podemos trabajar los aspectos simbólicos y semánticos de la narración. Debemos tener en cuenta que los cuentos tradicionales transcurren en un tiempo indefinido y un espacio desconocido o irreal, características estas que le otorgan su naturaleza ficticia ya que, contrariamente a lo que sucede con las leyendas, que se clasifican por el lector o el oyente como *reales*, por estar inspiradas en algún suceso real o en algún personaje conocido (parientes, antepasados o santos), el contenido del cuento “se suele percibir como absolutamente ficticio o imaginario por el narrador y por el oyente, y sus personajes son puros tipos simbólicos, sin ningún tipo de psicología individual. El cuento tradicional se inscribe, además, en unas dimensiones de espacio y tiempo (“Érase una vez”) indefinidas e irreales” (Pedrosa, 2003: 31).

Otras de las características del cuento, que lo hace ideal para trabajar con él en las clases de ELE, es su condensación semántica. Abunda en contenidos significativos, aun cuando su fundamento estribe en un único acontecimiento del que depende la estructura de toda la narración:

El cuento es, ante todo, la narración cuyo argumento se reduce a un único suceso o hecho en estado puro, es decir, reducido a su síntesis y desprovisto de pormenores anecdóticos. Este rasgo del cuento, sin ser el más importante, es la base sobre la que se van a ir superponiendo el resto de elementos, con los que mantiene una fuerte interrelación. Por tanto, de esta característica argumental del cuento —ocuparse de un solo acontecimiento— se derivan el resto de características que dan especificidad a este género literario (Alberca Serrano, 1985: 207).

La esencia del cuento, tanto el folclórico como el literario, es la intensidad narrativa que debe condensarse debido a la brevedad. Esta cualidad es más visible en el cuento literario, ya que el cuento folclórico puede ser más largo y complejo. “Tan importantes como la brevedad del cuento son la *tensión* y el *efecto* que se deben producir en el lector y ambos factores se necesitan recíprocamente. [...] El cuento no conoce tiempos muertos porque la tensión debe sentirse de principio a fin” (Alberca Serrano, 1985: 209). Toda esta energía acumulada se resuelve siempre al final del cuento: en el cuento folclórico el desenlace es, generalmente, esperado –matrimonio entre el héroe y la princesa, castigo de los malvados, etc.–. Sin embargo, el cuento literario suele tener una solución inesperada, que es precisamente uno de sus rasgos distintivos. Por añadidura, los personajes de los cuentos literarios están mucho más individualizados, no responden a motivos folclóricos y no se pueden clasificar según los tipos de los catálogos internacionales de cuentos, puesto que son obra del ingenio de un escritor y no de la creación colectiva y anónima. Además, los cuentos folclóricos tienen una función didáctica, mientras que los literarios buscan sorprender, jugar con el lenguaje y exacerbar la creatividad. Pero tanto unos como otros se pueden utilizar si se escogen bien.

Por último, queremos destacar una realidad incontestable: los cuentos mantienen una frescura que no se ha marchitado con el paso de los siglos. Su vitalidad sigue reflejándose en las sociedades modernas que, todavía hoy, recurren al cuento y sus arquetipos para justificarse, identificarse con un símbolo concreto o jugar con los dobles sentidos, aplicar la ironía e incluso un erotismo velado y cómplice. La publicidad es buena prueba de ello: la alusión a Caperucita Roja en marcas empresariales como, por ejemplo, Chanel nº 5, Hero Baby, Lancia, Sony, etc., es uno de los arquetipos más utilizados. La modernidad absorbe, recrea, recicla o transgrede los cuentos, pero en cualquier caso, los mantiene vivos en la literatura, el cine, la actividad comercial, las campañas institucionales o la vida cotidiana. Tales elementos rescatan argumentos, motivos o personajes, renovándolos y presentándolos como nuevos: en *Big Bad Wolf and Red Hot Riding Hood* (1943), de Tex Avery, podemos ver una Caperucita convertida en bailarina de *streptease* y un lobo capitalista que la tienta trasladados a los dibujos animados; en 1990, Carmen Martín Gaité nos deleita con su novela *Caperucita en Manhattan* y, más recientemente, se ha estrenado en la gran pantalla *Red Riding Hood* (2011), dirigida por Catherine Hardwicke que ha retomado de nuevo el

cuento. Los cuentos han nutrido con frecuencia los iconos de la sociedad moderna y su semántica, así como las metáforas que contienen, se renuevan constantemente y forman parte del saber sociocultural, comunicativo y lingüístico. Por tanto, ¿por qué no utilizarlos para enseñar lengua?

Recapitulando, los textos literarios contienen una temática universal que implica, por parte del hablante, un necesario conocimiento del mundo que presenta situaciones en contexto, que tiene autenticidad y que se presta, por todo ello, a utilizarse como instrumento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. Objetivos

Nuestros objetivos, tanto generales como específicos, responden a los planteamientos que el *MCEER* propone para el nivel comunicativo C1. Asimismo, seguimos las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*: desarrollar las capacidades del alumno como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*. La primera dimensión, la del alumno como agente social, obedece a la necesidad de conocer el sistema lingüístico y utilizarlo para poder desenvolverse en las situaciones comunicativas y cotidianas que obligan a la interacción social; la segunda, el alumno como hablante intercultural, hace referencia a la importancia de reconocer los rasgos más importantes de la cultura a la que va a acceder, a través de la nueva lengua, creando así nexos entre su propia cultura y la cultura hispánica; por último, la tercera dimensión, el alumno como aprendiente autónomo, atañe a la responsabilidad que el aprendiente adquiere en su proceso de aprendizaje: debe lograr una autonomía suficiente para seguir progresando en su aprendizaje del español, durante su vida (*PCIC*, 2006: cvc.cervantes.es). Dada la importancia de las tres dimensiones, nuestra propuesta didáctica deberá atender a las tres por igual.

3.1. Objetivos generales

Si concebimos la lengua como una herramienta de comunicación y la literatura como aquello que está compuesto por lengua, es obvio que podemos utilizar este instrumento para que sirva a nuestros propósitos. Debemos lograr que el alumno mejore su nivel de español, sin dejar de cultivar estos parámetros que han de ser una meta en su aprendizaje: interactuar como *agente social*, unificar culturas –la propia y la

panhispánica– como *hablante intercultural* y lograr una competencia autosuficiente como *aprendiente autónomo*.

En cuanto a la dimensión de *agente social*, el *PCIC* tiene en cuenta, por un lado, las transacciones comunicativas que el alumno deberá realizar en sus *interacciones sociales*, integrándose como miembro de una comunidad de habla, por otro, los *textos* orales y / o escritos a través de los que podrá desarrollarlas. La dimensión de *hablante intercultural* se estructura tomando en cuenta las competencias generales planteadas por el *MCER*, es decir, las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial, el conocimiento del mundo y la capacidad de aprender (*MCER*, 2001: 11), aunque el *PCIC* añade, además, otras competencias como la pragmática. Por último, la dimensión de *aprendiente autónomo* comprende el ser consciente del aprendizaje y su planificación: saber gestionar los recursos disponibles, utilizar estrategias de aprendizaje, saber manejar los factores psicoafectivos y fomentar la cooperación con el grupo (*PCIC*, 2006: cvc.cervantes.es).

3.2. Objetivos específicos

En cuanto a nuestros objetivos específicos, seguimos también las directrices tanto del *MCER* como del *PCIC* para el nivel que hemos seleccionado (C1), teniendo en cuenta, por un lado, las necesidades concretas del mismo, por otro, los contenidos que se deben desarrollar en nuestra unidad didáctica. Proponemos la narrativa fantástica breve como instrumento eficaz para lograr que el alumno active sus competencias socioculturales, comunicativas y lingüísticas. Asimismo, utilizaremos otro tipo de materiales –artículos periodísticos, entrevistas a autores, publicidad y otros– que ayudarán a desarrollar las cuatro destrezas integradas (expresión / producción oral y escrita). Enumeramos, a renglón seguido, los objetivos específicos que trabajaremos en este nivel:

C1

- Poder describir con detalle a otros.
- Transmitir preferencia por un objeto, un lugar o un evento.
- Expresar acuerdo o rechazo ante una opinión ajena.
- Poder comunicar agrado o contrariedad ante una situación.
- Comprender la disconformidad implícita.
- Conocer las expresiones del habla cotidiana para emitir acuerdo y desacuerdo.

- Expresar contrariedad utilizando la cortesía.
- Captar y ser capaz de transmitir las diferencias de significado variando el acento.
- Comparar hechos diferentes.
- Ser capaz de expresar similitudes y divergencias entre dos situaciones.
- Hablar de algo utilizando expresiones cotidianas.
- Comprender la exageración que se usa para dar énfasis.
- Entender las maneras de intensificar positiva o negativamente lo que se quiere decir.
- Ser capaz de comprender las presuposiciones y las implicaciones en la conversación.
- Aprender los mecanismos discursivos de la negación sobreentendida en español.
- Poner de relieve lo más significativo de un hecho.
- Saber manejar, estructurar y organizar la información que se recibe de otros.
- Expresar por escrito lo que otros han contado.
- Aprender a desarrollar el pensamiento abstracto y creativo por medio de imágenes y texto.
- Ser capaz de contar tradiciones y costumbres españolas e hispanoamericanas.
- Hablar de las creencias y valores de las diferentes culturas panhispánicas.
- Conocer la cuentística medieval española y su importancia.
- Conocer la relevancia de la narrativa hispanoamericana.
- Comprender cómo funcionan y se renuevan los cuentos en las sociedades modernas.

4. Estado de la cuestión

Hablar de un desarrollo histórico del cuento y de la importancia que ha tenido en la pedagogía es comparable a tratar de contener el océano en una botella, labor poco menos que imposible si no contamos con la ayuda de algún genio amigo o de un hada que se avenga a colaborar. ¿Podemos hablar de una presencia constante del cuento en España? Evidentemente sí, pues para sustentar dicha afirmación ahí tenemos todas las colecciones cuentísticas medievales, empezando por el *Sendeban* o *Calila e Dimna*, de carácter misógino, hasta *El conde Lucanor* de don Juan Manuel. Pero es obvio que esta tradición no surge exclusivamente dentro de nuestras fronteras. El cuento y el contar son algo inherente al hombre como ser capaz de imaginar mundos paralelos, ficcionar

situaciones o relatar *ejemplos* de intención didáctica y moralista. En concreto, en nuestro país, la tradición se hereda desde fuentes persas, árabes y europeas. Precisamente la situación de España, geográfica, política e histórica, la convierten en terreno abonado e ideal para *fundir historias*, las que proceden del norte y las que vienen, allende los mares, desde tierras musulmanas. Las tres culturas que tanto han aportado desde el Medievo, judía, musulmana y cristiana, dejaron huella también en los cuentos españoles. ¿Qué pueblo no tiene una mora que se aparece junto a una fuente, un pastor al que se le presentó la Virgen o una cueva llena de tesoros? Las hadas, los duendes y las marimantas o espantajos forman parte también de nuestra cultura, tanto en los entornos rurales, donde se han transmitido oralmente, como en los urbanos, desde los que se reciclan y recrean para parir nuevos engendros. Hablar del cuento implica rastrear los inicios de la especie, del ser pensante y creativo que pone en juego su imaginación. Desde que el hombre comienza a *crear* historias para entretener, moralizar o divertir, en esa época preliteraria y casi mítica que conecta su pasado con los dioses, deja de ser un animal para convertirse en otra cosa, alguien que inventa y *cuenta* historias por el simple placer de hacerlo.

Los cuentos existen, probablemente, desde que los primeros pobladores se sentaban junto al fuego y relataban las historias acaecidas a sus ancestros, aliñadas con un poco de *fantasía*. ¿Pero qué son los cuentos, realmente? Básicamente, ya los hemos definido: son narraciones que no responden a situaciones reales ni se perciben como tales; sus personajes son arquetípicos; sus historias se clasifican en tipos y se estructuran por medio de motivos encadenados que constituyen las peripecias principales de sus protagonistas.

El cuento folclórico es el padre del cuento literario que surgirá más tarde y difiere del oral, principalmente, en el canal de transmisión. El cuento tradicional es anónimo, producto de una autoría colectiva, con una función claramente didáctica y pedagógica, se puede clasificar en tipos y se construye con motivos folclóricos. El cuento literario, por el contrario, lo debemos a la creación de un autor determinado, generalmente conocido; es inclasificable, no responde a tipos ni motivos folclóricos y su existencia se debe al talento de un escritor.

En cuanto a los personajes, los de los cuentos tradicionales son arquetipos “concebidos según una concepción dualista” (Rey Briones, 2008: 13), antagónica o complementaria: *héroe-oponente* o *héroe-ayudante*. El motivo de esta duplicidad

responde a un objetivo claro: cada personaje cumple una función, entendida esta según los planteamientos de Propp (1974), que debe ser fácilmente reconocible. Además, su estructura es formulista. Por el contrario, los cuentos literarios poseen personajes individualizados que no obedecen a la representación de un modelo colectivo sino que se constituyen en “seres de cierta complejidad, con un perfil propio, que no pueden ser agrupados en categorías genéricas que representen de forma absoluta conceptos antagonicos” (Rey Briones, 2008: 14). Los personajes de los cuentos folclóricos, si los contemplamos desde la teoría literaria, son meros actantes ejerciendo una función –héroe, antagonista, ayudante, destinatario, etc.–, mientras que los de los cuentos literarios son mucho más humanos e imprevisibles.

Otra diferencia importante entre los cuentos tradicionales y los cuentos literarios es que, mientras los primeros obedecen a una serie de valores que interesan a una colectividad, los segundos no: “Por lo que se refiere a los criterios morales, el cuento literario no es dogmático, es decir, no plantea conceptos absolutos” (Rey Briones, 2008: 22). Además, el cuento folclórico tiene un final previsible, que en el caso de los cuentos maravillosos suele ser feliz, mientras que el cuento literario no se ajusta a este esquema: en su desenlace suelen intervenir variables subjetivas y sus personajes pueden ser conducidos hacia una conclusión inesperada, que no tiene por qué ser beneficiosa para el héroe: “Un cuento es significativo cuando quiebra sus propios límites con esa explosión de energía espiritual que ilumina bruscamente algo que va mucho más allá de la pequeña y a veces miserable anécdota que cuenta” (Cortázar, 1993: 386).

4.1. Breve presentación diacrónica

En Europa, el cuento tuvo una importancia primordial en la Edad Media: don Juan Manuel, en España, o Boccaccio, en Florencia, sobresalen en este género. Si retrocedemos hasta la Grecia clásica destaca la figura de Esopo, aunque ya Hesíodo escribiera antes que él, en el s. VIII a. C., la fábula de “El halcón y el ruiseñor” en *Los trabajos y los días*: “Ahora diré una fábula a los reyes, aunque sean sabios. Así habló el halcón al ruiseñor de abigarrado cuello, mientras lo llevaba muy alto en las nubes tras haberlo capturado con sus uñas” (Hesíodo, *Trab.*, 202-212). Si bien la tradición grecolatina desarrolla el género cuentístico, su expansión europea se debe también en buena parte, como hemos indicado arriba, a la cultura oriental que penetra en el continente desde diversos ámbitos.

*La difusión del género fabulístico en la literatura europea parte de una tradición de raíz doble: de un lado, la tradición clásica (Esopo, Fedro, *Romulus*, *Isegrinus*) y del otro, la india (*Panchatantra*, sus versiones árabes, etc.). Y a su vez la colección griega y la india parecen remontar a las fábulas mesopotamias, que, a partir de Babilonia, habrían llegado a Grecia a través de Asia Menor, y por otra parte, a través de Persia, posteriormente, llegarían a la India (Carlos García Gual, 2000: XXI).*

El principal foco de expansión de los cuentos europeos desde la Antigüedad procede, como hemos visto, de la India. Más tarde, la tradición persa los reciclaría y las traducciones árabes y hebreas ayudarían a difundirlos por Europa durante el Medievo. “Esto no significa ni mucho menos que algunos de los cuentos recogidos en esas colecciones sean realmente de origen indio, sino solo que fue el sánscrito la lengua en la que por primera vez se vertieron a la escritura” (Rey Briones, 2008: 80). Es decir, que contamos con una serie de narraciones-tipo que se ponen por escrito por primera vez en la India o, si atendemos al *Poema de Gilgamesh*, en Mesopotamia, 3000 años antes de Cristo, que se han venido traduciendo, recreando, filtrando, reciclando y sobreviviendo hasta nuestros días.

En España, en particular, tuvo especial importancia la *Disciplina clericalis* de Pedro Alfonso, converso natural de Huesca y primero en recoger, en el s. XII, muchos de los cuentos de procedencia diversa con una intención claramente didáctica. Dicha obra gozó de una gran difusión en Europa por estar escrita en latín (Rey Briones, 2008: 80). *Calila e Dimna* y *Sendebar* tuvieron también una importante relevancia entre el material didáctico que pretendía ser *castigo* y *espejo* de príncipes por medio de *exempla*. Estos *ejemplos* se consideraban a manera de instrucción entretenida que obedecía al principio del *docere delectando* o, lo que es lo mismo, enseñar deleitando. En Francia, desde el siglo XII al XIV, gozan de una gran popularidad los *fabliaux*, “una serie de pequeñas historias en verso, tomadas en gran parte de la tradición oral francesa” (Díez Rodríguez, 1995: 5-6).

Pero sería ya más avanzada la Edad Media, en el s. XIV, cuando la figura de don Juan Manuel “nos ofrezca en *El conde Lucanor* (1335) el mejor y más acabado ejemplo de integración de las diversas tradiciones y una de las cumbres de la cuentística medieval. Se recogen en este libro 50 cuentos de diversa procedencia, insertados en un marco narrativo” (Rey Briones, 2008: 83). Don Juan Manuel, Boccaccio con el *Decamerón* y Chaucer con los *Cuentos de Canterbury* son los representantes de este género durante la Edad Media.

Ya en el Renacimiento, Margarita de Navarra (1492-1549), influida por Boccaccio, escribe el *Heptamerón* (Díez Rodríguez, 1995: 9). El siglo XVII se configura como momento clave para la historia del género gracias a la labor de “Charles Perrault (1688-1703). Historiador y famosísimo cuentista francés. Sus célebres *Cuentos de mi madre la Oca* (1697) están traducidos a todos los idiomas y podemos decir que pertenecen al patrimonio de la humanidad” (Díez Rodríguez, 1995: 10). En esta recopilación, Perrault incluye la mayor parte de los cuentos folclóricos que conocemos: *Caperucita Roja*, *Cenicienta*, *La Bella Durmiente* y otros muchos.

Pero será en el siglo XIX, con el Romanticismo y el interés por lo regional, cuando el cuento popular, la fábula y la leyenda alcancen su mayor interés como representaciones vivas de la cultura tradicional y local. Los hermanos Grimm recogen y adaptan los cuentos de Perrault y siguen recopilando motivos y tipos folclóricos del cuento tradicional europeo en sus *Cuentos infantiles y del hogar* (1812). Ya en esta época, podemos hablar claramente del cultivo del cuento literario por numerosos autores que harán de este género su especialidad o recurrirán a él con frecuencia, alternándolo con la novela. En Rusia, Gogol; en Francia Guy de Maupassant o Flaubert; en Alemania Heinrich W. von Kleist o Hoffmann; en Inglaterra Dickens y en EEUU Poe, además de Washington Irving, con sus *Cuentos de la Alhambra*, redondean el panorama del siglo XIX. Mientras tanto, en España, Bécquer se dedica a recopilar leyendas populares, Pedro Antonio de Alarcón, Clarín, Pardo Bazán, Valera e incluso Galdós cultivan el cuento de manera más o menos continuada. En el siglo XX, Wells, Virginia Woolf, James Joyce, Alberto Moravia e Ítalo Calvino son algunos de los autores que continúan acudiendo al cuento como forma de expresión. No estaría completo este panorama general si no dedicáramos un lugar de honor a los grandes cuentistas hispanoamericanos que, sobre todo, con el *Boom* de los cincuenta vuelven a poner de moda la narrativa fantástica breve: el recientemente fallecido García Márquez, con su realismo mágico, Borges y Cortázar, Juan Carlos Onetti, Juan Rulfo o Augusto Monterroso y Ana María Shua son algunos de los más destacados. En España, Unamuno y Azorín dedican una especial atención al cuento, Pérez de Ayala, Francisco Ayala o Gómez de la Serna, Max Aub y, en la segunda mitad del siglo XX, José María Merino, Juan José Millás, Cristina Fernández Cubas, David Roas, Enrique Vila-Matas, Luis Mateo Díez, Javier Marías, Muñoz Molina... y tantos otros. Sería imposible mencionar a todos. ¿No demuestra eso que el cuento sigue vivo? Si el mercado editorial sigue publicando este tipo de narrativa

y con éxito, además, ello significa que nos sigue gustando y apeteciendo leerla porque es breve, se lee rápido, el contenido semántico está condensado y bien medido y todavía logra sorprendernos.

4.2.Planteamientos actuales

Tras este recorrido breve por la historia del cuento, debemos retomar nuestro planteamiento inicial: la utilidad de este tipo de narraciones como instrumento pedagógico. Si los cuentos se han utilizado, desde que nacieron, para *enseñar*, ¿por qué no seguir usándolos como herramientas educativas? Debemos insistir: la lengua está hecha de sonidos, sintaxis y palabras y la literatura está hecha de lengua, por lo que es perfectamente válida para nuestra labor. “Se puede considerar que los cuentos son un instrumento óptimo para enseñar, puesto que ofrecen al lector la posibilidad de experimentar con la lengua oral y escrita de una manera indirecta y no consciente” (Fleta Guillén; García Bermejo, 2010: 368-369).

A pesar de la reticencia de algunos sectores a utilizar la literatura en las clases de ELE, los planteamientos están cambiando y comienzan a hacerse algunos estudios interesantes sobre la utilidad de los textos literarios en un enfoque comunicativo como medio coherente, cohesionado y adecuado para utilizarlo con los alumnos extranjeros. Además, se debe tener en cuenta que, dada su brevedad, los cuentos pueden leerse en una sola sesión, ya que componen un todo íntegro y tienen significación por sí mismos. Esto los convierte en un medio óptimo para llevar a las clases de español como L2.

Algunos estudios, como el de Albadalejo García (2007), trabajan con la literatura, en general, y con el cuento literario, en particular, dirigidos al aula de ELE, tanto para niveles básicos como avanzados. Estamos de acuerdo con los argumentos básicos que propone la autora para justificar el uso de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera: en primer lugar, sus *temas son de carácter universal*, en segundo, los textos literarios poseen la cualidad de la *autenticidad*, “lo que significa que las obras literarias no están diseñadas con el propósito específico de enseñar una lengua, y que por tanto el alumno tiene que enfrentarse a muestras de lengua dirigidas a hablantes nativos” (Albadalejo García, 2007: 6). Esta realidad no debe hacernos pensar que los textos literarios no son adecuados para los estudiantes extranjeros, ya que siempre primará el conocimiento del profesor para seleccionar aquellos que casen con las necesidades de los alumnos.

Para desarrollar nuestras actividades, nos han servido otros artículos que, aunque no están enfocados a la didáctica, plantean hipótesis y análisis sobre ciertos contenidos que hemos decidido incluir en nuestra unidad didáctica. Así, nos han sido de excelente ayuda el artículo de Martínez Linares (2006), sobre la negación, y en esta misma línea el de Sánchez López (2000, reimp.); para desarrollar los contenidos pragmáticos hemos acudido a Rodríguez Rosique (2006), “Presuposiciones e implicaciones”. En cuanto a los contenidos culturales sobre el refranero español nos ha sido de inestimable ayuda el artículo de Charro Gorgojo (2001), “La huella del lobo en el refranero español”, así como el de Toledo Botaro (1999), “El refranero español: un reto para los alumnos de ELE”. Otras de las fuentes bibliográficas que hemos utilizado, nos han servido en buena parte como libros de consulta: tal es el caso de la *Nueva gramática de la lengua española*, por ejemplo. Asimismo, nos ha sido de mucha utilidad la *Gramática de la fantasía* (1996) de Rodari. Obras que consideramos clave y que siguen teniendo vigencia en la cuentística, aun cuando ya parezcan anticuadas, son la *Morfología del cuento* y *Las transformaciones de los cuentos maravillosos* (1974), así como *Las raíces históricas del cuento* (1984, 4ª ed.), de Vladimir Propp. Sin estas, no es posible entender el simbolismo, la estructura y los motivos de los cuentos, como tampoco las funciones que ejercen sus personajes dentro de la trama.

5. Metodología

Nuestra propuesta didáctica se fundamenta en un enfoque por tareas, lo que implica la utilización de un método comunicativo. Desarrollaremos una unidad didáctica adecuada al nivel seleccionado (C1). Se ha decidido trabajar con este nivel avanzado, no porque no se pueda utilizar el texto literario con los niveles más básicos de aprendizaje sino porque este ofrece más posibilidades de jugar con la lengua y los contenidos culturales.

El enfoque planteado tiene por objeto contribuir significativamente a la motivación del alumno. Ello supone capacitar al aprendiente para comunicarse eficazmente con otros hablantes de su lengua-meta (el español) y tener presentes sus necesidades. Nuestra propuesta implica una enseñanza centrada en el alumno y orientada a la acción, que prioriza el desarrollo de las destrezas integradas en situaciones comunicativas cotidianas. Tenemos en cuenta la necesidad de *educar* en todos los sentidos, no solo lingüísticamente: el alumno es un individuo que forma parte de una sociedad, que debe integrarse en ella como miembro activo, atendiendo a su

dimensión de *agente social* según los planteamientos del *PCIC*. En este sentido, consideramos que el alumno no solo es un comunicador, con todo lo que ello implica, sino un ciudadano que debe conocer la cultura de la lengua que aborda, pues también esta forma parte de la comunidad de habla con la que va a entrar en contacto. Por ello, el alumno de lenguas extranjeras debe aprender y poner en relación con sus propias costumbres los valores, tradiciones y creencias que forman parte de esta colectividad, pues este conocimiento redundará beneficiosamente en su propio aprendizaje.

Desde este punto de vista, consideramos imprescindible que, al igual que el alumno actúa como participante de un todo, el docente lo haga como orientador, no como mero instructor. El profesor debe ayudar a conectar la información nueva que recibe el alumno con la que ya conoce para que su proceso de aprendizaje resulte significativo y provechoso. La meta que pretendemos alcanzar con este tipo de enfoque, comunicativo y por tareas, es que los alumnos aprendan a usar la lengua española para comunicarse con eficiencia en entornos determinados, pero también que conozcan los elementos culturales que caracterizan a la comunidad panhispánica.

Las actividades que plantearemos deberán fomentar la motivación y ser variopintas, para evitar las distracciones o el tedio. Utilizaremos soportes digitales, además de impresos, que faciliten tanto la labor del docente como del alumno. Los temas tratados tienen que mostrar una conexión relevante con los intereses del alumno en su vida diaria como individuo social y ciudadano de una comunidad determinada. Los contenidos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos se introducirán, por ello, en contexto para lograr un aprendizaje significativo. Asimismo, se tendrán en cuenta los principios de coherencia, cohesión y adecuación, tanto en el tipo de texto como en las situaciones comunicativas que se planeen.

Por último, utilizaremos una serie de estrategias para lograr que los contenidos aprendidos se asienten: *metodológicas*, sirviéndonos del método inductivo, por el que el alumno observa la lengua y los fenómenos que implica, analiza, guiado por su profesor, los diferentes procesos, infiere significados y participa de forma activa en su proceso de aprendizaje; *cognitivas* y *metacognitivas*: que supone ser consciente de los procesos mentales, reflexionar sobre su aprendizaje y gestionar estrategias para desarrollarlo, logrando ser más más autónomo; *creativas*: imprescindibles para despertar la motivación. Creemos firmemente que es necesario impulsar la creatividad de los alumnos, otorgándole una mayor relevancia a esta, ya que redundará en un aprendizaje

más lúdico y las dinámicas de aula serán siempre más positivas y fructíferas. Como veremos en el desarrollo de nuestras unidades didácticas, las estrategias creativas pueden y deben aplicarse a las actividades destinadas a desarrollar las cuatro destrezas integradas. Este tipo de estrategias favorecen la expresión y producción oral y escrita, pues permiten improvisar, las unas, reflexionar las otras, y ayudan al alumno a expresar ideas, opiniones, sentimientos y necesidades.

Para desarrollar este tipo de estrategias, así como el resto de parámetros expuestos, nos serviremos, como ya hemos aventurado anteriormente, de cuentos, canciones, artículos periodísticos y entrevistas, así como otros materiales que estimemos oportunos, siempre y cuando resulten útiles para desarrollar la competencia comunicativa del alumno. Asimismo, nuestras actividades se fundamentarán atendiendo a los descriptores que tanto el *MCER* como el *PCIC* plantean para este nivel, que es el objeto de nuestra propuesta didáctica (C1).

6. Propuesta didáctica

A continuación proponemos una unidad didáctica que constará de tres secuencias, con tres tareas –una de ellas final, que cierra la unidad y exige poner en juego todo lo aprendido en ella para poder realizarla–. Hemos seleccionado los textos que vamos a explotar atendiendo a la distinción entre cuento folclórico y literario. El limitado espacio no ha permitido trabajar suficientemente el tipo textual del microrrelato, mínima expresión de la narrativa breve, que resulta harto interesante como herramienta lingüística, semántica y discursiva, por cuanto aporta su naturaleza exigua: silencios, elipsis, juegos de palabras, ingenio del escritor que se pone de manifiesto en el léxico y la sintaxis, etc.

Para desarrollar las secuencias, nuestra unidad didáctica atenderá a todos los niveles de la lengua. Comenzaremos introduciendo actividades de precalentamiento, seguidas de otras de comprensión lectora. A continuación incluiremos actividades que trabajen todas las destrezas integradas y que combinen los contenidos lingüísticos con los socioculturales. Entendemos que, para llevar a cabo estas actividades, el profesor deberá proporcionar los materiales de trabajo a los alumnos (digitalizados o impresos), para que puedan disponer de ellos en clase. Seguidamente, ofrecemos una relación de los textos con los que vamos a trabajar.

6.1. Relación de textos utilizados

Los textos íntegros que componen nuestro corpus se incluyen, por falta de espacio, en el Anexo I de este documento. Pasamos, ahora, a enumerarlos:

- *Caperucita Roja*, Charles Perrault.
- *Caperucita Roja*, hermanos Grimm.
- “Dodecálogo de un cuentista”, Andrés Neuman (para trabajar con el concepto de cuento literario y cuento folclórico).
- Publicidad Chanel nº 5.
- “El brujo postergado”, *Historia universal de la infamia*, Jorge Luis Borges y *Exemplo XI de El conde Lucanor*, don Juan Manuel (para comparar diferencias entre las versiones e introducir al alumno a la literatura cuentística medieval).
- “Cuéntame un cuento”, canción de Celtas Cortos.
- “Lobo-hombre en París”, canción de La Unión.
- Otros.

UNIDAD DIDÁCTICA: Colorín, colorado

Nivel	C1	
Tiempo estimado	12 horas ³ .	
Dinámicas de aula	Individual, por parejas, en pequeños grupos y grupo grande.	
Destrezas que se trabajan	Expresión y producción oral-escrita integradas.	
Materiales utilizados	<p>“Cuéntame un cuento”, canción de Celtas cortos. “Lobo-hombre en París”, canción de La Unión. <i>Caperucita Roja</i>, versión de Perrault. <i>Caperucita Roja</i>, versión de los hermanos Grimm. Publicidad de Chanel nº 5. “Dodecalogo del cuentista” de Neuman. “El brujo postergado”, Borges. “Exemplo XI”, <i>El conde Lucanor</i>, don Juan Manuel. Otros.</p>	
Objetivos generales	<p>Acercamiento a la cultura desde una perspectiva oral. Distinción entre el cuento folclórico y el cuento literario. Aproximación a la literatura fantástica.</p>	
Objetivos comunicativos	<p>Describir acciones del pasado. Saber transmitir a otros algo que se ha oído o leído. Expresar situaciones hipotéticas en el futuro y el pasado. Expresar negación o rechazo. Poder realizar enunciados razonados y reflexivos.</p>	
Contenidos lingüísticos	PRONUNCIACIÓN / ORTOGRAFÍA	El acento del español.
	GRAMÁTICA	<p>Uso del estilo indirecto: <i>decir que</i>. Conocer los usos del pretérito imperfecto para situar la narración en un tiempo irreal o imaginar situaciones ficticias. Modismos y locuciones polaridad negativa. La doble negación del español.</p>
	LÉXICO	Procedimientos de intensificación léxica y semántica.
Componente estratégico	Deducción de léxico.	
Contenidos pragmáticos y discursivos	<p>Estructura del discurso narrativo en los cuentos. Presuposiciones e implicaturas. Mecanismos discursivos de la negación implícita en español.</p>	
Contenidos culturales	<p>Literatura tradicional y cuento folclórico. Cuentística medieval: la importancia del cuento en España. Relevancia de la narrativa hispanoamericana. Refranero castellano: la sabiduría popular.</p>	
1ª Tarea	Comentar una canción inspirada en un cuento.	
2ª Tarea	Comentar un anuncio publicitario inspirado en un cuento.	
TAREA FINAL	Escribir un cuento.	

³ El tiempo real de esta unidad se calcula en 12 horas y 45', aproximadamente, aunque lo consideramos meramente orientativo, ya que la división del tiempo de clase corresponde al docente, que deberá tener en cuenta el ritmo y necesidades de cada grupo de alumnos en particular.

Érase una vez

Guía de destrezas para tus actividades				
				
Escuchar	Hablar	Conversar	Leer	Escribir

1. [Grupo grande, 5'] [] Observa estas imágenes. ¿A qué se refieren?



2. [Parejas, 10'] [] Ahora, contesta a las siguientes preguntas y compáralas con las de tu compañero:

- 2.1. ¿Cuántos cuentos conoces?
- 2.2. ¿Te los han contado tus mayores cuando eras niño o los has leído en un libro?
- 2.3. ¿Cuál es tu cuento favorito?
- 2.4. ¿Crees que los cuentos son útiles para enseñar a los niños?

3. [Individual, 5'] [] Explica en cuatro o cinco líneas qué es para ti un cuento.

4. [Individual, 5'] [LÉX.] Ahora, observa este cuadro:

¿SABÍAS QUE...	
La palabra CUENTO viene del latín <i>COMPŪTUS</i> , 'cuenta'.	Los cuentos <i>encadenan</i> una serie de <i>motivos literarios</i> , por ejemplo: <i>la princesa encerrada en la torre, el héroe que mata al dragón o el matrimonio entre hada y mortal</i> . Muchos motivos encadenados forman una historia (cuento).
CONTAR es <i>enumerar</i> sucesos encadenados.	

5. [Individual, 5'] [👁️] ¿Sabrías identificar algún motivo literario en los cuentos que conoces? Pon un ejemplo.
6. [Parejas, 5'] [GRAM.] Vamos a repasar los tiempos para expresar acontecimientos del pasado. ¿Recuerdas cuántos hay en español? Enuméralos y pon un ejemplo con dos de ellos.
7. [Parejas, 10'] [GRAM., 👁️💬] Mira estas imágenes y, junto a tu compañero, describe qué sucede en ellas utilizando, al menos, dos tiempos diferentes de pasado:



8. [Grupos pequeños, 10'] [GRAM., 👁️💬✍️] ¿Sabías que, en español, el pretérito imperfecto también se usa con otros valores? Observa:

OTROS USOS DEL PRETÉRITO IMPERFECTO	
VALOR ONÍRICO (SUEÑOS)	VALOR LÚDICO (JUEGOS)
Sirve para contar sueños y situar la narración en un tiempo irreal.	Los niños suelen utilizarlo para <i>imaginar</i> situaciones ficticias en sus juegos.
<i>Chuang Tzu soñó que era una mariposa y no sabía al despertar si era un hombre que había soñado ser una mariposa o una mariposa que ahora soñaba ser un hombre.</i>	<i>¿Jugamos a que éramos el rey y la reina? Hacemos como que estábamos en un castillo. ¿Vale que tú eras el cazador y yo el príncipe? Yo me pido ser la que te daba la manzana. ¿A que yo era Caperucita y tú eras el lobo y te ibas corriendo a casa de la abuelita? Tú eras Aladino y yo la princesa y teníamos una alfombra mágica.</i>
HERBERT ALLEN GILES, <i>Chuang Tzu (1889).</i>	

8.1. ¿Conocías este uso del pretérito imperfecto?

8.2. En grupos, inventad dos ejemplos con pretérito imperfecto utilizando el valor onírico y el valor lúdico e intercambiadlos con el resto de vuestros compañeros.

9. [Gran grupo, 15'] [👁️👂] Ahora vamos a escuchar una canción de Celtas Cortos, un grupo musical español, mientras vemos su vídeo en este enlace: www.youtube.com/watch?v=MM9zHF4e810 Ayúdate del glosario para comprender estas expresiones:

GLOSARIO

BOTIJA: Vasija de barro mediana, redonda y de cuello corto y estrecho.

JAMAICA: es una alusión, junto con la música *reggae*, al cannabis.

CELTAS CORTOS: juego de palabras. Celtas cortos era una marca de tabaco negro de sabor muy intenso que no tenía boquilla. Solían fumarlo, sobre todo, los hombres ancianos. El nombre del grupo juega con este significado y con la tendencia de música folk que hace referencia a los pueblos de cultura celta: sonido armónico, instrumentos tradicionales (gaitas, violín, percusión y otros).

(EL) PEZ: Vertebrado acuático, de respiración branquial, generalmente con extremidades en forma de aleta.

(LA) PEZ: sustancia negra, muy densa y pegajosa, extraída del alquitrán, que se utiliza para impermeabilizar. Era común aplicar la pez a los barcos y también al interior de las botas de vino.

SE PUSIERON HASTA EL CULO: juego de palabras. *Ponerse hasta el culo* se utiliza coloquialmente, sobre todo entre los jóvenes, para referirse a una persona que se halla en estado de embriaguez extrema por haber consumido drogas o alcohol.

VARA DE AVELLANO: rama de este árbol que, en otoño, da como fruto las avellanas. Palo largo, fino y sin hojas, generalmente verde. Antiguamente, llevar una vara en la mano era un signo de autoridad. Hasta los años sesenta del siglo XX, al menos, era común el castigo corporal y los padres podían golpear con una vara a sus hijos si eran desobedientes o se consideraba que su comportamiento no era el adecuado.



CELTAS CORTOS Cuéntame un cuento



Cuéntame un cuento
y verás que contento
me voy a la cama
y tengo lindos sueños.

Pues resulta que era un rey
que tenía tres hijas,
las metió en tres botijas
y las tapó con pez.
Y las pobres princesitas
lloraban desconsoladas
y su padre les gritaba
que por favor se callaran.

Cuéntame un cuento...

Las princesas se escaparon
por un hueco que existía
que las llevó hasta la vía
del tren que va para Italia.
Y en Italia se perdieron
y llegaron a Jamaica,
se pusieron hasta el culo
de bailar *reggae* en la playa.

Cuéntame un cuento...

Bailando en la playa estaban
cuando apareció su padre
con la vara de avellano
en la mano amenazando.
Fue tras ellas como pudo
y tropezó con la botella
que tenía el genio dentro,
que tenía el genio fuera.

Cuéntame un cuento...

Les concedió tres deseos
y ahora felices estamos.
Y colorín colorado,
este cuento se ha acabado.
Y resulta que este rey,
que tenía tres hijas,
las metió en tres botijas
y las tapó con pez.

Cuéntame un cuento:
La enanita junta globos,
la que vuela por los aires,
la que nos seduce a todos.

Cuéntame un cuento,
el del ratoncito Pérez
que te deja cinco duros
cuando se te cae un diente.

Cuéntame un cuento,
que ya creo que estoy soñando.
Cuéntame un cuento:
con música voy viajando.
Cuéntame un cuento
que todavía no es tarde.
Cuéntame un cuento
que la noche está que arde.

10. [Parejas, 10'] [LÉX., CULT. 🧠] ¿De qué trata la canción? Coméntalo con tu compañero y responde a estas preguntas:

- 10.1. ¿A qué se refiere el título?
- 10.2. ¿Crees que tiene relación con las imágenes que aparecen? ¿En qué sentido?
- 10.3. ¿Qué significado tiene la palabra *genio* en la canción?
- 10.4. ¿Has oído hablar del ratoncito Pérez?
- 10.5. ¿Y de las monedas de cinco duros?
- 10.6. ¿Sabes lo que quiere decir la expresión *que la noche está que arde*?

11. [Parejas, 10'] [CULT. 👁️🧠] Observa y comenta con tu compañero:

CREENCIAS POPULARES ESPAÑOLAS	
EL RATONCITO PÉREZ	
TRADICIÓN ORAL	
<p>Se trata de un personaje entrañable entre los niños españoles. La creencia popular establece que cuando a los niños se les caen los dientes de leche, deben esconderlos por la noche bajo la almohada para que se los lleve el ratoncito Pérez mientras duermen. A cambio, encontrarán al día siguiente, en el mismo lugar, el regalo del ratoncito Pérez, que suele ser una moneda.</p> <p>En los años 80 del pasado siglo, los padres solían dejar una moneda de 25 pesetas (5 duros) bajo la almohada de sus hijos cuando perdían un diente.</p> <p>Antiguamente, los dientes de leche de los niños se tiraban al tejado y, en algunos pueblos europeos todavía se sigue manteniendo esta costumbre.</p> <p>El ratón Pérez y otras figuras similares, como el Hada de los dientes, cumplen un papel ritual: marcan el paso de la infancia a la adolescencia.</p>	
CUENTO LITERARIO	
<p>En 1894, aproximadamente, la reina María Cristina encargó al padre Coloma, un jesuita, que escribiera un cuento destinado a su hijo, el rey Alfonso XIII, que había perdido su primer diente de leche.</p> <p>El <i>Cuento del Ratón Pérez</i> narra el viaje extraordinario del rey Buby (apelativo que utilizaba la reina para llamar a su hijo) con el Ratón Pérez. Convertido también él en ratón, observará cómo viven sus súbditos pobres.</p> <p>La primera edición de este cuento se publicó en 1902 y, en 1911, se realizó una segunda edición ilustrada. El manuscrito original todavía se conserva en la Biblioteca Real del Palacio Real de Madrid.</p>	

12. [Parejas, 5'] [LÉX., 👁️] ¿Conoces alguna expresión coloquial del español que se relacione con los cuentos? Ahora vamos a aprender algunas. Por parejas, unid con flechas los fragmentos que están descolocados. Luego los corregiréis con vuestro profesor:

ALGUNAS EXPRESIONES DEL ESPAÑOL	
¡Menudo	de nunca acabar.
Ser el cuento	cuentista.
Ser un	cuento que Calleja.
Ser un	cuento!
Ser un	mucho cuento.
Tener más	cuento chino.
Tener	del cuento.
Vivir	cuento.

13. [Parejas, 10'] [LÉX.  ] Ahora que habéis descubierto las expresiones ocultas, contestad estas preguntas:

- 13.1. ¿Conocías estas expresiones o las has oído alguna vez?
- 13.2. ¿Con qué se relacionan?
- 13.3. ¿En qué momento podrían decirse?
- 13.4. Escribid tres oraciones con alguna de estas expresiones.
- 13.5. ¿Sabes quién era Calleja?

14. [Parejas, 10'] [CULT. ] Lee y observa:

SATURNINO CALLEJA FERNÁNDEZ

Nació en Burgos a mediados del siglo XIX. Conocía el negocio editorial porque su padre había fundado, en 1876, una librería y casa de encuadernación en Madrid. Años después, compró el negocio de su padre y creó la Editorial Calleja, que se haría muy popular en España, Hispanoamérica y Filipinas.



Su contribución a la literatura infantil fue fundamental, ya que sus libros eran baratos, de buena calidad y accesibles a todas las clases sociales. Además, la editorial publicó también otras colecciones de lujo. Las tiradas de libros de la editorial Calleja eran tan numerosas que pronto se popularizó la expresión: *Tener más cuentos que Calleja*. De ahí pasó a convertirse en un sinónimo de *tener cuento* o *tener mucho cuento*, es decir, fingimiento, falsedad o insinceridad.

La editorial Calleja fue, en su momento, importantísima porque dio a conocer en España los cuentos de Hans Christian Andersen y los hermanos Grimm. Sin embargo, el contenido, el desenlace u otros motivos se trocaban o inventaban, a menudo, por el propio Calleja; de ahí la identificación de sus cuentos con algo falso o que no merece crédito. Este tipo de alteraciones respondían a un objetivo moralizador. No obstante y a pesar de la controversia, hoy se reconoce la labor de Calleja al “traducir” o recrear todos estos cuentos y darlos a conocer a los niños españoles.

15. [Parejas, 5'] [ORT. / PRON. ] A continuación, vamos a estudiar el acento del español. ¿Sabrías enumerar alguna de las funciones que tiene? Coméntalo con tu compañero y poned un ejemplo.

16. [Parejas, 15'] [ORT. / PRON. 👁] Fijaos ahora en el cuadro explicativo y realizad los siguientes ejercicios:

EL ACENTO EN ESPAÑOL	
¿QUÉ ES?	Grado de prominencia con que se pronuncia una sílaba determinada con respecto a: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Otras de la misma palabra. ▪ El grupo acentual del que forma parte.
FUNCIONES	Distingue significados (a veces se refleja en el signo gráfico de la tilde).
	Determina el contraste entre las sílabas tónicas (fuertes) y las átonas (débiles).
	Va siempre asociado a la sílaba.

- 16.1. Rellenad las casillas vacías correctamente y comprobad la variación de significados que se produce en las diferentes palabras al cambiar la acentuación:

ESDRÚJULAS	LLANAS	AGUDAS
<i>Hábito</i>	<i>Habito</i>	<i>habitó</i>
Límite		limité
	Liquido	
		animó

- 16.2. Explicad las diferencias de significado entre las siguientes palabras.
¿Crees que el acento tiene algo que ver? Justificad vuestra respuesta:

Cántara / cantara / cantaré.

Célebre / celebre / celebré.

Número / numero / numeró.

- 16.3. Escribid tres ejemplos que recordéis donde el acento cumpla una función distinguidora de significado:

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

17. [Grupo grande, 10'] [👂👁] Ahora vamos a ver un vídeo de La Unión, un grupo de rock español de los años 80, en este enlace: www.youtube.com/watch?v=Bof8U7-F7M4. Esta canción está inspirada en un cuento literario de Boris Vian; escúchala y coméntala con tus compañeros.

18. TAREA: Comentar una canción inspirada en un cuento [Grupos pequeños, 40']

[🗣️👁️✍️] Para realizar esta tarea debéis formar grupos de cuatro personas. Cada uno de vosotros se encargará de comentar una parte de la canción y luego tendréis que ponerlas en común para redactar un texto de uno o dos folios. Leed la letra de la canción que os va a facilitar vuestro profesor y relacionarla con las imágenes que habéis visto en el vídeo. Aspectos que debéis comentar (uno por cada miembro del grupo):

- 18.1. Título** de la canción. ¿Por qué *Lobo-hombre* y no *Hombre lobo*? ¿Qué quiere decir esta expresión?
- 18.2. Tema** de la canción: ¿De qué trata? ¿Cuál es el significado de lo que se dice? ¿Cómo se relaciona con las imágenes?
- 18.3. Estructura** de la historia. ¿En cuántas partes dividirías los acontecimientos? ¿Por qué? ¿Se corresponden con las imágenes?
- 18.4. Personajes:** ¿Cuántos personajes importantes hay? ¿Quién es Denis? ¿Qué es lo que hace? ¿Por qué? ¿Cómo se relaciona con el resto de personajes que aparecen?
- 18.5. Redactar texto final:** comentario. Debéis poner en común lo que cada miembro del grupo ha redactado. Revisadlo bien y entregadlo a vuestro profesor para que él corrija la tarea del grupo. ¡Adelante!

LA UNIÓN, LOBO-HOMBRE EN PARÍS

Cae la noche y amanece en París
en el día en que todo ocurrió.
Como un sueño de locos sin fin
la fortuna se ha reído de ti, ja, ja.

Sorprendido espiondo
el lobo escapa aullando
y es mordido,
por el Mago del Siam.

La luna llena sobre París
ha transformado en hombre a Denis.

Rueda por los bares del bulevar,
se ha alojado en un sucio hostel, ja, ja.

Mientras está cenando,
junto a él se ha sentado
una joven con la que irá a contemplar
la luna llena sobre París,
algunos francos cobra Denis.



Auuuhhhh, lobo-hombre en París.
Auuuhhhh, su nombre Denis.

El hombre-lobo está en París,
su nombre Denis.

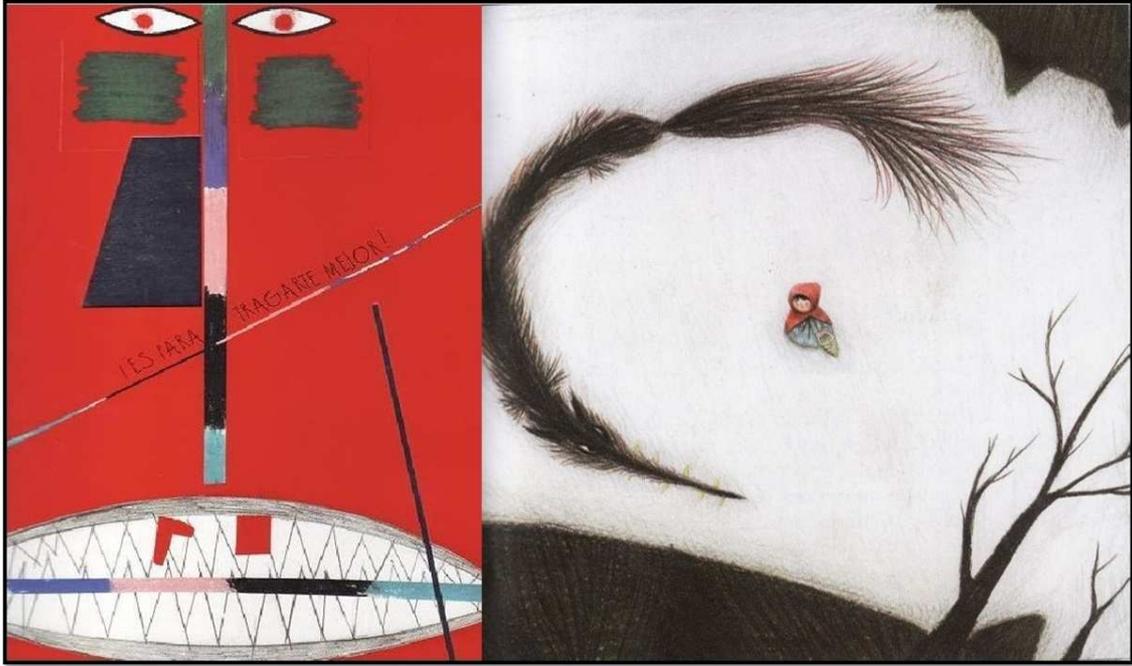
La luna llena sobre París
ha transformado en hombre a Dennis.

Mientras está cenando
junto a él se ha sentado
una joven con la que irá a contemplar...

La luna llena sobre París,
ha transformado en hombre a Denis.

Abuelita, abuelita, ¿qué dientes más grandes tienes!

1. [Grupo grande, 10'] [🧠] Observa estas imágenes. ¿De qué tratan?



- 1.1. ¿Qué te parecen estos dibujos?
 - 1.2. ¿Quiénes son los personajes que representan?
 - 1.3. ¿Qué diferencias encuentras entre uno y otro?
 - 1.4. ¿Cuál de los dos dibujos te parece más terrorífico?
 - 1.5. Si tuvieras que dibujar al lobo de un cuento, qué rasgos físicos le darías a tu personaje? ¿Y psíquicos?
2. [Parejas, 10'] [CULT. 👁] ¿Sabías que el lobo, en los cuentos, refleja las creencias que los hombres tienen sobre este animal? Observa y comenta con tu compañero:

EL LOBO Y LOS HOMBRES	
EN LOS PUEBLOS	EN LOS CUENTOS
Al lobo se le odia porque, cuando está hambriento, ataca a los rebaños del hombre.	El lobo es la representación del mal.
Se le tiene por taimado (astuto) e inteligente.	El lobo, como el zorro, representa al <i>trickster</i> (tramposo), al burlador.
Se le persigue y se le da caza hasta llevarlo prácticamente al exterminio.	Suele tener un fin ejemplar: el escarmiento (castigo) del malvado.
Se justifica su maltrato y su extinción porque compite con el hombre en la caza.	Compone una figura ridícula: insultarle, golpearle y matarle puede ser motivo de risa.
Los padres temen que los lobos puedan “raptar” a sus hijos y devorarlos.	Surgen leyendas y cuentos con este animal como enemigo de los hombres. Se asusta a los niños pequeños con la llegada del lobo: “¡Qué viene el lobo!”

3. [Parejas, 20'] [LÉX. /CULT. 🗨️👂] Ahora, fijaos en estos refranes castellanos:

**REFRANES Y DICHS POPULARES CASTELLANOS RELACIONADOS
CON EL LOBO**

Al lobo que se hace viejo, le toman el pelo hasta los corderos.
 Arrimarse a la boca del lobo, es de hombre bobo.
 Cuando el lobo anda a grillos, ni hay para él ni para sus hijos.
 Cuando el lobo va a hurtar, lejos de casa va a cazar.
 De visita, hasta los lobos parecen corderos.
 El lobo come de todas las carnes, pero la suya la lame.
 El lobo y la vulpeja son de la misma conseja.
 El que con lobos anda, a aullar aprende.
 Ganado que el lobo ha de llevar, ni San Antón lo sabría guardar.
 Juntóse el lobo a la oveja y le comió hasta la pelleja.
 Lobo con hambre, esquilo oye por todos los valles.
 Lobo con piel de oveja no prepara cosa buena.
 Lobo hambriento, no tiene asiento.
 Más hace el lobo callando, que el perro ladrando.
 Oscuro como la boca del lobo.
 Ovejas de todos, cómenla lobos.
 “Palabra”, dijo el lobo a la cabra.
 Por las malas compañías, el perro se vuelve lobo al cabo de pocos días.
 Quien lobo nació, lobo murió.
 Quien se fía del lobo entre sus dientes muere.
 Ver las orejas al lobo.

- 3.1. ¿Los conocíais? ¿Qué os parecen?
- 3.2. ¿Qué temas creéis que predominan en ellos?
- 3.3. ¿Pensáis que encierran algo de sabiduría popular?
- 3.4. ¿Habéis oído decir estos refranes o alguno semejante?
- 3.5. ¿Existen, en vuestra lengua, dichos similares?
- 3.6. Buscad en el diccionario las palabras: *conseja*, *esquilo*, *pelleja* y *vulpeja*.
- 3.7. Elegid tres de estos refranes y explicad qué significan.
4. [Individual, 5'] [LÉX. 👁️] Lee estas expresiones y trata de situarlas en los cuadros que correspondan:

*Y aquí termina el cuento de nunca acabar, ¿quieres que te lo vuelva a contar?
 Hace mucho tiempo
 Érase una vez
 Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.
 Había una vez*

*¿Quieres que te cuente el cuento de pan y pimienta, culillo al revés? ¿Te lo cuento otra vez?
 En un país muy lejano
 Cuentan que / se dice que
 Dicen que / se dice que
 Hablan de / se habla de*

FÓRMULAS DE LOS CUENTOS	
PRINCIPIO	FIN

5. [Individual, 5'] [DISC. ✍️] Ahora que ya conoces algunas fórmulas, ¿sabrías decir cómo funciona la estructura de los cuentos? Pon un ejemplo.
6. [Individual, 5'] [GRAM.] Recuerda:

ESTILO INDIRECTO	
Se utiliza para <i>decir, contar o hablar de lo que otros han hecho</i> . El narrador aparece en 3ª persona del singular. Es la forma más utilizada en los cuentos para explicar cómo actúan y qué dicen los personajes sin darles voz directamente.	
DECIR QUE	<i>Dicen que / se dice que al cumplir los quince años, la princesa encontró, en una habitación apartada del castillo, una vieja hilando con un huso.</i>
CONTAR QUE	<i>También se cuenta que / cuentan que, en cierta ocasión, Caperucita encontró otro lobo que pretendía embaucarla, pero no le hizo caso.</i>
HABLAR DE	<i>Hablan de / se habla de un rey que tenía una hija cuya piel era tan blanca como la nieve, de pelo negro como el ébano y labios rojos como la sangre.</i>

7. [Parejas, 15'] [DISC. 👁️🗨️] Lee este cuadro y coméntalo con tu compañero:

ESTRUCTURA DE LOS CUENTOS	
FÓRMULAS DE INICIO	Temporales <i>Hace mucho tiempo...</i> <i>Érase una vez...</i> <i>Había una vez...</i> <i>En tiempos del rey que rabió...</i> Espaciales <i>En un país muy lejano...</i> Con los verbos decir o contar en estilo indirecto <i>Dicen /cuentan que...</i> <i>Dice el cuento que...</i> <i>Oí decir / contar que...</i>
NARRACIÓN	Historia que compone el cuento formada por motivos encadenados , por ejemplo: <i>la princesa prisionera + el héroe mata al dragón + el héroe se casa con la princesa.</i>
FÓRMULAS DE CIERRE	<i>Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.</i> <i>Y colorín, colorado, este cuento se ha acabado y el que no alce el culo se le queda pegado.</i> <i>Aquí termina el cuento de pan y pimienta y el que no se lo coma se lo lleva el viento.</i> <i>Y aquí termina el cuento de nunca acabar, ¿quieres que te lo vuelva a contar?</i> <i>Fueron felices y comieron perdices</i> (fórmula de cierre ideada por Calleja; se ha popularizado tanto que ha pasado a los cuentos orales).

8. [Parejas, 10'] [DISC. 👁️🍄🖋️] En parejas, responded a estas preguntas:

8.1. ¿Conocías estas fórmulas o alguna similar?

8.2. ¿Para qué crees que sirven?

8.3. ¿Las has oído o leído en algún cuento?

8.4. ¿Sabes otro tipo de fórmulas que se repitan habitualmente en los cuentos?

Apunta las que recuerdes y explícaselas a tu compañero.

9. [Parejas, 15'] [DISC. 🍄] ¿Serías capaz de contar un cuento con estas fórmulas que has aprendido? Vamos a comprobarlo: subraya las que más te gusten (una de inicio y una de cierre) y utilízalas para contar tu cuento favorito a tu compañero. Puedes ayudarte de este cuadro para organizar tu discurso:

MI CUENTO FAVORITO		
Fórmula de inicio	Historia (cuento)	Fórmula de cierre

10. [Individual, 30'] [👁️🖋️] Ahora vamos a leer el cuento de *Caperucita Roja* escrito por Charles Perrault en 1697 (te lo facilitará tu profesor).



- 10.1. ¿Conocías esta versión de *Caperucita*?
- 10.2. Fíjate bien en el texto. ¿Contiene alguna de las fórmulas que has aprendido?
- 10.3. ¿Qué crees que representa Caperucita?
- 10.4. ¿Y el lobo?
- 10.5. ¿Qué papel juega la abuelita?
- 10.6. ¿Echas en falta algún personaje en el cuento?
- 10.7. ¿Cuál crees que es el significado de la moraleja? Explícalo en cuatro o cinco líneas de manera razonada.

11. [Parejas, 5'] [CULT. 🧠] Observa y comenta con tu compañero:

¿SABÍAS QUE...	
LOS HERMANOS GRIMM	
Adaptaron el cuento de Perrault y lo suavizaron, cambiando el final. La última versión de sus cuentos se imprimió en 1857, aunque se ha seguido reeditando hasta nuestros días.	Añadieron otro personaje: un cazador que salva a Caperucita y a su abuela abriendo la tripa del lobo y sacando a la niña y a la anciana vivas. Inventaron un final distinto con un segundo lobo. Eliminaron la moraleja explícita.

12. [Individual, 15'] [CULT. 👁] Ahora vamos a leer la versión de los hermanos Grimm.

13. [Parejas, 10'] [CULT. 🧠] Por parejas, responded a estas preguntas:

- 13.1. En el cuento de Perrault muere Caperucita; en el de los hermanos Grimm, el lobo. ¿A qué atribuyes esta diferencia?
- 13.2. ¿Qué rol ejercen, en esta adaptación, los personajes masculinos (lobo / cazador)?
- 13.3. ¿Y los femeninos (Caperucita / madre / abuelita)?
- 13.4. ¿Qué modelo de mujer crees que representa Caperucita?
- 13.5. ¿Dirías que *Caperucita Roja* es un cuento apto para niñas actuales? ¿Tú lo contarías a tus hijas? ¿Por qué?

14. [Grupo grande, 5'] [🧠] Observa estas imágenes. ¿Cuál es su significado implícito?



15. [Parejas, 15'] [CULT., 👁️🧠🖋️] ¿Sabías que Caperucita es, también, un mito erótico? Lee este cuadro y, con ayuda de tu compañero, responde a las siguientes preguntas:

SÍMBOLOGÍA DE CAPERUCITA ROJA	
BOSQUE	Lo salvaje. Lugar lleno de peligros.
LA NIÑA SOLA EN EL BOSQUE	Tentación, erotismo, candor.
PELIGRO	Rapto de la doncella, asalto, violación.
ESCUCHAR A LOS EXTRAÑOS	Desobediencia.
DESVIARSE DEL CAMINO	Rebeldía, insumisión, conducta amoral.
LOBO	Hombre licencioso, galán, pretendiente, conquistador, acosador, violador.
CAZADOR	Figura del posible marido, hombre “recto”, redentor (salvador).
PEDERASTIA	La niña inocente y el hombre acechante.
CAPERUCITA	Belleza, virginidad, adolescencia.
ROJO	Sangre (menstruación / virginidad): la niña se hace mujer y está preparada para concebir.
CESTITA	Virtud, virginidad, inocencia, infancia.
ABUELITA	Vejez, lascivia, inexorabilidad del tiempo (no hay virtud).
COMER	Devorar, desflorar (mantener relaciones sexuales).
OSCURIDAD	Caos (interior de la tripa del lobo).
MUERTE	Pérdida de la virginidad (Caperucita), mancilla del honor; prácticas sexuales, madurez (abuelita).

15.1. ¿Crees que estos elementos se perciben claramente en el cuento de Perrault? ¿Y en el de los Grimm?

15.2. ¿Qué función piensas que tienen?

16. [Pequeños grupos, 15'] [✍️👥] Formad grupos de cuatro o cinco personas. Cada uno elegirá uno de estos símbolos y deberá describir a sus compañeros cómo se presenta en el cuento de Perrault y en el de los Grimm. Podéis utilizar este cuadro para apuntar y organizar ideas:

ELEMENTOS SIMBÓLICOS EN EL CUENTO DE <i>CAPERUCITA ROJA</i>	
SÍMBOLO	
PERRAULT	HERMANOS GRIMM

17. [Parejas, 5'] [DISC. 🗣️] ¿Qué tipo de discurso crees que predomina en la versión de Perrault: narrativo, expositivo o argumentativo? Coméntalo con tu compañero.

18. [Individual, 5'] [DISC. 👁️] Ahora, vamos a estudiar los tipos de discurso. Fíjate en el siguiente cuadro y subraya el tipo de discurso que contiene el cuento que has leído:

TIPOS DISCURSIVOS MÁS UTILIZADOS	
NARRATIVO	Refiere <i>algo del pasado</i> cercano o lejano. Su objetivo es contar una historia que puede ser real o ficticia. Es el discurso típico de la literatura narrativa: novelas, relatos, cuentos...
EXPOSITIVO	Trata de ser <i>imparcial</i> , expone los hechos objetivamente, su función es informar o comunicar ideas . Puede sacar conclusiones pero siempre fundamentadas en una base empírica. Es el discurso de los textos y artículos científicos.
ARGUMENTATIVO	Comienza con una <i>tesis</i> , desarrolla una serie de <i>argumentos</i> encaminados a disuadir al receptor (oyente o lector) y <i>concluye</i> retomando la tesis. Es el discurso más utilizado en publicidad y su función es convencer o, en el caso del anuncio institucional, modificar o reforzar una conducta.

19. [Parejas, 5'] [🗣️👥] Di a tu compañero si has leído o conoces otras versiones del cuento de *Caperucita Roja* diferentes a las de Perrault y los hermanos Grimm.

20. [Parejas, 10'] [🗣️👥] ¿Y en el cine? ¿Has visto o has oído hablar de alguna película sobre Caperucita? Coméntalo con tu compañero y explícale qué te pareció el argumento, los actores y la historia.

21. [Grupo grande, 10'] [🗨️] ¿Sabías que Caperucita es uno de los iconos más utilizados en la publicidad? Observa estas imágenes. ¿Qué te parecen?
- 21.1. ¿Crees que definen bien la esencia del cuento?
- 21.2. ¿Te parece que los personajes se ajustan a la versión de los hermanos Grimm?
- 21.3. ¿Qué diferencias encuentras entre uno y otro anuncio?
- 21.4. ¿Qué tipo de discurso utilizan?



22. [Parejas, 10'] [👁️🗨️] Leer este cuadro y observad cómo se plantea el discurso argumentativo en la publicidad. ¿Qué os parece?

ESTRUCTURA DEL DISCURSO ARGUMENTATIVO

TESIS

Es la **idea** que se pretende defender o rebatir. Debe ser clara:

El lobo. ¡¡Qué gran turrón!!

Suele contener **palabras clave** que la refuerzan (*gran*). En este caso, además, la doble exclamación y el pronombre exclamativo *qué* actúan como intensificadores.

ARGUMENTOS

Son las **razones** que apoyan la tesis de manera ordenada.

En este caso, la propia imagen, connotada positivamente y unida al texto (4 Gustos, Calidad suprema), de manera implícita actúa como argumento.

CONCLUSIÓN

Es la **parte final** o síntesis en la que se recogen los puntos más importantes de la argumentación para que el receptor los recuerde y se logre persuadirlo:

Te regalamos la Navidad.



22.1. ¿Explicad cómo utiliza esta marca de turrone el icono gráfico de Capercucita? ¿Creéis que es explícito?

23. TAREA: Comentar un anuncio publicitario inspirado en un cuento [Pequeños grupos, 40'] [🗨️✍️] Para realizar esta tarea vamos a ver un vídeo de una marca de perfumes en este enlace: www.youtube.com/watch?v=jLHJAz5zZT8 Debéis formar grupos de cuatro personas. Cada uno de vosotros comentará un aspecto diferente:

23.1. ¿Qué **personajes** aparecen en escena? ¿Son fácilmente identificables? ¿Cómo actúan? ¿Cómo se relacionan entre ellos? ¿Tienen unos rasgos definidos o son arquetípicos (simbólicos) como los personajes de los cuentos? ¿Te parece que cumplen una función como, por ejemplo, *héroe*, *oponente* o *ayudante*?

23.2. ¿**Dónde** sucede la acción del anuncio? ¿El espacio en el que se mueven los personajes es real o imaginario? ¿Hay algo que llame la atención especialmente?

23.3. ¿**Cuándo** sucede la historia? ¿Se trata de una época actual? ¿Podría situarse en un momento histórico? ¿O es un tiempo indefinido?

23.4. Iconografía del anuncio. ¿A qué **símbolos** recurre? ¿Qué colores utiliza? ¿Cómo se muestran? ¿Hay referencias claras a un cuento concreto? ¿Muestra una intención expresa o implícita? ¿Te parece que contiene elementos propios de los cuentos? ¿Qué mensaje te transmiten las imágenes?

23.5. Podéis ayudaros de este cuadro, que os facilitará vuestro profesor, para apuntar lo que vayáis observando en el vídeo:

COMENTARIO ANUNCIO CHANEL N° 5	
PERSONAJES	
¿DÓNDE?	
¿CUÁNDO?	
SÍMBOLOS	

23.6. Poned en relación lo que habéis observado en el vídeo con esta imagen:



23.7. ¿Sabrías identificar el tipo de discurso que se utiliza? Recordad que las imágenes, los colores, incluso la música o los sonidos, que forman parte de los *efectos especiales* de la escena, también forman parte del discurso.

23.8. Para **redactar el texto final**, debéis poner en común, en dos o tres folios, los aspectos más relevantes de vuestro análisis.

23.9. Tened en cuenta que debéis sacar unas conclusiones significativas.
¡Ánimo!

El cuento de nunca acabar

1. [Grupo grande, 10'] [🗨️] Observa estas imágenes. ¿Sabes quiénes son? Comenta con tus compañeros:
 - 1.1. ¿Has oído hablar de ellos?
 - 1.2. ¿Por qué crees que se los recuerda más?
 - 1.3. Consulta este enlace y di qué te ha parecido: culturacolectiva.com/100-cuentos-de-julio-cortazar-y-jorge-luis-borges



2. [Parejas, 10'] [LÉX. 🗨️] Con ayuda de tu compañero, explica cuántos significados tiene, en español, la expresión *ser un cuentista*. Puedes servirte del *Diccionario de la lengua española (DRAE)* disponible en este enlace: www.rae.es/recursos/diccionarios/drae
3. [Parejas, 10'] [CULT. 🗨️] ¿Sabías que los cuentos tradicionales no son iguales que los cuentos literarios? Observa y debate con tus compañeros.

DIFERENCIAS ENTRE EL CUENTO	
FOLCLÓRICO	LITERARIO
Son anónimos .	Los crea el ingenio de un autor determinado .
Se transmiten por un cauce oral .	Se transmiten por el cauce de la escritura .
Responden a un tipo (<i>Cenicienta</i> , por ej.) y a unos motivos (<i>la princesa prisionera en la torre</i> , etc.).	No responden a un <i>tipo</i> fijo ni a unos motivos estructurados.
Se clasifican en cuentos de animales, maravillosos o de hadas, religiosos, novelescos o románticos, del ogro tonto, satíricos y formulísticos.	Son inclasificables .

4. [Individual, 5'] [✍️] Apunta dos ejemplos de cuentos folclóricos que recuerdes como, por ejemplo, *La Bella Durmiente*, y explica brevemente su argumento.

5. [Individual, 5'] [✍️] ¿Qué cuentos literarios conoces? Menciona alguno y explica por qué te gusta.
6. [Individual, 20'] [👁️✍️] Ahora, tu profesor te va a facilitar un texto. Se trata del “Dodecálogo del cuentista” de Andrés Neuman. Léelo y responde a estas preguntas:
- 6.1. ¿Estás de acuerdo con su propuesta?
- 6.2. ¿Cuál de los puntos que trata te parece más interesante?
- 6.3. ¿A qué se refiere el autor al decir que *Contar un cuento es saber guardar un secreto*?
- 6.4. ¿Por qué crees que Neuman dice que *Los cuentos suceden siempre ahora, aun cuando hablen del pasado*?
- 6.5. ¿Con que se relaciona el punto nº XII de este Dodecálogo?
- 6.6. ¿A qué tipo de cuentos crees que se refiere Neuman? Razona tu respuesta.
7. [Parejas, 10'] [CULT. 👁️🗣️] Lee lo que opinan estos autores sobre la creación de cuentos y comenta tus impresiones con tu compañero:

JULIO CORTÁZAR	ANA MARÍA SHUA
Escritor, profesor y guionista (Bruselas, 1914-París, 1984). Su obra más emblemática es su novela <i>Rayuela</i> . Escribió numerosos cuentos.	Nace en Buenos Aires en 1951. Es una escritora que cultiva tanto el género poético como el narrativo: novela, cuentos, libros infantiles... Pero, sobre todo, es conocida por sus microrrelatos.
<p>“A veces el cuentista escoge, y otras veces siente como si el tema se le impusiera irresistiblemente, lo empujara a escribirlo. En mi caso, la gran mayoría de mis cuentos fueron escritos –cómo decirlo– al margen de mi voluntad, por encima o por debajo de mi conciencia razonante, como si yo no fuera más que un médium por el cual pasaba y se manifestaba una fuerza ajena”.</p> <p>Cortázar, <i>El cuento y sus alrededores</i>, 1993, p. 387.</p>	<p>“Es simple. Se parte de la idea de que será un universo pequeño. Eso determina la proporción de caos que uno toma para construirlo. A veces, pero no siempre, se trabaja con los conocimientos del lector. En un cuento de tres palabras como: «Maremoto busca profeta» entiendo que el lector debe tener un conocimiento previo de las relaciones complejas y profundas entre los profetas y las catástrofes naturales. A veces, pero no siempre, se trabaja con la materialidad misma del texto, como en esta ínfima historia: «Huyamos, los cazadores de letras están aq...». Los procedimientos son variados”.</p> <p>Entrevista de Ángela Pradelli a Ana M^a Shua, “La microficción: Un universo completo en unos pocos renglones”, en <i>Literaturas.com</i></p>

- 7.1. ¿A qué se refiere Cortázar al decir que no es *más que un médium*?
- 7.2. ¿Crees que la creatividad es innata o, por el contrario, se puede trabajar?
- 7.3. ¿Con cuál de las dos posturas te identificas más?

- 7.4. Consulta este enlace del Instituto Cervantes, sobre Julio Cortázar:
www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm
- 7.5. Y este otro de la propia Ana María Shua para saber más acerca de la biografía y la obra de esta autora: www.anamariashua.com.ar/
8. [Parejas, 15'] [👁️] A continuación, vamos a leer el cuento de Jorge Luis Borges, “El brujo postergado”. Ayúdate de este glosario y si hay alguna palabra más que no entiendes, búscala en el diccionario:

GLOSARIO	
	<p>CAPELO: sombrero cardenalicio (el propio de los cardenales), de color rojo, que simboliza esta dignidad jerárquica.</p> <p>DEÁN: cargo eclesiástico relevante.</p> <p>ENDEREZÓ: se dirigió hacia...</p> <p>FIERRO: hierro.</p> <p>VACANTE: puesto profesional o dignidad que queda libre para ser ocupado por otra persona.</p>
	



9. [Parejas, 15'] [👁️💬🖋️] En parejas, responded a estas preguntas, poniéndolas por escrito. Luego se las entregaréis a vuestro profesor:
- 9.1. ¿Dónde situarías las ciudades de Santiago y Toledo?
 - 9.2. ¿Cuál es la enseñanza que trasmite el cuento?
 - 9.3. ¿Cuántos espacios y tiempos contiene?

- 9.4. ¿Son reales o imaginarios?
- 9.5. ¿Sabrías decir en qué momento comienza el hechizo de don Illán?
10. [Individual, 5'] [LÉX.  

11. [Individual, 5'] [LÉX.  perdices rompe el embrujo de don Illán. ¿Conoces otros cuentos en los que haya *palabras mágicas* que desempeñan un papel importante en la historia?

12. [Parejas, 5'] [LÉX.  

12.1. ¿Por qué creéis que Borges lo escogió?

12.2. Si tuvierais que poner otro título a este cuento, ¿cuál sería?

13. [Parejas, 5'] [LÉX.  hombres > *hombres* y *misas* > *hombres, misas y procesiones*. ¿A qué crees que se debe? Coméntalo con tu compañero.

14. [Parejas, 5'] [DISC.   

CÓMO COMENTAR UN TEXTO NARRATIVO	
ARGUMENTO	Es la propia historia resumida : <i>Una niña que, desobedeciendo a su madre, se desvía del camino para coger flores, es engañada por el lobo y llega tarde a casa de su abuelita enferma. Finalmente, el lobo la devora, después de haberse comido también a su abuela.</i>
TEMA	Es el núcleo significativo que está implícito en el texto (no debe ocupar más de dos líneas). <i>Rito de iniciación a la sexualidad y paso de la adolescencia a la etapa adulta.</i>
ESTRUCTURA	Las partes significativas en que puede dividirse un texto: <i>Una niña es desobediente = rebeldía.</i> <i>Se aparta del camino transitado = inmoralidad.</i> <i>Es comida por el lobo = violación, pérdida de la inocencia, castigo.</i>
CONCLUSIÓN	Síntesis de todo lo anterior (toma en cuenta el argumento, el tema y la estructura): <i>La moralidad imperante de la época muestra cuál es el modelo de comportamiento que se espera de la mujer joven: sumisión a los padres y encierro en el hogar paterno o marital sin salir a los bosques (mundo exterior) donde abundan los lobos (pretendientes, acosadores, violadores). La intención es pedagógica desde un planteamiento patriarcal que entiende la educación de las niñas y mujeres bajo una perspectiva restrictiva.</i>

15. [Parejas, 20'] [DISC.   

15.1. Resume el **argumento** en cuatro líneas.

- 15.2. ¿Cuál es el **tema** del cuento?
- 15.3. Ahora que conoces el núcleo temático puedes averiguar cómo se **estructura**. ¿En cuántas partes lo dividirías?
- 15.4. ¿Qué **conclusión** crees que puede extraerse?
16. [Individual, 5'] [CULT. 🗎] ¿Sabías que el cuento que has leído es una versión que el autor argentino escribió sobre otro cuento medieval?

DON JUAN MANUEL

Infante de España (1282-1348), nieto de Fernando III El Santo, hijo del infante don Manuel y sobrino de Alfonso X El Sabio.



Recibe una cuidada educación (latín, historia, teología y derecho) que combina con la práctica de los ejercicios caballerescos propios de su condición de noble (equitación, caza, guerra).

Toma parte en las diversas luchas políticas de su tiempo, movido por ambición económica. Se casó tres veces y tuvo diez hijos legítimos y numerosos hijos naturales.

Algunos de sus libros son el *Libro de los estados*, el *Libro de la caza* y el *Libro del caballero y del escudero*.



Su obra más famosa es *El conde Lucanor*, un libro de *ejemplos* (cuentos). El ejemplo nº XI de esta obra es el que sirvió a Borges de inspiración para escribir “El brujo postergado”.

17. [Individual, 10'] [🗎] Lee el cuento de don Juan Manuel, XI “Lo que sucedió a un deán de Santiago con don Illán, el mago de Toledo”⁴. Puedes ayudarte del recurso de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor--0/html/00052e2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html
18. [Parejas, 15'] [🗎] En parejas, comentad qué os parecido el cuento de don Juan Manuel y comparadlo con el de Borges:
- 18.1. ¿En qué se parecen?
- 18.2. ¿En qué se diferencian?
- 18.3. ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención de la versión medieval?
- 18.4. ¿Sabías que don Juan Manuel, como Borges, también se inspiró en otro cuento de origen, probablemente, árabe para escribir este y otros cuentos de *El conde Lucanor*? ¿Qué opinas sobre esto?

⁴ Presentamos una versión adaptada para jóvenes por Enrique Moreno Báez (Madrid: Castalia, “Odris Nuevos”, 1985) para facilitar la lectura del texto.

19. [Individual, 5'] [GRAM. 👁️✍️] Ahora vamos a estudiar los modos que tiene el español de construir enunciados negativos. ¿Recuerdas qué elementos pueden servir para mostrar negación, rechazo o contrariedad? Enumera algunos y explícalos.
20. [Individual, 5'] [GRAM. 👁️🗨️] Fíjate en este cuadro y coméntalo con tu compañero. ¿Conocías estos procedimientos del español para negar?

¿SABÍAS QUE...	
LA NEGACIÓN en ESPAÑOL puede formarse por medio de...	
Adverbios	<i>No, mal, nunca, jamás, apenas, tampoco, todavía, ya, etc.</i>
Conjunciones	<i>Ni, pero, aunque, sino (no confundir con si no), pero sí, no obstante...</i>
Preposiciones	<i>Contra, hasta, sin.</i>
Palabras negativas	<i>Nada, nadie, ninguno...</i>
Locuciones y unidades fraseológicas	<i>Nunca jamás, ni si quiera, en absoluto, en modo alguno, de ninguna manera...</i>
Modismos	<i>Ni por todo el oro del mundo; en la / mi vida; no tener un pelo de tonto; ni más ni menos; ni mucho ni poco; un día sí, otro no; no tener dos dedos de frente...</i>

- 20.1. Vuelve a leer el cuento de Borges. ¿Qué procedimientos utiliza el deán para expresar su rechazo a las peticiones de don Illán?
21. [Parejas, 5'] [GRAM. 🗨️] Ahora vamos a estudiar la doble negación. ¿Sabrías decir en qué consiste? Comentadlo en parejas y buscad un ejemplo.
22. [Individual, 5'] [GRAM. 👁️] Observa el cuadro explicativo y comprueba cómo se usa:

DOBLE NEGACIÓN DEL ESPAÑOL (USO)	
Se utiliza muy a menudo para dar mayor énfasis a un enunciado negativo.	<i>Nunca jamás. Nunca digas nunca jamás. No te rindas jamás. No vuelvas nunca jamás. Jamás de los jamases. ¡He dicho que no y es que no! No, no tengo nada. No, no, de verdad. No quiero más. Qué no, qué no. Qué eso no es así.</i>

23. [Parejas, 5'] [GRAM. 👁️🗨️] Volved a leer el cuento de don Juan Manuel y comentad los ejemplos de doble negación que encontréis.

24. [Individual, 5'] [GRAM. 👁] Lee estos enunciados y marca solo aquellos que consideres correctos:

- Tengo nadie que me ayude.
- Nada de esto habría pasado si no se lo llegas a decir.
- Digas que no.
- Ni corto ni perezoso, me dijo que no.
- Digo que sea malo, pero bueno, bueno no es.
- Me digas que no, hombre. ¡Si está clarísimo!
- No, si yo no digo que ni que sí ni que no.

25. [Individual, 5'] [GRAM. 👁] Completa las siguientes oraciones con la palabra negativa que sea necesaria:

- _____ le dijo que no viniera.
- Tengo la sensación de que esto no ha valido de _____.
- ¡Para _____!
- Desde que le conozco, sé que Felipe _____ tiene ni donde caerse muerto.
- _____ lo uno ni lo otro.
- ¡Eso _____ en sueños!

26. [Parejas, 5'] [GRAM. 👁🗣️] ¿Sabíais que algunos modismos del español tienen un significado negativo implícito?

MODISMOS DEL ESPAÑOL CON SIGNIFICACIÓN NEGATIVA

Ni en broma.
Ni por lo más remoto.
No decir ni mu.
No tener dos dedos de frente.
No dejar títere con cabeza.
No estar el horno para bollos.
No haber ni Cristo / Dios.
No saber de la misa la media / mitad.
No ser más que nadie.
No valer un pimiento / un duro / un ochavo.
No ver / haber ni un alma.
No ver más allá de las / sus narices.
No ver ni jota.
No ver tres en un burro.
Ser como el perro del hortelano, que ni come ni deja comer a su amo.
Ser el bicho que le picó a su amo.
Ser más malo que un dolor / más tonto que el asa de un cubo.
Ser una castaña / un petardo.
Sin oficio ni beneficio.
Sin ton ni son.
Ver menos que Pepe leches.
Ver menos que un gato de escayola.

- 26.1. Estos son solo algunos ejemplos (hay muchos más) de modismos con una significación negativa. Junto a tu compañero, subraya los que no entiendas.
- 26.2. Algunos de estos modismos tienen una negación implícita. ¿Podrías señalar uno?
27. [Individualmente, 5'] [ESTRATEGIA ] Aunque no conozcamos el significado de todas las palabras, a veces podemos utilizar trucos para intentar averiguarlo. Lee las estrategias que utilizan estos estudiantes de español:



Yo leo mucho en español e intento averiguar el significado de una palabra por el contexto. Todos los días leo los periódicos, pero también literatura: sobre todo, me gustan los cuentos porque son cortos y aunque no tengas mucho tiempo puedes leer un relato completo.

Gwyneth, Irlanda.



Yo relaciono palabras que suenan igual o de forma parecida en español y en mi lengua. Por ejemplo, *contar* y *contare*.

Silvana, Italia.



Si encuentro una palabra nueva y no sé su significado, pienso en otras que suenan o se escriben de manera parecida. Por ejemplo, si no conozco la palabra *fabular* pero sí *fábula* o *fabulación*, deduzco el significado de la una por las otras.

Claire, Francia.

28. [Individual, 5'] [ESTRATEGIA ] Reflexiona sobre tu manera de aprender el léxico en español:
- 28.1. ¿Utilizas alguna de estas estrategias?
- 28.2. ¿Te parecen útiles? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?
- 28.3. Menciona alguna estrategia que utilices para aprender nuevo vocabulario.
29. [Individual, 10'] [] Ahora vamos a hacer un experimento: imagina que quisieras crear un cuento como el de Borges, inspirado en el de don Juan Manuel. Pero no te gusta el final. Vuelve a leerlo y **crea un final** nuevo que siga siendo significativo.
30. [Individual, 10'] [] Elige un cuento folclórico, **cambia la función de sus personajes** y resume el nuevo **argumento** en cuatro o cinco líneas. Puedes inventar, por ejemplo, una Bella Durmiente que rescate al príncipe o un lobo que se asusta de Caperucita. No hay límites. ¡Atrévete a imaginar!

31. [Individual, 5'] [✍️] ¿Qué ocurriría si Blancanieves y su madrastra vivieran en la Cuba revolucionaria del Che Guevara? ¿Y si Pinocho y Geppetto hubieran vivido en Madrid en 1936, cuando empezó la Guerra Civil española? ¿Y si la Dama del Lago y el rey Arturo se encontraran en una discoteca punki de los años 80, en plena Movida madrileña? Elige una de estas tres situaciones y **ponle un título**.
32. [Individual, 5'] [👁️✍️] Imagina que eres escritor. Tu editor te ha pedido que escribas un cuento urgentemente para presentarlo en la próxima Feria del Libro. ¡Necesitas un **tema**! Mira estas imágenes, elige una y escribe, en menos de tres líneas, el tema de tu nuevo cuento para comunicárselo a tu editor:

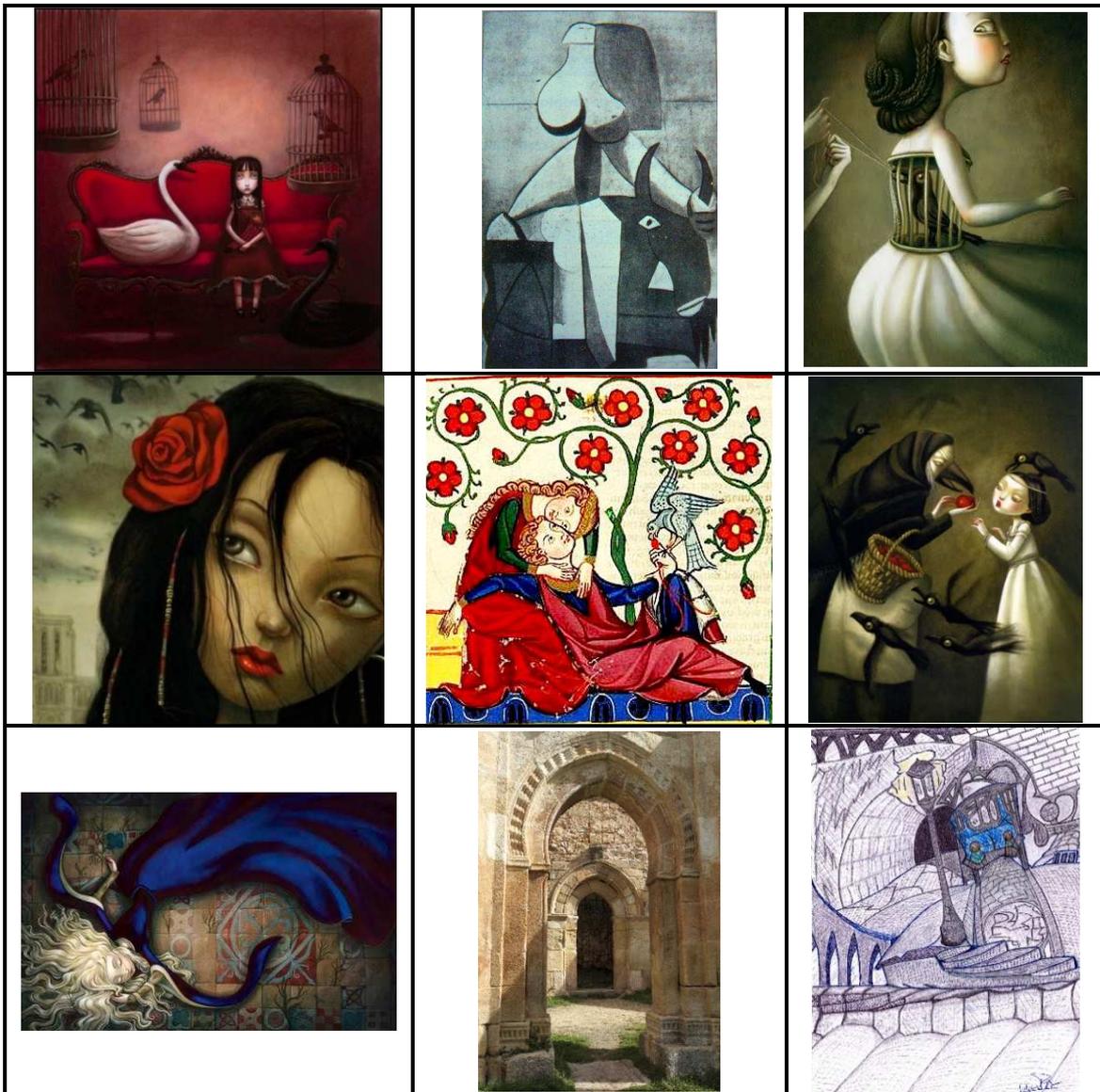


33. **TAREA FINAL: Escribir un cuento** [Individual, 40'] [✍️] Con todo lo que hemos aprendido, ya estamos listos para emprender nuestra tarea final. Ten en cuenta:
- 33.1. Tu redacción debe ser clara y bien organizada.
 - 33.2. Puedes utilizar el léxico nuevo que hemos aprendido.
 - 33.3. Recuerda cómo funciona el discurso narrativo; puedes utilizar también otros, como el argumentativo, si quieres.
 - 33.4. La gramática es importante. Para que no olvides lo que hemos estudiado, usa alguno de los modismos de negatividad implícita que has aprendido.
 - 33.5. Si tu cuento va a ser de tipo literario, pon nombre a tus **personajes**, dales una psicología particular, sitúalos en un **tiempo** y un **espacio** definidos. Tu narración podría ser en 1ª persona.

33.6. Si tu cuento va a imitar a los de tipo folclórico, no olvides utilizar las **fórmulas de inicio y cierre**; sitúa a tus **personajes** en un **tiempo** y un **espacio** indefinidos, no los caracterices con una personalidad concreta: deben ser simbólicos y cumplir una función (héroe, oponente, ayudante, etc.). Puedes introducir, si lo consideras necesario, una **moraleja**. La narración deberás escribirla, obligatoriamente, en 3ª persona.

33.7. Ten en cuenta el **argumento** (debe ser atractivo), el **tema** (debe comprenderse de manera implícita) y la **estructura** (debe ser ordenada).

33.8. Si no se te ocurre nada que escribir, ayúdate de estas imágenes. Puedes respetar el orden que te proponemos o colocarlas como tú quieras. Piensa en ellas para escribir tu historia. ¡Buena suerte!



AUTOEVALUACIÓN

1. Completa el siguiente microrrelato⁵ con los modismos de negatividad implícita que tienes en el cuadro inferior:

Ni por lo más remoto. — No decir ni mu. — No estar el horno para bollos. — No haber ni Cristo / Dios. — No ver tres en un burro. — Ser más malo que un dolor. — Ser como el perro del hortelano, que ni come ni deja comer a su amo. — Ver menos que Pepe leches.

UNA CAPERUCITA DE ARMAS TOMAR

En un país muy lejano vivía una niña bastante rústica a la que llamaban Caperucita Roja. No tenía, ni _____, educación ninguna. La vi una tarde, caminando por el bosque con su capa roja, la caperuza echada hacia atrás, dando bandazos a la cestita. ¡Menuda le iba a llegar la tarta a la pobre abuela! La saludé, pero ella no dijo _____. Y es que era más _____. Siempre pegaba a otros niños en el colegio; lo sé porque, aunque soy corto de vista y no _____, me lo han dicho otros lobos que la conocen muy bien. ¡Todos le tienen miedo! “No te acerques a ella”. Me dicen. “¡Ni le dirijas la palabra! Esa Caperucita es peligrosa y, además, es una envidiosa, como el _____”. Eso me dicen. Tenía que haberles hecho caso a los otros lobos. Pero yo, que siempre he sido muy circunspecto y educado, insistí: “Caperucita, ¿dónde vas? ¿A casa de la abuela a llevarle tarta y vino?” Y ella, grosera como es, tosca y brutota como si fuera un leñador, me dijo: “¡Cállate lobo y vete de aquí! ¡Déjame en paz, que no está _____!”.

Desde luego que lo peor no fue su falta total de simpatía, su agria manera de llamarme, de ese modo tan despectivo por el nombre de mi especie, solo para herirme porque sabe que soy un animal tremendamente sensible. Lo malo es que como veo menos que _____, no me di cuenta de que, además de la cestita, llevaba su arma secreta con la que repele a todos los lobos desde hace años. Eso me pasa por ser tan educado. Iba a decirle que era una niña con muy poca urbanidad y que no podía ir así, tratando a los lobos con tal desprecio, cuando me atizó una pedrada en toda la frente que me dejó atontado. Y como a esas horas el bosque está tan solitario que no hay _____, tardaron en encontrarme un día y me quedé allí, desmayado y descalabrado, hasta el día siguiente. Es que es mala, pero mala con ganas, como ya he dicho antes.

“Ya te lo dije”, me advirtió mi mejor amigo, “esa Caperucita es de armas tomar”.

2. ¿Qué has aprendido en esta unidad? Señala las cosas que puedes hacer:
- Soy capaz de mantener conversaciones fluidas sobre temas diversos.
 - He aprendido nuevas costumbres culturales y sociales sobre de España.
 - Soy capaz de elaborar argumentos ordenados y bien fundamentados.
 - Puedo expresar la negatividad de diferentes maneras.
 - Puedo plantear hipótesis y situaciones verosímiles.
 - Soy capaz de prever conflictos y desarrollar soluciones.
 - Utilizo un amplio repertorio léxico para cuestiones variadas.

⁵ Creamos este texto específicamente para la autoevaluación de nuestra unidad didáctica.

3. Para deducir el significado de las palabras en español, he aprendido las siguientes estrategias:
- Averiguo el significado de una palabra por el contexto.
 - Relaciono las palabras que suenan igual o de forma parecida entre el español y mi propia lengua.
 - Relaciono la palabra desconocida con otras que suenan o se escriben muy parecidas.

7. Conclusiones

Debemos recuperar aquí los finos hilos de Aracne que han tejido esta propuesta. La literatura está hecha de lengua y, por ende, se configura como instrumento útil, coherente, cohesionado y adecuado para la enseñanza de ELE. Contrariamente a lo que alegan ciertos sectores, todavía reacios a utilizar la literatura en las clases de español para extranjeros, hemos podido comprobar, a través de la propuesta didáctica que hemos esbozado, cómo la literatura puede enseñarse también en contexto. En primer lugar y, recordando los planteamientos del *MCER*, la literatura de una comunidad de habla pertenece al patrimonio sociocultural colectivo; en segundo, el estudiante como *agente social* debe conocerla si quiere realizar con éxito la inmersión en la cultura que aborda. Ello le puede ayudar, también, a facilitar su relación con los hablantes en el rol que debe ejercer como *hablante intercultural*. Por añadidura, la literatura, gracias a las posibilidades que ofrece, es una herramienta extraordinaria para desarrollar la capacidad del alumno como *aprendiente autónomo*.

Como ya hemos tenido ocasión de comprobar, la literatura sirve para ejercitar las cuatro destrezas lingüísticas, si se usa de manera adecuada. Desde este trabajo hemos preferido centrarnos en el género narrativo, que aporta múltiples posibilidades de jugar con la lengua. Si se ha escogido el tipo textual del cuento es con el objetivo de trabajar la narrativa breve, que ofrece la oportunidad al alumno de leer un texto completo sin cansarse demasiado. Las ventajas de los cuentos son claras, en este aspecto: son breves, son atractivos, se pueden leer en un espacio de tiempo corto, la atención del alumno permanece despierta, no se aburre ni se despista. Además, la materia narrativa, al contrario que en la novela, está mucho más condensada en el cuento. El plano del contenido se recarga con dobles sentidos, juegos de palabras, semántica implícita y tensión, una tensión que está amordazada desde que se inicia el relato y que, sobre todo en el cuento literario, se desborda de golpe, abruptamente, sorprendiendo al lector con desenlaces inesperados. Por falta de espacio, ya que este es limitado, no hemos tenido ocasión de desarrollar más actividades. Sin embargo, queremos destacar la fuerza narrativa del microrrelato, que no hemos tenido ocasión de tratar a fondo. Hemos incluido uno en la autoevaluación de la unidad didáctica, el único texto graduado que hemos utilizado, creado expresamente para la ocasión. Pero no ha sido posible desarrollar secuencias con otros textos, mucho mejores, como los de Millás, Lagmanovich o David Roas. Asimismo, no había espacio para dedicarlo al género

lírigo, con el que es posible trabajar la fonética desde otras perspectivas diferentes, explotando poemas en secuencias para trabajar el ritmo del español, por ejemplo.

En cualquier caso, sería interesante proponer unidades didácticas o materiales extra para practicar la fonética desde vertientes literarias. Es posible trabajar cualquier nivel de la lengua a través de la literatura, como es factible ejercitar las destrezas lingüísticas. Si el espacio no fuera tan limitado, habríamos propuesto también actividades centradas en las leyendas y los mitos, además de los cuentos. Estos tipos textuales permiten también el desarrollo de secuencias didácticas con publicidad, películas, cómics y otro tipo de materiales susceptibles de explotar en el aula. La única exigencia es que se seleccionen los textos de manera adecuada, atendiendo al nivel de los alumnos y, por consiguiente, a sus necesidades. Esta es la base para lograr una enseñanza eficaz, que redunde en una mejor competencia comunicativa de los aprendientes. En este trabajo hemos optado por el enfoque por tareas y el método comunicativo, que redundan en una mayor eficiencia a la hora de presentar los materiales al alumno. Pensamos que, si bien la propuesta esbozada es tan solo un inicio, se deberían realizar más trabajos prácticos, así como investigaciones en este terreno, puesto que aún queda campo abierto para enseñar lengua desde la literatura.

En cuanto atañe al cuento, como ya vimos en el breve repaso cronológico que esbozamos en nuestro estado de la cuestión, siempre ha sido un instrumento pedagógico e instructivo, que se ha venido utilizando por las comunidades sociales para educar, eso sí, para educar deleitando. Por ello, valga este homenaje a todos los que, algún día, *contaron un cuento* a sus hijos o a sus nietos, aplicando el principio más básico de una educación eficaz: *el docere delectando*.

Bibliografía

- AGUILAR LÓPEZ, Ana María (2012), “¿Es posible soñar en niveles avanzados? Cuentos tradicionales en el aula de ELE/EL2”, *Didáctica. Lengua y literatura*, Nº 24, Servicio de Publicaciones de la UCM (Universidad Complutense de Madrid), ISSN 1130-0531, pp. 15-44 <revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39915/38381> [Consulta: 07-01-2013].
- ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores (2007), “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”, *MarcoELE: Revista de didáctica*, Nº 5, ISSN-e 1885-2211, 51 pp.
- ALBERCA SERRANO, Manuel (1985), “Aproximación didáctica al cuento moderno”, *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, nº. 8, pp. 205-215.
- ANDRES-SUÁREZ, Irene (2013^{2ª} ed.), *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*, Madrid: Cátedra [1ª ed. 2012].
- BNE. *Biblioteca Nacional de España: Colecciones de manuscritos* <www.bne.es/imagenes/COLECCIONES/Manuscritos5g.jpg> [Consulta: 05/2014].
- BORGES, Jorge Luis (1997), *Obras completas I*, Barcelona, Emecé Editores.
- BORIS VIAN (1970), *El Lobo-hombre*, J. B. Alique (trad.), Licencia editorial para Círculo de Lectores por cortesía de Tusquets Editores, ISBN-84-226-3087-7 <espanol.Free-eBooks.net> [Consulta: 6/2014].
- CAMARENA, Julio y CHEVALIER, Maxime (1995), *Catálogo Tipológico del Cuento Folklórico Español*, vol. I, *Cuentos maravillosos*, Madrid, Gredos.
- CASSANY, Daniel; GLÒRIA SANZ, Marta Luna (1994), *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial Graó [ed. 2000].
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2004-2014), *Ratón Pérez y el diente de un rey*, ISBN: 84-689-9460-X, disponible en el Centro Virtual Cervantes <cvc.cervantes.es/actcult/raton> [Consulta: 06/2014].
- CHANEL (1998), *Chanel nº 5* (publicidad navideña), disponible en *YouTube* <<https://www.youtube.com/watch?v=jLHJAz5zZT8>> [Consulta: 06/2014].
- CHARRO GORGOJO, Manuel Ángel (2001), “La huella del lobo en el refranero español”, *Revista de Folklore*, 243, pp. 97-108, disponible en Fundación

- Jiménez Díaz <www.funjdiaz.net/folklore/07ficha.php?ID=1932> [Consulta: 6/2014].
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/> [Consulta: 04/2014].
- CORTÁZAR, Julio (1993), “Algunos aspectos del cuento”, en *El cuento y sus alrededores. Aproximaciones a una teoría del cuento*, Carlos Pacheco y Luis Barrera Linares (eds.), Caracas (Venezuela), Monte Ávila Editores Latinoamericana, pp. 379-396.
- CULTURA COLECTIVA (2014), “100 Cuentos de Julio Cortázar y Jorge Luis Borges”, 19 de mayo de 2014 <culturacolectiva.com/100-cuentos-de-julio-cortazar-y-jorge-luis-borges> [Consulta: 06/2014].
- DÍEZ RODRÍGUEZ, Miguel (1995), *Antología del cuento literario* [reimp. 2000], Madrid: Alhambra Longman.
- (2006), “El cuento en la clase de Lengua y Literatura”, *Letralia. Tierra de Letras*, año XI, n.º. 152, Cagua, Venezuela <www.letralia.com/152/ensayo03.htm> [Consulta: 03/2014].
- DOMENECH, Lourdes; ROMEO, Ana (2005), “La fábula, el cuento tradicional y el cuento literario”, *L y L. Materiales lengua y literatura: los contenidos de esta página han sido elaborados dentro del proyecto de una licencia retribuida concedida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 4471 de 16.09.2005)* <www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/index_cuentos.htm> [Consulta: 07-01-2013].
- DON JUAN MANUEL (1985), *El conde Lucanor*, Enrique Moreno Báez (ed.), Madrid: Castalia, “Odres Nuevos”.
- (2004), *El conde Lucanor* [edición digital basada en la de Alicante, Aguacalara, 1997 (Aljibe Nuevo), Editorial Aguacalara], Juan Vicedo (ed. lit.), Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-conde-lucanor--0/html/00052e2a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_14_> [Consulta: 05/2014].
- ENCINAR, Ángeles; VALCÁRCEL, Carmen (2011), *Más por menos. Antología de microrrelatos hispánicos actuales*, Madrid: Sial Ediciones.

- ESOPO (2000), *Fábulas, Vida de Esopo*, intr. Carlos García Gual (trad.) y P. Bádenas de la Peña (notas), Madrid: Gredos.
- FLETA GUILLÉN, M^a T.; GARCÍA BERMEJO, M^a L. (2010), “La magia de escribir cuentos para interaccionar en inglés”, en *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategia de aprendizaje*, Juana Herrera Cubas, Manuel Abril Villalba y Carmen A. Perdomo López (coord.), La Laguna (Santa Cruz de Tenerife): Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, pp. 365-373.
- GONZÁLEZ GIL, María Dolores (1986), “El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura”, *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, n.º 9, pp. 195-208.
- GONZÁLEZ MARÍN, Susana (2005), *¿Existía Caperucita Roja antes de Perrault?*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- GRIMM, Jacob & Wilhelm (1999, 3^a ed.), *Cuentos*, M^a Teresa Zurdo (ed., trad.). Madrid: Cátedra, colección Letras universales.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. <cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular> [Consulta: 04/2014].
- (s/a), *Julio Cortázar. Biografía*, en Bibliotecas y Documentación <www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm> [Consulta: 03/2014].
- INSTITUTO DE SALUD PÚBLICA DE MADRID (s/a), *El cuento del Ratón Pérez*, adaptación de Oscar Rivilla sobre el cuento original del padre Coloma, Luis Jover (ilustr.), Antonio Mota (diseño), disponible en <www.madridsalud.es/publicaciones/saludpublica/cuento_ratón.pdf> [06/2014].
- LA TERTULIA DE LAS MUSAS, *Benjamin Lacombe: Ilustraciones infantiles que encantan a los adultos* <latertuliadelasmusas-mial.blogspot.com.es/2010/08/benjamin-lacombe-ilustraciones.html> [Consulta: 6/2014].
- LA UNIÓN (1984), “Lobo hombre en París”, disponible en *YouTube* <https://www.youtube.com/watch?v=Bof8U7-F7M4> [Consulta: 06/2014].

- LITERATURA.COM. *Revista de literatura independiente de los nuevos tiempos*, <www.literaturas.com/sumario.htm> [Consulta: 06/2014].
- LLORET CANTERO, Joana (2013), “Cuéntame un sueño. Una tarea para la clase de ELE”, *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 25, Subdirección General de Cooperación Internacional (MECD), ISSN: 1571-4667, 28 pp.
- L y L. MATERIALES DE LENGUA Y LITERATURA, (s/a) *Caperucita Roja. Otras versiones* <www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/caperucita.htm> [Consulta: 03/2014].
- MARTÍNEZ LINARES, M^a Antonia (2006), “La negación”, *E-Excellence*, ISBN-84-9822-507-8, 22 pp. <www.liceus.com> [Consulta: 11/2013].
- MECD. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Programas Europeos (2004), *Portfolio europeo de las lenguas*, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2004), *Pasaporte de lenguas. Enseñanza Secundaria*, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- (2004), *Guía didáctica del Portfolio europeo de las lenguas para Enseñanza Secundaria*, Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MUÑOZ RENGEL, Juan Jacinto (ed.) (2009), *Perturbaciones. Antología del relato fantástico español actual*, Madrid: Salto de Página.
- MUSEO DEL PRADO <www.bancodeimagenesmuseodelprado.com> [Consulta: 06/2014].
- NEUMAN, Andrés (ed.) (2010^{2a} ed.), *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español*, Madrid: Páginas de Espuma [2002].
- PEDROSA, José Manuel (2011), “El maestro mago y el discípulo traidor, o don Juan Manuel frente a Borges (Don Yllán, El brujo postergado y El muerto)”, *La transmission de savoirs licites ou illicites dans le monde hispanique (XIIe-XVIIe siècles)*, pp. 171-180.
- PERRAULT, Charles (1892), *Cuentos de Perrault*, edición facsímil disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, con la colaboración del Ministerio de

- Cultura y la Biblioteca Nacional
<bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01365174323414941876891/index.htm> [Consulta: 06/2014].
- (2005), *Caperucita Roja*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición basada en la de Teodoro Baró [1883], Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01316175322804062978024/index.htm> [Consulta: 03/2014].
- (2005), *La hermosa durmiente*, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Edición basada en la de Teodoro Baró [1883], Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinos, disponible en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes <bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12476285433414952976891/index.htm> [Consulta: 06/2014].
- PRADELLI, Ángela (2001), “La microficción: Un universo completo en unos pocos renglones”, entrevista con Ana María Shua, *El origen de la literatura. Literaturas.com* <www.literaturas.com/anamariashua.htm> [Consulta: 08-11-2013].
- PROPP, Vladimir (1974), *Morfología del cuento* seguida de *Las transformaciones de los cuentos maravillosos* y de E. Méléntinski, *El estudio estructural y tipológico del cuento*, traducción de Lourdes Ortiz, Madrid: Editorial Fundamentos.
- (1984, 4ª ed.), *Las raíces históricas del cuento*, Madrid: Editorial Fundamentos.
- PROYECTO MAIA (2014), grupo de estudio formado por Alba Gómez González, Irene Moreno-Manzanaro Pantoja, Ada Muñoz Zignoli y Margarita Paz Torres <proyectomaia.ee.weebly.com> [*web* diseñada y creada por Proyecto MAIA en marzo de 2014].
- RAE (2001, 22ª ed.), *DRAE. Diccionario de la lengua española*: <www.rae.es/recursos/diccionarios/drae> [Consulta: 03/2014].
- (2005), *DPD. Diccionario panhispánico de dudas* <www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd> [Consulta: 03/2014].
- (2009), *Nueva gramática de la lengua española. Sintaxis II*, Madrid: RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, Espasa Libros S. L.
- (2011), *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Madrid: RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, Espasa Libros S. L.

- (2011), *Nueva gramática básica de la lengua española*, Madrid: RAE, Asociación de Academias de la Lengua Española, Espasa Libros S. L.
- RED INTERNACIONAL DE CUENTOS – *INTERNATIONAL STORYTELLING NETWORK*. *Historias para cambiar el mundo - Stories to Change the World* <www.cuentacuentos.eu/index.htm> [Consulta: 06/2014].
- RODARI, Gianni (1996), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Barcelona, Ediciones del Bronce.
- RODRÍGUEZ MARÍN, Rafael; RUBIO TOVAR, Joaquín; SOLER FIÉRREZ, Eduardo (1999), *Antología de textos literarios I*, Madrid: Espasa Calpe.
- RODRÍGUEZ ROSIQUE, Susana (2006), “Presuposiciones e implicaciones”, *E-Excellence*, ISBN-84-9822-346-6, 18 pp. <www.liceus.com> [Consulta: 02/2014].
- SÁNCHEZ LÓPEZ, Cristina (2000, reimp.), “La negación”, en *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. 2 *Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*, Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.) [1999], Madrid: RAE y Espasa Calpe, pp. 2561-2634.
- SINONIMOS.ORG (2011), *Diccionario de sinónimos* <www.sinonimos.org> [Consulta: 10-11-2013].
- TOLEDO BOTARO, María Isabel (1999), “El refranero español: un reto para los alumnos de ELE”, *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas Perspectivas en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Cádiz (22-25 de septiembre de 1999), disponible en Centro Virtual Cervantes <cvc.cervantes.es> [Consulta: 03/2014].
- WIKIMEDIA COMMONS (imágenes de dominio público para algunas de las actividades) <commons.wikimedia.org/wiki/Category:Public_domain> [Consulta: 06/2014].

ANEXO I: Corpus textual***Caperucita Roja, Charles Perrault*⁶**

En tiempo del rey que rabió, vivía en una aldea una niña, la más linda de las aldeanas, tanto que loca de gozo estaba su madre y más aún su abuela, quien le había hecho una caperuca roja; y tan bien le estaba que por caperucita roja la conocían todos. Un día su madre hizo tortas y le dijo:

—Irás a casa de la abuela a informarte de su salud, pues me han dicho que está enferma. Llévale una torta y este tarrito lleno de manteca.

Caperucita roja salió enseguida en dirección a la casa de su abuela, que vivía en otra aldea. Al pasar por un bosque encontró al compadre lobo que tuvo ganas de comérsela, pero a ello no se atrevió porque había algunos leñadores. Le preguntó a dónde iba, y la pobre niña, que no sabía fuese peligroso detenerse para dar oídos al lobo, le dijo:

—Voy a ver a mi abuela y a llevarle esta torta con un tarrito de manteca que le envía mi madre.

—¿Vive muy lejos? —Le Preguntó el lobo.

—Sí, — le contestó Caperucita roja— a la otra parte del molino que veis ahí; en la primera casa de la aldea.

—Pues entonces, añadió el lobo, yo también quiero visitarla. Iré a su casa por este camino y tú por aquel, a ver cuál de los dos llega antes.

El lobo echó a correr tanto como pudo, tomando el camino más corto, y la niña fuese por el más largo entreteniéndose en coger avellanas, en correr detrás de las mariposas y en hacer ramilletes con las florecillas que hallaba a su paso.

Poco tardó el lobo en llegar a la casa de la abuela. Llamó: ¡pam! ¡pam!

—¿Quién va?

—Soy vuestra nieta, Caperucita roja —dijo el lobo imitando la voz de la niña. Os traigo una torta y un tarrito de manteca que mi madre os envía.

La buena de la abuela, que estaba en cama porque se sentía indispuesta, contestó gritando:

—Tira del cordel y se abrirá el cancel.

⁶ Adaptamos el texto para una mejor lectura del cuento, actualizando los pronombres átonos clíticos de OD y OI.

Así lo hizo el lobo y la puerta se abrió. Se arrojó encima de la vieja y la devoró en un abrir y cerrar de ojos, pues hacía más de tres días que no había comido. Luego cerró la puerta y fue a acostarse en la cama de la abuela, esperando a Caperucita roja, la que algún tiempo después llamó a la puerta: ¡pam! ¡pam!

—¿Quién va?

Caperucita roja, que oyó la ronca voz del lobo, tuvo miedo al principio, pero creyendo que su abuela estaba constipada, contestó:

—Soy yo, vuestra nieta, Caperucita roja, que os trae una torta y un tarrito de manteca que os envía mi madre.

El lobo gritó procurando endulzar la voz:

—Tira del cordel y se abrirá el cancel.

Caperucita roja tiró del cordel y la puerta se abrió. Al verla entrar, el lobo le dijo, ocultándose debajo de la manta:

—Deja la torta y el tarrito de manteca encima de la artesa y vente a acostar conmigo.

Caperucita roja lo hizo, se desnudó y se metió en la cama. Grande fue su sorpresa al aspecto de su abuela sin vestidos, y le dijo:

—Abuelita, tenéis los brazos muy largos.

—Así te abrazaré mejor, hija mía.

—Abuelita, tenéis las piernas muy largas.

—Así correré más, hija mía.

—Abuelita, tenéis las orejas muy grandes.

—Así te oiré mejor, hija mía.

—Abuelita, tenéis los ojos muy grandes.

—Así te veré mejor, hija mía.

—Abuelita, tenéis los dientes muy grandes.

—Así comeré mejor, hija mía.

Y al decir estas palabras, el malvado lobo se arrojó sobre Caperucita roja y se la comió.

Moraleja

La niña bonita,
la que no lo sea,
que a todas alcanza
esta moraleja,
mucho miedo, mucho,
al lobo le tenga,
que a veces es joven
de buena presencia,
de palabras dulces,
de grandes promesas,
tan pronto olvidadas
como fueron hechas.

Charles Perrault, *Caperucita Roja*, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,
2005.

Caperucita Roja, Jacob y Wilhelm Grimm

Érase una vez una muchachita encantadora a la que todo el mundo tomaba cariño con solo mirarla. Pero la persona que más la quería era su abuela, a quien todo parecía poco para su nieta. En cierta ocasión le regaló una capuchita de terciopelo rojo, y como le sentaba muy bien y la niña no se quería poner otra cosa, desde entonces la llamaron Caperucita Roja. Un buen día, le dijo su madre:

—Ven, Caperucita, toma este trozo de tarta y esta botella de vino y llévaselos a la abuela. Porque está enferma y débil y esto la reanimará. Ponte en camino antes de que haga calor, y cuando salgas a la calle ve formalita y no te desvíes de tu camino. Porque si no, puedes caerte y se romperá la botella, y entonces la abuela se quedará sin nada. Y cuando entres en su cuarto no te olvides de darle los buenos días y no te dediques a curiosear por toda la casa.

—Creo que sabré hacerlo bien —dijo Caperucita a su madre, y la tranquilizó con un beso.

Pero la abuela vivía lejos, en el bosque, a una media hora del pueblo. En cuanto Caperucita llegó al bosque se encontró con el lobo. Pero Caperucita no sabía que era un animal muy peligroso, y no se asustó.

—Buenos días, Caperucita —dijo.

—Gracias lobo, igualmente.

—¿Dónde vas tan temprano, Caperucita?

—A casa de mi abuelita.

—¿Y qué llevas bajo el delantal?

—Tarta y vino, pues ayer hicimos tartas y pasteles en casa y le sentarán bien a la abuela, que está enferma y débil, y con esto recuperará fuerzas.

—Caperucita, ¿dónde vive tu abuelita?

—Siguiendo por el bosque como un cuarto de hora, bajo las tres encinas grandes, allí está su casa, la que tiene la cerca de nogal. Seguro que la conoces —explicó Caperucita.

El lobo se dijo: “Esta criatura tan joven seguro que es mucho más sabrosa que la vieja. Tienes que actuar con astucia para pescarte a las dos”. Y fue andando un trecho junto a Caperucita y entonces dijo:

—Caperucita, fíjate en las flores tan bonitas que hay por todas partes. ¿Por qué no echas una mirada? Creo que ni siquiera oyes el delicioso canto de los pájaros. Vas

completamente ensimismada, como si fueras a la escuela y, sin embargo, se puede muy bien aquí fuera, en el bosque.

Caperucita alzó la vista, y cuando vio cómo bailaban aquí y allá los rayos del sol por entre los árboles, y qué cuajado estaba el suelo de flores, pensó: “Si llevo a la abuela un ramillete de flores frescas, seguro que le daré una alegría. Todavía es temprano, así que llegaré a tiempo”. Y se apartó del camino y se puso a coger flores. Y cuando había cortado una, le parecía que un poco más allá había otra aún más bonita, y se iba a por ella, y cada vez se adentraba más y más en el bosque. En cambio, el lobo se fue derecho a casa de la abuela y llamó a la puerta.

—¿Quién está ahí fuera?

—Caperucita, que te trae tarta y vino. Ábreme.

—Baja el picaporte —exclamó la abuela—, estoy demasiado débil y no me puedo levantar.

El lobo bajó el picaporte y, sin decir una palabra, se dirigió hacia la cama de la abuela y se la tragó. Luego se puso sus ropas, se colocó la cofia en la cabeza, se metió en la cama y corrió las cortinas.

Entre tanto Caperucita había estado corriendo de un lado a otro buscando flores, y cuando hubo cogido tantas que ya no podía llevar ni una más, volvió a acordarse de la abuela, y se puso en camino hacia su casa. Se sorprendió al encontrar la puerta abierta, y cuando entró en la habitación tuvo una sensación tan extraña que pensó: “¡Ay, Dios mío! Siempre me encuentro tan a gusto con la abuela, pero hoy tengo una rara sensación de miedo”. Entonces exclamó:

—Buenos días —pero nadie le contestó.

Después se acercó a la cama y describió las cortinas. Entonces vio a la abuela acostada, con la cofia metida hasta la barbilla y con un aspecto realmente singular.

—¡Ay, abuela! ¡Qué orejas más grandes tienes!

—Para oírte mejor.

—¡Ay, abuela! ¡Qué ojos tan grandes tienes!

—Para verte mejor.

—¡Ay, abuela! ¡Qué manos tan grandes tienes!

—Para poder cogerte mejor.

—Pero abuela, ¡qué boca tan enorme y horrible tienes!

—¡Para poder comerte mejor!

Nada más decir esto, saltó de la cama y se tragó a la pobre Caperucita.

Una vez que el lobo hubo saciado su apetito, volvió a acostarse en la cama y empezó a dar unos sonoros ronquidos. Justo en ese momento pasaba el cazador por delante de la casa y pensó: “¡Hay que ver cómo ronca esa vieja! Deberías entrar a ver si necesita algo”. Y entró en el cuarto, y al acercarse a la cama vio que en ella estaba el lobo. “Por fin te encuentro, viejo pecador, ¡con el tiempo que llevaba buscándote!” Cuando estaba preparando la carabina para disparar, se le ocurrió pensar que el lobo podría haberse comido a la abuela, y que a lo mejor todavía estaba a tiempo de salvarla. Y no disparó, sino que cogió unas tijeras y empezó a cortarle la panza al lobo. No había dado más que un par de cortes cuando advirtió el brillo de la roja capita, y con dos cortes más pudo salir de un salto la muchacha, que dijo:

—¡Ay!, ¡qué asustada estaba!, ¡qué oscuridad había en la tripa del lobo!

Y después salió la anciana abuela, que estaba aún viva pero apenas si podía respirar. Caperucita fue entonces a buscar unos pedruscos, con los que rellenaron la panza del lobo y cuando este se despertó intentó levantarse de un salto, pero las piedras pesaban tanto que cayó como un saco y se mató.

Y entonces los tres se pusieron muy contentos. El cazador le quitó la piel al lobo y se la llevó a su casa. La abuela se comió la tarta y se bebió el vino que le había llevado Caperucita, y se sintió mejor enseguida. Y Caperucita pensaba para sus adentros: “Jamás en tu vida volverás a apartarte del camino cuando vayas sola por el bosque, si tu madre te lo ha prohibido”.

También se cuenta que, en cierta ocasión en que Caperucita llevaba a la abuela otra vez unos dulces hechos por su madre, otro lobo pretendió entablar conversación con ella y quiso también apartarla de su camino. Pero Caperucita no le hizo caso y siguió adelante, sin desviarse. Y le contó a la abuela que se había encontrado con el lobo y este la había saludado mientras la miraba con ojos malignos. Si no hubieran estado en medio de un camino bastante frecuentado, seguro que se la había comido allí mismo.

—Ven —dijo la abuela—, cerraremos la puerta para que este animal no pueda entrar aquí.

Poco después llamó el lobo y dijo:

—Ábreme abuela, que soy Caperucita y te traigo unos dulces hechos por mi madre.

Pero ellas guardaron silencio y no abrieron la puerta. Entonces el lobo dio varias vueltas a la casa, hasta que al final saltó al tejado y se dispuso a esperar hasta que Caperucita se fuera a su casa por la noche. Entonces podría seguirla sigilosamente y se la comería en la oscuridad. Pero la abuela se dio cuenta de sus intenciones. Ante la puerta había una gran artesa de piedra, y le dijo a la niña:

—Coge el cubo, Caperucita; ayer estuve cocinando embutido, así que trae el agua que utilicé y échala en la artesa.

Caperucita estuvo llevando agua hasta que la enorme artesa estuvo completamente llena. Entonces el olor del embutido llegó a la nariz del lobo. Este olfateó y miró hacia abajo, y estiró tanto el cuello que perdió el equilibrio y empezó a resbalarse por el tejado. Y siguió resbalando hasta caer en la artesa y se ahogó. Y Caperucita volvió alegre y feliz a su casa, sin que nadie le hiciera daño.

Hermanos Grimm, *Cuentos*, M^a Teresa Zurdo (ed.), Cátedra, 1999, pp.85-89.

“Dodecálogo de un cuentista”, Andrés Neuman*Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español*

DODECÁLOGO DE UN CUENTISTA

Empecemos por el final, como decía Poe que se escriben los cuentos. Antes que cualquier otra consideración, me gustaría formular un dodecálogo personal. Es verdad que los principios teóricos suelen partir más del resultado de la escritura que de su origen. Pero también creo que las poéticas no son una cuestión de magia, sino de reflexión (o tal vez de magia reflexiva). Sirvan pues estos enunciados, fruto del ensayo y del error, como síntesis de mi visión del cuento:

I

Contar un cuento es saber guardar un secreto.

II

Los cuentos suceden siempre *ahora*, aun cuando hablen del pasado. No hay tiempo para más, y ni falta que hace.

III

El excesivo desarrollo de la acción es la anemia del cuento. O, mejor dicho, su muerte por asfixia.

IV

En las primeras líneas de un cuento se juega la vida; en las últimas líneas, la resurrección. En cuanto al título, al contrario de lo que muchos piensan, si es demasiado brillante se olvida fácilmente.

V

Los personajes no se presentan: simplemente actúan.

VI

La atmósfera puede ser lo más memorable de un argumento. La mirada puede ser el personaje principal.

VII

En narrativa, el lirismo contenido produce magia. El lirismo sin freno, trucos.

VIII

La voz del narrador tiene tal importancia, que no debe notarse. Resulta más fácil mentir desde la discreción que desde la exhibición o el ingenio.

IX

Por excepciones que puedan citarse, la frase corta resulta la más natural para un cuento. Corregir: reducir.

X

El talento es el ritmo. Los problemas más sutiles empiezan en la puntuación.

XI

En el cuento, un minuto puede ser eterno y la eternidad caber en un minuto.

XII

Terminar un cuento es saber callar a tiempo.

En *Pequeñas resistencias. Antología del nuevo cuento español*, Andrés Neuman (ed.),
Madrid, Páginas de Espuma, 2010, pp. 313-314.

“El brujo postergado”, Jorge Luis Borges*Historia universal de la infamia*

EL BRUJO POSTERGADO

En Santiago había un deán que tenía codicia de aprender el arte de la magia. Oyó decir que don Illán de Toledo la sabía más que ninguno, y fue a Toledo a buscarlo.

El día que llegó enderezó a la casa de don Illán y lo encontró leyendo en una habitación apartada. Éste lo recibió con bondad y le dijo que postergara el motivo de su visita hasta después de comer. Le señaló un alojamiento muy fresco y le dijo que le alegraba mucho su venida. Después de comer, el deán le refirió la razón de aquella visita y le rogó que le enseñara la ciencia mágica. Don Illán le dijo que adivinaba que era deán, hombre de buena posición y buen porvenir, y que temía ser olvidado luego por él. El deán le prometió y aseguró que nunca olvidaría aquella merced y que estaría siempre a sus órdenes. Ya arreglado el asunto, explicó don Illán que las artes mágicas no se podían aprender sino en sitio apartado, y tomándolo por la mano, lo llevó a una pieza contigua, en cuyo piso había una gran argolla de fierro. Antes le dijo a la sirvienta que tuviese perdices para la cena, pero que no las pusiera a asar hasta que la mandaran. Levantaron la argolla entre los dos y descendieron por una escalera de piedra bien labrada, hasta que al deán le pareció que habían bajado tanto que el lecho del Tajo estaba sobre ellos. Al pie de la escalera había una celda y luego una biblioteca y luego una especie de gabinete con instrumentos mágicos. Revisaron los libros y en eso estaban cuando entraron dos hombres con una carta para el deán, escrita por el obispo, su tío, en la que le hacía saber que estaba muy enfermo y que, si quería encontrarlo vivo, no demorase. Al deán lo contrariaron mucho estas nuevas, lo uno por la dolencia de su tío, lo otro por tener que interrumpir los estudios. Optó por escribir una disculpa y la mandó al obispo. A los tres días llegaron unos hombres de luto con otras cartas para el deán, en las que se leía que el obispo había fallecido, que estaban eligiendo sucesor y que esperaban por la gracia de Dios que lo elegirían a él. Decían también que no se molestara en venir, puesto que parecía mucho mejor que lo eligieran en su ausencia.

A los diez días vinieron dos escuderos muy bien vestidos, que se arrojaron a sus pies y besaron sus manos y lo saludaron obispo. Cuando don Illán vio estas cosas se dirigió con mucha alegría al nuevo prelado y le dijo que agradecía al Señor que tan buenas nuevas llegaran a su casa. Luego le pidió el decanazgo vacante para uno de sus

hijos. El obispo le hizo saber que había reservado el decanazgo para su propio hermano, pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos a Santiago.

Fueron para Santiago los tres, donde los recibieron con honores. A los seis meses recibió el obispo mandaderos del Papa que le ofrecía el arzobispado de Tolosa, dejando en sus manos el nombramiento de su sucesor. Cuando don Illán supo esto le recordó la antigua promesa y le pidió este título para su hijo. El arzobispo le hizo saber que había reservado el obispado para su propio tío, hermano de su padre, pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos a Tolosa. Don Illán no tuvo más remedio que asentir.

Fueron para Tolosa los tres, donde los recibieron con honores y misas. A los dos años recibió el arzobispo mandaderos del Papa que le ofrecía el capelo de cardenal, dejando en sus manos el nombramiento de su sucesor. Cuando don Illán supo esto, le recordó la antigua promesa y le pidió ese título para su hijo. El cardenal le hizo saber que había reservado el arzobispado para su propio tío, hermano de su madre, pero que había determinado favorecerlo y que partiesen juntos para Roma. Don Illán no tuvo más remedio que asentir. Fueron para Roma los tres, donde los recibieron con honores y misas y procesiones. A los cuatro años murió el Papa y nuestro cardenal fue elegido para el papado por todos los demás. Cuando don Illán supo esto, besó los pies de Su Santidad, le recordó la antigua promesa y le pidió el cardenalato para su hijo. El Papa lo amenazó con la cárcel, diciéndole que bien sabía él que no era más que un brujo y que en Toledo había sido profesor de artes mágicas. El miserable don Illán dijo que iba a volver a España y le pidió algo para comer durante el camino. El Papa no accedió. Entonces don Illán (cuyo rostro se había remozado de un modo extraño), dijo con una voz sin temblor:

—Pues tendré que comerme las perdices que para esta noche encargué.

La sirvienta se presentó y don Illán le dijo que las asara. A estas palabras, el Papa se halló en la celda subterránea de Toledo, solamente deán de Santiago y tan avergonzado de su ingratitud que no atinaba a disculparse. Don Illán dijo que bastaba con esa prueba, le negó su parte de las perdices y lo acompañó hasta la calle, donde le deseó feliz viaje con gran cortesía.

En *Obras completas I*, Barcelona, Emecé Editores, 1997, pp. 341-342.

“Exemplo XI”, don Juan Manuel*El conde Lucanor*

XI

LO QUE SUCEDIÓ A UN DEÁN DE SANTIAGO CON DON ILLÁN, EL MAGO
DE TOLEDO

Otro día hablaba el Conde Lucanor con Patronio y le dijo lo siguiente:

—Patronio, un hombre vino a pedirme que le ayudara en un asunto en que me necesitaba, prometiéndome que él haría por mí cuanto me fuera más provechoso y de mayor honra. Yo le empecé a ayudar en todo lo que pude. Sin haber logrado aún lo que pretendía, pero pensando él que el asunto estaba ya solucionado, le pedí que me ayudara en una cosa que me convenía mucho, pero se excusó. Luego volví a pedirle su ayuda, y nuevamente se negó, con un pretexto; y así hizo en todo lo que le pedí. Pero aún no ha logrado lo que pretendía, ni lo podrá conseguir si yo no le ayudo. Por la confianza que tengo en vos y en vuestra inteligencia, os ruego que me aconsejéis lo que deba hacer.

—Señor conde —dijo Patronio—, para que en este asunto hagáis lo que se debe, mucho me gustaría que supierais lo que ocurrió a un deán de Santiago con don Illán, el mago que vivía en Toledo.

El conde le preguntó lo que había pasado.

—Señor conde —dijo Patronio—, en Santiago había un deán que deseaba aprender el arte de la nigromancia y, como oyó decir que don Illán de Toledo era el que más sabía en aquella época, se marchó a Toledo para aprender con él aquella ciencia. Cuando llegó a Toledo, se dirigió a casa de don Illán, a quien encontró leyendo en una cámara muy apartada. Cuando lo vio entrar en su casa, don Illán lo recibió con mucha cortesía y le dijo que no quería que le contase los motivos de su venida hasta que hubiese comido y, para demostrarle su estima, lo acomodó muy bien, le dio todo lo necesario y le hizo saber que se alegraba mucho con su venida.

»Después de comer, quedaron solos ambos y el deán le explicó la razón de su llegada, rogándole encarecidamente a don Illán que le enseñara aquella ciencia, pues tenía deseos de conocerla a fondo. Don Illán le dijo que si ya era deán y persona muy respetada, podría alcanzar más altas dignidades en la Iglesia, y que quienes han prosperado mucho, cuando consiguen todo lo que deseaban, suelen olvidar rápidamente

los favores que han recibido, por lo que recelaba que, cuando hubiese aprendido con él aquella ciencia, no querría hacer lo que ahora le prometía. Entonces el deán le aseguró que, por mucha dignidad que alcanzara, no haría sino lo que él le mandase.

»Hablando de este y otros temas estuvieron desde que acabaron de comer hasta que se hizo la hora de la cena. Cuando ya se pusieron de acuerdo, dijo el mago al deán que aquella ciencia solo se podía enseñar en un lugar muy apartado y que por la noche le mostraría dónde había de retirarse hasta que la aprendiera. Luego, cogiéndolo de la mano, lo llevó a una sala y, cuando se quedaron solos, llamó a una criada, a la que pidió que les preparase unas perdices para la cena, pero que no las asara hasta que él se lo mandase.

»Después llamó al deán, se entraron los dos por una escalera de piedra muy bien labrada y tanto bajaron que parecía que el río Tajo tenía que pasar por encima de ellos. Al final de la escalera encontraron una estancia muy amplia, así como un salón muy adornado, donde estaban los libros y la sala de estudio en la que permanecerían. Una vez sentados, y mientras ellos pensaban con qué libros habrían de comenzar, entraron dos hombres por la puerta y dieron al deán una carta de su tío el arzobispo en la que le comunicaba que estaba enfermo y que rápidamente fuese a verlo si deseaba llegar antes de su muerte. Al deán esta noticia le causó gran pesar, no solo por la grave situación de su tío sino también porque pensó que habría de abandonar aquellos estudios apenas iniciados. Pero decidió no dejarlos tan pronto y envió una carta a su tío, como respuesta a la que había recibido.

»Al cabo de tres o cuatro días, llegaron otros hombres a pie con una carta para el deán en la que se le comunicaba la muerte de su tío el arzobispo y la reunión que estaban celebrando en la catedral para buscarle un sucesor, que todos creían que sería él con la ayuda de Dios; y por esta razón no debía ir a la iglesia, pues sería mejor que lo eligieran arzobispo mientras estaba fuera de la diócesis que no presente en la catedral.

»Y después de siete u ocho días, vinieron dos escuderos muy bien vestidos, con armas y caballos, y cuando llegaron al deán le besaron la mano y le enseñaron las cartas donde le decían que había sido elegido arzobispo. Al enterarse, don Illán se dirigió al nuevo arzobispo y le dijo que agradecía mucho a Dios que le hubieran llegado estas noticias estando en su casa y que, pues Dios le había otorgado tan alta dignidad, le rogaba que concediese su vacante como deán a un hijo suyo. El nuevo arzobispo le pidió a don Illán que le permitiera otorgar el deanazgo a un hermano suyo

prometiéndole que daría otro cargo a su hijo. Por eso pidió a don Illán que se fuese con su hijo a Santiago. Don Illán dijo que lo haría así.

»Marcharon, pues, para Santiago, donde los recibieron con mucha pompa y solemnidad. Cuando vivieron allí cierto tiempo, llegaron un día enviados del papa con una carta para el arzobispo en la que le concedía el obispado de Tolosa y le autorizaba, además, a dejar su arzobispado a quien quisiera. Cuando se enteró don Illán, echándole en cara el olvido de sus promesas, le pidió encarecidamente que se lo diese a su hijo, pero el arzobispo le rogó que consintiera en otorgárselo a un tío suyo, hermano de su padre. Don Illán contestó que, aunque era injusto, se sometía a su voluntad con tal de que le prometiera otra dignidad. El arzobispo volvió a prometerle que así sería y le pidió que él y su hijo lo acompañasen a Tolosa.

»Cuando llegaron a Tolosa fueron muy bien recibidos por los condes y por la nobleza de aquella tierra. Pasaron allí dos años, al cabo de los cuales llegaron mensajeros del papa con cartas en las que le nombraba cardenal y le decía que podía dejar el obispado de Tolosa a quien quisiera. Entonces don Illán se dirigió a él y le dijo que, como tantas veces había faltado a sus promesas, ya no debía poner más excusas para dar aquella sede vacante a su hijo. Pero el cardenal le rogó que consintiera en que otro tío suyo, anciano muy honrado y hermano de su madre, fuese el nuevo obispo; y, como él ya era cardenal, le pedía que lo acompañara a Roma, donde bien podría favorecerlo. Don Illán se quejó mucho, pero accedió al ruego del nuevo cardenal y partió con él hacia la corte romana.

»Cuando allí llegaron, fueron muy bien recibidos por los cardenales y por la ciudad entera, donde vivieron mucho tiempo. Pero don Illán seguía rogando casi a diario al cardenal para que diese algún beneficio eclesiástico a su hijo, cosa que el cardenal excusaba.

»Murió el papa y todos los cardenales eligieron como nuevo papa a este cardenal del que os hablo. Entonces, don Illán se dirigió al papa y le dijo que ya no podía poner más excusas para cumplir lo que le había prometido tanto tiempo atrás, contestándole el papa que no le apremiara tanto pues siempre habría tiempo y forma de favorecerle. Don Illán empezó a quejarse con amargura, recordándole también las promesas que le había hecho y que nunca había cumplido, y también le dijo que ya se lo esperaba desde la primera vez que hablaron; y que, pues había alcanzado tan alta dignidad y seguía sin otorgar ningún privilegio, ya no podía esperar de él ninguna merced. El papa, cuando

oyó hablar así a don Illán, se enfadó mucho y le contestó que, si seguía insistiendo, le haría encarcelar por hereje y por mago, pues bien sabía él, que era el papa, cómo en Toledo todos le tenían por sabio nigromante y que había practicado la magia durante toda su vida.

»Al ver don Illán qué pobre recompensa recibía del papa, a pesar de cuanto había hecho, se despidió de él, que ni siquiera le quiso dar comida para el camino. Don Illán, entonces, le dijo al papa que, como no tenía nada para comer, habría de echar mano a las perdices que había mandado asar la noche que él llegó, y así llamó a su criada y le mandó que asase las perdices.

»Cuando don Illán dijo esto, se encontró el papa en Toledo, como deán de Santiago, tal y como estaba cuando allí llegó, siendo tan grande su vergüenza que no supo qué decir para disculparse. Don Illán lo miró y le dijo que bien podía marcharse, pues ya había comprobado lo que podía esperar de él, y que daría por mal empleadas las perdices si lo invitase a comer.

»Y vos, señor Conde Lucanor, pues veis que la persona a quien tanto habéis ayudado no os lo agradece, no debéis esforzaros por él ni seguir ayudándole, pues podéis esperar el mismo trato que recibió don Illán de aquel deán de Santiago.

El conde pensó que era este un buen consejo, lo siguió y le fue muy bien.

Y como comprendió don Juan que el cuento era bueno, lo mandó poner en este libro e hizo los versos, que dicen así:

*Cuanto más alto suba aquel a quien ayudéis,
menos apoyo os dará cuando lo necesitéis.*

El conde Lucanor, Enrique Moreno Báez (ed.), Madrid: Castalia, “Odres Nuevos”,
1985, pp. 50-55.

ANEXO II: Portfolio de lenguas para lusohablantes brasileños***Pasaporte de lenguas***

Este documento es un registro de habilidades, diplomas y experiencias lingüísticas e interculturales. Forma parte de un *Portfolio de Lenguas para Lusohablantes Brasileños* que se compone de un *Pasaporte*, una *Biografía lingüística* y un *Dossier* en el que se incluyen los materiales que documentan e ilustran las experiencias interculturales y las competencias adquiridas.

Las capacidades lingüísticas se describen según los niveles de competencia presentados en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)*. La escala de estos niveles se ilustra en este Pasaporte en el Cuadro de autoevaluación.

Este Pasaporte de Lenguas está recomendado para alumnos de *Ensino Médio*, en el contexto de la Enseñanza Básica (Enseñanza Secundaria obligatoria entre los 16 y 18 años).

En el Pasaporte se puede hacer una lista de todos los idiomas en los que el alumno tenga alguna competencia. Además, se puede hacer:

- Una descripción de las competencias lingüísticas que se tienen, basada en el *MCER*.
- Una lista de las experiencias lingüísticas e interculturales realizadas.
- Una lista de certificados y diplomas obtenidos.

PASSAPORTE DE LÍNGUAS

Este documento é um registro de habilidades, diplomas e experiências linguísticas e interculturales. Faz parte de um *Portfolio de Línguas para Lusohablaantes Brasileiros* que se compõe de um Passaporte, uma Biografia linguística e um Dossier no que se incluem os materiais que documentam e ilustram as experiências interculturales e as concorrências adquiridas.

As capacidades linguísticas descrevem-se segundo os níveis de concorrência apresentados no *Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER)*. A escala destes níveis ilustra-se neste Passaporte no Quadro de autoavaliação.

Este Passaporte de Línguas está recomendado para alunos de Ensino Médio, no contexto do Ensino Básico (Ensino Secundário obrigatório entre os 16 e 18 anos).

No Passaporte pode ser feito uma lista de todos os idiomas nos que o aluno tenha alguma concorrência. Ademais, pode ser feito:

- Uma descrição das concorrências linguísticas que se têm, baseada no *MCER*.
- Uma lista das experiências linguísticas e interculturales realizadas.
- Uma lista de certificados e diplomas obtidos.

LANGUAGE PASSPORT

This document is a record of language skills, qualifications and experiences. It is part of a *Language Portfolio to Brazilian-portuguese Speakers* which consists of a *Passport*, a *Language Biography* and a *Dossier* containing materials which document and illustrate the cross-cultural experiences and the skills acquired.

Language skills are defined in terms of levels of proficiency presented in the document *A Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. The scale is illustrated in this *Language Passport* (Selfassessment grid).

This *Language Passport* is recommended for students of *Ensino Médio*, in the context of *Basic Education* (compulsory Secondary Education between 16 and 18 years).

The *Language Passport* lists the languages that the student has some competence in. The contents of this *Language Passport* are as follows:

- A profile of language skills in relation to the *Common European Framework*.
- A résumé of language learning and intercultural experiences.
- A record of certificates and diplomas.

Nombre: _____

Nome _____

Name: _____

Fotografía
Fotografia
Picture

Mi perfil lingüístico / Meu perfil linguístico / My language profile

Evalúa tus competencias / Avalia suas concorrências / Assess your language skills

Mi lengua materna _____

Mis otras lenguas _____

Evalúa tus competencias / Avalia suas concorrências / Assess your language skills				
				
Escuchar / Escutar / Listening	Hablar / Falar / Spoken production	Conversar / Conversar / Spoken interaction	Leer / Ler / Reading	Escribir / Escrever / Writing

EJEMPLO

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Francés							
							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Idioma							
							
							
							
							

Cuadro de autoevaluación⁷

	A1	A2
 Escuchar	Reconozco palabras y expresiones muy básicas relacionadas conmigo, mi familia y mi entorno cuando hablan despacio y con claridad.	Comprendo frases sencillas sobre temas básicos (información personal, familia, compras, lugar de residencia). Entiendo la idea principal de los mensajes breves, claros y sencillos.
 Hablar	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo algunas expresiones y frases sencillas para realizar descripciones (familia, amigos, estudios, trabajo).
 Conversar	Puedo participar en una conversación de forma sencilla si la otra persona habla despacio y me ayuda a expresarme. Planteo y respondo preguntas sobre asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme sobre temas habituales realizando un intercambio de información simple con otras personas.
 Leer	Comprendo palabras conocidas y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Leo textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos cotidianos (anuncios publicitarios, correos electrónicos y horarios).
 Escribir	Soy capaz de escribir postales y enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales (mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección) en la matrícula del instituto.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas.

⁷ Los criterios adoptados en nuestros cuadros autoevaluativos corresponden a los descriptores de destrezas lingüísticas para los Niveles comunes de referencia que contempla el *MCER*. Los hemos adaptado y simplificado pensando en el perfil de los alumnos brasileños.

	B1	B2
 Escuchar	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y trata sobre asuntos cotidianos (escuela, tiempo de ocio, etc.).</p> <p>Comprendo la idea principal de muchos programas de televisión cuando la pronunciación es pausada y clara.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensos y sigo líneas argumentales complejas si el tema es relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y las películas que utilizan un nivel de lengua estándar.</p>
 Hablar	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla y describir experiencias y hechos personales. Puedo opinar y justificar mis puntos de vista. Sé narrar una historia (argumento de un libro o película) y describir mis impresiones.</p>	<p>Realizo descripciones claras y detalladas de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar hipótesis sobre un tema determinado y exponer sus ventajas e inconvenientes.</p>
 Conversar	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones imprevistas. Participo espontáneamente en conversaciones sobre temas cotidianos de interés social o personal (familia, aficiones, estudios, acontecimientos actuales, etc.).</p>	<p>Converso con cierta fluidez y espontaneidad y me comunico normalmente con los hablantes nativos. Puedo debatir en las situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis argumentos.</p>
 Leer	<p>Comprendo textos redactados en lengua estándar en las situaciones cotidianas.</p> <p>Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que sus autores defienden una postura determinada. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>
 Escribir	<p>Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me interesan.</p> <p>Puedo escribir cartas o correos electrónicos describiendo experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre temas relacionados con mis intereses.</p> <p>Puedo escribir cartas y redacciones o informes, apoyando o refutando un punto de vista concreto.</p>

	C1	C2
 Escuchar	<p>Comprendo discursos extensos aunque no estén estructurados con claridad. Comprendo las relaciones implícitas de significado. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de discurso, aunque se produzca a una velocidad de hablante nativo.</p>
 Hablar	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos. Soy capaz de desarrollar ideas concretas y ofrecer conclusiones.</p>	<p>Presento descripciones y argumentos con claridad, fluidez y estilo adecuado al contexto, utilizando una estructura lógica y eficaz. Soy capaz de destacar las ideas importantes para que el oyente las recuerde.</p>
 Conversar	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Formulo ideas y opiniones con precisión, relacionando mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
 Leer	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o periodístico, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>
 Escribir	<p>Produzco textos claros y bien estructurados, desarrollando mis puntos de vista con cierta extensión. Escribo cartas, redacciones o informes sobre temas complejos, resaltando los aspectos más importantes. Selecciono el estilo apropiado para mis lectores (profesores, colegas profesionales, etc.).</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos con un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presenten argumentos con una estructura lógica y eficaz para que el lector recuerde las ideas principales. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Quadro de autoavaliação

	A1	A2
 Escutar	Reconheço palavras e expressões muito básicas relacionadas comigo, minha família e meu meio quando falam devagar e com clareza.	Compreendo frases singelas sobre temas básicos (informação pessoal, família, compra, lugar de residência). Entendo a ideia principal das mensagens breves, claros e singelos.
 Falar	Utilizo expressões e frases singelas para descrever o lugar onde vivo e as pessoas às que conheço.	Utilizo algumas expressões e frases singelas para realizar descrições (família, amigos, estudos, trabalho).
 Conversar	Posso participar em uma conversa de forma singela se a outra pessoa fala devagar e ajuda-me a expressar-me. Proponho e respondo perguntas sobre assuntos muito habituais.	Posso comunicar-me sobre temas habituais realizando um intercâmbio de informação simples com outras pessoas.
 Ler	Compreendo palavras conhecidas e frases muito singelas; por exemplo, as que há em letreiros, cartazes e catálogos.	Leio textos muito breves e singelos. Sei encontrar informação específica e previsível em escritos quotidianos (anúncios publicitários, correios eletrônicos e horários).
 Escrever	Sou capaz de escrever postales e enviar felicitações. Sei recheiar formulários com dados pessoais (meu nome, minha nacionalidade e minha direção) na matrícula do instituto.	Sou capaz de escrever notas e mensagens breves e singelos relativos a minhas necessidades imediatas. Posso escrever cartas pessoais muito singelas.

	B1	B2
 Escutar	<p>Compreendo as ideias principais quando o discurso é claro e trata sobre assuntos quotidianos (escola, tempo de lazer, etc.).</p> <p>Compreendo a ideia principal de muitos programas de televisão quando a pronúncia é pausada e clara.</p>	<p>Compreendo discursos e conferências extensas e sigo linhas argumentais complexas se o tema é relativamente conhecido.</p> <p>Compreendo quase todas as notícias da televisão e os filmes que utilizam um nível de língua regular.</p>
 Falar	<p>Sei enlaçar frases de forma singela e descrever experiências e fatos pessoais. Posso opinar e justificar meus pontos de vista.</p> <p>Sei narrar uma história (argumento de um livro ou filme) e descrever minhas impressões.</p>	<p>Realizo descrições claras e detalhadas de temas relacionados com meu especialidad.</p> <p>Sei explicar hipótese sobre um tema determinado e expor suas vantagens e inconvenientes.</p>
 Conversar	<p>Sei desenvolver-me em quase todas as situações imprevistas. Participo espontaneamente em conversas sobre temas quotidianos de interesse social ou pessoal (família, aficiones, estudos, acontecimentos atuais, etc.).</p>	<p>Converso com certa fluidez e espontaneidad e comunico-me normalmente com os hablantes nativos. Posso debater nas situações quotidianas explicando e defendendo meus argumentos.</p>
 Ler	<p>Compreendo textos redigidos em língua regular nas situações quotidianas.</p> <p>Compreendo a descrição de acontecimentos, sentimentos e desejos em cartas pessoais.</p>	<p>Sou capaz de ler artigos e relatórios relativos a problemas contemporâneos nos que seus autores defendem uma postura determinada. Compreendo a prosa literária contemporânea.</p>
 Escrever	<p>Sou capaz de escrever textos singelos e bem enlaçados sobre temas que me interessam.</p> <p>Posso escrever cartas ou correios eletrônicos descrevendo experiências e impressões.</p>	<p>Sou capaz de escrever textos claros e detalhados sobre temas relacionados com meus interesses.</p> <p>Posso escrever cartas e redações ou relatórios, apoiando ou refutando um ponto de vista concreto.</p>

	C1	C2
 Escutar	<p>Compreendo discursos extensos ainda que não estejam estruturados com clareza. Compreendo as relações implícitas de significado. Compreendo sem muito esforço os programas de televisão e os filmes.</p>	<p>Não tenho nenhuma dificuldade para compreender qualquer tipo de discurso, ainda que se produza a uma velocidade de hablante nativo.</p>
 Falar	<p>Apresento descrições claras e detalhadas sobre temas complexos. Sou capaz de desenvolver ideias concretas e oferecer conclusões.</p>	<p>Apresento descrições e argumentos com clareza, fluidez e estilo adequado ao contexto, utilizando uma estrutura lógica e eficaz. Sou capaz de destacar as ideias importantes para que o oyente as recorde.</p>
 Conversar	<p>Expresso-me com fluidez e espontaneidad sem ter que procurar de forma muito evidente as expressões adequadas. Formulo ideias e opiniões com precisão, relacionando minhas intervenções habilmente com as de outros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sem esforço em qualquer conversa ou debate e conheço bem modismos, frases feitas e expressões coloquiales. Expresso-me com fluidez e transmito matizes subtis de sentido com precisão. Se tenho um problema, sorteio a dificuldade com tanta discreción que os demais mal se dão conta.</p>
 Ler	<p>Compreendo textos longos e complexos de caráter literário ou jornalístico, apreciando distinções de estilo. Compreendo artigos especializados e instruções técnicas, ainda que não se relacionem com minha especialidad.</p>	<p>Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo textos abstratos estrutural ou linguísticamente complexos, como, por exemplo, manuais, artigos especializados e obras literárias.</p>
 Escrever	<p>Produzo textos claros e bem estruturados, desenvolvendo meus pontos de vista com certa extensão. Escrevo cartas, redações ou relatórios sobre temas complexos, realçando os aspectos mais importantes. Seleciono o estilo apropriado para meus leitores (professores, colegas profissionais, etc.).</p>	<p>Sou capaz de escrever textos claros e fluídos com um estilo apropriado. Posso escrever cartas, relatórios ou artigos complexos que apresentem argumentos com uma estrutura lógica e eficaz para que o leitor recorde as ideias principais. Escrevo resúmenes e reseñas de obras profissionais ou literárias.</p>

Self-assessment grid

	A1	A2
 Listening	I recognize words and very basic phrases related to me, my family and my environment when they speak slowly and clearly.	I can understand simple sentences on basic issues (personal information, family, shopping, place of residence). I understand the main idea of the short, clear, simple messages.
 Spoken production	I use expressions and simple sentences to describe where I live and the people that I know.	I use some expressions and simple phrases for descriptions (family, friends, work, studies).
 Spoken interaction	I participate in a conversation easily if the other person speaks slowly and helps me to express myself. I ask and answer questions about very common issues.	I can communicate on common topics making an exchange of simple information with others.
 Reading	I can understand familiar words and very simple sentences; for example, where there are signs, posters and catalogues.	I read very short, simple texts. I know to find specific, predictable information in everyday writing (ads, emails and schedules).
 Writing	I am able to write postcards and sending holiday greetings. I know to fill out forms with personal information (my name, my nationality and my address) on the registration of the Institute.	I am able to write notes and short, simple messages to my immediate needs. I can write a very simple personal letters.

	B1	B2
 Listening	<p>I can understand the main ideas when speech is clear and is about everyday matters (school, leisure, etc.).</p> <p>I understand the main idea of many television programs when the pronunciation is slow and clear.</p>	<p>I understand extensive speeches and lectures and follow plotlines complex if the topic is relatively known. I understand almost all the news from television and films that use a standard language level.</p>
 Spoken production	<p>I know connect phrases in a simple way and to describe experiences and made personal. I can review and justify my views. I know tell a story (plot of a book or film) and describe my impressions.</p>	<p>I make clear, detailed descriptions of issues related to my field.</p> <p>I know explain assumptions about a particular issue and explain its advantages and disadvantages.</p>
 Spoken interaction	<p>I know to deal with almost all unforeseen situations. I participate spontaneously in conversations on everyday topics of social interest or personal (family, hobbies, studies, current events, etc.).</p>	<p>Converse with a degree of fluency and spontaneity and normally communicate with native speakers. I can discuss in everyday situations, explaining and defending my arguments.</p>
 Reading	<p>I understand texts written in standard language in everyday situations.</p> <p>I understand the description of events, feelings and wishes in personal letters.</p>	<p>I can read articles and reports relating to contemporary problems in which their authors defend a given position. I can understand contemporary literary prose.</p>
 Writing	<p>I am able to write simple and well linked texts on topics that interest me.</p> <p>I can write letters or emails describing experiences and impressions.</p>	<p>I can write clear, detailed text on subjects related to my interests.</p> <p>I can write letters and essays or reports, supporting or refuting a view concrete.</p>

	C1	C2
 Listening	<p>I understand extensive speeches even though they are not structured with clarity. I understand the implied relationships of meaning. Without much effort, I understand television programmes and films.</p>	<p>I have no difficulty to understand any type of speech, even if it occurs at a speed of a native speaker.</p>
 Spoken production	<p>I present clear, detailed descriptions of complex subjects. I am able to develop specific ideas and offer conclusions.</p>	<p>I present descriptions and arguments with clarity, fluency and style appropriate to the context, using an effective logical structure. I am able to highlight important ideas so that the listener can remember them.</p>
 Spoken interaction	<p>I express myself with fluency and spontaneity without having to search very clearly the appropriate expressions. I formulate ideas and opinions with precision, linking my interventions skillfully with the of other speakers.</p>	<p>I take part effortlessly in any conversation or discussion and have a good idioms, sayings and colloquial expressions. I express myself fluently and convey subtle nuances of meaning accurately. If I have a problem, the difficulty with such discretion that others just realize I draw.</p>
 Reading	<p>I can understand long and complex character, literary or journalistic texts, appreciating distinctions of style. I understand specialised articles and technical instructions, although they do not relate to my field.</p>	<p>I can read with ease virtually all forms of the written language, including structural abstract texts or linguistically complex, as, for example, manuals, specialised articles and literary works.</p>
 Writing	<p>I produce clear, well structured, text to develop my points of view with some extension. I write letters, essays or reports on complex issues, highlighting the most important aspects. Select style appropriate to my readers (teachers, professional colleagues, etc.).</p>	<p>I can write clear, smoothly-flowing text in an appropriate style. I can write letters, reports or complex articles presenting arguments with an effective logical structure so that the reader can remember the main ideas. Write summaries and reviews of professional or literary works.</p>

Mis experiencias lingüísticas y culturales / Minhas experiências linguísticas e culturais / My language and intercultural experiences

Anota aquí tus experiencias / Anota aqui suas experiências / Fill in the grid with your experiences

En el Instituto (asignaturas, cursos, proyectos y otras actividades)

No Instituto (matérias, cursos, projetos e outras atividades) / In the school (subjects, courses, projects and other activities)

Lengua Língua Language	Actividad Atividade Activity	Fecha Data Date	Duración Duração Timing	Lugar Lugar Location

Fuera del Instituto (intercambios, visitas y viajes, contactos regulares con hablantes de otras lenguas)

Fora do Instituto (intercâmbios, visitas e viagens, contatos regulares com hablantes de outras línguas)

Outside the school (exchanges, visits and trips, regular contacts with speakers of other languages)

Lengua Língua Language	Actividad Atividade Activity	Fecha Data Date	Duración Duração Timing	Lugar Lugar Location

Certificados y diplomas / Certificados e diplomas / Certificates and qualifications

Anota aquí los datos de tus documentos / Anota aqui os dados de seus documentos / Fill in the boxes with the information in your documents

Lengua / Língua / Language:	Expedido por / Expedido por / Issued by:	Calificación Qualificação Qualification:	Año y edad Ano e idade Year and age:
Título: Título: Title:			

Lengua / Língua / Language:	Expedido por / Expedido por / Issued by:	Calificación Qualificação Qualification:	Año y edad Ano e idade Year and age:
Título: Título: Title:			

Lengua / Língua / Language:	Expedido por / Expedido por / Issued by:	Calificación Qualificação Qualification:	Año y edad Ano e idade Year and age:
Título: Título: Title:			

Lengua / Língua / Language:	Expedido por / Expedido por / Issued by:	Calificación Qualificação Qualification:	Año y edad Ano e idade Year and age:
Título: Título: Title:			

Biografía lingüística***Ensino Médio***

Esta *Biografía* forma parte del *Portfolio de Lenguas para Lusohablantes Brasileños*, junto al *Pasaporte de lenguas* y el *Dossier*. En ella podrás anotar y valorar las experiencias de aprendizaje lingüístico e intercultural que vayas adquiriendo.

Esta *Biografía* te permitirá:

- Aprender a autoevaluar tus conocimientos lingüísticos.
- Aprender a identificar tus necesidades de comunicación.
- Ser consciente sobre tu manera de aprender lenguas y mejorar tu aprendizaje.
- Conocer y respetar las lenguas y culturas de tus compañeros.

Además, esta *Biografía* te ayudará a rellenar el *Pasaporte de lenguas* con más precisión y conocimiento.

BIOGRAFIA LINGUÍSTICA**Ensino Médio**

Esta *Biografia* faz parte do *Portfolio de Línguas para Lusohablaantes Brasileiros*, junto ao *Passaporte de línguas* e o *Dossier*. Nela poderá anotar e valorizar as experiências de aprendizagem linguística e intercultural que vá adquirindo.

Esta *Biografia* permitirá você:

- Aprender a auto-avaliar seus conhecimentos linguísticos.
- Aprender a identificar suas necessidades de comunicação.
- Ser consciente sobre sua maneira de aprender línguas e melhorar sua aprendizagem.
- Conhecer e respeitar as línguas e culturas de seus colegas.

Ademais, esta *Biografia* ajudará você a recheiar o *Passaporte de línguas* com mais precisão e conhecimento.

LANGUAGE BIOGRAPHY***Ensino Médio***

This *Biography* is part of the *Portfolio of languages for Brazilians-portuguese Speakers*, along with the language *Passport* and the *Dossier*. In it you can score and rating the experiences of linguistic and intercultural learning that you are acquiring.

This *Biography* will allow you:

- Learning self-assessing your knowledge language.
- Learn how to identify your communication needs.
- Be aware about your way of learning languages and improve your learning.
- Know and respect the languages and cultures of your teammates.

In addition, this *Biography* will help you to fill in the *Passport of languages* with more precision and knowledge.

Mis lenguas / Minhas línguas / My languages

¿En qué lenguas me comunico con los demás? / ¿Em que línguas me comunico com os demais? / In what languages I communicate with others?

Lenguas que hablo	¿Dónde las uso?	¿Cómo las uso? Con mi familia, con mis amigos, con otras personas, cuando viajo...	¿Dónde las aprendí?
Portugués, español, inglés, otras...	En el colegio, en casa, en la calle...	Con mi familia, con mis amigos, con otras personas, cuando viajo...	En casa, en el colegio...

¿Qué sé hacer con mis lenguas? / ¿Que sê fazer com minhas línguas? / Whatever to do with my language?

Lenguas que hablo (conozco, al menos, 50 palabras)		
E (español)	P (portugués)	I (inglés)
Metas que me marco		
Objetivos que me propongo alcanzar ✕	Logros ✓	

EJEMPLO

				E		P		I	
A1	Reconozco palabras y expresiones básicas y habituales.	✕	✓	✕	✓	✕	✓	✕	✓
A2	Comprendo frases y expresiones sencillas.	✕	✓	✕	✓	✕	✓	✕	✓
B1	Entiendo las ideas principales si el discurso claro.	✕	✓	✕	✓	✕	✓	✕	
B2	Comprendo conferencias extensas y películas que utilizan la lengua estándar.	✕	✓	✕	✓				
C1	Comprendo discursos complejos, noticias televisivas y películas sin esfuerzo.	✕	✓	✕	✓				
C2	Conozco las expresiones coloquiales y modismos y no tengo dificultades si el discurso se produce a velocidad de hablante nativo.	✕		✕	✓				

		E		P		I	
A1	Reconozco palabras y expresiones básicas y habituales.						
A2	Comprendo frases y expresiones sencillas.						
B1	Entiendo las ideas principales si el discurso claro.						
B2	Comprendo conferencias extensas y películas que utilizan la lengua estándar.						
C1	Comprendo discursos complejos, noticias televisivas y películas sin esfuerzo.						
C2	Conozco las expresiones coloquiales y modismos y no tengo dificultades si el discurso se produce a velocidad de hablante nativo.						

		E		P		I	
A1	Utilizo palabras y frases sencillas para decir dónde vivo y estudio.						
A2	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir personas, lugares y objetos.						
B1	Enlazo frases, describo experiencias personales, opino y justifico mis puntos de vista. Puedo narrar una historia.						
B2	Realizo descripciones claras y detalladas. Explico puntos de vista diferentes, sus ventajas e inconvenientes.						
C1	Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos; desarrollo ideas concretas y conclusiones.						
C2	Describo con detalle, argumento con claridad, fluidez y estilo adecuado. Destaco las ideas importantes para que el oyente las recuerde.						

		E		P		I	
A1	Participo en conversaciones sencillas con ayuda. Planteo y respondo preguntas básicas.						
A2	Me comunico en temas habituales e intercambio información simple y directa.						
B1	Me desenvuelvo en situaciones imprevistas. Converso sobre temas cotidianos de interés social o personal.						
B2	Converso con cierta fluidez y espontaneidad. Puedo debatir en las situaciones cotidianas y defender mis argumentos.						
C1	Me expreso fluidamente. Formulo ideas y opiniones con precisión.						
C2	Converso sin dificultad, participo en debates. Conozco modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Transmito matices sutiles de significado.						

		E		P		I	
A1	Comprendo palabras conocidas y frases muy sencillas.						
A2	Leo textos muy breves y sencillos. Encuentro información específica y predecible en escritos cotidianos.						
B1	Comprendo textos redactados en lengua estándar en las situaciones cotidianas.						
B2	Leo artículos e informes contemporáneos en los que se defiende una postura determinada. Comprendo la prosa literaria contemporánea.						
C1	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario, periodístico, científico, apreciando distinciones de estilo.						
C2	Leo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos: artículos especializados y obras literarias.						

		E		P		I	
A1	Escribo postales y felicitaciones y relleno formularios.						
A2	Escribo notas y mensajes breves. Puedo escribir cartas personales muy sencillas.						
B1	Escribo textos sencillos, cartas o correos electrónicos. Describo experiencias e impresiones.						
B2	Puedo escribir cartas, redacciones o informes, apoyando o refutando un punto de vista concreto.						
C1	Produzco textos claros y bien estructurados, de estilo apropiado y cierta extensión, sobre temas complejos.						
C2	Preparo artículos complejos con argumentos de estructura lógica y eficaz para que el lector recuerde las ideas principales. Escribo reseñas de obras profesionales o literarias.						

Actividades que hago con mis lenguas extranjeras								
					Puedo hacerlo		Me gustaría	
					E	I	E	I
<i>Escucho música y entiendo las letras de las canciones.</i>								
<i>Veó películas que me gustan sin subtítulos.</i>								
<i>Leo poesía, novelas, cuentos y otro tipo de literatura.</i>								
<i>Leo periódicos.</i>								
<i>Entiendo las noticias de la televisión y la radio.</i>								
<i>Puedo leer artículos científicos de mi especialidad.</i>								
<i>Escribo redacciones, resúmenes y apuntes de clase.</i>								
<i>Hablo con mis amigos.</i>								
<i>Me expreso con claridad y puedo aportar mis opiniones en un debate.</i>								
<i>Soy capaz de mantener una conversación fluida.</i>								
<i>Escribo relatos cortos y poemas.</i>								
<i>Comprendo los chistes y expresiones humorísticas.</i>								
<i>Puedo explicar el argumento de un libro o una película que me hayan gustado.</i>								

Otras lenguas / Outras línguas / Other languages

¿Qué otras lenguas se hablan a mi alrededor? Busca ejemplos de otras lenguas y rellena los cuadros.

¿Que outras línguas se falan a minha ao redor? Procura exemplos de outras línguas e recheia os quadros.

What other languages are spoken to my around? You are looking for examples of other languages and fill in the boxes.

EJEMPLO

LENGUA	Guaraní Mbyá.
¿Quiénes la hablan?	Indígenas de Brasil y Paraguay.
¿Dónde la escucho?	En casa (mis abuelos).
¿Qué sé de esta lengua?	Está en peligro de extinción.

LENGUA	
¿Quiénes la hablan?	
¿Dónde la escucho?	
¿Qué sé de esta lengua?	

LENGUA	
¿Quiénes la hablan?	
¿Dónde la escucho?	
¿Qué sé de esta lengua?	

LENGUA	
¿Quiénes la hablan?	
¿Dónde la escucho?	
¿Qué sé de esta lengua?	

LENGUA	
¿Quiénes la hablan?	
¿Dónde la escucho?	
¿Qué sé de esta lengua?	

Mi manera de aprender / Minha maneira de aprender / My way of learning

Ahora observa los comentarios de estos estudiantes y reflexiona sobre tu aprendizaje.

Agora observa os comentários destes estudantes e reflexiona sobre tua aprendizagem.

Now observe the comments of these students and reflect on your learning.



JOÃO



Escucho películas españolas y trato de captar el significado general de lo que se dice. La entonación de los personajes y las palabras que escucho me ayudan a comprender mejor. No importa que no lo entienda todo.



¿Qué es lo que yo hago para aprender?



MARINA



Primero escribo lo que voy a decir. Luego me centro en la pronunciación. Si mi intervención es importante, por ejemplo una exposición de trabajos en clase, ensayo lo que voy a decir e imagino que tengo delante al público que me escuchará (profesor o compañeros).



¿Qué es lo que yo hago para aprender?



OSVALDO



Aprendo expresiones y frases, las memorizo y las utilizo cuando dialogo en español con otras personas. Si no sé el nombre de algo intento describirlo con otras palabras, hago comparaciones o gestos que me ayuden. Lo importante es hacerme entender.



¿Qué es lo que yo hago para aprender?



ASSUNÇÃO



Leo las noticias en internet. Escojo libros adecuados a mi nivel, novelas adaptadas, cuentos cortos o poemas. Si no conozco una palabra la busco en el diccionario. El contexto también me ayuda a comprender el significado global.



¿Qué es lo que yo hago para aprender?



SOFÍA



Antes de escribir pienso en el texto que necesito: primero apunto las ideas que se me ocurren, luego las relaciono y escribo un borrador. Lo que no sé, lo busco en mis libros o en el diccionario. Redacto de nuevo el texto, lo leo varias veces, lo corrijo y lo mejoro.



¿Qué es lo que yo hago para aprender?

Mis planes de aprendizaje / Meus planos de aprendizagem / My learning plans

¿Qué quiero saber hacer en cada lengua? Rellena los cuadros según tus preferencias.

¿Que quero saber fazer na cada língua? Recheia os quadros segundo tuas preferências.

What I want to know how in each language? Fill in the boxes according to your preferences.

¿Qué lengua quiero aprender?	¿Con qué objetivo? (para comunicarme con mis amigos, por trabajo, etc.)	¿Cómo puedo aprenderla?	¿Cuánto tiempo le voy a dedicar?

Dossier

Este *Dossier* forma parte del *Portfolio de Lenguas para Lusohablantes Brasileños* junto al *Pasaporte de lenguas* y la *Biografía lingüística*. Su objetivo primordial es documentar las informaciones que expuestas en la *Biografía* y en el *Pasaporte*. Puedes guardar en él:

- Escritos que hayas realizado en clase o fuera de ella, tanto escolares (redacciones, trabajos, exámenes...), como literarios, ensayísticos o periodísticos que hayas leído y te hayan gustado.
- Grabaciones de audio o vídeo de conversaciones y exposiciones orales.
- Documentos que acrediten experiencias de aprendizaje lingüístico e intercultural: cursos, concursos escolares, intercambios lingüísticos en otros países, etc.
- Recuerdos de visitas o viajes a otros países.

Puedes elegir los documentos que acrediten mejor tus conocimientos lingüísticos, que representen logros importantes en tu formación o que supongan experiencias especiales para ti. La observación de estos documentos puede ayudarte a completar la *Biografía* y el *Pasaporte*.

Dossier

Este *Dossier* faz parte do *Portfolio de Línguas para Lusohabla ntes Brasileiros* junto ao Passaporte de línguas e a *Biografia linguística*. Seu objectivo primordial é documentar as informações que expostas na *Biografia* e no *Passaporte*. Podes guardar nele:

- Escritos que tenhas realizado em classe ou fora dela, tanto escoares (redacções, trabalhos, exames...), como literários, ensayísticos ou jornalísticos que tenhas lido e tenhas gostado.
- Gravações de áudio ou vídeo de conversas e exposições orales.
- Documentos que acreditem experiências de aprendizagem linguística e intercultural: cursos, concursos escoares, intercâmbios linguísticos em outros países, etc.
- Lembranças de visitas ou viagens a outros países.

Podes eleger os documentos que acreditem melhor teus conhecimentos linguísticos, que representem lucros importantes em tua formação ou que suponham experiências especiais para ti. A observação destes documentos pode ajudar-te a completar a *Biografia* e o *Passaporte*.

Dossier

This *Dossier* is part of the *Portfolio of languages for Brazilian-portuguese Speakers* next to the language passport and the *Language Biography*. Its primary objective is to document the information that exposed in the *Biography* and the *Passport*. You can save in it:

- Writings that you have created in class or outside of it, both school (essays, works and exams...), such as literary, factual or journalistic that you've read and you have liked.
- Recordings of audio or video conversations and oral presentations.
- Documents certifying linguistic and intercultural learning experiences: courses, school contests, linguistic exchanges in other countries, etc.
- Memories of visits or travel to other countries.

You can choose the documents proving better your language skills, which represent important achievements in your training or which involve experiences special for you. The observation of these documents can help you to complete the *Biography* and the *Passport*.

Índice de trabajos y documentos / Índice de trabalhos e documentos / Index of papers and documents**Primer sobre:** trabajos escritos y grabaciones audio y vídeo

Primeiro sobre: trabalhos escritos e gravações audio e vídeo

First envelope: written works and recordings audio and video

Título	Lengua	Fecha	¿Por qué lo elegí?

Segundo sobre: documentos y recuerdos personales de viajes

Segundo sobre: documentos e lembranças pessoais de viagens

Second on: documents and personal recollections of travel

Título	Lengua	Fecha	¿Por qué lo elegí?



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

**PLAN DE ACCIÓN DE FINALIZACIÓN DEL MÁSTER EN
DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE**

2012-2014

**¿Historia del arte en ELE? El eterno Gaudí y los estudiantes
japoneses de español. Una propuesta.**

Autora: María de los Ángeles Cejador Ambroj

Tutora: Ana María Díaz Martínez

RESUMEN

La presente memoria de máster pretende mostrar cómo la historia del arte en la clase de ELE es un magnífico recurso para el aprendizaje, no sólo lingüístico sino también cultural, de la lengua española. Introducir esta herramienta permite la utilización de diversidad de medios técnicos y audiovisuales que favorecen la motivación del estudiante, ayudándole en el proceso dinámico del desarrollo integral de todas las destrezas. El uso de imágenes, conceptos y realizaciones artísticas -concretamente de obras de Gaudí- pensamos que puede facilitar la asimilación de contenidos culturales y lingüísticos, y resultará un instrumento idóneo para las clases con estudiantes japoneses, destacados admiradores del genial arquitecto español.

Para demostrar que el estudio del arte supone un enriquecedor complemento al currículum de ELE, presentamos una propuesta para alumnos japoneses de nivel intermedio (A2+/B1 del Marco Común Europeo de Referencia) y actividades para los niveles A1, B2, C1 y C2 en donde a través de la lengua y el arte queremos favorecer la comprensión clara de ideas y conceptos, perder el miedo a comunicarse con los demás y disfrutar con el estudio del español.

Pensamos que es posible lograr buenos resultados, ya que Gaudí es un artista que suscita mucho interés en Japón, y sus obras pueden dar bastante juego para realizar actividades que hagan la clase de español más distendida, y el estudio mucho más estimulante, y que ayuden también al desarrollo de la imaginación, la práctica de la comunicación y la reflexión sobre la propia cultura.

ABSTRACT

The following resume of the Masters, aims to show how art history in ELE class is a great way and resource for learning the Spanish language, not only in the linguistic matter, but also in the cultural aspect. The introduction of this tool allows the use of a variety of technical and audiovisual media that promote students motivation, helping them in the dynamic process of integral development of all their skills. The use of images, concepts, and artistic works of Works –specifically of Gaudí– can facilitate the assimilation of cultural and linguistic content, and will be an ideal instrument for classes with Japanese students.

To demonstrate that the study of art is a rich complement to the ELE curriculum, we present a proposal for Japanese students at the intermediate level (A2+/B1 of the Common European Framework of Reference), and also activities for A1, B2, C1, and C2 levels, where through language and art, we want to promote three things: clear understanding of ideas and concepts, no fear to communicate with others, and enjoy the study of Spanish language.

We know it is possible to achieve good results, since Gaudí is a very well known artist that attracts interest in Japan, and his works can give different ideas and activities to learn by playing, that will make Spanish class more relaxed, and much more stimulating study. This way will also help students in their development of the imagination, the practice of communication, and the reflection on one's own culture.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.	1
1.1. Propósito del estudio.	1
1.2. Breve descripción del tema de análisis.	1
1.3. Breve introducción a la metodología de trabajo.	2
1.4. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.	4
2.1. Arte y ELE: su introducción en la enseñanza del español.	4
2.2. El español como lengua extranjera en las universidades japonesas.	4
2.2.1. Hispanismo en Japón: breve historia sobre las relaciones entre España e Hispanoamérica y Japón	4
2.2.2. El español como especialidad y como LE	6
2.3. La motivación y la interacción en el aula	8
3. METODOLOGÍA.	9
3.1. CLIL y el arte como herramienta didáctica.	9
3.2. El uso de las TIC en el aula de ELE.	10
3.2.1. El docente y las TIC.	12
3.2.2. El alumnado y las TIC.	12
3.3. El uso de la historia del arte en el aula de ELE.	13
3.4. El uso de las TIC aplicadas a la enseñanza del español a través del arte	14
3.5. El componente cultural en el aula de ELE	15
3.6. Definición y características del arte en general.	18
3.7. Criterios de selección de herramientas TIC	18
4. APORTACIÓN PERSONAL DEL INVESTIGADOR	19
4.1. Presentación de algunas propuestas didácticas que tratan el tema.	19
4.2. Análisis de manuales que incluyen elementos sobre la historia del arte	19
4.3. Propuesta de unidad didáctica: Gaudí y los estudiantes japoneses de español.	26
4.3.1. Justificación.	28
4.3.2. Objetivos y contenidos.	28
4.3.3. Metodología de la propuesta didáctica.	29
4.3.4. Actividades.	29
4.3.5. Evaluación y autoevaluación.	31
4.4. Propuesta de actividades para los niveles A1, B2, C1 y C2.	32

5. CONCLUSIONES.....	33
6. BIBLIOGRAFÍA	34
7. APÉNDICE DOCUMENTAL.	38
7.1. Unidad didáctica: De paseo por la ciudad con Gaudí.	38
7.2. Propuesta de actividades para clase.....	60
7.2.1. Actividad nivel A1: “A todo color”.....	61
7.2.2. Actividad nivel B2: “¡Impresionante!”	62
7.2.3. Actividad nivel C1: “¡Qué arte tienes!”	64
7.2.4. Actividad nivel C2: “Periodistas digitales”.....	65
7.2.5. Actividad nivel B1- B2: “A jugar”.....	67
7.2.6. Actividad nivel C1-C2: “Preparados para la entrevista”	68

1. INTRODUCCIÓN.

1.1. Propósito del estudio.

La experiencia de vivir en un país como Japón y la inmersión en el aprendizaje de un idioma tan interesante a la par que complicado como es el japonés, nos ha llevado a reflexionar sobre la idea de que para aprender una lengua, no solamente hemos de limitarnos a los aspectos gramaticales y formales en general, sino que como parte integrante e inseparable de esa lengua, el aspecto cultural es un factor de enorme importancia y ayuda en el proceso de aprendizaje.

El profesor J.F. Pascual de la Universidad de Valladolid en su ponencia “La Historia del Arte en la enseñanza de ELE” (2006) apunta que el aprendizaje de una lengua implica también el acercamiento a una cultura, y es así como lo señala el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas¹ que subraya la importancia de atender a lo sociocultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas” (MCER, 2002:13).

Conocer y entender no sólo el idioma sino también la vida y las costumbres, la historia, y el arte de la sociedad que lo habla supone un enriquecimiento muy positivo para el estudiante, que pensamos facilita la asimilación de la lengua objeto de estudio, ayudándole a una mejor comprensión, y fomentando el respeto intercultural y la reflexión sobre la propia cultura.

Tras varios años de labor docente con universitarios y bachilleres japoneses, hemos pensado centrar nuestro objeto de estudio en mostrar cómo a través del acercamiento a otras disciplinas como son la literatura, la historia y el arte, podemos hacer que los alumnos que estudian español como lengua extranjera o segunda lengua aprendan con mayor motivación y amplíen su formación tanto en el ámbito cultural como en el lingüístico, ya que como comenta el profesor J.F. Pascual “estos estudios, son el complemento perfecto para poner en práctica las diversas destrezas relacionadas con el estudio de una lengua: la comprensión auditiva, la lectura, la comunicación oral y la expresión escrita”. En concreto, queremos demostrar cómo la historia del arte se puede convertir en un recurso didáctico integrado en otros contenidos como son el desarrollo de la expresión oral o la gramática.

1.2. Breve descripción del tema de análisis.

El arte y la historia del arte hispánico en general, vemos que está poco presente en el aula de ELE. La escasez de materiales existentes que tratan este tema evidencia cómo todavía queda mucho camino por recorrer para despertar mayor interés en esta materia y aplicarla a la enseñanza del español. Esta situación nos induce a pensar que, tal vez, las propuestas en este ámbito sean aún limitadas debido al papel principal que se

¹ VV.AA.(2002): “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.

otorga a los aspectos lingüísticos y a la cierta dificultad que se piensa puede haber a la hora de adaptar un campo específico.

La historia del arte en la clase de ELE es un magnífico recurso para el aprendizaje de la lengua española en su sentido más amplio. Introducir esta herramienta en el proceso de adquisición, permite la utilización de diversidad de medios técnicos y audiovisuales que favorecen la motivación del estudiante y le ayudan en la dinámica del desarrollo integral de todas las destrezas.

Un propuesta muy interesante que analizaremos con más detalle cuando hablemos sobre el estado de la cuestión, es la que propone Miguel Monreal Azcárate, profesor del Instituto de Lengua y Cultura Española (ILCE) de la Universidad de Navarra, con el título “La enseñanza del arte a estudiantes de ELE. Una propuesta práctica” (2012). Monreal quiere demostrar que la impartición conjunta de lengua y contenidos en un curso de español puede llevarse a cabo de manera satisfactoria si se hace uso de materiales adecuados; si bien pueden presentarse algunos inconvenientes como pueden ser el escaso nivel lingüístico y de contenidos específicos del grupo y la escasez de materiales entre otros.

Al tipo de alumnado homogéneo -estudiantes japoneses de nivel intermedio en la unidad didáctica y de distintos niveles en las actividades de ampliación- al que dirigimos nuestra propuesta pensamos que un tipo de enseñanza dinámica, que salga un poco de la rutina de libro de texto y pizarra -lo que llamaríamos la enseñanza tradicional-, puede favorecer en gran medida al desarrollo de sus habilidades lingüísticas y comunicativas generales, así como a la adquisición de conocimientos de carácter artístico y cultural.

La razón de emplear como hilo conductor a Gaudí en la propuesta que presentamos es porque pensamos que es un punto de enganche y motivación, ya que es un artista que goza de gran reconocimiento en Japón y, quien más quien menos, ha oído hablar de él y lo asocia con España y el arte español. Esto tiene como consecuencia positiva que la imagen artístico-cultural española ya no queda sólo relegada al flamenco o a los toros -ni al fútbol-, sino que da un paso más y a favor de la historia del arte, ya que Antonio Gaudí forma parte de los artistas que desarrollaron su ingenio en el denominado estilo artístico modernista.

1.3. Breve introducción a la metodología de trabajo.

Desde el punto de vista de la metodología, el presente estudio combina varias perspectivas que se complementan con recíproca correspondencia. En primer lugar, presentaremos una investigación teórica sobre la situación de la enseñanza del español en las universidades japonesas y cómo se introduce el componente cultural en el aula de ELE y, concretamente, el uso de la historia del arte como herramienta didáctica y complemento a las clases.

En segundo lugar, realizaremos un análisis de la realidad con el que intentaremos verificar la hipótesis que presentamos en esta investigación: la posibilidad de que estudiantes japoneses aprendan español a través del arte mediante la explotación didáctica de obras de Gaudí. Haremos una breve presentación y comentario de las variadas propuestas que otros docentes han presentado sobre el tema en cuestión, en las que muestran la evolución en este campo y aportan datos a nuestra hipótesis; analizaremos algunos manuales de español -aunque todavía escasos- que emplean la historia del arte como complemento a las clases “tradicionales” para el desarrollo de las cinco destrezas (expresión oral y escrita, comprensión auditiva y lectora e interacción), y asimismo también expondremos en esta línea de hipótesis el apoyo que supone el

empleo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el fomento de la motivación en el alumnado y de una asimilación más rápida y amena de ideas y conceptos.

Tras unas conclusiones sobre los resultados del análisis llevado a cabo, finalmente presentaremos la parte práctica de nuestra investigación: una unidad didáctica y unas actividades de ampliación que toman como hilo conductor a las obras de Antonio Gaudí con lo que intentaremos que el estudiante japonés, al mismo tiempo que aprende contenidos lingüísticos desarrolle su competencia comunicativa y sus conocimientos socio-artístico-culturales, mediante el uso también de las TIC.

1.4. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.

Esta investigación constituye una muestra de cómo a través de otras disciplinas como son la historia y el arte, podemos hacer que nuestros estudiantes japoneses aprendan con mayor interés y motivación, al mismo tiempo que amplían su formación cultural y lingüística.

Hemos comenzado el trabajo con una breve introducción sobre la historia del Hispanismo en Japón y la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades japonesas. También cómo se trata el componente cultural en el aula de ELE y qué uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías (TIC) hacen en clase tanto docente como discente, sus ventajas e inconvenientes.

En el capítulo 2 entramos en el tema en cuestión: el arte como herramienta didáctica. Presentamos las ventajas del modelo de enseñanza CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) para la enseñanza del español a través de la historia del arte. Mostraremos tres propuestas didácticas que tratan el tema del arte: Taller presentado en el “III Encontro de Professores de Língua Estrangeira” (2008); “La enseñanza del arte a estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica” del profesor Miguel Monreal Azcárate y “DELE y obras de arte: algunas consideraciones didácticas” de la profesora María Kouti. Hacemos también un análisis de los manuales “ELExprés. Curso intensivo de español A1-A2-B1” de la editorial SGEL, “Sueña 4” de la editorial ANAYA, “Arte español para extranjeros” de la editorial Nerea y “Todas las voces. Curso de cultura y civilización, A1-A2” de la editorial Difusión, en los que hemos encontrado que han incluido el arte como recurso didáctico.

Por último, incluido en el mismo capítulo, presentamos el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza del español a través del arte, tratamos sobre la motivación y la interacción en el aula como factores decisivos para un buen aprendizaje y exponemos unos criterios a la hora de llevar a cabo una selección de herramientas TIC ya que debido a la gran variedad existente hemos de ser conscientes de que no todo se debe llevar al aula y que para conseguir un buen aprovechamiento de las nuevas tecnologías es necesario tener unos criterios que nos orienten.

En el capítulo 4 encontramos la aportación personal del investigador, la parte más importante de esta memoria en la que presentamos una unidad didáctica dirigida a estudiantes de nivel A2+/B1 sobre el tema de la ciudad y Gaudí. Incluimos una justificación de la misma y una explicación del contenido y desarrollo de las actividades. Aportamos también una serie de actividades de ampliación: “A todo color” (A1), “¡Impresionante! (B2), “¡Qué arte tienes!” (C1), “Periodistas digitales” (C2), “A jugar” (B1-B2) y “Preparados para la entrevista” (C1-C2).

La conclusión a la que llegamos es que la historia del arte puede servir de herramienta para el aprendizaje de la lengua española siendo un complemento para las clases en el desarrollo de las distintas destrezas. Con algunos ejemplos de manuales y otras propuestas didácticas hemos mostrado cómo se está trabajando esta parte de la cultura, si bien todavía queda mucho por hacer, pero vemos que el estudio del español y de la historia del arte no son cosas incompatibles ni que quedan relegadas a expertos en la materia, sino que a través de algo tan interesante como es el arte es posible también llegar a aprender una lengua, independientemente del dominio que se tenga del idioma.

En el apéndice documental presentamos las actividades para realizar en clase y adjuntamos a la memoria varios podcast, vídeos y presentaciones que utilizaremos en su desarrollo.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.

2.1. Arte y ELE: su introducción en la enseñanza del español.

En muchos de los programas educativos creados para la enseñanza del español como lengua extranjera, se incluyen estudios complementarios a los de gramática; entre otros, encontramos estudios de cultura española, literatura, geografía, historia e historia del arte. Todas estas disciplinas contribuyen a crear en la formación de los estudiantes una visión más abierta y global de la civilización y cultura de España.

Hemos visto que el aprendizaje de una lengua implica el acercamiento a una cultura y a través de la historia del arte, observamos que ese acercamiento es posible, ya que aporta conocimientos socioculturales e históricos y se convierte en un excelente recurso de apoyo al aprendizaje lingüístico.

Además, se da el hecho de que el sector del turismo cultural español ha ido aumentando en las últimas décadas, por lo que un adentramiento en este tipo de materias supone un excelente complemento a los conocimientos adquiridos en el aprendizaje de la lengua española.

Por lo tanto, su introducción en la enseñanza del español contribuye a proporcionar una formación más completa e integral en los distintos aspectos que integran el conocimiento de un idioma y de la cultura o culturas a que hace referencia.

2.2. El español como lengua extranjera en las universidades japonesas.

Con el fin de contextualizar la situación y conocer la evolución del estudio del español como lengua extranjera en Japón, presentamos brevemente el contexto histórico y cultural en el que se ha desarrollado la lengua española en el país nipón y para observar cómo ha llegado a convertirse en materia de estudio universitaria, tanto como especialidad, como lengua extranjera optativa.

2.2.1. Hispanismo en Japón: breve historia sobre las relaciones entre España- Hispanoamérica y Japón.

Hemos de remontarnos al siglo XVI, concretamente al año 1549, con la llegada de

san Francisco Javier a Kagoshima y, posteriormente, de otros misioneros jesuitas a Japón, para poder hablar de la presencia de la lengua española en el archipiélago nipón. Los primeros occidentales que mantuvieron contacto con los japoneses fueron los españoles y los portugueses que pertenecían a la Compañía de Jesús. Un poco más tarde, a finales del siglo XVI y principios del XVII, llegaron también franciscanos y dominicos enviados por la Corona española, con la misma misión religiosa. Utilizaban el latín como lengua para el culto y el japonés para comunicarse con los nativos, por lo que la difusión de la lengua española en esos momentos fue escasa.

Asimismo y pasados unos años, desde tierras japonesas se enviaron dos delegaciones a Europa: la primera tuvo lugar de 1582 a 1590 en la que cuatro jóvenes cristianos llegaron hasta Roma. La segunda fue en 1613 con Hasekura Tsunenaga enviado por el señor feudal Date Masamune del señorío de Sendai y cuyo destino final era entrevistarse con el rey de España, Felipe III, y con el Romano Pontífice Paulo V. Esta misión conocida como “Misión a Europa de la Era Keicho” supone la primera delegación diplomática oficial enviada por Japón a España (Ugarte, 2012, p.1). En 2013 se cumplieron 400 años de relaciones internacionales entre España y Japón, y para celebrarlo se conmemoró el “Año Dual España-Japón” clausurado en el mes de julio de este año 2014.

Pasado un tiempo, la dinastía de los shogunes Tokugawa, dominante en ese momento en Japón, temiendo una invasión extranjera, decretó un edicto de persecución contra los cristianos y la expulsión de todos los extranjeros que residían en el país, por lo que se produjo la ruptura de las relaciones internacionales y Japón quedó aislado cerca de tres siglos.

Cuando se restauró el imperio a finales del siglo XIX con la Revolución Meiji, el aprendizaje de lenguas extranjeras comenzó a cobrar fuerza en Japón y podemos decir que el inicio de los estudios de español empezó a germinar. El país abrió sus puertas al exterior después de pasar por un largo período de aislamiento tanto político como económico. Desde ese momento y hasta la actualidad, el desarrollo económico, la internacionalización de las empresas y el enriquecimiento de la industria, llevaron a Japón a convertirse en una de las máximas potencias mundiales; como consecuencia de ese intercambio con otros países, se vio la necesidad de aprender nuevas lenguas para poder establecer comunicaciones fructíferas. Es por eso que uno de los principales motivos que movió y sigue moviendo en la actualidad a los japoneses para aprender lenguas extranjeras, es el deseo de establecer un intercambio comunicativo e intercultural en una lengua común.

Existen tres momentos en que la lengua española ha recibido un impulso considerable en su desarrollo en Japón y que el profesor Bando, de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kioto, define como “los tres booms del español en Japón”. La apertura de nuevos departamentos de español en la universidad japonesa en las décadas de 1970 y 1980 -provocado por el desarrollo económico que empezó a producirse en Iberoamérica- fue lo que motivó el comienzo del primer “boom”. Este momento coincide con la llegada de traducciones de los autores del “boom latinoamericano”, los cuales producen gran interés en los lectores y escritores japoneses; asimismo comienzan a venir artistas, escritores y académicos hispanos y las relaciones entre Japón e Hispanoamérica se hacen cada vez más intensas, especialmente con México. Por esas fechas, en 1988, se fundará una de las grandes asociaciones de hispanistas y profesores de español en Japón: CANELA (Confederación Académica Nipona Española y Latinoamericana).

El segundo “boom” coincide con las celebraciones de la Exposición Universal de Sevilla y de los Juegos Olímpicos de Barcelona en 1992. El tercer periodo, además de los éxitos del deporte, sobre todo del fútbol, cuenta con el desarrollo de amplias

actividades culturales que llevan a cabo distintas instituciones para la promoción de la lengua y cultura españolas; podemos decir que dura hasta la actualidad, por lo que nos vemos ahora como protagonistas y colaboradores del tercer “boom” del desarrollo del hispanismo.

2.2.2. El español como especialidad y como lengua extranjera.

En Japón, uno de los ámbitos sociales más importantes es el educativo por el que la persona adquiere conocimientos académicos, adopta valores éticos y morales, y se prepara para dedicarse con esfuerzo y perseverancia a la futura integración en la sociedad y a su participación activa en ella, aportando el máximo posible y sacando así adelante su propio país. Dentro del sistema de educación japonés, el estudio de lenguas extranjeras ocupa un lugar destacado, ya que el dominar uno o varios idiomas da la posibilidad de establecer relaciones con otros países y eso se traduce en un crecimiento a nivel económico y de mayor desarrollo nacional.

La enseñanza del español en tierra japonesa comenzó en la era Meiji, en 1897, en la entonces “Escuela de Idiomas de Tokio”, que hoy conocemos como Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio. Aquí, el precursor Gonzalo Jiménez de la Espada formó a la primera generación de hispanistas japoneses, entre los que podemos destacar a Nagata Hirosada, que tradujo el Quijote, y Kasai Shizuo, profesor y formador de muchos hispanistas. (Ugarte, 2012, p.1)

Posteriormente se une al elenco la “Universidad de Estudios Extranjeros de Osaka” y la “Universidad de Tenri”, abriendo ambas su departamento de español. En 1955, la “Universidad de Sophia” en Tokio abrió su departamento de español y en 1960 lo hacen las universidades de Tokio, Nagoya, Osaka y Kioto movidas por la gran demanda que se produjo de estudiantes de español.

Los estudios hispánicos fueron desarrollándose tanto en el ámbito de la lingüística como de la literatura, la historia y el arte. En 1983 se creó la “Asociación de Historia de España” y la “Asociación de Historia Española Contemporánea”. En 1997 se inauguró la “Asociación de Historia del Arte Español y Latinoamericano”, en la cual se estudian a artistas de renombre en el mundo del arte como Picasso, Goya, Velázquez y el Greco, entre otros. También se profundiza la obra de Antonio Gaudí (Bando, 2011, pp.33-34), que será nuestro hilo conductor en la propuesta didáctica de ELE que expondremos. Diremos de paso que Gaudí no era conocido de forma masiva como lo es ahora en Japón. Había sido admirado por japoneses como el fotógrafo Hosoe Eiko, el arquitecto Kenji Imai (años 50) y el también ilustre arquitecto Ando Tadao posteriormente; pero será en los años ochenta cuando la Sagrada Familia y el Parque Güell se conviertan en escenarios de un popular anuncio de la empresa de whisky japonesa “Suntori” -que invadió los canales de la televisión nipona- cuando se puso de moda la arquitectura del genial artista español. (Ugarte, 2012, p.1)

Volviendo al mundo de las universidades, en la actualidad 240 universidades imparten clases de español en Japón, ya sea como especialidad o como lengua extranjera optativa. Entre estas universidades, 17 cuentan con departamento de español, por ejemplo la Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, Kioto y Kansai, la Universidad de Osaka, la Universidad Municipal de Estudios Extranjeros de Kobe y la Universidad de Nanzan, entre otras; en ellas se puede estudiar la carrera de cuatro años de español como especialidad, cursos de máster y doctorado.

Antonio Gil de Carrasco, director del Instituto Cervantes de Tokio, confirma que “la motivación por el estudio del español en Japón es principalmente cultural. De los 2.868.928 alumnos universitarios japoneses, 64.000 han cursado estudios de español en la universidad. Además, esta formación está presente en 100 institutos, por lo que

llegan a 2.421 alumnos. La cifra global de alumnos de lengua española en Japón se sitúa en torno a las 100.000 personas y no deja de crecer.²

En la carrera de especialidad, el currículum se enfoca en las asignaturas de español: Gramática, Conversación, Cultura, Historia, Literatura y se estudian también otras asignaturas obligatorias y optativas de Humanidades y de una segunda o tercera lengua de libre elección. El número de créditos y horas semanales dedicadas a la materia como segunda lengua o lengua extranjera, depende de cada universidad. En la mayoría suelen impartirse clases de 90 minutos cada semana, y en principio suelen dividirse en una clase de gramática que enseña el profesor japonés y una clase de conversación impartida por el profesor nativo. Con respecto al dominio que llegan a adquirir los estudiantes de una lengua extranjera y, concretamente del español, la realidad es que no llegan a desenvolverse con soltura y esto se debe tal vez a la falta de motivación de los estudiantes universitarios en Japón. El tema de la motivación lo trataremos más adelante en el subcapítulo 2.3.1 en relación a la interacción en el aula de ELE y el uso de las nuevas tecnologías.

Son especialmente los universitarios que escogen español como segunda lengua extranjera los que presentan más dificultades para adquirir una buena competencia tanto lingüística como comunicativa. Por lo esclarecedor de la explicación acerca de este problema, reproducimos un texto del profesor Astigueta: “Esta falta de interés, al menos en apariencia, tal vez proviene de las condiciones a las que están sujetos los estudios de ELE en las universidades de Japón. Es un hecho que los estudiantes de ELE en Japón, salvo raras excepciones, no tienen necesidad de adquirir una segunda o tercera lengua. Tampoco existen otros condicionantes externos que susciten el interés (necesidad de integración, ofertas laborales, etc.) y los condicionantes internos (curiosidad, prestigio, interés), por su parte, son poco consistentes. Podríamos afirmar que debido, en parte, al aislamiento geográfico, a la desvinculación de los estudios con la profesión y a las condiciones del mercado laboral, Japón no ofrece un entorno que propicie los estudios de ELE. [...] Los programas universitarios, sin embargo, incluyen como requisito obligatorio la obtención de créditos de lenguas, y el número de los estudiantes que eligen español, por diversas razones, es muy elevado si lo comparamos con el de otras lenguas fuera del inglés. Si los estudiantes no poseen un genuino interés, el criterio de elección de la lengua es frecuentemente la facilidad para obtener los créditos requeridos, la conveniencia de tener ciertos conocimientos de la lengua elegida en orden a obtener algún beneficio, o simplemente la curiosidad. Dicho en términos más precisos, la motivación de los estudiantes de ELE en las universidades de Japón podría calificarse de externa e instrumental.

Otro de los elementos que sin duda afectan al aprendizaje de ELE son los estudios para el examen de ingreso a la universidad. Tal vez debido a la intensidad de tales estudios, es evidente que muchos estudiantes experimentan cierto tedio hacia los estudios en general, y, por su parte, los estudios de inglés enfocados hacia los exámenes de ingreso (centrados en la gramática, técnicos, memorísticos, desligados de la cultura y de la comunidad de habla, etc.) son, en mi opinión, la causa de la sensación de ineptitud (complejo, miedo, inseguridad) para las lenguas extranjeras, que según la teoría atributiva afecta negativamente al aprendizaje.»³ (Astigueta, 2009: p.10-11).

² Cita extraída del artículo “Profesores de ELE: con el español en la maleta” (2014) en la página web [mastermas.com](http://www.mastermas.com/reportajes/html/r2369_f14022014_1.html): http://www.mastermas.com/reportajes/html/r2369_f14022014_1.html. Consultado el 15-09-2014.

³ ASTIGUETA, Bernardo (2009): La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias” En Actas de Cuadernos CANELA, número XXI.

Como bien comenta el profesor Astigueta, la falta de interés y la cierta apatía, entre otros factores, que experimentan ante el estudio los universitarios japoneses en la actualidad, es lo que lleva a que los estudiantes de español no sepan disfrutar ni aprovechar mejor las clases durante su época universitaria. Esto es un hecho que nos hace pensar también en cómo es el trabajo que realiza el docente, porque tal vez la dificultad no radique sólo en el estudiante. El profesor ha de pensar en cómo va a ser capaz de solventar este problema, de superar estos obstáculos y de pensar en las necesidades reales concretas de los estudiantes y en los métodos específicos que va a seguir para hacer de la clase de ELE y del estudio del español algo atractivo, porque a la vez que se le ha de hacer pensar y trabajar al alumno se le tiene que hacer disfrutar de ese estudio, enseñarle a “aprender a aprender” y a que descubra que el estudio de un idioma cuesta pero es posible y además de divertido, útil para la vida.

2.3. La motivación y la interacción en el aula

La motivación es un factor decisivo para el éxito del aprendizaje. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua la define como “Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia”.⁴ Son muchos los autores que han investigado sobre este asunto, como por ejemplo Ellis (1997:75) el cual plantea que las actitudes y los estados afectivos influyen en el grado de esfuerzo para aprender una segunda lengua. Ericsson concuerda con el autor y señala al respecto que “en el enfrentamiento del alumno con el objeto de estudio, su deseo de aprender, su motivación, es a veces completamente decisivo para el logro” (1989:75)

Compartimos las mismas ideas al respecto y pensamos que junto con la interacción, la motivación es un factor que repercute en el éxito del aprendizaje, ya que sin ilusión ni un motivo que despierte el interés por el estudio, el deseo de aprender del discente y el deseo de enseñar en el docente, la enseñanza y la adquisición de la lengua española puede suponer un trabajo arduo y aburrido, que termine como consecuencia en una actitud “maquinal” ante el trabajo o en un abandono del estudio por parte del alumno.

Somos conscientes de que el aprendizaje de una lengua que no es la propia requiere esfuerzo -mayor o menor dependiendo de los casos, pero a fin de cuentas esfuerzo- y es por ello que nos parece necesario e importante que en las clases de ELE el profesor intente “aligerar” el peso -no rebajarlo ni quitarlo, porque la buena exigencia para el esfuerzo también es necesaria-, y hacer comprender y entender el valor que tiene ese estudio en la formación integral del alumno, tanto humana como profesional.

Deci y Ryan (2000) categorizan la motivación a partir de las causas que impulsan a una persona a llevar a cabo una acción. Distinguen entre motivación intrínseca (promueve la autonomía, el sentimiento de competencia, la curiosidad y el deseo de asumir desafíos) y la motivación extrínseca (los beneficios de la actuación se encuentran al margen de la propia actividad)⁵ Señalan cómo diferentes estudios de educación han demostrado que cuanto más autónoma es la motivación mayor es la implicación, mejor el rendimiento, menor el fracaso y mayor la calidad de aprendizaje.

Con el uso de las TIC en el aula pensamos que esta motivación e interacción se ven hechas realidad; por ejemplo, introducir imágenes de obras de arte en la enseñanza de una lengua ofrece enormes y muy motivadoras posibilidades para el aprendizaje

⁴ DRAE, 22ª edición.

⁵ GARCÍA-ROMEU, Juan (2006): “Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos” En Actas del Tercer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE), (pp.146-147). Instituto Cervantes, Utrecht.

debido también a la capacidad que contienen para producir reacciones, sensaciones o recuerdos en el receptor, ayudando a desarrollar la destreza expresiva.

En la propuesta que presentamos, el hecho de servirnos de una disciplina que despierta la curiosidad de muchos como es la historia del arte -especialmente la del alumno extranjero-, pensamos que repercutirá muy positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos japoneses de español, ya que facilitará una actitud activa y comprometida, ayudará a mantener el esfuerzo y la dedicación que se requieren para el aprendizaje, promoverá la asimilación y el desarrollo de distintas habilidades y favorecerá el sentimiento de competencia.⁶

3. METODOLOGÍA

3.1. CLIL y el arte como herramienta didáctica.

El modelo teórico del enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) integra el aprendizaje de lenguas con otros contenidos. La metodología que emplea no es nueva, pues ya desde el Imperio romano, pasando por la Edad Media y llegando al siglo XX, se han estudiado otras lenguas para establecer comunicaciones entre distintos territorios y para la adquisición de nuevos conocimientos.

Lo que ha venido a aportar este tipo de enseñanza es una oportunidad para que los alumnos aprendan la L2 de una manera más natural, distinta a la ofrecida en la enseñanza “tradicional”. Autores como Marsh y Langé señalan que con este método “estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia es beneficioso tanto para aprender otras lenguas como para la asignatura que se imparte en dichas lenguas. El énfasis de CLIL en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas.” (Marsh y Langé, 2000)

En la propuesta que presentamos en esta memoria, intentamos mostrar las ventajas que este tipo de aprendizaje ofrece aplicado al estudio de la lengua española a través de la historia del arte: ofrecer contenidos relacionados con el arte pero no en la lengua extranjera sino a través de la lengua extranjera, enriquecer el léxico en general y desarrollar la competencia comunicativa y la interacción así como la conciencia intercultural.

Nuestro propósito es hacer ver al alumno que la lengua es un instrumento de comunicación de uso cotidiano y no sólo reglas gramaticales o listas interminables de vocabulario que al final no se sabe cómo ni cuándo aplicarlo.

Pero nos encontramos con una desventaja, y es que todavía son muy pocos los materiales que hacen uso del arte como recurso didáctico dentro de las actividades de otros contenidos como la expresión oral, la cultura o la gramática, por lo que tal vez esa carencia de materiales específicos así como la escasa formación docente de profesores de ELE en la materia concreta y en la didáctica de la LE de profesores de historia del arte, también hayan ocasionado los reducidos avances en este ámbito.

Lo que queremos es mostrar cómo es posible conseguir un balance entre la enseñanza de la lengua extranjera y la materia en sí para motivar al alumno en el estudio de los aspectos gramaticales, funcionales y léxicos, a la vez que desarrolla de manera más natural su capacidad comunicativa mientras que adquiere conocimientos socioculturales que le ayuden a comprender mejor la sociedad de los hablantes de esa

⁶ Ídem.

lengua.

3.2. El uso de las TIC en el aula de ELE.

Las nuevas tecnologías han mostrado un enorme desarrollo a lo largo de estas últimas décadas, especialmente el uso de Internet se ha extendido de manera casi increíble, influyendo en todos los ámbitos de la vida (las comunicaciones, el comercio, el turismo, el trabajo). Estos avances tecnológicos se han adentrado ya en nuestra vida diaria y forman parte de nuestra historia presente.

Cuando hablamos de nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacemos referencia al conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido)⁷

En el campo de la educación se han ido abriendo camino poco a poco y esto ha aportado novedades en el proceso de desarrollo de la enseñanza y aprendizaje que ha repercutido tanto en docentes como en discentes y en todo el ámbito de los centros educativos.

Entre los medios más empleados en este contexto encontramos:⁸

- TV/Videos a través de internet (canales exclusivos de internet como CervantesTV, Educatube, etc. y canales de televisión digital terrestre (TDT) que también emiten a demanda a través de internet, como las cadenas de televisión españolas TVE, Cuatro, Antena 3.
- Plataformas educativas (E-learning).
- Multimedia interactivos y en soporte físico (CD-Rom, Dvd-Rom).
- Materiales distribuidos en línea (webquests, unidades didácticas).
- Trabajos colaborativos (wikis, blogs, weblogs, mash ups, foros, etc.).
- Pizarra interactiva digital (PDI).

Si los aplicamos al caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, vemos cómo nos ofrece gran cantidad de recursos para llevar a nuestras clases, si bien surgen también las dudas de si el docente incluirá o no las TIC en sus clases dependiendo del tiempo que disponga, ya que su uso requiere dedicación y esfuerzo o si serán aptas para el grupo concreto que se le presenta. Además, es tanta la información que podemos encontrar que pensamos es importante saber elegir y explotar los materiales encontrados en la red, porque no todo tiene el mismo peso específico.

Prensky (2009) recoge un nuevo término "homo sapiens digital" para referirse al tipo de persona que ha adquirido -como el autor denomina-, una "sabiduría digital", por el avance y el uso continuado de las nuevas tecnologías. Y comenta: "(...) conviene investigar y evaluar tanto los aspectos positivos como los negativos de las nuevas herramientas y la forma de lograr el equilibrio que convierte estas herramientas en potenciadoras de la sabiduría.", postura con la que coincidimos y que, como ya hemos indicado, es de gran importancia que el docente las tenga en cuenta para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle con éxito.

Al igual que Prensky, el profesor José Ramón Rodríguez Martín piensa que el uso de estos nuevos medios contiene tanto aspectos positivos como negativos con los que habrá que contar en el proceso educativo, y lo explicita presentando el siguiente cuadro:

⁷ BELLOCH ORTÍ, Consuelo (2013): "Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)", Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia.

⁸ MARTÍNEZ VICENTE, José (2014): " Las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el Aula de Español L2/LE". Fundación de la Universidad de La Rioja (p.7).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Exige que el profesor no sólo sea experto en contenidos, también ha de ser experto en aprendizaje y educación. - Hace al alumno parte más activa aún de la clase y de su proceso de aprendizaje, por medio de la interacción. - Trabaja con recursos reales y en situaciones reales, usando la lengua meta. - El acceso a la información disponible es ilimitado. - Se amplía el entorno de aprendizaje más allá del aula. - Es un elemento motivador. - Ayuda a introducir el elemento lúdico. - El alumno ya no es el mero receptor de la información, sino usuario de la misma. - Facilita el acceso y, en muchos casos, el almacenamiento de la información, así como su recuperación. - Facilidad y universalidad del uso, familiaridad del medio para el alumno. - Permite el uso y la distribución del material en multiplataforma: texto, vídeo, audio, imagen. - Permite el trabajo individual, en parejas o pequeños grupos y sirve de pretexto para la puesta en común, la exposición, el debate, los juegos de rol, los juicios, el contraste de informaciones, etc. en el gran grupo. - Es una herramienta que potencialmente la podemos usar para la clase de gramática, para trabajar las destrezas (expresión oral y escrita; comprensión oral y escrita) y los aspectos culturales. - Puede ser usada con todos los niveles: A, B, C. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de contar con aulas tecnológicamente equipadas. - Hay que saber evaluar la información. - Se precisan unos conocimientos básicos mínimos de informática e internet. - Duda, riesgo, peligro: el aislamiento e individualismo. - Probabilidad de problemas técnicos (bloqueo, lentitud, virus...). Dependemos de que nos ocurran imprevistos. - Hay estudiantes cuyo perfil dificulta el uso de esta herramienta. - El “desfase injusto” (Kramsch) entre el nivel de lengua del estudiante y el nivel de lengua que se ha de usar. - La posibilidad de que el estudiante, en su trabajo individual, utilice su propio idioma.

Podemos observar cómo los aspectos positivos son mayores que los negativos, con lo que se deduce que el uso de las TIC puede considerarse una buena opción para introducirlas en las que hemos denominado “clases tradicionales” (es decir, las de libro y pizarra).

Ahora bien, a lo dicho se puede sacar una segunda conclusión que nos parece de gran importancia señalar: no debemos olvidar que internet es simplemente un recurso, un medio, no un fin en sí mismo. Al respecto, la profesora Cruz Piñol, de la Universidad de Barcelona, explica que: “Es preciso recordar que la World Wide Web debe ser considerada no un sustituto de la clase preparada por el profesor. Del mismo modo que no es suficiente que los estudiantes vean durante una hora un vídeo en la lengua que estudian, no será suficiente que naveguen durante una hora a través de páginas Web en esa lengua. El trabajo del profesor de idiomas consistirá en combinar sus

conocimientos lingüísticos y didácticos con los atractivos de la WWW, para elaborar un material de trabajo que permita alcanzar el objetivo principal: el aprendizaje de una lengua extranjera.”⁹

Por tanto, para que la clase sea provechosa tanto para docente como para discente, lo ideal es que el docente tenga claro el objetivo al que quiere llegar y prepare la clase de tal manera que el uso de las TIC sirva como refuerzo para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en el aprendizaje de la lengua extranjera que el discente deberá asimilar con el empleo de esos medios tecnológicos.

3.2.1. El docente y las TIC.

El papel del docente ha cambiado a lo largo de los últimos años a medida que se han ido incorporando las nuevas tecnologías al aula. Si bien es cierto que las TIC se han convertido en una herramienta de enseñanza muy completa adaptada a cualquier nivel, también lo es que -como ya hemos comentado anteriormente-, no todo vale igualmente y resulta necesario que el docente sepa discernir qué es mejor usar y con qué finalidad. Se precisa de un entrenamiento previo para el empleo de estos medios de enseñanza que faciliten el uso apropiado de la tecnología y para que revierta en el adecuado aprendizaje por parte de los alumnos. El profesor, más que ser un experto en contenidos, se convierte en facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, fomentando la interacción de los mismos, el estudio y la motivación.

El docente debe orientar al alumno y hacer hincapié en la importancia que tiene el proceso autodidáctico e intelectual del estudiante, unido al aprendizaje en colaboración. El profesor se convierte así en guía, por lo que debe conducir y seguir el aprendizaje de los estudiantes, orientarlos y resolver las posibles dudas o problemas que se le puedan presentar. Además, si el instructor decide diseñar los materiales y recursos para sus clases tiene que tener en cuenta dos aspectos principales: el diseño pedagógico y el diseño técnico que debe adaptar a las características y necesidades concretas de los alumnos, así como poseer las mínimas habilidades teóricas para interactuar con los sistemas y apoyar a los estudiantes en el desarrollo del curso. Es importante que el docente tenga diseñado un plan para que las actividades que desea realizar con el uso de las TIC no supongan una pérdida de tiempo y esfuerzo, sino que sean verdaderamente formativas y de provecho para el alumno; en ese plan se deberían incluir los objetivos y el procedimiento que se ha de seguir para conseguirlos; en definitiva una buena organización que muestre un proceso coherente entre las necesidades, los fines y los medios.

3.2.2. El alumnado y las TIC.

Así como con el uso de las TIC el docente ha cambiado en su manera de enseñar, las características y formas de aprender del alumnado han dado –asimismo- un cambio. La relación entre docentes y discentes también parece que no es la misma que hace unos años; de este modo lo apunta Sybil Lorena Caballero en un cuadro explicativo que presenta en su artículo “Tránsito digital en el ámbito educativo”¹⁰ en el que muestra el

⁹ CRUZ PIÑOL, Mar (1997): “La WWW en la clase de E/LE”, en Frecuencia-L, núm.4, Madrid, Edinumen, pp. 47-52. Posteriormente publicado en Espéculo, núm.5. Universidad Complutense de Madrid: http://www.ucm.es/info/especulo/numero5/m_cruz.htm .Consultado el 24-08-2014.

¹⁰ CABALLERO, Lorena Sybil (2009): “Tránsito digital en el ámbito educativo” Centro de Investigaciones Educativas, Universidad Central de Venezuela.

paso que se ha producido en la escuela de lo tradicional a lo actual. Indica cómo esa relación entre docente y alumno es de facilitador entre profesores y alumnos, y cómo todos son sujetos de un aprendizaje común.

Apunta la misma autora que, debido al uso de las TIC, el método de pensamiento del alumnado es intuitivo y racional. El sujeto de aprendizaje escoge la ruta que va a utilizar y elige aquello que le resulta más interesante, haciéndolo suyo e interpretándolo a través de su propia red de significados.

Otros autores como Sancho Gil señalan que el ordenador deshumaniza y “tecnologiza” la enseñanza e impide al alumnado adquirir habilidades y conocimientos de orden superior. Sin embargo, encontramos posturas contrarias como la de Javier Martínez que en su artículo “El papel del tutor en el aprendizaje virtual”¹¹ apunta que los estudiantes tienen un papel de protagonista ante las TICs, por lo que el adquirir habilidades y conocimientos conlleva esfuerzo por parte del alumno ante la meta que desea conseguir. Debe aprender a aprender, a saber qué información es válida, a analizarla y tener sentido crítico para que eso le sirva en su proceso de aprendizaje.

El profesor Pere Marqués Graells aporta ideas muy interesantes al respecto; los puntos que nos han parecido destacables son, por ejemplo, la necesidad que ha de tener el estudiante en aprovechar los nuevos entornos virtuales de aprendizaje para la formación profesional; trabajar con un método que presente objetivos, tareas y tiempos para la realización de las mismas; que esté motivado y sea perseverante; el trabajar con intensidad y de manera continuada, el desarrollo de la autoestima y el afán de superación; actuar con autonomía e iniciativa para tomar decisiones; responsabilizarse de su propio aprendizaje y autodirigirlo, y asumir los riesgos que en ocasiones implican las decisiones que se tomen.

Por consiguiente se le presenta al estudiante todo un reto, una aventura que tal vez le cause en ocasiones cierta incertidumbre y ansiedad, pero que es posible superar con esfuerzo y perseverancia como apuntaba Marqués Graells, disfrutando del aprendizaje con las tecnologías y contando con el apoyo incondicional del profesor que, aunque pueda parecer que se encuentra en un segundo plano, siempre estará atento y pendiente de salir al auxilio de sus estudiantes que navegan por los mares de la tecnología puesta al servicio del estudio de la lengua extranjera.

3.3. El uso de la historia del arte en el aula de ELE.

Nos hemos detenido en el concepto de arte y las características que la historia del arte se encarga de estudiar. Llega ahora el momento de preguntarnos: ¿por qué usar la historia del arte en el aula de ELE?

El importante valor cultural que tiene el arte lo hemos apuntado en el apartado 1.3, cuando hemos hablado sobre el componente cultural en la clase de LE, pero este no es el único aspecto que podemos destacar. Existen también otros motivos por los que pensamos que el arte es un instrumento ideal para aprender la lengua de forma más creativa.

Desde hace tiempo, las imágenes se han venido utilizando en la enseñanza de las lenguas (fotografías, diapositivas, cómics...), y todos sabemos que tanto enseñar como aprender con un apoyo visual resulta mucho más motivador y ameno, en definitiva, más efectivo. Y esto porque las imágenes generan emociones y asociaciones; crean situaciones reales de comunicación; fomentan el desarrollo de las destrezas

¹¹ MARTÍNEZ, Javier (2004): “El papel del tutor en el aprendizaje virtual” (artículo en línea). UOC. <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.htm>. Consultado el 26-08-2014.

comunicativas como por ejemplo preguntar, suponer, describir, explicar, valorar, opinar, interpretar. El arte entra por los ojos y pensamos que es más sencillo inferir el significado de las palabras viendo una imagen, sin necesidad de consultar siempre el diccionario. Ya lo dice el refrán: “una imagen vale más que mil palabras”. De esta forma los alumnos entrarían en relación con el uso de las TIC para la enseñanza (paseos virtuales, podcast, imágenes digitales, programas de diseño...), herramientas que nos servirán para amenizar la clase y aprender de manera distinta.

Lo que intentamos con nuestra propuesta didáctica es no quedarnos en un análisis-artístico o una interpretación profunda, casi de experto, de las obras de arte, sino que nuestros alumnos japoneses tomen contacto con el arte y las obras de Gaudí como excusa para crear una situación comunicativa y dar así oportunidad a que expresen lo que ven, opinen e intercambien ideas con los demás compañeros. Al mismo tiempo esperamos que a través de esto también conozcan un poco mejor al genial arquitecto catalán y las obras que realizó, ya que Gaudí no es sólo famoso y de valía por el diseño de la Sagrada Familia.

Aprender historia del arte ayuda al acercamiento cultural de la lengua objeto de estudio. Al aprender una L2 se ve necesario que el alumno conozca también el bagaje cultural donde se ha formado esa lengua, los aspectos pragmáticos-sociolingüísticos que hacen de esa lengua algo único, usando determinadas expresiones y presentando unos modos de decir concretos adaptados a circunstancias determinadas. Todo esto supone ya un enriquecimiento intercultural.

Otros aspectos menos positivos con los que nos podemos encontrar son el hacer uso de un lenguaje específico que aún no es entendido por nativos a no ser que sean especialistas en el tema; el choque cultural por la diferencia de formas de expresión, pensamiento y que las explicaciones sean poco didácticas y demasiado técnicas. También la escasez de profesores de ELE especialistas en arte y viceversa, profesores de arte especialistas en ELE puede suponer un punto débil, así como el nivel del español del alumnado y el mayor o menor interés que puedan mostrar por el arte que, aunque no se presente como tema central del desarrollo de las clases, el alumno puede pensar que no tiene suficientes conocimientos sobre esta disciplina específica y eso le puede dificultar el aprender español a través de la historia del arte, que es el verdadero objetivo del estudio.

Apuntamos asimismo algunas ausencias que hemos encontrado con respecto a este tipo de enseñanza; por ejemplo la escasez de manuales que presenten de manera didáctica la historia del arte para estudiantes extranjeros es un hecho un tanto lamentable, así como las asignaturas que traten este tema en los currículum universitarios de los estudios de Filología Hispánica en las universidades de estudios extranjeros de Japón.

3.4. El uso de las TIC aplicadas a la enseñanza del español a través del arte.

Como hemos mencionado en el apartado 3.2. al tratar sobre el uso de las TIC en el aula de ELE, la tecnología se ha ido desarrollando de tal manera que el uso de Internet ya no supone nada extraordinario y navegar por la red en busca de información y comunicación con el mundo es algo que está al alcance de la mano.

En el campo de la educación esto ha aportado grandes novedades en el proceso de desarrollo de la enseñanza y aprendizaje o cual ha repercutido de manera muy positiva en la metodología de las clases y en el modo de enfocarlas para que sean productivas y consigan captar el interés tanto de profesores -que han de prepararse sus clases con

estos nuevos recursos- como de los alumnos, que son los que deberán asimilar esos conocimientos.

En este capítulo nos vamos a centrar en el uso de las TIC para la didáctica del español a través del arte. Explicaremos cuáles son los motivos que hacen de la aplicación de las tecnologías en el aula de ELE algo motivador que trae resultados positivos en la adquisición de conocimientos lingüístico-artístico-culturales y la necesidad de seguir unos criterios de selección a la hora de usar estas herramientas.

La profesora Ina María Simon apunta unas palabras que nos hacen pensar en el verdadero valor que tiene Internet. Comenta: “No es tan espectacular lo que ofrece Internet, pues hay materiales que se pueden encontrar a través de otras fuentes de información [...] libros, periódicos, folletos informativos. Más impresionante es la abundancia de informaciones comprimidas en un pequeño espacio y la facilidad de alcanzarlas. [...] Además, estas informaciones son gratuitas.”¹²

En el aula podemos trabajar con infinidad de páginas web, blogs, unidades didácticas, o foros, para realizar actividades en las que consigamos unir lengua y arte, si bien deberemos fijar unos objetivos para aprovechar de forma interesante y formativa estos recursos tecnológicos. A través de Internet es posible realizar búsquedas de información de todo tipo como por ejemplo buscar la biografía de un artista y sus obras, con lo que se podría trabajar el uso de los verbos en presente y pasado o practicar las descripciones de las obras leyendo las explicaciones. También se puede buscar en un periódico digital alguna noticia relacionada con el arte y hacer un resumen de la misma o cambiar el titular o explotarla en función de nuestros objetivos gramaticales.

Otros procedimientos que se nos ocurren con respecto al uso de las imágenes -trataremos el tema un poco más a fondo en el siguiente apartado-, es mostrar una obra de arte famosa o no, y practicar con eso los colores, los verbos ser y estar, gustar, con preguntas como: ¿de quién es?, ¿dónde está?, ¿te gusta? Incluso es posible la enseñanza o práctica de vocabulario, trabajando el tema que trate o inspire esa obra.

Podemos incluso planear una visita virtual a un museo y aprovechar con ello para practicar horarios (horarios de apertura y cierre, vacaciones), reservar un guía (número de personas del grupo, idioma, hora de la visita), precio del billete de entrada al museo (en grupo, individual, descuento o no).

Como vemos las posibilidades son muchas y variadas, por lo que bien incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje le darán valor y repercutirán en beneficio del desarrollo de competencias que permitan formar personas que sepan reflexionar, que tengan espíritu crítico y capacidad para aprender la lengua española y su cultura expresada a través de la historia del arte.

3.5. El componente cultural en el aula de ELE.

Sea cual sea el lenguaje que se hable, este es algo necesario para la relación entre los seres humanos y su desarrollo en el entorno en el que viven. La lengua hace posible que las personas se acerquen y expresen con palabras no sólo pensamientos, sino también sentimientos e intenciones. Gracias a la lengua se ha producido un mejor entendimiento entre las personas, influyéndose mutuamente y dando lugar a un intercambio de ideas e informaciones nuevas o diferentes. “La lengua son los ojos de la

¹² SIMON, Ina Maria (2001): “El uso de Internet en la enseñanza de ELE”, en Culturele, Universidad de Barcelona: <http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html>. Consultado el 10-09-2014.

cultura [...]; abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada” (Zhang Yining, 2012). Es a través del lenguaje como damos a conocer aspectos de un ámbito cultural concreto, por lo que un miembro de otro ámbito necesitará aprender o conocer esas costumbres o prácticas que varían de las propias para poder establecer una comunicación que quede fuera de malentendidos.

Comentan los historiadores que desde tiempos remotos ya existían intercambios lingüísticos de una tribu a otra pero resultaba difícil la comunicación por falta de entendimiento. En el mundo actual, donde los avances de la técnica y las relaciones entre países son cada vez mayores, la comunicación intercultural es importante y muy necesaria. El aprendizaje de segundas lenguas se ve como algo útil y práctico no sólo en un nivel mera y puramente formal, sino también como una manera de abrirse al mundo y conocer otras formas de vivir y pensar, una nueva realidad cultural que enriquecerá en gran medida a todo aquel que se dedique al estudio de las lenguas. Vemos pues que lengua y cultura son dos aspectos que van de la mano y que se encuentran estrechamente vinculados.

Edward Hall (1959) definió la cultura como el reflejo del modo de vida de un pueblo; será en 1992, en la revista “Cable”, en un artículo escrito por Lourdes Miquel y Neus Sans titulado “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”¹³ cuando aparece por primera vez el concepto de “cultura” y el agrupamiento o distinción en tres tipos:

1. La cultura con mayúsculas: Cultura. Comprende lo relacionado con la literatura, la historia, el arte y la geografía española. Esto es lo que se denominaría “civilización”.

Para la profesora Esther Forgas, de la Universidad Rovira i Virgili, este tipo de cultura se considera ¹⁴: Determinada por la cultura dominante. Descontextualizada. Estructurada en distintas disciplinas. Basada en la teoría y poco apta para la vida diaria. Obsesionada por la eficacia y fundada en la evaluación.

2. La cultura “a secas” (como la denominan las autoras). Según Miquel y Sans, sería aquello que todos los individuos, los cuales poseen y comparten una misma lengua y cultura, dan por sobreentendido. Estos conocimientos permiten la inserción en una determinada sociedad. Es una cultura experiencial que se presenta¹⁵: Determinada por los intercambios de la familia o la sociedad. Contextualizada. Fundamentada en la experiencia. Práctica para la vida diaria. Asumida por la sociedad. Basada en la aplicación.

3. La “kultura” con k, todo aquello que tiene relación con la cultura juvenil, el argot, las y las jergas.

Es a partir del conocimiento de la cultura (con minúsculas) como los miembros de una sociedad pueden llegar a la cultura con k (kultura) y a la cultura con mayúsculas (Cultura). Estos tres tipos de cultura no son compartimentos estanco, sino que cabe la posibilidad de que se mezclen, dando así lugar a una mejor comprensión de lo compartido por todos.

Para Miquel y Sans, el desarrollo didáctico debería centrarse mayormente en la cultura a secas, para conseguir entender, actuar e interactuar comunicativamente. Siendo así, los estudiantes serán capaces de descodificar ciertas expresiones o determinados matices que sólo son entendidos por los miembros pertenecientes a un

¹³ MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". Cable, n° 9. Abril. 1992. Ed. Difusión. Actualmente en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Consultado el 20-08-2014.

¹⁴ FORGAS BERDET, E. (2007): “El lugar de la Literatura, la Historia y el Arte en la enseñanza de español a extranjeros” Universidad Rovira i Virgili. Tarragona

¹⁵ Ídem.

ámbito cultural concreto. El papel del profesor se presenta relevante a la hora de examinar y producir materiales, ya que deberá pensar qué tipo de contenidos culturales son los que quiere ofrecer a sus alumnos y valorar cómo se equilibran con las otras dos formas de cultura. Las autoras concluyen que enseñando un instrumento de comunicación como es la lengua, se enseña una serie de prácticas sociales y valores culturales, considerando el componente cultural como básico para potenciar el componente comunicativo del alumno en el aula de ELE.

Con todo esto, observamos el sentido que tiene el integrar el elemento cultural en el aprendizaje de la lengua española no como algo complementario o anecdótico o como “relleno animador” en los minutos finales de la clase, sino como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el mismo nivel y con la misma consideración que tienen los elementos funcionales o gramaticales, obteniendo así una visión más completa de lo estudiado.

Stempleski y Tomalin consideran la cultura como un conjunto de valores, productos y comportamientos, en el que todos los elementos están relacionados entre sí. Otros autores definen la cultura como algo más que costumbres y tradiciones propias, y muestran su relación con el lenguaje: “Culture is much more than food, or singing and dancing, or traditional costumes...it refers to a set of ‘agreements’ among a group of people, determining how they will behave, how they like to present themselves, how they communicate, what they feel is important, how they see themselves and how they see the world. In short, it is their way of being. How is culture managed? In other words, how are all these things put into action—all this behaviour and interaction and identity? Through language of course. Language not only expresses culture, it also brings it about.” (O’Sullivan and Tajaroensuk, 1997)

En el caso concreto que presentamos en esta memoria, mostramos cómo dentro de la enseñanza de los aspectos culturales que hemos ido comentando, la historia del arte se convierte en un recurso de gran interés tanto cultural como didáctico, ya que a través de ella se ofrecen al alumno conocimientos de un rico patrimonio como es el español y de esta manera el reflejo de su historia y cultura, con lo que se puede llegar a tener una visión más amplia de cómo es España, su sociedad y todo aquello que le rodea. Estamos convencidos de que a través de la historia del arte podemos transmitir con el lenguaje nuestra historia y nuestro arte, haciendo compatible el desarrollo de la competencia lingüística y la competencia cultural, es decir, convirtiendo el arte en herramienta que facilite la integración de los contenidos básicos (gramática y vocabulario) que se pueden encontrar en un manual didáctico o dentro de la programación de un curso de ELE.

Por lo tanto, lo que proponemos es la función de la historia del arte como un recurso didáctico motivador que puede servir de complemento auxiliar en la comunicación de los alumnos según los distintos temas que se hayan pensado para el curso. Haremos uso del estudio de la historia del arte no como fin en sí mismo - aunque nos parece que el aprendizaje de esta disciplina en sí misma también es muy enriquecedor- sino como medio para que el estudiante extranjero de español consiga desarrollar todas las destrezas, especialmente su expresión oral, y que ese aprendizaje le aporte unos conocimientos socio-culturales que le sirvan para poner en contexto las distintas situaciones comunicativas. La observación de obras de arte, su lectura y estudio en el aula de ELE le servirá también como medio para el entendimiento del carácter cultural, por lo que se convertirían, podríamos decir, en documentos de la cultura española. Nos parece primordial crear situaciones comunicativas y esto es lo que queremos llevar a cabo con nuestra propuesta: generar un proceso comunicativo en torno a las obras de Antonio Gaudí.

3.6. Definición y características del arte en general.

Existen varios significados diferentes para definir lo que es el arte como término, sin embargo, en ocasiones se entremezclan los conceptos.

Podemos definir arte como:

1. Una forma de expresión creativa.
2. Habilidad, destreza.
3. Metodología para realizar una actividad.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define arte como “manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.”¹⁶

El arte presenta un carácter dinámico, evoluciona y se transforma constantemente. También tiene un carácter subjetivo, por lo que está abierto a múltiples interpretaciones. Además siempre ha tenido una función social pedagógica y de reflejo de la historia y de la realidad. Con el arte se expresa una información; permite una mayor posibilidad de abstracción, conceptualización y transmisión de contenidos que el lenguaje natural o formal. Asimismo, transmite ideas o sentimientos y produce efectos o sensaciones que a veces no se pueden explicar con palabras, pero que son entendidas por quien contempla la obra.

Dicho esto, debemos recordar que la historia del arte a lo que se ha dedicado -y se dedica- es a analizar la evolución de las manifestaciones artísticas a lo largo de las diversas épocas, clasificando culturas, estableciendo períodos y observando las características de cada uno y sus influencias.

3.7. Criterios de selección de herramientas TIC.

A la hora de hacer uso de las TIC hemos de tener en cuenta la gran variedad existente y no olvidar la realidad de que todas no sirven específicamente de igual manera. Es muy importante tener claro el objetivo antes de llevar a cabo una actividad en el aula con este tipo de herramientas, ya que el hecho de no tenerlo en cuenta podría llevar a malinterpretar la verdadera y correcta utilización de las nuevas tecnologías. Como sabemos y hemos comentado con anterioridad, las TIC no sustituyen al profesor en ningún momento; estas son sólo medios -no fines- de los que el docente se puede servir para la enseñanza de la lengua.

En el momento de llevar a cabo una selección para preparar actividades mediante el empleo de la historia del arte, deberemos fijarnos primeramente en aspectos como el nivel de los alumnos (como ya se ha señalado en otro apartado, no es necesario ni que docente ni que discente sean expertos en el tema, por lo que el docente puede realizar un sencillo sondeo para saber el tipo de nivel tanto lingüístico como artístico que presenta el grupo meta), tener unos objetivos bien definidos (lo que queremos que aprendan nuestros alumnos ajustándonos a sus necesidades), decidir qué destrezas queremos que se practiquen, concretar las tareas que los alumnos tendrán que realizar, definir cómo estructuraremos la clase para un mejor aprovechamiento y motivación

¹⁶ DRAE (22.ª edición). www.rae.es/recursos/diccionarios/drae. Consultado el 27-08-2014.

durante el desarrollo de las actividades (trabajo individual, por parejas, en grupos), organizar y dividir el tiempo de la clase y preparar con antelación el material. Además, si vamos a trabajar una actividad con Internet, habrá que añadir también los pasos específicos que vamos a dar con esta herramienta. El profesor Rodríguez Martín señala unos puntos que es bueno considerar, como por ejemplo hacer una comprobación técnica previa, preguntarse por el uso que le voy a dar, cuándo la voy a necesitar, qué tipo de objetivos queremos conseguir, qué medios voy a poner en práctica para el desarrollo de las destrezas y quién la va a usar (alumnos, profesores, ambos, otras personas).¹⁷

4. APORTACIÓN PERSONAL DEL INVESTIGADOR.

4.1. Presentación de algunas propuestas didácticas que tratan el tema.

Aunque no podemos afirmar que exista un amplio repertorio de estudio y propuestas que traten la historia del arte como recurso didáctico para la clase de ELE, sí que, después de una perseverante indagación, hemos encontrado algunos trabajos y presentaciones que se han hecho al respecto.

A continuación mostraremos tres de ellas que nos han parecido interesante comentar por los motivos que expondremos.

- Taller presentado en el “III Encontro de Professores de Língua Estrangeira”¹⁸ (2008) en Brasil.

En esta propuesta las profesoras Carvalho, Garrasi y Da Silva nos quieren mostrar cómo el arte y la literatura pueden emplearse como material didáctico para la enseñanza del español e integrarse dentro de los contenidos básicos de la enseñanza de la lengua española y de los obligatorios que se piden en las clases regulares de ELE.

Lo que las autoras pretenden con la presentación de este taller es hacer resurgir el uso de la cultura con C mayúscula en la clase de ELE sin que otros valores culturales (música, gastronomía, deporte, folclore) se vean subestimados. Para ello, lo que hicieron fue reunir varios manuales, seleccionar aquellos contenidos que aparecían repetidos en las unidades de cada uno y adaptarlos a temas que pudieran ser útiles para que el docente pudiera desarrollarlos en sus clases; así los temas elegidos fueron: la familia, lugares y localización, viviendas, los alimentos y descripciones físicas, los cuales nos parecen interesantes para ser tratados en el aula, ya que forman parte de la vida cotidiana. El taller se divide en cinco unidades temáticas de las cuales la familia, lugares y localización y descripciones físicas están relacionadas con una obra de arte que sirve de herramienta para el desarrollo de la actividad, lo cual nos parece muy interesante para el tema que desarrollamos en nuestra memoria. Todas las unidades que diseñan estas profesoras, comienzan con una pregunta para introducir al alumno en la dinámica del tema en cuestión y hacerle pensar sobre lo que sabe al respecto.

En la unidad temática “La familia” se utilizan tres pinturas: “Las Meninas” de Diego

¹⁷ RODRÍGUEZ MARTÍN, José Ramón (2004): “El uso de Internet en el aula ELE”. Red ELE, núm. 2.

¹⁸ OLIVEIRA DE CARVALHO, I.; GARRASINI SELLANES, R.B.; Rosana Beatriz, DA SILVA, Mirela Adrielle (2008): “Cómo integrar el arte y la literatura a las clases de español”. Publicado en la Revista de Educação Básica Do CEPAE/Universidade Federal de Goiás.
<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/viewArticle/6822>

Velázquez, “Retirantes” de Cándido Portinari y “Miserables frente al mar” de Pablo Picasso. Con esta actividad el alumno conseguirá aprender o repasar:

- Comparaciones sobre los distintos tipos de familias según la época y el lugar.
- Los colores.
- Opinión personal sobre la obra.
- Pretérito imperfecto e indefinido.

En la unidad temática “Lugares y localización” se presentan obras de Antonio Gaudí como excusa para practicar preguntas tipo ¿dónde queda?, ¿dónde está? Y se pregunta también por otros monumentos importantes en otros países (Machu Pichu de Perú, el Cristo Redentor de Brasil). El alumno trabajará:

- Los lugares (preposiciones, establecimientos, personas)
- Verbo estar
- Países

Por último, en la unidad temática “Descripciones físicas” se muestran algunas obras del famoso pintor español Pablo Picasso, en concreto cuatro cuadros: “Autoretrato” (1 y 2), “Las señoritas de Avignon” y “Cabeza de mujer llorando”. Aquí el alumno podrá trabajar:

- Aspectos psicológicos y de personalidad (adjetivos)
- Aspectos histórico-culturales
- Las partes del cuerpo
- Los colores y las formas¹⁹

Así pues, después de esta breve presentación y descripción de la propuesta estamos de acuerdo con las observaciones finales que comentan las autoras: con estas actividades no se han querido dar ideas para impartir una clase de arte, sino hacer de esas unidades didácticas en las que se emplean obras de arte herramientas que sirvan para añadir otros contenidos a las habituales clases de ELE, es decir, añadir un componente motivador y creativo que despierte el interés de los alumnos por el estudio de la lengua y al mismo tiempo les acerque a la cultura española, razón por la cual nos ha parecido interesante comentar lo propuesto en este taller.

- “La enseñanza del arte a estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”²⁰

Esta propuesta que nos presenta el profesor Miguel Monreal Azcárate está enfocada a la enseñanza de la historia del arte siguiendo los principios de CLIL (Content and Language Integrated Learning) o en español AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), es decir, en la impartición conjunta de lengua (español) y contenidos (historia del arte). Si bien nuestro interés no es tanto el del estudio de la materia específica, lo presentado por el profesor Monreal -basado en su experiencia en la enseñanza de la asignatura de arte español para un grupo de estudiantes de distintos países- nos resulta interesante, ya que entre los objetivos que debe conseguir el alumno a través de las actividades que propone, se encuentra el que mejore sus habilidades lingüísticas y comunicativas generales, aparte de que adquiriera conocimientos básicos de arte español.

En el “mostrario de actividades”, nos presenta algunos de los materiales que se han empleado en el aula.

A continuación comentamos un par de las mismas:

Actividad 1: Las ciudades romanas.

Se busca concienciar al alumno de la importancia de las ciudades en la civilización romana y mostrar nombres y ubicaciones de algunas ciudades españolas importantes,

¹⁹ Posibles contenidos que se pueden trabajar y que hemos añadido a la propuesta.

²⁰ MONREAL AZCÁRATE, Miguel (2012): “La enseñanza del arte a estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica”. Teaching Approaches to CLIL/Propuestas docentes en AICLE, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

señalando también su origen romano.

A través de este tema se trabajan aspectos lingüísticos como:

- Deletrear
- Pretérito imperfecto de indicativo
- Verbo “estar” para indicar ubicación.
- Los puntos cardinales, pronombres y adverbios de localización.
- Pedir confirmación

Se adjunta una ficha con imágenes y ejemplos para realizar una actividad por parejas.

Actividad 2: Los arabismos.

Como objetivo de contenidos se busca concienciar al estudiante de la importancia que tuvo la presencia árabe en la Península Ibérica y el legado que esta cultura nos dejó, en particular en el bagaje léxico.

Objetivos lingüísticos a tratar que apunta el profesor Monreal serían:

- Vocabulario básico general español que tiene origen árabe.
- Vocabulario específico del arte hispanomusulmán.
- Expresar la función con “sirve para”
- Comparar realidades con “similar a o parecido a”.

Aquí igualmente se presenta una ficha con palabras que proceden del árabe con su definición, y otra ficha en la que aparece el significado y la palabra a medio completar. Las imágenes que se incluyen desean facilitar el aprendizaje.

Pensamos que con estas actividades se ha conseguido un balance muy positivo para el proceso de aprendizaje, ya que no solamente se desarrollan objetivos de contenido histórico-artístico sino que también la adquisición de vocabulario y la práctica y estudio de determinadas funciones lingüísticas o puntos gramaticales, están presentes y forman parte del objeto de estudio.

La tercera propuesta es la que presenta María Kouti titulada “DELE y obras de arte: algunas consideraciones didácticas”.²¹

Kouti comenta la dificultad que puede suponer hablar sobre el tema “las obras de arte” en los exámenes de los diplomas DELE. Si bien es cierto que resulta un tanto difícil tocar este tema -tanto en la lengua nativa como en una lengua extranjera- y que no es uno de los temas favoritos de los estudiantes, también es cierto -afirma- que no es algo que no pueda estudiarse en el aula de ELE, opinión con la que estamos de acuerdo. Al igual que la autora, pensamos que sí se puede explotar este tema en una clase de ELE, y para demostrarlo nos ofrece unas consideraciones didácticas y una propuesta de actividades. Uno de los objetivos principales que busca esta presentación es conseguir la motivación de los alumnos para que se muestren más interesados y participativos en el desarrollo del proceso de aprendizaje y, concretamente, en la práctica de la destreza oral. El objetivo que se pretende es que a través del arte, el estudiante sea capaz de expresar sus propias opiniones con ideas argumentadas, y no tanto que sea un experto en el tema.

Es importante destacar que el profesor debe pensar bien cómo diseñar su propuesta didáctica y qué instrumentos lingüísticos considera pertinentes para despertar verdadero interés en el alumno y que éste disfrute con el aprendizaje. Por tanto, no es necesario que el docente sea un especialista en el tema, aunque sí aconseja la autora que es bueno que disponga de conocimientos básicos para la resolución de las dudas que puedan surgir. Lo que se cree importante es que el profesor oriente de manera animadora para allanar el camino del estudio de la lengua española a través de este tema.

La propuesta ofrecida está dirigida a universitarios o similares de un nivel

²¹ KOUTI, María (2005): “DELE y obras de arte: algunas consideraciones didácticas” Revista de los masterandos ELE de la Universidad de Valladolid, núm.1.

avanzado-superior de español, y se divide en dos fases. En la primera fase, el profesor muestra imágenes de obras de arte para que los alumnos comenten lo que les sugieren; mientras, el profesor va apuntando en la pizarra lo que los alumnos van diciendo. Después explicará un poco más en detalle las obras de arte que ha mostrado y comenzará un debate sobre qué tipo de arte prefieren. Aquí la autora apunta que se pueden introducir elementos léxicos u otros conceptos que tengan relación con el tema.

La segunda fase está enfocada a la práctica de cuestiones que suelen salir en las pruebas orales de DELE. Preguntas como ¿han cambiado los estilos artísticos significativamente desde las primeras manifestaciones del arte? ¿Arte Moderno o Clásico? Éstas son preguntas que pueden resultar un tanto complicadas de responder, por lo que la propuesta de explotación utiliza fichas de conversación que el profesor repartirá al grupo dividido en dos equipos (arte moderno y arte clásico) y en las que aparecen textos fragmentados sobre estos dos estilos; cada alumno deberá elegir una tarjeta y hablar al resto sobre el tema que le haya tocado. Después se iniciará un debate que el profesor dirigirá y en el que los alumnos deberán argumentar sus posturas ante el otro grupo.

Pensamos que esta es una buena propuesta para aquellos estudiantes que se estén preparando para el examen de DELE y para todos aquellos que estudien español en niveles avanzados y necesiten practicar su expresión oral; si bien nos hubiera gustado saber más acerca de la forma concreta de la autora para aprovechar la primera fase e introducir elementos léxicos o conceptos relacionados.

4.2. Análisis de manuales que incluyen elementos sobre la historia del arte y de manuales de historia del arte para extranjeros.

Nos gustaría poder decir que hay una gran variedad, tanto en número como en contenido, de manuales que tratan la historia del arte en sus unidades didácticas, pero la realidad es que existen muy pocos materiales que empleen esta disciplina como recurso didáctico dentro de las actividades en que se enfatizan el trabajo sobre otros contenidos como la expresión oral, la gramática o la cultura, aun cuando en esta última materia el arte es un complemento ideal a la hora de acercarse a muchos de los temas que se pretende estudiar. Nos ha resultado más sencillo encontrar manuales de historia del arte español para extranjeros, aunque nuestro objeto de interés se centra no tanto en un curso monográfico como en un curso de lengua española en el que el arte sea herramienta para el desarrollo de las distintas destrezas.

Pensamos que es muy interesante que un alumno extranjero estudie arte español de modo monográfico, ya que además de ser una materia amena y copiosa en cuanto a contenidos se refiere, le resultará de enorme enriquecimiento para sus conocimientos culturales hispánicos; pero también opinamos que para llegar a alcanzar y asimilar esos conocimientos se necesita un nivel bastante avanzado de la lengua, que los estudiantes de niveles A1-A2-B1 e incluso B2, depende de qué casos, todavía no alcanzan.

He ahí que se nos presenta el dilema de cómo hacer también partícipes del arte a los alumnos de niveles inferiores y que no subestimen su capacidad para aprenderlo y con esta materia. Es por ello que pensando en estos estudiantes, empezamos a indagar en la existencia de manuales que pudieran solventar esta carencia, pero al no encontrar un amplio repertorio nos decidimos por presentar una propuesta didáctica adaptada a esta situación como ayuda a que pierdan la inseguridad de comunicarse entre los

compañeros en clase o con los propios nativos, practicando español a través del arte y para que poco a poco la idea de que tratar este tema solo está reservado a los especialistas vaya perdiendo fuerza. Tal vez el problema de esta escasez se halle en que son pocos los profesionales del mundo de la historia del arte con experiencia en la enseñanza de ELE, así como los docentes de ELE con conocimientos de arte (Jesús Félix Pascual, 2006), por lo que parece que ni unos ni otros terminan de lanzarse al enriquecedor trabajo que supondría una fecunda colaboración entre ambos especialistas.

A continuación presentamos algunos manuales en los que se atiende a la historia del arte en relación con los contenidos lingüísticos.

- "ELExprés. Curso intensivo de español A1-A2-B1" Editorial SGEL

ELExprés es un manual que las autoras Raquel Pinilla y Alicia San Mateo han diseñado como un curso intensivo de español cuya metodología está basada en un análisis de las necesidades comunicativas de los estudiantes, por lo que las actividades han sido preparadas para este propósito. Consta de un total de 27 unidades de las cuales las 15 primeras corresponden a niveles A1 y A2, y las unidades 16 a 27 están dirigidas al nivel B1. Dentro de este, que podríamos denominar segundo bloque, encontramos en la unidad 25 un título sugerente: "¡Qué arte tienes!". De las 192 páginas que componen este material, 6 han sido dedicadas única y exclusivamente al arte. Vamos pues a analizar la manera en que gramática, léxico y cultura, junto a la práctica de distintas funciones lingüísticas, se dan juego y se complementan mutuamente en esta unidad.

Los objetivos que las autoras proponen para trabajar con el alumno son:

- Funciones: dar opiniones, hacer valoraciones y describir.
- Gramática: esquema de uso de los verbos pensar, creer y parecer, repaso de los verbos ser y estar.
- Léxico: pintura y arquitectura.
- Cultura: monumentos de España e Hispanoamérica, arte románico y Gaudí.

La unidad se divide en cuatro apartados con sus respectivas actividades y tiene un apartado final de autoevaluación. El esquema sería el siguiente:

"¿Empezamos?":

Actividad 1: preguntas sobre distintas obras artísticas con respuesta para elegir y comparar con el compañero.

Por ejemplo: ¿Quién es el autor del cuadro "El triunfo de Baco" o "Los Borrachos"?

a) Creo que Goya b) Yo pienso que Velázquez c) Pues, a mí me parece que es Picasso

Actividad 2: trabajo en grupo. Relacionar las obras anteriores con las imágenes.

Nos parece que en este apartado tanto docente como alumno deberían ponerse en situación para saber lo que se conoce sobre el arte español y de hispanoamérica, si el grupo ha oído hablar de Picasso o de Gaudí o del Machu Picchu. En definitiva, vemos necesario recoger un poco de información antes de realizar el cuestionario para que el alumno empiece la unidad con interés y motivación.

"¿Está claro?":

Actividad 1: Ordenar respuestas. Práctica de expresiones de seguridad (creo que, estoy seguro, me parece, es...)

Actividad 2: Completar frases con ser y estar. Por ejemplo: "La Alhambra" y "la Mezquita de Córdoba" dos símbolos del arte musulmán.

Actividad 3: Buscar en la actividad 1 ejemplos de: artistas, obras, estilos, tipos de obra. Se proponen para incluir algunas palabras más.

Actividad 4: Relacionar dos columnas. Práctica de "creo que + indicativo" y "no creo que + subjuntivo".

Este apartado pensamos que puede resultar práctico y fácil de entender por el

estudiante. Se repasan tiempos verbales anteriormente vistos y se refuerzan expresiones muy útiles para dar la opinión como “creo que”, “me parece que”.

“Las cosas claras”:

Actividad 1: Relacionar significados de palabras, por ejemplo los estudiosos / los investigadores; arco y bóveda / elementos arquitectónicos; vías de comunicación / carreteras, puentes, caminos

Actividad 2: Audición con preguntas sobre el arte románico. Se repasan los adverbios interrogativos ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?

Actividad 3: Trabajo por parejas en la que tienen que recordar y contestar una serie de preguntas relacionadas con el audio del ejercicio anterior. Por ejemplo: ¿el románico nace en los reinos árabes y en Roma?; ¿conoces algún ejemplo de obras públicas?

Actividad 4: Con el compañero tienen que decir si una serie de afirmaciones son verdaderas o falsas y preguntar y decir la opinión. Por ejemplo; Picasso nace en Francia, pero vive muchos años en España; Madrid es la capital del Modernismo español.

Actividad 5: En equipos de cuatro, un miembro de cada pareja tiene que elegir y describir un monumento en dos minutos; el compañero tendrá que adivinar de que obra se trata.

Este apartado nos ha parecido el más interactivo de todos, ya que de cinco actividades tres permiten la práctica de la expresión oral puesto que se llevan a cabo en parejas o grupos. Nos parece que puede dar buenos resultados y que los estudiantes conseguirán aprender de manera distendida y divertida. Si bien el profesor debe estar atento para guiar a las parejas de alumnos en el desarrollo de las actividades y para cualquier duda que pueda surgir.

“En otras palabras”:

Actividad 1: se presenta la biografía de Gaudí con unos cuestionarios para completar por parejas.

Actividad 2: debate sobre si gustan o no las obras del artista, por qué.

Actividad 3: el alumno debe buscar información sobre el artista que más le guste y escribir una breve biografía.

Observamos cómo en este apartado se han integrado perfectamente todas las destrezas de manera que el alumno hable y escuche a su compañero, comente ideas e impresiones y lea y escriba la biografía de algún personaje.

“Autoevaluación”:

Consta de 20 preguntas con tres posibilidades como respuesta para cada una. Sirve como recopilación de todo lo estudiado anteriormente y afianzamiento de contenidos. Es curioso observar que, de todas las cuestiones, sólo en una se pregunta por el estilo artístico de un monumento; el resto está relacionado con temas gramaticales (verbos ser y estar, demostrativos, expresiones de opinión). Podemos deducir que lo que se busca con esta unidad no es que el alumno termine siendo un experto del arte, sino que a través de los monumentos y obras que han ido saliendo se haya conseguido mejorar

No queremos dejar de señalar que se incluyen en la unidad cuadros explicativos de gramática, los cuales son de gran ayuda y un buen complemento para el estudio y la comprensión del estudiante.

- “Sueña 4” Editorial ANAYA.

Fruto del trabajo de un grupo de profesores y lingüistas de la Universidad de Alcalá, este libro está dirigido a estudiantes con un nivel alto de español, que conocen sin problemas el léxico fundamental y las estructuras gramaticales. El objetivo principal de este manual es que el alumno desarrolle su competencia comunicativa de tal manera que consiga diferenciar y seleccionar de forma adecuada los distintos usos lingüísticos, en resumen, que sepa “leer” el contexto, entender la intención del hablante y conseguir

que los interlocutores se comuniquen con éxito.

“Sueña 4” comprende 10 lecciones que se dividen en apartados de gramática, escritura, léxico, fonética, funciones y cultura. En la lección 6 el apartado de cultura está dedicado solo al arte hispanoamericano, pero la manera en que lo trata nos parece poco didáctica. Da la impresión de que simplemente se ofrece una información sobre artistas y estilos para ampliar el saber pero sin mayor practicidad, a lo que no encontramos mucho sentido. Nos preguntamos si esto será motivador para el alumno o no, y nos decantamos por una afirmación negativa.

Tal vez al ser un manual dirigido a alumnos con un buen dominio de la lengua española se ha pensado que es suficiente incluir en una simple página textos explicativos con imágenes de las obras de arte; pero si -como comentan los autores- lo que se busca es que el alumno participe de manera constante para que el aprendizaje sea activo y dinámico, nos resulta chocante y una verdadera lástima que no se haya aprovechado este apartado para incluir alguna actividad interactiva que fomente el interés por conocer más sobre el arte, en este caso, hispanoamericano. Al hilo de la presentación de artistas de México, Colombia o Ecuador y sus obras se pueden trabajar distintas destrezas como hemos visto en el comentario del anterior manual. Incluir actividades para repasar el vocabulario, expresiones o búsqueda de más información por parte del alumno con referencias en páginas web.

Hasta aquí hemos presentado algunos de los escasos manuales de ELE en los que el arte ha hecho su aparición con mejor o peor logro didáctico y en mayor o menor medida. Como anteriormente hemos comentado, nuestro interés se centra en el uso del arte como herramienta de aprendizaje y no como objeto de estudio, si bien nos gustaría presentar brevemente dos manuales monográficos de historia del arte para extranjeros ya que los consideramos especialmente valiosos.

- “Arte español para extranjeros” de la editorial Nerea.²²

Los autores apuntan que este manual está realizado pensando en la mirada y el interés del extranjero. La mezcla de culturas durante siglos y su reflejo en el arte constituyen un legado que a menudo ha sido considerado como uno de los rasgos diferenciadores de la cultura hispánica y es algo que atrae la curiosidad del estudiante extranjero. En este libro se realiza un recorrido por las diferentes épocas que conforman la historia del arte llegando hasta el siglo XX. Aunque se presenta como material más orientado a alumnos con un nivel bastante avanzado de la lengua española, ofrece un glosario al final con léxico para hacer más asequible el aprendizaje de la materia específica. Las explicaciones son claras y fáciles de entender pero, reiteramos, para alumnos que presentan un buen dominio del idioma.

- “Historia del arte de España e Hispanoamérica” de la editorial Edelsa²³.

Al igual que el anterior, este manual se dirige a estudiantes extranjeros por lo que se ha intentado emplear un lenguaje sencillo, sin demasiados tecnicismos, que permita entender y disfrutar del contenido del mismo. Asimismo presenta una metodología mucho más didáctica que el anterior manual y una visión más global; no se limita sólo a enseñar arquitectura, escultura y pintura, sino también urbanismo, música, cine, moda, fotografía y diseño, disciplinas que también forman parte del Arte con mayúsculas. Con imágenes que facilitan la asimilación de significados de manera más fácil, antes de adentrarse en el estudio de cada capítulo se presenta una breve explicación y al final unos ejercicios que favorecen la reflexión y el aprendizaje. Se incluyen también direcciones de Internet de interés para que el estudiante amplíe conocimientos por su cuenta y un glosario con términos que se han utilizado en el capítulo.

²² VV.AA: “Arte español para extranjeros”, 5ª edición, editorial Nerea, San Sebastián, 2012.

²³ VV.AA: “Historia del arte de España e Hispanoamérica”, editorial Edelsa, Madrid, 2005.

Nos parece que este libro de texto puede usarse tanto para cursos monográficos como material para tener una visión general de la historia del arte dentro de las clases de ELE. Los contenidos y las actividades pueden adaptarse por el profesor a su grupo concreto y hacer así del arte un medio de aprendizaje de la lengua.

Por último nos gustaría presentar un manual muy interesante sobre cultura y civilización, por lo didáctico de sus actividades, ya que los elementos artístico-culturales y lingüísticos nos parece que están muy bien integrados y porque algunas de las prácticas hacen uso de las nuevas tecnologías.

- "Todas las voces. Curso de cultura y civilización, A1-A2" de la editorial Difusión.²⁴

Los autores nos presentan un libro estructurado en 12 unidades que tratan cada una de un tema cultural. La unidad 8, dedicada al arte, presenta cuatro capítulos: "Símbolos urbanos", "Arte en entornos naturales", "Arquitectura tradicional" y "Las reducciones de San Ignacio Mini". Para cada uno de ellos se han diseñado distintas actividades enfocadas a la práctica de las diferentes destrezas. Se anima al estudiante a describir imágenes y relacionarlas con lugares de España e Hispanoamérica y sus monumentos emblemáticos, a preguntar sobre dónde están, cómo son, qué les parece (práctica de los verbos gustar, encantar). Se propone también al alumno que presente un proyecto para su ciudad y que escuchen un audio sobre la vida de dos artistas de hispanoamérica para después contestar un cuestionario y aprovechar para analizar las estructuras que se usan en las biografías, como las fechas y los usos de los verbos en pasado.

En el capítulo dedicado a la arquitectura tradicional, mediante la muestra de la casa maya tradicional, los alumnos recuerdan o aprenden las partes de la casa, sus características, los materiales empleados y se les pide algún comentario personal. Al final de la unidad se propone un fragmento del programa de televisión "Madrid desde el aire". Con esto conocerán edificios, lugares famosos de la capital española y podrán formarse también un juicio crítico sobre el tipo de ciudad que es, comparar sus edificios y hablar incluso de su propia ciudad de origen y presentarla al resto de la clase.

Encontramos también una sección llamada "para hablar de" en donde se recogen palabras que han ido apareciendo a lo largo de la unidad. Facilita su aprendizaje el hecho de que aparecen clasificadas en campos semánticos. Comentan los autores que "el objetivo de esta sección es que el alumno tenga un espacio al que acudir cuando necesite recordar vocabulario esencial de la unidad y en el que pueda escribir otras palabras que haya aprendido o que ya conozca y estén relacionadas con el tema"²⁵. Nos parece una buena idea para que el estudiante tenga en seguida a mano y de forma ordenada el vocabulario necesario para poder llevar a cabo con mayor agilidad y motivación el desarrollo de las actividades.

Concluimos diciendo que nos parece uno de los manuales más completos que hemos encontrado, con el que se pueden trabajar diversidad de aspectos relacionados con la lengua y cultura española (historia y arte). Además pensamos que fomenta el desarrollo de la imaginación, la interacción mediante actividades en parejas o grupos, las ganas de aprender y de disfrutar con ello.

²⁴ VV.AA: "Todas las voces. Curso de cultura y civilización, A1-A2", editorial Difusión, Barcelona, 2012.

²⁵ Ídem. (p.78).

4.3. Propuesta didáctica: Gaudí y los estudiantes japoneses de español.

En el capítulo 1 de nuestra memoria, hablando sobre el desarrollo de los estudios hispánicos en Japón, hemos comentado la manera en que el famoso arquitecto Antonio Gaudí llegó a ser conocido y admirado por el pueblo japonés. Desde los años 50 del siglo XX, arquitectos como Kenji Imai o Ando Tadao reconocieron su notable ingenio, pero fue a través de la televisión como las obras de Gaudí se difundieron mucho más y hoy en día es raro encontrarse con un japonés que no haya oído hablar del genial artista catalán. Se une el hecho de que el escultor japonés Etsuro Sotoo comenzó a trabajar en los años 80 en la Sagrada Familia y su labor como continuador del gran proyecto de Gaudí es el tema de muchas conferencias que imparte el escultor, tanto en Japón como en España.

La “obra gaudiniana” es más o menos entendida, pues su diseño fuera de los ideales estéticos a los que estamos acostumbrados aunque basado en la observación de estilos clásicos y elementos de la naturaleza, a veces no suele contar con el buen parecer de todos. Pero dejando aparte gustos artístico-estilísticos, la realidad es que en tierras japonesas Antonio Gaudí es como si hubiera producido un “efecto hipnótico” y son cada vez más los admiradores y los estudiosos japoneses que se sienten atraídos por sus obras. Según la profesora Elena Barlés, de la Universidad de Zaragoza, “Quizá la inspiración en la naturaleza llevada a los edificios es lo que gusta al pueblo nipón, porque en su cultura tradicional se vislumbra un gran amor por la naturaleza”.²⁶

Y con respecto a este interés que siente Japón por el arquitecto catalán, Etsuro Sotoo comenta “La base de la cultura japonesa es la naturaleza, igual que para Gaudí, aunque él fue capaz de presentir toda la fuerza de la naturaleza por sí solo, lejos de lo que marcaba la cultura occidental en la que vivía. Así, la cultura japonesa y Gaudí parten de una misma base pero el resultado es totalmente distinto. El origen espiritual es el mismo pero la representación arquitectónica y escultórica no tiene nada que ver, y este hecho fascina a los japoneses”.²⁷

Es por ello que esta gran admiración e interés que existe en el archipiélago nipón por el arquitecto y artista catalán es lo que nos ha llevado a pensar que tal vez sería un buen tema que nos sirva de apoyo en la clase de ELE para atraer la atención del alumno universitario japonés con algo que parece un poco más novedoso que las clases tradicionales: aprender español a través de las obras de Gaudí. Las obras de arte desempeñan un papel importante en la enseñanza de la lengua, ya que a través de ellas obtenemos información cultural, por lo que nos sirven como herramienta para conocer la cultura española, uno de los objetivos que queremos conseguir con el desarrollo de nuestro trabajo.

La propuesta didáctica que a continuación vamos a presentar comprende dos partes: la primera formada por una unidad didáctica sobre la ciudad y la segunda constituida por una serie de actividades de ampliación en el aula para los distintos niveles de español según el MCER. Pensamos que este trabajo servirá para mejorar la motivación en clase y para enriquecer los conocimientos culturales del estudiante, así como la

²⁶ Periódico de Aragón (abril 2014): entrevista a la Dra. Elena Barlés, profesora titular de Historia del Arte de la Universidad de Zaragoza.

²⁷ Artículo publicado sobre Etsuro Sotoo en la página web del Gaudí 1st World Congress Barcelona, 2014: <http://www.gaudicongress.com/es/etsuro-sotoo-mirar-donde-miraba-gaudi/>. Consultado el 18-10-2014.

práctica de las distintas destrezas y en especial de la competencia comunicativa. Al mismo tiempo la figura de Gaudí se hará más cercana para aquellos que no les sea tan conocida. Esperamos demostrar así que el arte tiene cabida en el aula de ELE y que nuestros alumnos aprenden y disfrutan.

4.3.1. Justificación.

Como ciudadanos de alguna urbe nos movemos entre edificios públicos, museos, tiendas, plazas, parques. Y todo eso nos habla también del tipo de vida que tienen sus habitantes, de su cultura.

Para seguir ampliando conocimientos y consolidar todo lo que se ha aprendido hasta ahora, se presentan diversas actividades enfocadas sobre el tema de la ciudad, en la que Gaudí y su creación van a servirnos de hilo conductor para desarrollar las destrezas que el alumno de nivel intermedio (A2+/B1 del Marco Común Europeo de Referencia) necesitará poner en práctica para desenvolverse eficazmente en distintas situaciones cotidianas y conseguir una comunicación fluida con los demás, en la que también pueda expresar sus sentimientos y dar sus opiniones.

Actividades de lectura, realización de podcast, presentaciones Prezi, visitas virtuales a museos, comunicación en parejas o grupos, así como el aprendizaje de los suficientes recursos léxicos, gramaticales y también sociolingüísticos y culturales, se introducen en esta unidad para progresar en el estudio de la lengua española.

Pensada con una duración de dos sesiones de 90 minutos, se distribuye en tres secciones según los contenidos y un apartado de autoevaluación.

- Gramática: ejercicios para el asentamiento y aprendizaje de verbos, adjetivos y géneros.
- Funciones: se pretende que el alumno aprenda a comunicarse tanto oralmente como por escrito (actividades de descripción, hablar de lugares, opinar).
- Cultura y arte: contenidos que sirven para conocer aspectos de la ciudad española, la obra de Gaudí en Barcelona y en otras ciudades, y también servirá como repaso de los contenidos aprendidos en la unidad.
- Autoevaluación: realizada por el propio alumno para comprobar los conocimientos adquiridos.

4.3.2. Objetivos y contenidos.

Objetivos generales:

- Alcanzar la competencia lingüística y gramatical necesaria para describir ciudades, hablar de la situación geográfica, comparar y saber explicar dónde están distintos lugares.
- Afianzar el uso y diferencia del verbo ser y estar, tener y haber, así como el empleo de adjetivos calificativos y preposiciones de lugar.
- Conocer distintos tipos de edificios que existen correos, banco, museo
- Dar a conocer a los alumnos una parte de la obra de Gaudí y de esta manera acercarlos al mundo del arte.
- Acercarse a las características de la ciudad española y su realidad social y artística.

Objetivos didácticos:

Esta unidad didáctica está dirigida a estudiantes que cuentan con una base de español; se pretende que a través del desarrollo de las cinco destrezas (escuchar,

hablar, leer, escribir e interactuar), se consiga una competencia lingüística de nivel medio que permita desenvolverse en situaciones cotidianas algo más complejas.

- Hablar de ciudades describiéndolas y comparándolas.
- Conocer la distribución de la ciudad, sus edificios y lugares turísticos.
- Preguntar y dar indicaciones de un lugar.
- Establecer comunicación con otras personas (práctica de diálogos por parejas).
- Hacer crecer el interés por conocer ciudades españolas y las manifestaciones artísticas que en ellas encontramos para entender mejor la cultura hispana y su arte.

Contenidos:

- Conceptuales:

Describir la ciudad: verbos ser y estar (contraste), haber y tener. Adjetivos calificativos y sus antónimos (por ejemplo, grande/pequeña, ruidosa/tranquila, antigua/moderna). Localización (cerca/lejos, delante/detrás, al lado, en la costa, en el interior). Lugares e infraestructuras que encontramos. Aspectos de la vida en la ciudad.

- Procedimentales:

Completar textos con verbos, responder a preguntas empleando los mismos verbos. Relacionar palabras y utilizarlas para contestar preguntas, desarrollando así también la interacción comunicativa por parejas. Mostrando imágenes de distintas ciudades españolas, describir e imaginar cómo son y comparar con la ciudad de origen.

Comprensión auditiva y lectora mediante textos cortos para después grabar. Tarea final en la sección 1 y en la sección 2 para revisar e integrar lo aprendido e introducción de las nuevas tecnologías (diseño de presentación Prezi, nubes de palabras (Wordle), fotomontaje (Fotoflexer) y montaje de imágenes con texto (Fodey).

- Actitudinales:

Familiarizarse con el entorno en el que se desarrolla la vida cotidiana y reflexionar sobre la diversidad de ciudades que hay en un mismo país, en cuanto están influenciadas por distintos factores, ya sean geográficos, sociales o culturales. Interpretar y valorar una creación artística.

4.3.3. Metodología de la propuesta didáctica.

Los contenidos tratados se presentan de manera globalizada para que el alumno consiga desarrollar todas las capacidades y destrezas necesarias para un aprendizaje efectivo.

Algunas actividades se desarrollan de manera individual y otras de forma interactiva, compartiendo materiales que ayuden al alumno a comunicarse en sociedad, por ello el método presentado es también participativo, socializado y comunicativo.

Los alumnos a los que se enfoca esta unidad parten de una base media de conocimiento de la lengua española, por lo que se procura relacionar sus conocimientos previos con los nuevos contenidos que van a aprender y enriquecerlos con un componente artístico-cultural.

Esta unidad didáctica está pensada para realizarla en tres sesiones con una duración cada una de 90 minutos; atendiendo a la diversidad de alumnos, sus capacidades y características individuales, el desarrollo se organizará de tal manera que consiga adaptarse de manera flexible a las necesidades del grupo concreto.

Lo que se busca a lo largo del método es la participación constante de los alumnos, para conseguir así un aprendizaje activo y motivador, un ambiente de confianza y seguridad, tanto en el aula como fuera de ella.

4.3.4. Actividades.

Orientadas a estudiantes universitarios japoneses de nivel A2+/B1 del Marco Común Europeo de Referencia, responden a la realidad de conocer mejor el entorno por el que se mueven en la ciudad y el mundo del arte a través de la figura y las obras del admirado Antonio Gaudí.

Se presentan las siguientes actividades:

1ª SESIÓN:

Actividad 1 (individual y por parejas): “¿Quién es?” Para repasar el uso del verbo ser para describir y de los verbos en pretérito indefinido. Presentamos una imagen de Gaudí. Ayudado por las preguntas del guión (¿cómo es?, ¿de dónde es?, ¿cuántos años tiene?) los alumnos tienen que describir e investigar quién es. Repasaremos así también los adjetivos calificativos para la descripción de personas (ojos grandes, boca pequeña, simpático, serio, tiene barba y el pelo rizado) y expresiones para dar opinión: creo/pienso/me parece+indicativo.

Una vez que sepan de quién se trata, pasaremos a leer una breve biografía de Gaudí con huecos para rellenar con verbos que tendrán que conjugar en pretérito indefinido y son sustantivos relacionados con el arte. Podrán usar el diccionario

Actividad 2 (toda la clase y por parejas): “En busca de las obras de Gaudí” Aunque la mayoría de las obras del arquitecto catalán se encuentran en Barcelona, el artista también realizó encargos para otras zonas de España. Para darlas a conocer proyectaremos en la pantalla una nube de palabras hecha con el programa Wordle en la que aparezcan los nombres de edificios de Gaudí y las ciudades donde están. Los alumnos deberán encontrarlas en un mapa de España y escribir los edificios que se encuentran en cada ciudad.

Actividad 3 (por parejas): “Ciudades” Como continuación de la actividad anterior mostaremos a los alumnos unas imágenes de las distintas ciudades donde hay obras de Gaudí. Deberán comentar y describir por parejas qué tipo de ciudad les parece cada una (uso de adjetivos).

Actividad 4 (por parejas): “¿Perdidos en Barcelona?” Para afianzar y aprender nuevo léxico de la ciudad, las preposiciones de lugar y el uso de los verbos estar, haber (en su forma hay) ir y girar, mostraremos un vídeo sobre lugares y direcciones en la ciudad con el que por parejas practicarán con las propuestas de diálogos que se presentan al final. Después con un plano de la ciudad de Barcelona los alumnos tendrán que encontrar los lugares de la lista haciendo preguntas a su compañero. Los sitios a los que queremos llegar son: Parque Güell, Colegio de las Teresianas, Sagrada Familia, La Pedrera, Casa Batlló y Palacio Güell.

Actividad 5 (por parejas): “Un poco de vocabulario”. Los alumnos tendrán que emparejar palabras relacionadas con los edificios y el arte con las imágenes. Por ejemplo: fachada, arco, columna, formas geométricas, curva, línea, ventana, piedra, azulejos.

Actividad 6 (en grupo): “¿Cuál es cuál?” Escucharemos unos podcasts sobre distintas obras de Gaudí. Mirando las fotografías con los nombres de las obras los alumnos en grupos de tres deberán adivinar de cuál se trata. Al final entregaremos las transcripciones para que comprueben si han acertado o no.

Tarea final (individual): en la actividad 5 los alumnos han escrito sobre una obra de Gaudí; para esta tarea les pediremos que busquen información sobre un monumento famoso o importante de su ciudad, escriban una descripción sobre él y graben un podcast con su explicación.

2ª SESIÓN

Actividad 7: “Viviendas” Hemos visto que Gaudí diseñó muchos y variados edificios,

algunos destinados a vivienda. Para que los estudiantes aprendan y refuercen el vocabulario de la vivienda y conozcan cómo es una casa de época modernista, haremos una visita virtual a La Pedrera.

Los alumnos tendrán que reconocer las distintas partes de la casa y harán una lista con los objetos que hay en cada habitación. Después por parejas se harán preguntas: ¿qué hay en el salón?, ¿dónde hay una escultura?, ¿dónde está la bañera? Al final, preguntaremos si en Japón, en la misma época, las casas eran iguales o no. Les pediremos que busquen información sobre la casa japonesa en la misma época.

Actividad 8 (por parejas): “Inspiración”. Para practicar las comparaciones y desarrollar la imaginación se presentará a los alumnos una serie de diseños de Gaudí para que comenten a qué se parecen o en qué piensan que el artista se ha inspirado. Con el programa Fotoflexer, previa explicación a los alumnos, editarán una imagen del objeto que hayan elegido y le pondrán una “frase inspiradora”. Este programa es sencillo de usar, ya que no presenta demasiadas opciones y los iconos están muy bien señalados y son fáciles de entender.

Actividad 9 (individual y por parejas): “¿Para qué sirve o servía?” Además de edificios, Gaudí diseñó también muebles y objetos variados. Para repasar este vocabulario y practicar el uso del presente y el pretérito imperfecto, mostraremos a los alumnos algunos de ellos y tendrán que pensar para qué sirven o servían. ¿Para que sirve...? Pienso que sirve o servía para...

Actividad 10 (individual y por parejas): “Vamos a informarnos bien” Para aprender a buscar información sobre horarios, descuentos y otros datos, en esta actividad los alumnos practicarán cómo buscar información y hacer una reserva por Internet, así como organizar un viaje.

Actividad 11 (por parejas): “La ciudad, ¿es para mí?” Vamos a mostrar un vídeo sobre la ciudad de Barcelona que trabajaremos con una serie de preguntas de comprensión. Después, con las ideas que se dan en una lista, lo que queremos es hacer reflexionar a los alumnos sobre los aspectos positivos y los aspectos negativos que piensan tiene la ciudad. Practicarán también expresiones de opinión: en mi opinión/ para mí/ desde mi punto de vista.

Actividad 12: “Mi ciudad” Actividad dirigida a que los alumnos pongan en práctica lo que han aprendido hasta el momento. Los alumnos trabajarán primero de forma individual, para pensar y escribir sobre su ciudad y, después por parejas tendrán que comentar cómo es, dónde está, qué hay, etc.

3ª SESIÓN: Tarea final: como revisión e integración de todo lo visto en la unidad, los estudiantes tendrán que poner en uso lo aprendido para elaborar una ruta turística de Gaudí. El profesor dividirá la clase en grupos no muy grandes (4 ó 5, dependiendo del número de alumnos) y después cada grupo realizará su presentación a toda la clase. Debe ser una ruta en la que se incluya información sobre la visita a obras de Gaudí, precios, descuentos de grupo, medios de transporte en los que se puede llegar. El profesor explicará previamente la manera de realizar presentaciones con Prezi y una vez terminada pediremos a los alumnos que hagan una presentación.

4.3.5. Evaluación y autoevaluación.

Realizada para que el profesor obtenga la información necesaria para poder llevar a cabo una buena planificación curricular. En el proceso se tiene en cuenta si la actividad docente ha sido correcta, es decir, si se ha conseguido crear un ambiente propicio, activo y participativo; si los objetivos, contenidos y actividades han sido las adecuadas; si se ha tenido presente la adaptación al ritmo de aprendizaje diverso de los

estudiantes; si los materiales han sido los suficientes; si la duración ha sido escasa o demasiado extensa.

En cuanto a la evaluación de la unidad didáctica, se deciden unos criterios de evaluación para comprobar si los objetivos planteados han sido asimilados por los estudiantes:

- Entiende conversaciones sobre la descripción de los lugares de una ciudad y también seguir instrucciones.
- Comprende textos con información variada de una ciudad.
- Sabe preguntar, responder y expresar opiniones acerca del tema tratado en la unidad didáctica.
- Puede diseñar una ruta turística por una ciudad, explicando cómo es, qué hay y recomendar lugares para visitar.

También se evaluará la participación en clase, el interés por aprender y querer comunicarse.

La autoevaluación por parte del estudiante consistirá en un breve cuestionario con el que el alumno podrá evaluar su progreso en el proceso de aprendizaje de las distintas habilidades: escuchar, leer, comunicación, hablar y escribir que valorará del 1 al 4 (Muy bien = 4/ Bien = 3/ Regular = 2/ Tengo que esforzarme = 1).

4.4. Propuesta de actividades para los niveles A1, B2, C1-C2.

Nos ha parecido interesante presentar también actividades para llevarlas a cabo con alumnos de distintos niveles y mostrar así que el aprendizaje del español a través de la historia del arte en el aula de ELE puede ser un buen instrumento tanto para estudiantes de niveles básicos como para aquellos que cuentan con un mayor dominio de la lengua española.

A continuación mostramos varias actividades que podrían utilizarse como complemento a una unidad didáctica o realizarlas en el aula de forma independiente como ampliación o como el docente vea conveniente su aplicación en el grupo concreto que se le presente.

Actividad nivel A1: “A todo color” Con esta actividad los estudiantes aprenderán los colores a través de varias obras de Gaudí, reforzarán el uso del verbo ser y aprenderán un poco de vocabulario relacionado con el arte y el mobiliario (la fachada es de color azul, la silla es marrón). Se puede hacer un pequeño debate con los alumnos sobre cuál piensan que es el color que predomina en las obras de Antonio Gaudí. Esta actividad nos servirá como práctica para que los estudiantes comiencen a expresarse en español.

Actividad nivel B2: “¡Impresionante!” Vamos a mostrar a los alumnos un cortometraje sobre la Casa Batlló que con sólo música e imágenes transmite una gran carga emotiva que sorprende al espectador. En esta actividad trabajaremos vocabulario relacionado con la arquitectura en relación con Gaudí y el uso de las expresiones de sorpresa. Dividiremos la actividad en tres partes: 1. Previsionado: preguntaremos a los estudiantes si han oído hablar de la Casa Batlló y si saben quién la construyó; haremos una breve explicación del estilo gaudiniano de esta casa y su inspiración en la naturaleza y los animales. 2. Visionado: en el que mostraremos el cortometraje que dura poco más de 2 minutos; les diremos a los alumnos que se fijen en las formas de los muebles, las puertas, las paredes, el tejado, la escalera, en definitiva, en ese estilo gaudiniano tan particular del que hemos hablado. Les pediremos que se fijen también ahora en las expresiones del rostro de la chica. 3. Postvisionado: les daremos unas fotocopias con secuencias del cortometraje para que las asocien con expresiones de sorpresa en español. Haremos al final un debate sobre su impresión personal, si les ha

gustado el corto o no y qué piensan que significa el grito del final.

Actividad nivel C1: “¡Qué arte tienes!” Conocer expresiones con vocabulario ya conocido puede resultar interesante a aquellos alumnos que poseen un dominio lingüístico muy avanzado, para saber utilizarlas en el contexto apropiado y adquirir así una expresión próxima a la de un nativo, por eso en esta actividad aprenderemos expresiones en español que tienen relación con el arte. Primero mostraremos algunas de las expresiones con imágenes en Prezi y después repartimos a cada alumno una fotocopia con las mismas escritas en la parte izquierda y su significado en la parte derecha. Tienen que relacionar cada expresión con lo que significa. Al final tendrán que construir frases y comentarlas con el compañero.

Las expresiones son: ser un artista/ ser un figura. Estar/ ir hecho un pincel. Venir que ni pintado. No tener arte ni parte. Pintar la mona. Quedarse como una estatua. Ir hecho un cuadro. Trabajar por amor al arte. La ocasión la pintan calva. No pintar nada. No poder ver ni en pintura.

Actividad nivel C2: “Periodistas digitales” Para reforzar expresiones de opinión (yo pienso, me parece, a mi parecer). Dividiremos la clase en grupos de cuatro y pediremos a los estudiantes que escriban y diseñen un artículo de opinión para una revista digital sobre el Museo Gaudí Centre. Primero veremos un breve vídeo promocional del museo para que los alumnos se puedan hacer una idea de cómo es y después leeremos la opinión de un arquitecto japonés sobre este museo y preguntaremos a modo de debate y preguntaremos si están de acuerdo con la opinión del artículo. Realizaremos también otras preguntas con respecto al museo: ¿qué piensas que es un museo interactivo? ¿Está dirigido a todo tipo de público? Por último pediremos a los alumnos que redacten el artículo y que lo presenten en una página de periódico. Usaremos el programa “Fodey”; las instrucciones se presentan sólo en inglés, pero su uso es muy sencillo.

5. CONCLUSIONES.

A lo largo de estas líneas hemos ido comentando distintos aspectos que nos han llevado a comprender y conocer mejor el mundo de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera y, en concreto, en el ámbito universitario japonés. Saber cómo hizo su aparición esta lengua en Japón nos da idea de la necesidad de comunicación e interrelación de la persona, que forman parte de su ser más allá de motivos religiosos o comerciales.

El estudio de una lengua no se limita solo a enseñar y aprender teorías y reglas fijas para aplicarlas a la práctica, sino que, además el componente cultural es una parte integradora del aprendizaje lingüístico, sin la cual quedaría vacío un espacio importante en la formación en lenguas extranjeras. El incluirlo en nuestras clases de ELE hace que el alumno tenga una visión más amplia del mundo que rodea a la lengua que estudia y le anima a pensar y reflexionar sobre su propia lengua y cultura; además, con el desarrollo de las nuevas tecnologías, el estudio será más provechoso tanto para el docente como para el discente, sirviéndose de ellas para reforzar el proceso de las competencias lingüísticas y comunicativas tanto dentro como fuera del aula.

La motivación y la interacción, factores decisivos para el éxito del aprendizaje, se verán apoyados gracias al interés que surja en el estudiante por aprender español de manera más innovadora y por conocer aquellos factores culturales que han hecho de este idioma uno de los que mayor número de hablantes presenta en el mundo.

La presencia de la historia del arte en ELE es todavía insuficiente, pues existe la idea de que es un área del saber demasiado concreta, con excesivos tecnicismos reservados a expertos; pero lo cierto es que esto no es así, y con la memoria que

presentamos hemos intentado mostrar cómo la historia del arte -que forma parte de los contenidos culturales- puede servir de herramienta para el aprendizaje de la lengua española siendo un complemento de las clases tradicionales para el desarrollo de las distintas destrezas.

Nos gustaría que desapareciera esa especie de miedo existente entre algunos profesionales de la didáctica del español a incluir el arte en el aula pensando en que es algo difícil y presuponiendo el abundante tiempo que supone la preparación de las actividades sin descubrir aún una especial rentabilidad para el aprendizaje integral. Con algunos ejemplos de manuales y otras propuestas didácticas, hemos hecho una pequeña presentación de cómo se está trabajando esta parte de la cultura. Veremos que requiere dedicación, pero ni más ni menos que una clase bien preparada para tratar cualquier tema que se quiera enseñar en el aula.

En clase podemos trabajar tanto gramática como vocabulario, por ejemplo en niveles iniciales junto con el tema de los colores se puede aprender la concordancia de sustantivos y adjetivos, el género y número; o en niveles más avanzados se pueden trabajar expresiones de sentimientos, opinión o frases coloquiales relacionadas con el arte. Incluso podemos escribir y diseñar un artículo de periódico sobre la inauguración de un museo o preparar una entrevista para un artista de renombre. Las ideas y los aspectos que se pueden trabajar a través de la historia del arte son tan variados que aún queda mucho por hacer.

En la segunda parte -práctica- de esta investigación, hemos intentado responder a la pregunta que encabeza el título de nuestro trabajo “¿Historia del arte en ELE?” mediante la creación de una unidad didáctica y de una serie de actividades de ampliación de distintos niveles en los que hemos incluido el uso de las nuevas tecnologías para que con todo este conjunto nuestros alumnos japoneses -a pesar de tener un mayor o menor dominio del idioma-, disfruten de la clase de español descubriendo el mundo de Gaudí y sus obras, en definitiva, que se adentren en el mundo del arte. Pensamos que será interesante el estudio de su puesta en práctica en el aula real y revisar los resultados que se produzcan. Esperamos que, a pesar de lo sencillo de la propuesta, pueda servir como reflexión y punto de partida para realizar otros estudios y aportar así nuestro granito de arena en el ámbito de la didáctica de la lengua española.

Concluimos aquí nuestra investigación pero no con un “adiós” sino con un “hasta luego” pues el camino que resta por recorrer dentro del mundo de la enseñanza de ELE a través de la historia del arte continúa y nosotros esperamos poder seguir caminando y avanzando por él.

6. BIBLIOGRAFÍA.

ABAD, M. y BANDÍN, F. (2002): “El componente cultural en la clase de español” *Monográfico sobre LE, en Quadernos digitalis, Valencia, nº25.*

ASTIGUETA, Bernardo (2009): “La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias” En Actas de Cuadernos CANELA, número XXI.

ÁLVAREZ BAZ, A. (2002): “La interculturalidad en la clase de ELE. Estudio de campo”. *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.*

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0120.pdf

BANDO, Shoji (2011): “Hispanismo en Japón. Pasado, presente y nuevas perspectivas”

en Barlés, E. y Almazán, D. (2011): "Japón y el mundo actual" (pp.23-37), Prensas Universitarias de Zaragoza, Zaragoza.

BLANCO CANALES, Ana; FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^aCarmen; TORRENS ÁLVAREZ, M^a Jesús (2001): "Sueña 4", Nivel Superior, editorial ANAYA, Madrid.

BUENDÍA, M^a Á.; OLIVARES BUENO, M^a; GONZÁLEZ-NOVO, M.; LUCHA, R.M^a.: "Picasso" En Revista de Didáctica MarcoELE, núm.2, en <http://www.marcoele.com>.

CABALLERO, Sybil Lorena (marzo 2009): "Tránsito digital en el ámbito educativo" Centro de Investigaciones Educativas, Universidad Central de Venezuela. Revista Iberoamericana de Educación, núm.48/6. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Consultado 25-08-2014

FORGAS BERDET, Esther (2007): "El lugar de la literatura, la historia y el arte en la enseñanza de español a extranjeros". Universidad Rovira y Virgili, Tarragona.

KOUTI, María (2005): "DELE y obras de arte: algunas consideraciones didácticas". Revista Versión ELE de los masterandos ELE de la Universidad de Valladolid, núm.1, (pp.11-13).

MARTEL TRUJILLO, Cathaysa Keila (2013): "La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades" Memoria de Máster Universitario en Formación de profesores de español. Universidad de Alcalá, Madrid.

MARTÍNEZ, Javier (2004). "El papel del tutor en el aprendizaje virtual". UOC.

En <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. Consultado el 26-08-2014.

MIQUEL, Lourdes y SANS, Neus. (1991): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", Revista Cable 9, (pp.15-21).

MONREAL AZCÁRATE, Miguel (2012): "La enseñanza de la Historia del Arte a estudiantes de ELE. Una propuesta práctica" en Breeze, R., Jiménez Barrio, F., Llamas Saiz, C., Martínez Pasamar, C. y Tabernero Sala, C. (eds.) (2012): "Teaching Approaches to CLIL/ Propuestas docentes en AICLE", Pamplona: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

NAVÉS, T. y MUÑOZ, C. (2000): "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes" in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). "Using Languages to Learn and Learning to Use Languages." Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

OLIVEIRA DE CARVALHO, I.; GARRASINI SELLANES, R.B.; Rosana Beatriz, DA SILVA, Mirela Adrielle (2008): "Cómo integrar el arte y la literatura a las clases de español". Publicado en la Revista de Educação Básica Do CEPAE/Universidade

Federal de Goiás. CARVALHO (2009): "Cómo integrar el arte y la literatura a las clases de español", en www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/6822/5000. Consultado el 15-08-2014.

PAVESI, M., BERTOCCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M. (2001): "Enseñar en una lengua extranjera, en <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>. Consultado el 26-08-2014.

PASCUAL, J. F. (2006): "La Historia del Arte en la enseñanza de E/LE. Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia del Arte en el aula de E/LE". II Jornadas de Didáctica de Profesores de Español organizadas por ACEM (Asociación de Centros de Español de Málaga). Artículo publicado en *Red ELE* (Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera), núm.2.

PINEDA PÉREZ, M^a Teresa (2006): "Picasso en la clase de ELE". Actas XLI (AEPE). Universidad Popular de Colonia, Alemania. (En el Centro Virtual Cervantes: cvc.cervantes.es/ensenanza/bibliotecaele/aepe/pdf/congreso41/congreso4111.pdf). Consultado el 2-09-2014.

PINILLA, R. y SAN MATEO, A.(2008): "ELExprés. Curso Intensivo de español A1-A2-B1", Madrid, editorial SGEL.

QUESADA MARCO, Sebastián (2005): "Historia del Arte de España e Hispanoamerica". Editorial Edelsa, grupo Didascalía S.A., Madrid.

RODRÍGUEZ ESQUIVEL, Nayeli del Carmen (2013): "El profesor y el alumno usando las TIC's: ¿quién tiene las responsabilidades del aprendizaje?" Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Estado de México.

RODRÍGUEZ MARTÍN, José Ramón (2004): "El uso de Internet en el aula de ELE". http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_14Rodriguez.pdf?documentId=0901e72b80e06a65. Consultado el 23-08-2014.

RUIZ SAN EMETERIO, M^a Emilianita (2004): "Contenidos culturales en los métodos de ELE y en manuales de cultura y civilización española". *Red ELE* (Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera). Universidad de Navarra.

SÁNCHEZ BENÍTEZ, Gema (2012): "El uso de las imágenes en la clase de E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita" Universidad de Estudios Internacionales de Xi'an, China. II Jornadas de formación de profesores ELE: estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Instituto Cervantes en Pekín.

SITMAN, Rosalie (1998): "Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza de ELE", Universidad de Tel Aviv. *Espéculo* (Revista de estudios literarios de la Universidad Complutense de Madrid): <http://www.ucm.es/info/especulo/numero10/sitman.html> Consultado el 24-08-2014.

SIMON, Ina Maria (2001): "El uso de Internet en la enseñanza de ELE", en Culturele, Universität-Gesamthochschule Siegen /Universidad de Barcelona:

<http://www.ub.es/filhis/culturele/InaSimon.html>. Consultado el 10-09-2014.

SOBRINO LÓPEZ, Diego (2011): "La didáctica de la historia del arte con TIC. Algunas propuestas para secundaria y bachillerato". En Actas del Congreso Internacional "Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía". Universidad de Santiago de Compostela, (pp. 1056-1067).

UEDA, Hiroto (2001): "La industria del español como lengua extranjera: Presencia de la lengua extranjera en el mundo y en Japón". Ponencia en el II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid.

http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/activo_del_espanol/1_la_industria_del_espanol/ueda_h.htm. Consultado el 10-09-2014.

UGARTE FARRERONS, Víctor (2013): "El español en Japón" en Anuario del Centro Virtual del Instituto Cervantes 2012.

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm.

Consultado el 20-08-2014.

VILCHES FURIÓ, Marcela (2011): "El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación". Göteborgs Universitet, Suecia.

YAGÜE, Agustín (2007): "La tostadora se ha vuelto asesina y el ordenador no me puede ver... A propósito de la internet y la enseñanza del ELE" en Glosas Didácticas (18). Glosas Didácticas. Revista electrónica internacional, núm.16. Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona.

7. APÉNDICE DOCUMENTAL

7.1. Unidad didáctica: “De paseo por la ciudad con Gaudí”.

TABLA DE CONTENIDOS Y TEMPORIZACIÓN. 1ª Sesión

(Destrezas: CAV-comprensión audiovisual; CSc-comprensión sociocultural; IO-interacción oral; EE-expresión escrita; CL-comprensión lectora)

Nombre actividad	Destrezas	Contenidos			Procedimientos.	Tiempo total aprox.: 90 min.
		Nocio-funcional	Gramaticales	Socioculturales		
1. ¿Quién es?	IO EE CL	- Describir personas - Expresar opinión	SER +adjetivo TENER+sustantivo Pretérito indefinido	Conocer a Gaudí y su época	Mirar las fotos, describir y leer un texto para rellenar. Agrupación: individual y por parejas	10 min.
2. En busca de las obras de Gaudí	CL CSc	Inferir información.		Obras de Gaudí y geografía española.	Descubrir en un Wordle los edificios de Gaudí y localizarlos en el mapa Agrupación: individual.	10min.
3. Ciudades	IO	Describir ciudades, comparar y valorar	- Adjetivos - Sinónimos y antónimos	Variedad de las ciudades españolas	Mirar unas fotografías y describirlas con adjetivos. Agrupación: por parejas	10min.
4. ¿Perdido en Barcelona?	CAV IO CSc	- Preguntar por un lugar - Dar indicaciones	Verbos para preguntar Hay, estar, ir, girar,	La ciudad de Barcelona y Gaudí	Buscar una serie de lugares en la ciudad. Agrupación: por parejas	15 min.

			seguir.			
5. Un poco de vocabulario	CSc IO EE	- Relacionar imagen y significado - Describir un monumento.	Vocabulario relacionado con la arquitectura	Gaudí y su diseño	Mirando las imágenes relacionar palabras y escribir una breve descripción de un monumento. Presentación slideshare. Agrupación: individual y por parejas	20min.
6. ¿Cuál es cuál?	Caudio IO	Escuchar descripciones		Edificios de Gaudí	Escuchando los podcasts hay que elegir la imagen que corresponda a la explicación. Agrupación: individual y por parejas.	15min.
Tarea final individual 1ªsesión	Crear un podcast con la descripción del monumento elegido en la actividad 5.					10min.

TABLA DE CONTENIDOS Y TEMPORIZACIÓN. 2ª Sesión

(Destrezas: CAv-comprensión audiovisual; CSc-comprensión sociocultural; IO-interacción oral; EE-expresión escrita; CL-comprensión lectora)

Nombre actividad	Destrezas	Contenidos			Procedimientos.	Tiempo total aprox.: 90 min.
		Nocio-funcional	Gramaticales	Socioculturales		
7. Viviendas	CSc IO	Preguntar por lugares y objetos	HAY + sustantivo ESTAR + adjetivo	- Conocer la forma de vida de la burguesía del modernismo español. - La Pedrera: obra de Gaudí.	Visita virtual a La Pedrera. Observar los lugares y objetos y preguntar por ellos. Agrupamiento: individual y en grupo de tres.	20 min.
8. Inspiración	IO	Expresar opinión	Pensar que Me parece que	Conocer las fuentes de inspiración de la arquitectura de Gaudí	Mirar unas fotos y comentar con qué forma se relacionan. Elegir una foto y hacer un montaje con Fotoflexer que incluya una frase con inspiración. Agrupamiento: individual y por parejas,	20 min.

9. ¿Para qué sirve o servía?	IO	Expresar opinión. Expresar probabilidad	Tal vez + presente de subjuntivo Supongo que+ indicativo Seguramente+ presente de indicativo o de subjuntivo.	Objetos y muebles originales diseñados por Gaudí	Serie de fotografías con las que hay que pensar el uso de los objetos. Agrupación: individual y grupos de tres.	10 min.
10. Vamos a informarnos bien	CSc IO EE CL	Buscar información para preparar un viaje y una visita a un museo. - Escribir un correo electrónico	Expresar peticiones con cortesía: quería, podría, me gustaría.	Conocer Comillas y El Capricho de Gaudí	- Buscar información para preparar una visita a El Capricho de Gaudí. - Escribir un e-mail pidiendo información sobre el aparcamiento Agrupamiento: individual y en grupos de cinco.	25 min.
11. La ciudad, ¿es para mí?	Cav CSc IO EE	Opinión sobre la ciudad		Vida en las ciudades españolas	Responder a unas preguntas de comprensión de un vídeo y saber valorar los aspectos positivos y los negativos. Agrupación: individual.	10min.
12. Mi ciudad	IO EE	Ídem.	¿Cómo es? ¿Dónde está? Vocabulario de lugares	Conocer distintas ciudades	Pensar en la propia ciudad y hacer una presentación.	15 min.

TABLA DE CONTENIDOS Y TEMPORIZACIÓN. 3ª Sesión: Tarea final

(Destrezas: CAV-comprensión audiovisual; CSc-comprensión sociocultural; IO-interacción oral; EE-expresión escrita; CL-comprensión lectora)

Nombre actividad	Destrezas	Contenidos			Procedimientos.	Tiempo total aprox.: 90 min.
		Nocio-funcional	Gramaticales	Socioculturales		
Tarea final en grupo “Ruta Gaudí”	CSc	Anteriormente vistos	Anteriormente vistos	Anteriormente vistos	El profesor explicará cómo se hace una presentación Prezi.	10 min.
	IO	- Practicar uso de presentaciones Prezi.				
	EE	- Organización de información variada: * obras y lugares. * horarios * precios * medios de transporte	Ídem	Ídem	Los alumnos tendrán que elegir lugares para visitar e informarse sobre una serie de datos para la organización de la ruta.	25 min.
	CL	- Diseño de la presentación			Introducirán texto e imágenes en el diseño	25 min.
		- Pensar un eslogan turístico.			Pensarán una frase corta que tenga impacto	10 min.
		- Presentación a la clase			Presentación por grupos	20 min.



DE PASEO POR LA CIUDAD CON GAUDÍ
(Nivel A2+/B1)



Ant. Gaudí

1.



¿Quién es?

1.1. Observa estas imágenes y comenta con tu compañero las siguientes preguntas:



- @ ¿Cómo es?
- @ ¿De dónde es?
- @ ¿Qué es?
- @ ¿Cuántos años tiene?
- @ ¿Qué está haciendo?

Toma nota



 **SER+adjetivo**

Ej.: Es joven y listo

 **TENER+sustantivo**

Ej.: Tiene barba

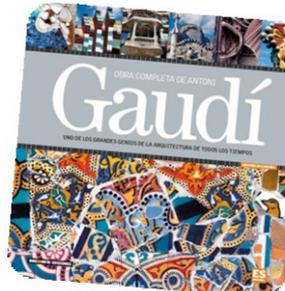
 **ESTAR+gerundio**

Ej.: Está trabajando

Para expresar una opinión usamos:

- Pienso que
- Me parece que
- Creo que
- +
- INDICATIVO

¿Sabéis ya quién es?



1.2. Vamos a conocer un poco más sobre Antonio Gaudí y su obra. Completa su biografía con los verbos y sustantivos del recuadro. *Recuerda conjugar los verbos en pretérito indefinido.

nacer
desembocar
Sagrada Familia
dominar
ir
modernismo
arquitecto

Antonio Gaudí i Cornet () el 25 de junio de 1852. () un () español, máximo representante del () catalán. **Antoni Gaudí** () muchos trabajos: cerámica, vidriería, forja de hierro, carpintería, etc.

Después de unos inicios influenciado por el arte neogótico, así como ciertas tendencias orientalizantes, () en el () en su época de mayor desarrollo, entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Antonio Gaudí es conocido también en otros países. La (), una de las obras de este arquitecto, es actualmente uno de los monumentos más visitados de España.

2. En busca de las obras de Gaudí



2.1. Se han desordenado un poco los nombres de algunos edificios que construyó Gaudí y las ciudades donde están. Búscalos en esta nube de palabras que os va a proyectar también el profesor en la pantalla y escríbelos.

Capricho Astorga Güell
Comillas Parque Verja La Botines Barcelona
Palacio episcopal Ciudadella
Leon Mallorca Sagrada Família
Casa de Batlló

2.2. Encuentra en este mapa de España las ciudades y sitúa en ellas los edificios de Gaudí que se pueden encontrar en cada una.

*Puedes consultar la página web www.antonio gaudí.org.

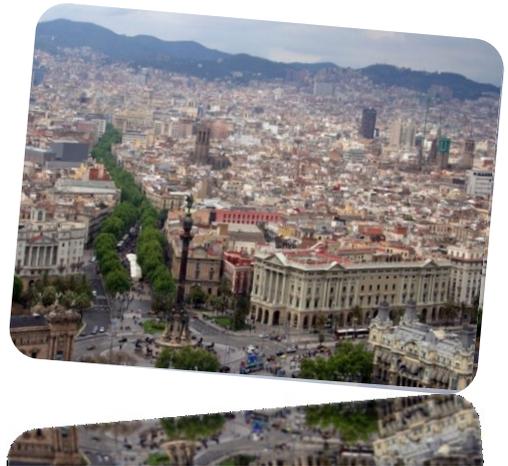


3. Ciudades



Ⓢ Ahora que ya sabemos dónde se encuentran situadas las obras de Antonio Gaudí, vamos a ver cómo son esas ciudades.

Mira estas fotografías, comenta con tu compañero qué tipo de ciudad te parece cada una y escribe una breve descripción. Puedes usar los adjetivos de la lista.



ruidosa
antigua
acogedora
cosmopolita
elegante
tranquila
divertida
moderna
confortable



4. ¿Perdido en Barcelona?



4.1. Mira este vídeo para saber cómo preguntar por un lugar y anota las nuevas palabras de vocabulario relacionadas con la ciudad.

<http://www.youtube.com/watch?v=QSFewH5ZmBs>

4.2. Por parejas vamos a practicar los diálogos.

4.3. Ahora es el turno de tu historia:

Es la primera vez que estás en Barcelona y quieres visitar algunos de los edificios que construyó Gaudí, pero te has perdido y no sabes dónde están los de esta lista. Fíjate en los lugares y pregunta a tu compañero cómo llegar a estos sitios:



- Parque Güell
- Colegio de las Teresianas
- Sagrada Familia
- Casa Milá o La Pedrera
- Casa Batlló
- Palacio Güell

■ **Para preguntar a alguien:**

¿Dónde hay un/una...?

¿Dónde está el/la...?

¿A dónde tengo que girar?

■ **Para responder:**

Hay uno/una...

Está...enfrente/al lado de...

Entre...y.../a la izquierda

■ **Para dar instrucciones:**

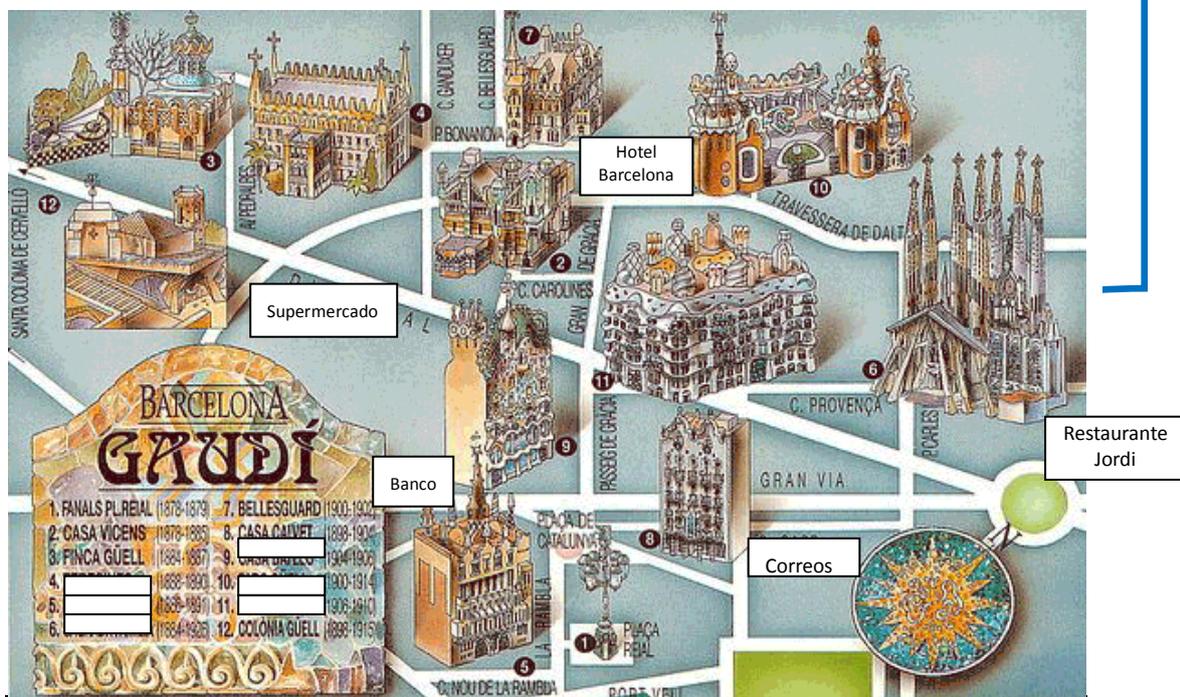
Giras a la derecha/a la izquierda

Sigues/vas todo recto

Aquí tienes un mapa de Barcelona con algunas de mis obras. Espero que las encuentres. ¡Ánimo!



Escultura de Gaudí (1999), de Joaquín Camps. Paseo de Manuel Girona.



5. Un poco de vocabulario



5.1. Une las fotos con estas palabras que están relacionadas con la arquitectura.



ARCO

COLUMNA

FACHADA

TEJADO

LÍNEA CURVA

LADRILLO

HIERRO FORJADO

MOSAICO
(TRENCADÍS)



Si quieres saber más sobre las formas geométricas que utilizó Gaudí en sus obras aquí tienes un link muy interesante.

http://www.slideshare.net/jacintverdager/les-formes-geomtriques?utm_source=slideshow02&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow_loggedout



5.2. Escribe una breve descripción de un monumento de Gaudí y cuéntasela a tu compañero como si fueras un guía turístico.

Ej: La fachada de la Casa Batlló tiene muchos colores, columnas en las ventanas y un tejado muy bonito.

5.3. Piensa ahora en un edificio famoso de tu ciudad y descríbeselo a tu compañero.

6. ¿Cuál es cuál?



6.1. Mira las fotografías y escucha los siguientes podcasts que hablan de algunos edificios de Gaudí. ¿Cuál es cuál?

6.2. Comprueba y comenta con tus compañeros de grupo.



Colegio de las Teresianas



Casa Milá o La Pedrera



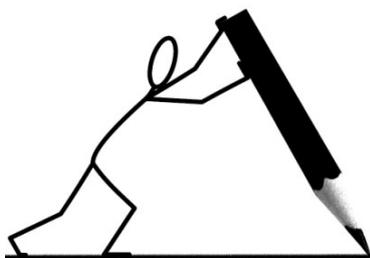
Templo de la Sagrada Familia



Casa Batlló



El Capricho



Tarea final

(1ª Sesión)

- ☐ Elige un monumento de tu ciudad y crea un podcast como los que has escuchado en la actividad 6.
 - ✦ Puedes hablar sobre:
 - ✓ Época y estilo de construcción
 - ✓ Localización
 - ✓ Breve descripción

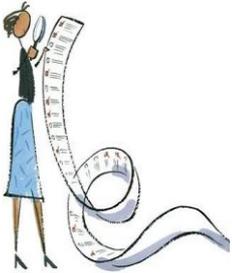
7. Viviendas



7.1. ¿Cómo te imaginas que eran las casas de las familias burguesas de la época del modernismo en España?

Vamos a hacer una visita virtual a la Casa de la familia Milá o más conocida como "La Pedrera". Observa las habitaciones que hay y haz una lista con los objetos que encuentres en ellas.

<http://www.lapedrera.com/es>



- Recibidor:
- Comedor:
- Despacho:
- Habitación matrimonio:
- Baño:
- Pasillo:
- Cocina:
- Dormitorio:
- Sala de niños:
- Sala de plancha:



7.2. Pregunta a tu compañero qué hay en estos lugares y dónde están estos objetos:



Recuerda

■ **Expresar existencia:**

HAY +

un lavabo

una cama

unas sillas

muchos cuadros

■ **Expresar lugar:**

La nevera **ESTÁ** en la cocina

Los libros **ESTÁN** en la mesa

Lugares

- Recibidor:
- Cocina:
- Dormitorio:
- Pasillo:

Objetos

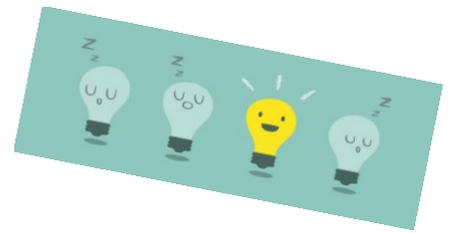
- Silla
- Cama
- Armario
- Bañera
- Escritorio
- Plancha
- Cuadro
- Fregadero



¿Sabes cómo era la arquitectura japonesa en la misma época de Gaudí? En este blog encontrarás información interesante.

www.culturanipon.blogspot.com.es

8. Inspiración



8.1. Observa atentamente estas imágenes. ¿A qué te recuerdan? ¿En qué piensas que se ha inspirado Gaudí para hacer estos diseños? Mira las fotos de abajo e intenta buscar la fuente de inspiración correcta.



1.



2.



3.



4.



5.



6.



7.



8.



9.



Pienso + que + indicativo

Me parece + que + indicativo



A



B



C

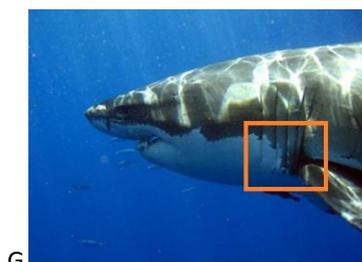
D



E



F



G



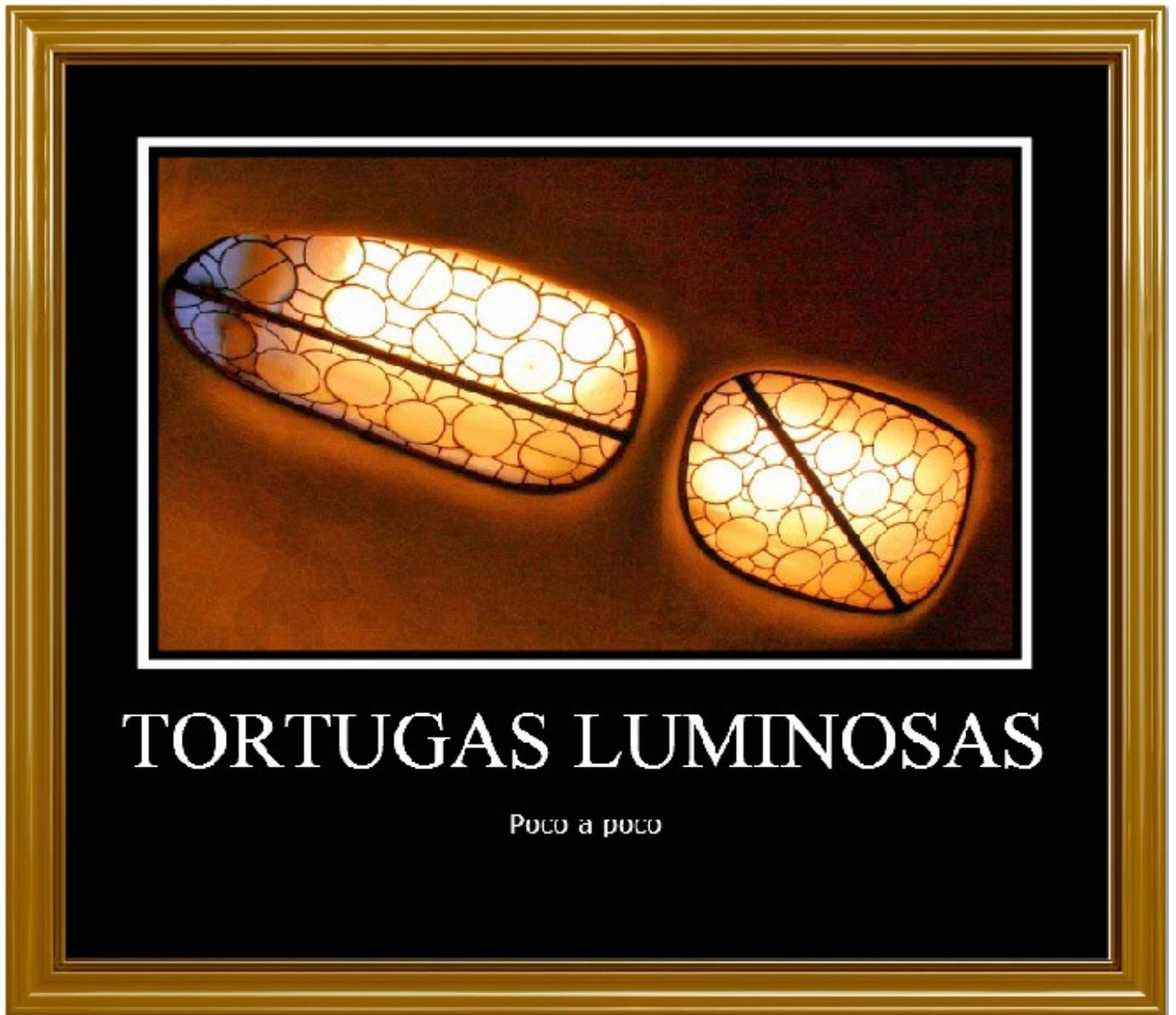
H



I

8.2. Elige una imagen, piensa una frase inspiradora y editala con Fotoflexer. Después preséntala al resto de la clase.

© Esta imagen te servirá de ejemplo.



<http://fotoflexer.com/>

9. ¿Para qué sirve o servía?



@ Gaudí aunque era arquitecto también diseñó muebles y otros objetos curiosos.

Mira los que aparecen aquí, piensa qué es cada uno y para qué puede o podía servir. Comenta con tu compañero.

Ej.: Esto es un espejo y pienso que sirve/servía para mirarse cuando alguien sale/salía de casa o para decorar el recibidor de una casa.



Para expresar probabilidad puedes usar:

- Tal vez + presente de subjuntivo
- Supongo que + presente de indicativo
- Seguramente + presente de indicativo o de subjuntivo.



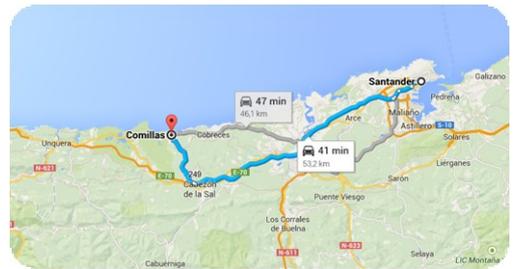
10. Vamos a informarnos bien

10.1. Este fin de semana habéis planeado ir a Santander y Comillas un grupo de cinco amigos.

En la ciudad de Comillas se encuentra la famosa casa de Gaudí “El Capricho”, una obra muy original y con muchos detalles decorativos que queréis ver.

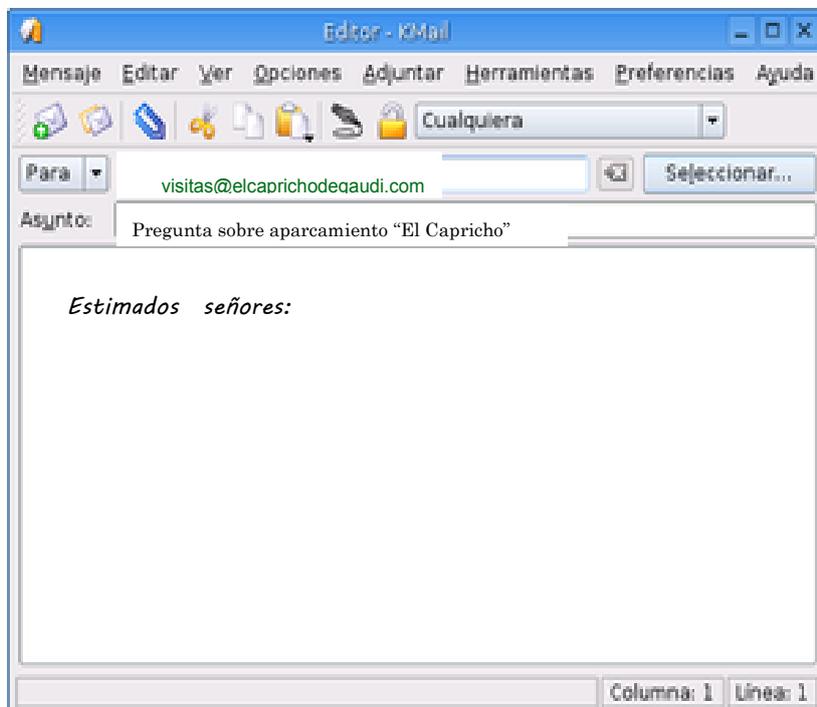
Para organizar bien la visita queréis saber la siguiente información:

- Tarifas y horarios
- Reservas
- Descuentos de grupo
- Acceso
- Aparcamiento



En la página web www.elcaprichodegaudi.com encontraréis información sobre la historia y el diseño de este pequeño palacete. Para planificar vuestra visita pinchad en “planifica tu visita”. Cada miembro del grupo se encargará de buscar distinta información.

10.2. Vuestro plan es ir en coche; escribid un correo electrónico para pedir información sobre el aparcamiento: si hay o no, dónde está, si es gratuito o no.



Toma nota



■ Para pedir información de forma educada utilizamos el condicional:

- Quería...
- Podría...
- Me gustaría...

10.3. Escribid una posible respuesta al correo anterior. Poned en común toda la información y organizad vuestra visita.

11. La ciudad, ¿es para mí?

11.1. Barcelona es una gran ciudad en la que encontramos la mayoría de las obras que hizo Antonio Gaudí. Mira este vídeo [http://www.videoele.com/A2 Esta es barcelona.htm](http://www.videoele.com/A2_Esta_es_barcelona.htm) y contesta a las preguntas:

- ¿Cuántos habitantes hay en Barcelona?
- ¿Cuál es su monumento más importante y visitado?
- ¿Te gustaría vivir en esta ciudad?
- ¿Qué prefieres el campo o la ciudad? ¿Por qué?

11.2. Escribe en la columna correspondiente estas frases, según lo que piensas tú de la ciudad (aspectos positivos y aspectos negativos).

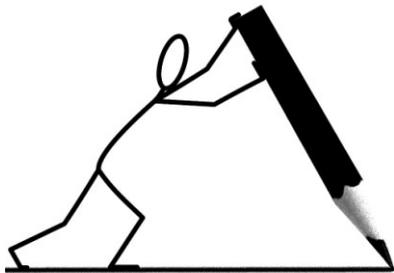
1. Hay mucha vida nocturna.
2. Hay muchas actividades culturales, museos.
3. Puedes comprar cualquier cosa.
4. Hay demasiada gente.
5. Hay más oportunidades de trabajo, estudio, etc.
6. El ritmo de vida es más rápido.
7. Hay mucho ruido, atascos y contaminación.
8. Pierdes el contacto con la naturaleza.



12. Mi ciudad

🕒 Piensa en tu ciudad, escribe una pequeña redacción y leela a tus compañeros de grupo.
Algunas ideas que puedes tratar:

- ¿Cómo es? es grande, pequeña, tranquila, moderna...
- ¿Dónde está? está cerca/lejos del mar, en el interior, al norte...
- Cosas que hay para ver hay museos, iglesias, templos, centros comerciales...
- Monumentos importantes.
- Restaurantes y bares.



Tarea final

(3ª Sesión)

- 📁 **En grupo váis a presentar una ruta turística de Gaudí. Debe incluir:**
 - ✧ Breve explicación de cada obra o lugar.
 - ✧ Información sobre tarifas, horarios, descuentos para visitar las obras de Gaudí y los museos dedicados al arquitecto.
 - ✧ Mapa con el recorrido indicado.
 - ✧ Una frase eslogan que invite al turista a hacer la ruta Gaudí.

Autoevaluación

Muy bien= 4
Bien= 3
Regular= 2
Tengo que esforzarme= 1

ESCUCHAR:

- Soy capaz de entender palabras claves en una audición.....
- Soy capaz de comprender audiciones con descripciones de personas o cosas.....
- Puedo entender las explicaciones de un vídeo.....

LEER:

- Puedo leer textos medianamente largos con información personal y sobre la ciudad..
- Puedo entender un e-mail escrito de manera cortés.....
- Soy capaz de comprender información de una página web.....

COMUNICACIÓN:

- Soy capaz de preguntar por lugares y localizarlos en un mapa.....
- Sé hacer sugerencias o dar mi opinión sobre algo.....
- Sé contestar ante preguntas sobre direcciones.....

HABLAR:

- Puedo describir edificios y objetos.....
- Hablar sobre mi propia ciudad.....
- Exponer una presentación.....

ESCRIBIR:

- Puedo escribir textos un poco largos describiendo un edificio u otro objeto artístico...
- Puedo escribir y responder correos electrónicos pidiendo información sobre algo.....
- Soy capaz de redactar una explicación sobre mi ciudad.....

Evaluación del profesor

UNIDAD DIDÁCTICA: Un paseo por la ciudad con Gaudí

Nombre del alumno:

- Entiende conversaciones sobre la descripción de los lugares de una ciudad.

010

- Sabe seguir instrucciones y preguntar cuando no ha entendido.

010

- Comprende textos con información variada de una ciudad.

010

- Puede expresar opiniones acerca del tema tratado en la unidad didáctica.

010

- Sabe cómo buscar información en Internet y seleccionar lo importante.

010

- Puede diseñar una ruta turística por una ciudad, explicando cómo es, qué hay y recomendar lugares para visitar.

010

- Participa activamente en clase.

010

- Sabe trabajar en equipo.

010

Observaciones:

Fecha:



Transcripciones audios unidad didáctica.

Actividad 6: “¿Cuál es cuál?”

🎧 Casa Milá o La Pedrera (Barcelona) 1:02 min.

Esta es la última gran obra civil de Antonio Gaudí un monumental edificio de viviendas proyectado en el Paseo de Gracia de Barcelona. Lo que más llama la atención de este edificio es su fachada de piedra ondulada; también las originales rejas de hierro forjado que Gaudí diseñó para los balcones hacen de este edificio una obra única. En el último piso encontramos una fantástica terraza que tiene unas vistas estupendas de la ciudad de Barcelona.

🎧 Templo de la Sagrada Familia (Barcelona) 1:18 min.

Este edificio es muy grande y su construcción empezó en el año 1882. A finales de 1883 se encargó a Gaudí la continuación de las obras, labor que no abandonó hasta su muerte en 1926. El edificio está situado en el centro de Barcelona y con los años se ha convertido en uno de los signos de identidad más universales de la ciudad y del país. Todos los años vienen a visitarlo millones de personas. Este edificio está hecho de piedra, tiene unas torres muy altas y cuando esté acabado tendrá dieciocho torres. Tiene tres fachadas y las esculturas que las decoran son muy bonitas.

🎧 Colegio de las Teresianas (Barcelona) 00:54 ss.

A principios de 1889, Antonio Gaudí se hizo cargo de las obras de este edificio que se encuentra en la ciudad de Barcelona. Esta obra se construyó con pocos medios económicos y se hizo en ladrillo. En la fachada están presentes los tradicionales arcos parabólicos de Gaudí; también en las ventanas y en el porche de entrada, este último vallado con una elegante reja de hierro forjado. En el interior del edificio, en los pasillos y en otros espacios se repiten esos mismos arcos, típicos de la arquitectura de Gaudí.

🎧 El Capricho (Comillas, Santander) 1:00 min.

Esta obra es un poco pequeña. Gaudí la construyó entre los años 1883 y 1885. Cabe destacar, sobre todo, el juego de colores del exterior, donde se combina la piedra en la base del edificio con muros de ladrillo de color amarillo y rojo y una cubierta de tejas vidriadas. En la entrada principal hay un pórtico que tiene cuatro columnas y están decoradas con flores y palomas. Este edificio también tiene una torre y todo el diseño es muy original.

🎧 Casa Batlló (Barcelona) 1: 21 min.

Este edificio fue construido entre 1904 y 1906 en el centro de la ciudad de Barcelona. Gaudí dotó a este edificio de una fachada original, fantástica y llena de imaginación. Sustituyó la antigua fachada por un nuevo conjunto de piedra y cristal. Toda esta fachada tiene forma ondulada y está recubierta por un mosaico o un trencadís de vidrios de colores y discos de cerámica. En la parte superior de la fachada, el tejado tiene forma de lomo de animal y grandes escamas tornasoladas. Tiene muchos colores y el salón principal de este edificio tiene ventanas de madera.

7.2. Propuesta de actividades para clase.

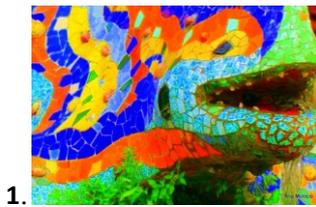
Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Destrezas	Objetivos
<p>1. A todo color</p> <p>(A1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbo ser + adjetivo -Vocabulario de los colores y relacionado con el arte. - Masculino y femenino - Singular y plural 	<p>Comprensión escrita, expresión oral e interacción.</p>	<p>Describir objetos y conocer obras de Gaudí.</p>
<p>2. ¡Impresionante!</p> <p>(B2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario relacionado con la arquitectura. - Expresiones de sorpresa: <ul style="list-style-type: none"> *Qué + adjetivo * Ser + adjetivo 	<p>Comprensión escrita, expresión oral y escrita.</p> <p>Interacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar expresiones de sorpresa como reacción ante distintas situaciones. - Conocer el “estilo gaudiniano”
<p>3. ¡Qué arte tienes!</p> <p>(C1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresiones relacionadas con el arte. - Significado del verbo según el sustantivo que lo acompaña. 	<p>Comprensión escrita, expresión oral y escrita</p>	<p>Aprender nuevo vocabulario y practicar el uso de expresiones de forma natural en la conversación.</p>
<p>4. Periodistas digitales</p> <p>(C2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar opinión: <ul style="list-style-type: none"> *Pienso que *A mi parecer *Desde mi punto de vista 	<p>Comprensión auditiva y lectora.</p> <p>Expresión oral y escrita.</p> <p>Interacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar fórmulas para dar la propia opinión de un hecho o suceso que se haya leído o escuchado. - Conocer el Museo interactivo Gaudí Centre

7.2.1. Actividad nivel A1: “A todo color”.

1.1 Observa estos edificios y objetos diseñados por Gaudí y completa las frases para describirlos.



El verbo **SER** se usa para describir personas, animales y cosas
SER+adjetivo



1.



2.



3.



4.



5.



6.

1. La escultura

2. Las paredes y las ventanas.....

3. La farola

4. El tejado.....

5. La silla.....

6. La fachada

1.2. Mira esta fotografía y comenta con tu compañero.



- ¿Cuántos colores hay? Escríbelos.
- ¿Qué es y dónde está esta obra de Gaudí?



PARA SABER UN POCO MÁS

Este tipo de decoración se llama **trencadís** y es una especie de mosaico hecho con trozos de cerámica unidos con argamasa (cal, arena y agua). Es típica de la arquitectura modernista de Cataluña.



7.2.2. Actividad nivel B2: “¡Impresionante!”



1.1 ¿Has oído hablar de la Casa Batlló en Barcelona? ¿Quién la diseñó?

Lee este texto.

CASA BATLLÓ

“Es uno de los mejores edificios de Gaudí, aunque sólo reformó la fachada anterior con elementos que recuerdan a la naturaleza, incorporó columnas que tienen formas óseas decoradas con elementos florales típicos modernistas y embelleció la posterior. Adaptó el piso principal para vivienda, respetando la estructura del primitivo edificio.

El patio interior está cubierto por piezas cerámicas diseñadas por Gaudí, que empiezan en azul oscuro en la parte alta, bajando a tonalidades más claras de azul hasta llegar al final que son blancas.

En el último piso hay una terraza y un torreón revestido con trozos de cristal y coronado por una cruz de color marfil que está rota, pero a Gaudí no le importó y la colocó.

La Casa Batlló es una obra maestra de forma, color y luz.”

(Texto adaptado)

www.casabatllo.es

www.xn--espaescultura-tnb.es

■ Con ayuda del diccionario define estas palabras:

- Fachada:
- Formas óseas:
- Patio interior:
- Cerámica:
- Terraza:
- Torreón:

1.2. Vamos a ver un cortometraje de la Casa Batlló. Fíjate en la originalidad de las formas de este edificio, los muebles, todo diseñado por Gaudí. ¡Increíble!

Observa a la protagonista y relaciona las siguientes secuencias con las expresiones de sorpresa.

Pincha este enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=G7pPXEG26zQ>





A

¡Qué curioso!



B

¡Qué extraño!



C

¡Qué misterioso!



D

¡Qué bonita!



E

¡Es alucinante!



F

¡Qué pasada!

¡Es increíble, maravilloso, fantástico!

7.2.3. Actividad nivel C1: “¡Qué arte tienes!”

3.1. Gaudí era un genio que no sólo diseñó edificios sino todo tipo de objetos, desde una puerta hasta su picaporte. Podemos decir que además de ser artista tenía mucho arte. “Tener mucho arte” es una expresión que utilizamos en español para denominar a aquella persona que se le da bien una cosa. Mira esta presentación Prezi con algunas expresiones relacionadas con el arte.

http://prezi.com/axcw2ssdjs7q/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

3.2. Relaciona ahora cada una de estas expresiones con su significado. Escribe una frase breve o un diálogo con alguna como ejemplo de uso y habla con tu compañero.

- Ser un artista
- Ser un figura
- Ir hecho un pincel
- Venir que ni pintado
- No tener arte ni parte
- Pintar la mona
- Quedarse hecho una estatua
- Tocar a alguien el cuadro
- Trabajar por amor al arte
- La ocasión la pintan calva
- No pintar nada
- No poder ver ni en pintura

1. No intervenir en algo de ningún modo
2. Fingir, engrandecer, ponderar o exagerar algo.
3. Persona que hace algo con mucha perfección.
4. Quedarse paralizado por el espanto o la sorpresa.
5. Persona ridícula, fea y de mala traza
6. Impecable vestido y arreglado.
7. Ajustado y medido muy a propósito.
8. Sacudir o dar golpes a alguien
9. No tener importancia o no poder hacer nada una persona en un lugar
10. Posibilidad apremiante de alcanzar algo que no se debe dejar perder.
11. Gratuitamente, sin obtener recompensa por el trabajo.
12. Tener gran aversión a alguien.

Ej.: - Pepe siempre va hecho un pincel para ir a trabajar.
- Ayer me quedé hecha una estatua cuando me enteré de la noticia.

A - ¿Te gusta este bolso? Yo ya no lo uso así que, si quieres, te lo doy.

B - Gracias, hermanita. Me viene que ni pintado para llevar los apuntes de la universidad.

3.3. En tu país, ¿hay expresiones parecidas?



7.2.4. Actividad nivel C2: “Periodistas digitales”.

4.1. El periódico digital “Elequearte” necesita un artículo de opinión sobre el nuevo Museo Gaudí Centre que se ha inaugurado en Reus.

Mira este vídeo y comenta con tu compañero qué te parece el museo.

<http://www.gaudicentre.cat/es/content/video>

4.2. Lee la opinión del arquitecto japonés Toshiaki Tange sobre el Museo Gaudí Centre. ¿Estás de acuerdo con lo que comenta?

Por fin se ha inaugurado en Reus, ciudad natal del arquitecto, un espacio dedicado a Antonio Gaudí

“De Gaudí se ha hablado mucho en todo el mundo. En mi opinión, Gaudí es un creador de colores, de formas, de espacios, de tecnología... pero sobre todo es un creador de sensaciones.

Después de décadas de silencio sobre su trabajo, su legado ha sobrepasado el marco cultural local y, gracias a su lenguaje universal, su obra es valorada en otros continentes, justo en un momento en que el mundo necesita de la convivencia de sensaciones.

El Gaudí Centre Reus es el primer museo interactivo del mundo dedicado a la sabiduría, el arte y el espacio de Gaudí. Pero lo más importante, es la posibilidad que ofrece este centro de compartir la vivencia del mundo creado por él. Aquí, los visitantes pueden tocar, experimentar y disfrutar de su creación, y así conocer y aprender el secreto de un artista universal de Reus.”

- ¿Qué piensas que es un museo interactivo?
- ¿Te parece que está dirigido a todo tipo de público?
- “Los visitantes pueden tocar, experimentar y disfrutar de su creación”
¿Qué opinas de este comentario? En un museo, ¿se pueden tocar las obras de arte?

4.3. Ahora, por grupos, con vuestras opiniones y con la del arquitecto japonés Tange, escribid y diseñad el artículo para el periódico. Usaremos el programa “Fodey”.

<http://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp>

- 📍 Aquí tenéis un ejemplo para diseñar vuestro artículo.



Periódico E

15 de septiembre de 2014

Inauguración del Museo Gaudí

Un museo dedicado al famoso arquitecto Antonio Gaudí se ha inaugurado en Reus, la ciudad natal del artista catalán. En este día tan esperado, el público...

Ren
foll
imp

pub

7.2.5. Actividad nivel B1- B2: “ A jugar”

Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Destrezas	Objetivos
<p>“A jugar”</p> <p>(B1-B2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentar información - Vocabulario relacionado con la arquitectura y la historia. - Formular preguntas por escrito. 	<p>Comprensión escrita, expresión oral e interacción.</p>	<p>Conocer la Sagrada Familia desde el aspecto histórico-artístico.</p>

☺ ¿Os acordáis del famoso juego de preguntas y respuestas?

Os vais a dividir en equipos de cuatro para jugar al Trivial sobre la Sagrada Familia de Gaudí.



5.1. Primero vamos a conocer la historia y todo lo relacionado con este templo construido por el famoso arquitecto Antonio Gaudí. Cada miembro del equipo se va a encargar de recoger información de los distintos apartados (historia, simbología, arquitectura, imágenes) que aparecen en la siguiente página web:

http://www.sagradafamilia.cat/sf-cast/docs_instit/gaudi.php

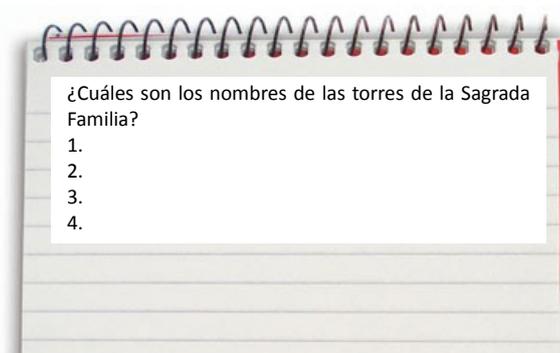
5.2. Ahora pondréis todos vuestros datos en común. Cada miembro del equipo expondrá a su grupo la información que ha encontrado.

5.3. Y ya por fin comenzaremos con el Trivial en línea. Tenéis diez preguntas con cuatro opciones de respuesta para elegir. El equipo que acabe antes con más puntos es el ganador. No os olvidéis de anotar los puntos y las respuestas no correctas para que os sirva de estudio. ¡Ánimo y suerte!



<http://www.incuestionable.com/inc.asp?inc=18-urmetdegio>

5.4. Pensad en cinco preguntas más que se podrían incluir con sus correspondientes respuestas.





7.2.6. Actividad nivel C1-C2: “Preparados para la entrevista”.

Nombre de la actividad	Objetivos específicos	Destrezas	Objetivos
<p>“Preparados para la entrevista”</p> <p>(C1-C2)</p>	<ul style="list-style-type: none">- Interpretar y explicar lo que dicen otras personas.- Expresar opinión:<ul style="list-style-type: none">*Desde mi punto de vista*En mi opinión.- Formular preguntas cortas y directas.- Diferencia tú y usted.	Comprensión escrita, expresión oral e interacción.	Conocer la Sagrada Familia y al escultor Etsuro Sotoo.



6.1. ¿Sabes cuál es el nombre de este famoso monumento? ¿Dónde está? ¿Quién lo construyó?
Visita esta página web para conocer más.

http://www.sagradafamilia.cat/sf-cast/docs_instit/gaudi.php

6.2. Gaudí sólo pudo acabar una de las fachadas de este impresionante Templo, la llamada Fachada del Nacimiento.

Otros artistas continuaron con la obra del arquitecto catalán hasta que en los años 80, un escultor japonés llamado Etsuro Sotoo se convirtió en el encargado del diseño y construcción del resto de fachadas y este trabajo dice que cambió su vida.

Lee este breve artículo sobre el escultor y comenta con tu compañero qué pensáis que significan las siguientes frases:

Etsuro Sotoo se hizo católico cuando comprendió a Gaudí.

“Etsuro Sotoo era profesor de Arte de la Universidad de Kioto, en Japón, cuando decidió viajar por Europa. En 1978 llegó a Barcelona y se quedó impresionado ante la Sagrada Familia. Tanto que abandonó todos sus proyectos para trabajar como escultor en la obra de Antonio Gaudí (1852-1926). Desde entonces, se empeñó en conocer más de cerca al arquitecto catalán.

“Yo conozco todas las obras, todas las palabras, todas las maquetas que he tocado, pero un paso más no puedo. No puedo tocar a Gaudí. Decidí no mirar a Gaudí. ¿Dónde miro? **Intentaba mirar donde miraba Gaudí.** Yo soy escultor, intenté hacer lo que quería hacer Gaudí. Éste es el momento magnífico y el milagro”.

Etsuro procedía de una tradición cultural y religiosa muy diferente a la europea y le costaba conectar con el proyecto de un modo fiel al espíritu de Gaudí. Cuando conoció **la verdadera intención del autor de la Sagrada Familia** entendió su trabajo. Y cambió su vida: "Invito a todo el mundo que quiera conocer a Gaudí a que no se equivoque de puerta. Si verdaderamente quiere conocer a Gaudí, **toque la puerta espiritual** y la fe de Gaudí”.

Etsuro Sotoo dice que su compromiso con la arquitectura fue el primer paso para que Gaudí le ayudase a replantearse sus valores. Tiempo después llegó su conversión al catolicismo: “¿Para qué construimos el templo de la Sagrada Familia? Una pregunta sencilla: ¿para qué construimos? No buscamos la belleza orgullosa del hombre. No. El templo de **la Sagrada Familia es una herramienta para construirnos a nosotros.** Gaudí dejó medio acabado el templo; el templo de la Sagrada Familia construyó perfectamente a Gaudí”.

Sotoo sigue actualmente trabajando en las principales esculturas de la Sagrada Familia. Un trabajo y un encuentro que le han cambiado la vida.”

<http://www.religionenlibertad.com/etsuro-sotoo-se-hizo-catolico-cuando-comprendio-a-gaudi-20222.htm>

- **Intentaba mirar donde miraba Gaudí.**
- **La verdadera intención del autor de la Sagrada Familia.**
- **Toque la puerta espiritual.**
- **La Sagrada Familia es una herramienta para construirnos a nosotros.**



6.3. a) Después de lo que habéis leído y mirando estas imágenes ¿cómo pensáis que es este escultor?

b) ¿Pensáis que se ha identificado con el espíritu de Gaudí?

*Antes de debatir estas preguntas, mirad este vídeo.

http://www.youtube.com/watch?v=GOKifsvaJ_M



6.4. Y ahora os vais a convertir en periodistas. Queréis hacer una entrevista al famoso escultor Etsuro Sotoo; con el texto que habéis leído en el apartado 5.2. Consensuad posibles preguntas adecuadas a los comentarios que hace el escultor. Pensad también alguna otra pregunta y contestación nueva.

Al final escenificaremos la entrevista.

Ej.: ¿Le fue difícil entender a Gaudí y su arquitectura?

¿Por qué trabajar en la Sagrada Familia cambió su vida?

Trabajo de Fin de Máster

Diseño de una unidad didáctica de Historia para secciones bilingües integrando el Español para Fines Académicos

Tutora: Maria Lluïsa Sabater

Alumno: Adrián Ortega Quijano

Edición 2012-2014

Octubre 2014

INDICE

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	CONTEXTUALIZACIÓN.....	5
2.1.	Introducción al entorno educativo, las secciones bilingües en Europa del Este....	5
2.2.	Caracterización del sistema educativo polaco	6
2.3.	Características del entorno de aula	8
2.4.	Presentación de la materia y nivel	8
3.	ANÁLISIS DE OBJETIVOS	9
3.1.	Objetivos inmediatos	9
3.1.1.	Académicos	9
3.1.2.	Lingüísticos	9
3.2.	Examen de Matura	10
3.3.	Acceso a la Universidad.....	10
4.	MARCO TEÓRICO: EL ESPAÑOL PARA FINES ACADÉMICOS.....	11
4.1.	El Español para Fines Académicos.....	11
4.2.	Planteamiento del trabajo.....	14
5.	ANÁLISIS DE NECESIDADES	15
5.1.	Necesidades objetivas	17
5.1.1.	Análisis de planes de estudio y guías docentes	17
5.1.2.	Observación directa de la situación meta	20
5.1.3.	Entrevista estructurada a profesores y miembros del organigrama.....	21
5.1.4.	Recogida de materiales auténticos.....	22
5.1.5.	Entrevista a de estudiantes internacionales	23
5.2.	Carencias objetivas	24
5.3.	Deseos o necesidades subjetivas	25
5.4.	Conclusiones	26
6.	LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS ESPAÑOLES EN EL EXTERIOR	28
6.1.	Introducción	28
6.2.	Objetivos.....	29
6.3.	Contenidos generales	31
6.4.	Temporalización	31
6.5.	Enfoques didácticos y metodología	32

6.5.1. Significatividad	32
6.5.2. Consideración de los conocimientos previos del alumno	33
6.5.3. Funcionalidad	33
6.5.4. Naturaleza Integradora	33
6.5.5. Carácter lúdico	34
6.5.6. Interacción.....	34
6.5.7. Utilización de gran variedad de recursos didácticos	34
6.5.8. Motivación	35
6.5.9. Tipos de actividades	36
6.5.10. Agrupamientos	37
6.5.11. Educación en valores y compromiso social y ético.....	38
6.6. Criterios de Evaluación para el tercer curso de Liceo	38
7. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	41
7.1. Introducción	41
7.2. Objetivos.....	42
7.3. Contenidos	42
7.4. Tipos de evaluación	43
7.5. Criterios de evaluación	45
7.6. Sesiones lectivas, actividades e instrumentos de evaluación.....	46
7.7. Desarrollo las habilidades de estudio.....	49
7.8. Trabajo de la competencia comunicativa.....	52
8. CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	56
ANEJOS	58
Anejo 1. Resumen de la planificación de actividades por asignatura.....	58
Anejo 2. Entrevista a expertos	60
Anejo 3. Ficha de autoevaluación de intereses y habilidades.....	62
Anejo 4. Fichas didácticas de actividades y ejemplos	66
Anejo 5. Recursos y claves lingüísticas para la realización de las actividades	84

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, de forma paralela a la integración política y económica de España el ámbito europeo e internacional, la Administración española ha venido desarrollando una acción educativa en el exterior destinada a potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación española en el exterior, implicando en ese camino a una cantidad importante de ministerios y creando instituciones que hoy cuentan con un importante reconocimiento internacional como el Instituto Cervantes.

Uno de los ejes que la Administración española ha desarrollado dentro de este marco es el establecimiento de una red de centros docentes en el exterior dentro de la cual destacan las secciones bilingües en español en centros de titularidad de otros Estados. Precisamente, este trabajo va a focalizarse en el ámbito de las secciones en Europa del Este, concretamente en Polonia.

Dentro de los programas de enseñanza bilingüe en español, el aprendizaje mediante el estudio de materias ha adquirido una importancia creciente en los últimos años. De esta manera, el estudio de una materia del currículo se imparte en la lengua meta del programa bilingüe, de forma que el propio estudio de la materia se convierte en un medio para desarrollar el aprendizaje de la segunda lengua (L2).

A menudo, los alumnos extranjeros en las secciones bilingües tienen el deseo o el objetivo de continuar sus estudios en una universidad española. De esta forma, la didáctica del *Español con Fines Académicos* (EFA) se introduce inevitablemente en el horizonte de las clases, presentando un desafío añadido al docente de las secciones bilingües.

La disciplina del EFA en español, a pesar de los avances en los últimos años, aún no goza de una abundancia de materiales, investigaciones y reflexiones teóricas equiparable a la que puede encontrarse en lengua inglesa. Por este motivo, en esta memoria, se combinará la utilización de bibliografía anglosajona con el estudio de las aportaciones realizadas en los últimos años en el mundo castellano parlante.

Siendo profesor de Historia el objetivo principal que se plantea esta memoria es, precisamente, el de estudiar las implicaciones didácticas de adentrarse en el Español para Fines Académicos, e incorporar las conclusiones de forma coherente al diseño de una propuesta didáctica de Historia que debe, a su vez, responder a la tarea de desarrollar la competencia comunicativa en la L2 en la mayor medida posible, desarrollando una metodología y unas actividades acordes con este objetivo.

En esta memoria el aprendizaje de la Historia se concibe no sólo como un fin en sí mismo, sino que también se otorga valor a la materia como un medio privilegiado para promocionar la cultura y la lengua española, reforzar el espíritu crítico de los estudiantes y desarrollar su competencia comunicativa y habilidades de estudio, de forma que puedan afrontar sus futuros retos académicos, profesionales y personales con la mayor garantía de éxito.

Las oportunidades de realizar análisis profundos evitando imágenes superficiales, desarrollar actividades de confrontación de opiniones y argumentación desarrollando la expresión cada vez más desarrollada del alumnado junto a actividades de narración y explicación, a lo que se suma el uso de un léxico amplio y la utilización de una amplia gama de fuentes, son aspectos que respaldan la idoneidad de la materia de Historia para llevar a cabo el cometido de desarrollar la L2 desde un enfoque propio del EFA.

De esta forma, este trabajo parte de dos ejes que constituyen sus vigas maestras. El primer eje parte del EFA, el cual conduce a llevar a cabo un análisis de necesidades que despeje las destrezas lingüísticas y las habilidades de estudio a ser trabajadas. El segundo eje está formado por los objetivos didácticos y los contenidos curriculares propios de la materia de Historia. Es utilizando el vehículo de la Historia como se desarrollarán las destrezas lingüísticas y habilidades de estudio determinadas con anterioridad.

Para llevar a la práctica esta propuesta didáctica, deberá desarrollarse un planteamiento metodológico que permita responder a los retos resultantes del estudio previo. Dicho planteamiento metodológico se imprimirá en una unidad didáctica, de forma que se lleve a la práctica todo el planteamiento teórico previo.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. *Introducción al entorno educativo, las secciones bilingües en Europa del Este*

En la actualidad, la Administración española desarrolla una acción educativa en el exterior cuyo fin general consiste en contribuir a facilitar a los españoles el acceso a la educación en el extranjero y a potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior.

Esta acción educativa se integra en el marco más amplio de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua española y de la cooperación internacional, colaborando a tal fin el Ministerio de Educación y Ciencia con otras instituciones como el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Ministerio de Cultura o el Instituto Cervantes.

Una de las vías de actuación más importantes de esta acción educativa es la que se realiza a través de centros docentes en el exterior. Los centros docentes en cuestión pueden ser de titularidad del Estado español, de titularidad mixta o, finalmente, pueden consistir en secciones españolas de centros docentes de titularidad extranjera.

Con objeto de ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales, la Administración española ha colaborado en el establecimiento de una red de secciones bilingües en español en centros de titularidad de otros Estados. Uno de los conjuntos de secciones bilingües más amplios es el formado por los centros ubicados en Europa del Este, concretamente en los siguientes países: Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia.

Este trabajo va a desarrollarse para el ámbito de un centro perteneciente al país que mayor cantidad de secciones bilingües posee, Polonia. Concretamente, este proyecto se realizará para el tercer y último curso de bachillerato polaco. Merece la pena realizar una breve introducción al sistema educativo polaco para entender mejor el caso.

2.2. Caracterización del sistema educativo polaco

El sistema educativo no universitario polaco comprende dos etapas de enseñanza obligatoria a tiempo completo denominadas “educación básica”: la educación primaria y la secundaria obligatoria.

La enseñanza obligatoria abarca las edades escolares comprendidas entre los 5 y 15 años. Los 10 años de escolarización resultantes comprenden el curso preparatorio (también llamado “año cero”), seis cursos de primaria y tres de educación secundaria básica en el *Gimnazjum*.

Independientemente de la etapa educativa que curse el alumno, es preciso aprobar todas las materias para pasar al curso siguiente. La repetición de un curso o la promoción condicional de un curso cuando queda una o más asignaturas pendientes es decidida por el equipo educativo.

Al finalizar la educación secundaria básica el alumno debe realizar un examen final externo que certifique que el alumno puede proseguir sus estudios ya sea en el campo de la formación profesional o en la educación secundaria no obligatoria que ofrecen los institutos o *liceum*. En todo caso, el estudiante debe permanecer escolarizado de forma parcial hasta los 18 años, bien en un centro educativo bien mediante programas educativos extraescolares.

Finalizada esta etapa, entre los 16 y los 19 ó 20 años, puede comenzarse la enseñanza secundaria no obligatoria, la cual ofrece formación con carácter gratuito para acceder a la educación universitaria. El Bachillerato polaco se desarrolla durante 3 cursos. Durante estos 3 cursos, en las secciones bilingües se imparten en lengua española las siguientes materias: ELE, Lengua y Literatura, Geografía e Historia (con contenidos de Arte).

Al término de esta etapa, debe superarse un examen de *Matura* que debe ser aprobado para acceder a los estudios universitarios. El examen de *Matura* consta de una parte escrita, elaborada y evaluada por las comisiones regionales de exámenes, y otra oral evaluada por el profesorado de los centros.

Figura 1.

Cuadro indicativo de las etapas que forman el sistema educativo polaco

	Título Específico		Niveles			Edad	Autoridad Educativa
E. Infantil	Educación Infantil		3 cursos			3-6	Administración local (comuna o gmina)
Educación Básica	ANO "0"		Año Cero			6-7	Administración local (comuna o gmina)
	Educación Primaria		1º Ciclo			7-10	
			2º Ciclo			10-13	Ministerio de Educación Nacional
	Enseñanza Secundaria Obligatoria		1º Gimnasio			13-14	
			2º Gimnasio			14-15	
		3º Gimnasio			15-16		
Educación Secundaria Superior¹	Liceo General Liceo Especializado Escuela Técnica	1º Liceo G	1º Liceo E	1º Escuela T	16-17	Administración del distrito (distrito o powiat)	
		2º Liceo G	2º Liceo E	2º Escuela T	17-18		
		3º Liceo G	3º Liceo E	3º Escuela T	18-19		
				4º Escuela T	19-20		
			Examen de Matura o reválida			Ministerio de Educación Nacional	
Educación Superior	Diplomatura		<i>Licencjat</i> 3 años		<i>Inzynier</i> 4 años	+20	Ministerio de Ciencia y Educación Superior
	Licenciatura		<i>Magister</i> (complementaria o uniforme)				
	Doctorado y postgrado		<i>Doktor y Doktor habilitowany</i>				

Fuente: www.mecd.gob.es/dms-static/b774a3c6-02cb-48a4-bd4b-a2a681e18853/consejerias-exteriores/polonia/pol.pdf

a. Características de los centros

Este trabajo se elabora para un grupo de tercero de Bachillerato polaco, equivalente a nuestro segundo curso de Bachiller. Por tanto, la labor docente se incluirá en uno de los Liceos adscritos al programa de las secciones bilingües.

Los liceos adscritos a las secciones bilingües suman 22 centros de los cuales seis están en Varsovia, tres en Gdansk, dos en Bialistok, Bydgoszcz, Cracovia, Katowice, Lodz y Radom y uno en Lublin. Como puede observarse, todos están presentes en capitales regionales del país, matizando el caso de los seis de Varsovia, los cuales se encuentran en la capital del país. En todo caso todos se encuentran en áreas urbanas con una entidad considerable, lo cual se ve reflejado en las características socioeconómicas y culturales del alumnado.

Todos los liceos están bien equipados de recursos materiales para desarrollar la labor docente, incluyendo libros, televisiones, sistemas informáticos o proyectores. Además, cada año se puede solicitar el material nuevo que se considere.

2.3. Características del entorno de aula

El grupo clase para el que se va a desarrollar la propuesta didáctica pertenece al tercer curso de liceo de las secciones bilingües en español en Polonia. Este grupo cuenta con un máximo de 24 alumnos de ambos sexos, siendo frecuente llegar a esta cifra.

La Consejería de Educación en Polonia señala que «en general, los alumnos polacos están motivados, tienen buen nivel académico y su comportamiento es correcto». Esta percepción se debería a valoración que la sociedad otorga a la educación y al correspondiente gran interés de los alumnos y de sus padres por conseguir la mejor formación posible.

Esta percepción positiva general se ve reforzada en las secciones bilingües gracias a que los alumnos son seleccionados a través de un proceso competitivo en el que se tienen en cuenta las calificaciones académicas previas y los resultados de una prueba de aptitudes lingüísticas. Esta visión positiva expresada por la Consejería de Educación en su *Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2014-2015* es compartida por diferentes antiguos alumnos y profesores polacos y españoles consultados. No obstante, también se llama la atención sobre el creciente absentismo escolar en los últimos años.

Otra característica del entorno de aula señalada en la *Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia 2014-2015*, es la formalidad que caracteriza las relaciones entre profesor y alumnos en Polonia, de forma que esta misma guía desaconseja poner en práctica una “pedagogía de la negociación” (Arno Giovanni *et al.* 1996) mediante preguntas explícitas al alumnado, prefiriendo acentuar el protagonismo, la autonomía y la participación a través del terreno de la metodología.

2.4. Presentación de la materia y nivel

La materia para la cual se prepara este trabajo es la asignatura de Historia de España. Concretamente esta materia se impartirá, como ya ha sido señalado en el punto anterior, en el tercer curso del Liceo o bachillerato polaco. Los contenidos y objetivos de la materia serán tratados con mayor profundidad en el punto 7 de este documento.

3. ANÁLISIS DE OBJETIVOS

Al comenzar el tercer y último curso de liceo o bachillerato que da paso a la universidad, los alumnos se enfrentan a tres grandes retos académicos de gran implicación personal que van a ser tratados a continuación.

3.1. *Objetivos inmediatos*

3.1.1. Académicos

El primer reto, básico para el acceso a todos los demás, consiste en la superación de todas las materias del último curso de Bachillerato. Este reto es de carácter inmediato para el alumno y su superación o no condiciona su acceso a todos los demás. Sin embargo, no debe confundirse lo urgente con lo importante. El objetivo del Bachillerato es formar al alumno para una incorporación con éxito a la universidad.

En lo que atañe a este trabajo, nuestra atención se focaliza en la materia impartida, es decir, la Historia de España, debiendo procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos establecidos en la programación y adoptar una metodología y una programación que permita un rendimiento satisfactorio y una consecución de los objetivos propios de la materia¹ recogidos en el punto 6.2 de esta memoria.

3.1.2. Lingüísticos

Además de la superación de las materias impartidas, en el tercer curso de liceo o Bachillerato los alumnos deben alcanzar un nivel de español B2+ o C1, partiendo este año de un nivel B2 según establece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Para lograr este objetivo, además de la materia de ELE y Lengua y Literatura las materias de Geografía e Historia de España también se imparten en español debiendo contribuir a este objetivo.

¹ Estos objetivos vienen detallados en el documento editado por Consejería de Educación de España en Polonia titulado “*Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*”.

3.2. Examen de Matura

Tras finalizar el curso académico el alumnado tiene que superar una serie de exámenes finales englobados en la prueba denominada *Matura*. El examen de Matura que debe superarse como paso previo al acceso a la universidad se realiza en español y los alumnos deben demostrar un dominio al nivel bilingüe. En el examen final se incluye una prueba escrita y oral de Lengua española. Además, también debe realizarse un examen escrito de Geografía e Historia de España (con contenidos de Arte).

La *Matura* tiene una gran importancia académica. Además de obtener una doble titulación: el Certificado de Bachillerato polaco y el Título de Bachiller español, el alumnado de las secciones bilingües depende de sus resultados para lograr una plaza en la universidad deseada. Gran parte de ellos se decantan por continuar sus estudios en universidad española. Aparte de la repercusión académica, la *Matura*, representa el paso de los jóvenes a la madurez personal, teniendo gran trascendencia social.

3.3. Acceso a la Universidad

Una vez finalizado el examen de *Matura*, tal y como ha sido señalado, los alumnos pueden optar a desarrollar sus estudios universitarios en España, opción elegida por un porcentaje significativo de los estudiantes. Este es el verdadero objetivo final de los alumnos y por lo tanto el horizonte que debe observar un profesor de Bachillerato.

Mi reto como profesor de Historia consiste en estudiar como contribuir desde mi materia y a través de la didáctica de mi asignatura a incrementar las competencias lingüísticas de un alumnado con un nivel ya considerable (B2) y preparar a dichos estudiantes para seguir estudios universitarios en España con el mayor éxito posible.

Creemos por tanto que la asignatura de Historia brinda una magnífica oportunidad para trabajar además de los contenidos puramente históricos la competencia comunicativa de los alumnos. En esta memoria nos proponemos explorar esta posibilidad y realizar una propuesta didáctica que lleve a la práctica este objetivo.

4. MARCO TEÓRICO: EL ESPAÑOL PARA FINES ACADÉMICOS

Esta memoria, va a centrarse en el marco teórico establecido por el *Español para Fines Académicos*. No obstante, conviene recordar que, aunque este trabajo no vaya centrarse en ello, el aprendizaje mediante el estudio de materias es otro enfoque didáctico con el que esta memoria entronca al integrar en una misma asignatura el estudio de una materia del currículo (la Historia), y el aprendizaje de una lengua extranjera (el español). Historia y español, serán vehículos con los que nos adentraremos en el *Español para Fines Académicos*.

4.1. El Español para Fines Académicos

El objetivo de contribuir a la competencia comunicativa de los alumnos a través de la asignatura de Historia con el fin de desarrollar las habilidades de comunicación en español requeridas para el estudio en una universidad española, lleva a este trabajo a penetrar en el campo del *Español para Fines Académicos* (EFA). Con el objetivo de aclarar en qué consiste el EFA y de qué forma influye en nuestro trabajo, vamos a realizar una introducción al mismo.

A finales de los años 60 del siglo XX, con la aparición del enfoque comunicativo, comienza a surgir la enseñanza de la lengua para fines específicos centrada en la comunicación especializada en determinadas profesiones o disciplinas académicas. A comienzos de la década de los 90, se extiende la denominación de *Español con Fines Específicos* (EFE) para el conjunto de usos del español empleados en el ámbito profesional o académico, desarrollándose esta rama del ELE a medida que el español gozaba de mayor atracción por motivos económicos o académicos.

Así, en el EFE, el objetivo de aprendizaje es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y las habilidades concretas que se necesiten en su campo profesional o académico concreto, además de la adquisición de la «cultura profesional» correspondiente. De este modo, el análisis de necesidades de los alumnos toma importancia como método para responder a los requerimientos y desafíos reales.

Dadas las diferencias entre los ambientes profesionales y académicos y la especificidad de sus demandas, el EFE divide en dos grandes campos: el *Español con fines Profesionales* (EFP) y el *Español con Fines Académicos* (EFA). Las características de este trabajo nos hacen centrarnos el segundo de los dos campos.

La disciplina del *Español con Fines Académicos* es aun relativamente reciente, por lo que, a pesar de los avances en los últimos años, aún no se goza de la abundancia de materiales, investigaciones y reflexiones teóricas realizados en lengua inglesa. A pesar de ello, algunos ejemplos como el proyecto ADIEU o las aportaciones de Graciela Vázquez con la Guía Didáctica del Discurso Académico escrito (Vázquez, 2001) y otras obras posteriores, han marcado una gran diferencia en el campo del EFA (Caixal, 2010).

Tomando lo escrito en lengua inglesa en este campo, y reformulando sus reflexiones al caso español, el EFA, de una forma vaga, tendría que ver con las habilidades de comunicación en español que se requieren para fines de estudio en sistemas educativos formales (Jordan, 1997). El EFA, a su vez, se subdividiría en dos subcampos siguiendo el modelo propuesto por Blue (1988) para el Inglés para Fines Académicos. Estos campos serían, tal y como se especifica en la figura 2, el “Español para Propósitos Académicos Específicos” y el “Español para Propósitos Académicos Generales”.

Figura 2. El Español para Fines Académicos



Fuente: elaboración propia a partir de Jordan (1997: 3)

Es decir, el objetivo final de la adquisición del *Español para Propósitos Académicos Específicos*, será aquel “que se necesita para una materia en particular, como por ejemplo Economía, incluyendo sus estructuras lingüísticas, vocabulario y destrezas necesitadas para esta asignatura y sus correspondientes convenciones académicas” (Jordan, 1997: 5).

Por su parte, el *Español para Propósitos Académicos Generales*, se centra en el núcleo común de conocimientos que se necesitan para cursar cualquier materia o especialidad en nuestro caso universitaria. Jordan (1997) denomina a este núcleo común de conocimientos *study skills*, o “habilidades de estudio”. La esencia de las habilidades de estudio viene contenida en la siguiente definición:

Habilidades, técnicas y estrategias usadas a la hora de leer, escribir o escuchar con motivo de estudio. Por ejemplo, las habilidades de estudio necesitadas por estudiantes universitarios (no ingleses) que estudian de libros de texto ingleses incluyen: ajustar la velocidad de lectura de acuerdo con el material leído, usar el diccionario, adivinar significados de palabras según el contexto, interpretar párrafos, diagramas y símbolos, tomar notas y realizar resúmenes.

Richards, Platt y Platt, 1922: 565

Como señala Graciela Vázquez, el perfil típico de la movilidad en el mundo académico ha cambiado, ya no se trata solamente de estudiantes de Filología sino de todas las facultades que aspiran a estudiar no sólo español sino en español (Vázquez, 2003). Este hecho se comprueba como cierto en este trabajo, ya que los alumnos que eligen cursar sus estudios en una universidad española lo hacen en una variada gama de carreras. Es por ello que este trabajo debe ceñirse al *Español para Propósitos Académicos Generales* evitando centrarse los requerimientos de en una especialidad académica concreta.

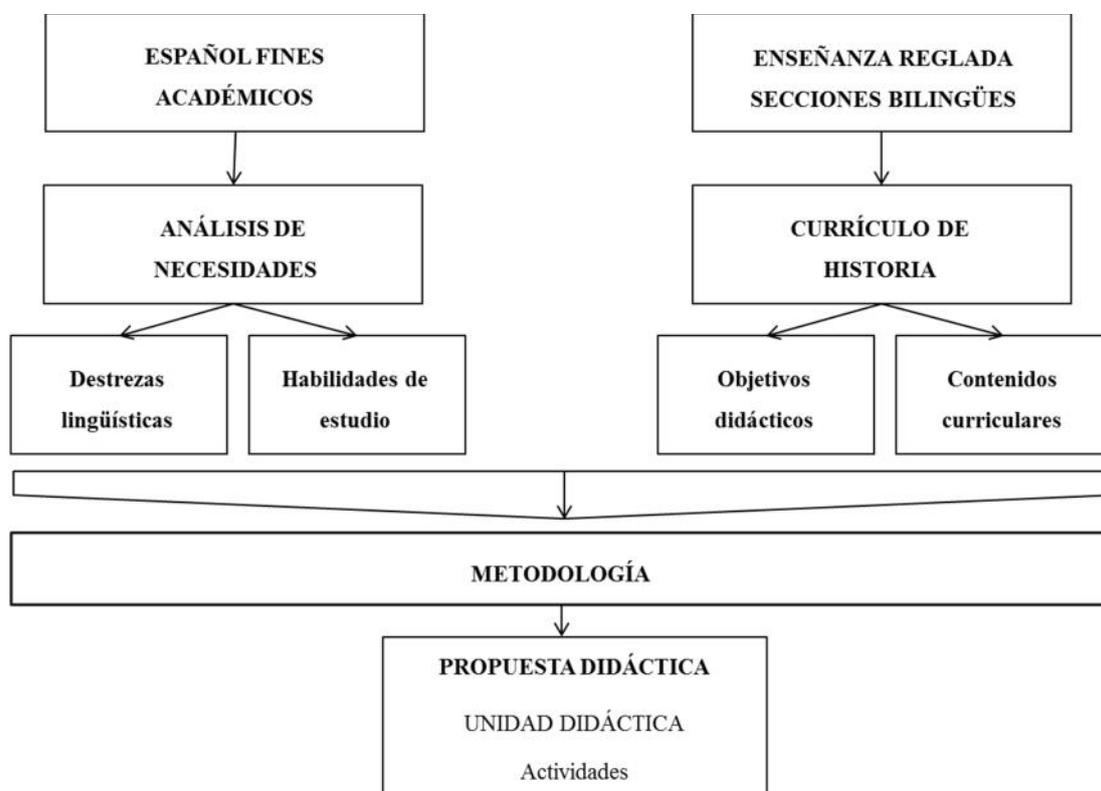
Las metodologías didácticas más eficaces para la realización de estos cursos parten del análisis de necesidades de los alumnos como elemento de inicial de gran importancia para, a partir de ahí, responder a los desafíos reales frecuentemente a través el enfoque por tareas y la simulación, y en todos los casos contando con la participación activa del alumnado en la resolución de problemas académicos reales.

4.2. Planteamiento del trabajo

Este trabajo se articula partiendo de dos ejes: el EFA y los programas de enseñanza reglada para las secciones bilingües. El EFA da lugar a la necesidad de realizar un análisis de necesidades que establezca las destrezas lingüísticas y las habilidades de estudio a ser trabajadas. Destrezas y habilidades deberán ser conjugadas con los objetivos didácticos y los contenidos curriculares propios de la materia de Historia.

La conjugación de los elementos resultantes del análisis de necesidades y el currículo de Historia, deberá realizarse a través de un planteamiento metodológico que integre ambos aspectos. A partir de esa necesaria fusión en una metodología integradora, podrá realizarse una propuesta didáctica concretada en una unidad didáctica que plasme todo el planteamiento teórico previo en un plan de trabajo y una serie de actividades prácticas y tangibles que lleven a la práctica todas las cuestiones planteadas.

Figura 3. Planeamiento del trabajo



Fuente: elaboración propia

5. ANÁLISIS DE NECESIDADES

Crear una propuesta didáctica que enlace con los conocimientos y del alumnado y responda a sus necesidades es uno de los grandes retos de este trabajo. Con el propósito de ser consecuente con esta idea, se ha determinado la exigencia de realizar un análisis de necesidades del alumnado como paso previo a la elaboración de una unidad didáctica con sus correspondientes planteamientos metodológicos, objetivos, secuenciación de contenidos y actividades para la materia de Historia.

Como paso previo a la realización del análisis de necesidades, se ha realizado una aproximación a los tres enfoques que Jordan (1997) nos presenta en torno al análisis de necesidades. Estos tres enfoques son el *target-situation analysis* o “análisis de la situación-objetivo” de Munby (1978), el *present-situation analysis* o “análisis de la situación presente” de Richterich y Chancerel (1977/80) y por último, el *learning-centred approach* o “enfoque centrado en el aprendizaje” de Hutchinson y Waters (1987). Cada uno de estos enfoques aporta ideas y perspectivas que han sido tenidas en cuenta a la hora de plantear y realizar el análisis de necesidades que presentamos a continuación.

Una de las múltiples definiciones de *necesidades*, podría ser la aportada por Aguirre Beltrán (2004: 647), «el tipo de requisito determinado por las demandas de la situación meta, lo que el alumno tiene que saber para comunicarse y desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación». Por lo tanto, un aspecto primordial sería determinar y acotar cuál va a ser dicha situación de comunicación, caracterizarla y, por último, determinar cuáles van a ser las competencias y destrezas comunicativas que requiere.

Sin perjuicio de lo anterior, Hutchinson y Waters (1987: 54-64) establecen la distinción entre necesidades (*necessities*), carencias (*needs*) y deseos (*wants*) en relación con la situación meta y los requisitos que esta exige (*target needs*), así como las necesidades de aprendizaje (*learning needs*).

Consideramos muy importante la idea de incorporar los deseos del alumnado al análisis de necesidades ya que permite superar un concepto de necesidad a nuestro juicio limitado debido a una orientación hacia la meta y el producto, tal y como denota,

por ejemplo, la siguiente definición de Widdowson (1981:2), «por necesidad podemos entender los requisitos que plantea una situación de comunicación, esto es, los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que se requieren para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación concreta». En este sentido estamos mucho más de acuerdo con la idea de situar al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse en el programa (García Santa-Cecilia 2000: 29).

La idea de incorporar los deseos del alumnado al análisis de necesidades enlaza con las apreciaciones realizadas por Brindley (1989), el cual diferencia las necesidades *objetivas*, es decir, lo que el alumno necesita saber para desenvolverse efectiva y eficazmente en una situación de comunicación, y *subjetivas o deseos*; lo que el alumno quiere o siente que necesita (Aguirre Beltrán, 2004: 647). No obstante, no debe olvidarse que al igual que en otros casos, el análisis de necesidades y su puesta en práctica en una propuesta didáctica está condicionado por el contexto explicado en el capítulo dos de este trabajo, debiéndose tener en consideración los aspectos académicos, burocráticos e institucionales que afectan a la actividad docente.

Este análisis de necesidades va a realizarse siguiendo tres grandes ejes; las *necesidades objetivas*, las *carencias objetivas* y los deseos o *necesidades subjetivas*. El estudio de las *necesidades objetivas* debe servir para conocer las necesidades de la situación meta y predecir lo que el alumno necesitará hacer en español. El análisis de las *carencias objetivas* tendrá como utilidad conocer cuáles son las áreas en las que los alumnos presentan debilidades o fortalezas de forma que pueda partirse de una zona de desarrollo próximo, es decir “el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” (Vygotsky, 1934). Por último, los deseos o *necesidades subjetivas* nos darán a conocer la motivación, actitud y aspiraciones del alumnado en lengua española.

Para ello, van a implementarse diferentes vías de recogida de información antes y durante el curso entre las que se incluyen cuestionarios, entrevistas, observaciones, recogida de materiales auténticos, test y utilización de información al respecto ya existente. Esta información va a recopilarse de estudios académicos, profesionales y expertos involucrados en la materia, otros profesores y los propios alumnos.

5.1. Necesidades objetivas

En el primer eje de nuestro análisis de necesidades va a ser analizada la situación meta, en la cual se dan una gama de situaciones en las que el aprendiente deberá utilizar el español como vehículo de comunicación. Dado que nuestra situación meta se desarrolla en un contexto académico en el que el alumno debe ser competente, esta variedad de situaciones requerirán la puesta en práctica de una serie de habilidades de estudio.

La definición de las habilidades de estudio indica su orientación a actividades y requerimientos académicos concretos. Siguiendo esta idea, en este apartado se va a indagar sobre el tipo de situaciones de aprendizaje que se pueden dar en un contexto universitario español. A su vez, se va a reflexionar sobre el tipo de actividades que se realizan en cada tipo de situación de aprendizaje y las habilidades de estudio necesarias para llevarlas a cabo.

Con el fin de investigar los tipos de situaciones que un estudiante puede encontrarse en una universidad española, se han implementado los métodos de recogida de información y de observación directa de la situación meta:

- Análisis de planes de estudio y guías docentes
- Entrevista estructurada a profesores y miembros del organigrama
- Visita a clases y anotación de actividades
- Recogida de materiales auténticos
- Análisis de necesidades con la participación de estudiantes internacionales

5.1.1. Análisis de planes de estudio y guías docentes

El primer método de recogida de información sobre la situación meta ha consistido en el estudio de las guías docentes de varias asignaturas, en su mayoría de primer curso, pertenecientes a diversos planes de estudios de diferentes universidades españolas. Las guías docentes bien elaboradas tienen la ventaja de recoger las competencias requeridas a los alumnos y las actividades que van a desarrollarse con su respectiva carga de créditos, incluidas las actividades de evaluación.

Las universidades de las cuales se han obtenido los planes de estudios y las guías docentes son varias, aunque en este trabajo se ha trabajado mayoritariamente con la Universidad de Cantabria y la Universidad de Barcelona por su cercanía, familiaridad y detalle de sus guías docentes, y por su talla y atractivo internacional respectivamente.

Los estudios de grado tomados como muestra han sido seleccionados bajo un criterio de variedad y representatividad. No podemos adivinar cuáles van a ser las carreras que elijan estudiar nuestros alumnos, pero sí que podemos elegir un conjunto lo suficientemente diverso como para cubrir una variedad de campos representativa. En el *anexo 1*, se incluye una muestra de las guías docentes de las asignaturas de primer curso de “Introducción a la Economía de la Empresa” e “Introducción a la Geografía, Sociedad y Territorio” por la Universidad de Cantabria. Se ha incluido también la asignatura de “Literatura Castellana de la Edad Media” perteneciente al grado de Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona.

Tras el análisis de las guías académicas se han recopilado todas las actividades que figuraban en las mismas. Las actividades académicas recopiladas son las siguientes: clases teóricas, clases prácticas en el aula o en el laboratorio, tutorías presenciales y seminarios, tutorías no presenciales, trabajo en grupo, trabajo autónomo, realización de ensayos y exámenes.

A continuación, vamos a determinar las habilidades de estudio que requiere cada una de estas situaciones de aprendizaje. La lista generada ha sido elaborada siguiendo el modelo de Jordan (1997: 7) en combinación con la *Guía para el diseño de currículos especializados* (Peris *et al.* 2012), teniendo un carácter teórico que deberá ser comprobado empíricamente a través de la observación directa de la situación meta.

SITUACIÓN DE ESTUDIO	HABILIDADES DE ESTUDIO REQUERIDAS
1. Clases teóricas	- Escuchar, entender y tomar notas - Realizar preguntas pidiendo repeticiones, clarificaciones e información
2. Clases prácticas en el aula o en el laboratorio	- Entender las instrucciones: escritas, orales, formales e informales - Realizar preguntas y pedir ayuda - Registrar y anotar los resultados

3. Tutorías presenciales y seminarios
 - Escuchar y tomar notas
 - Realizar preguntas
 - Responder preguntas, explicar
 - Expresar acuerdo o desacuerdo, establecer puntos de vista, dar razones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada
 - Hablar con o sin notas, realizar presentaciones, realizar comentarios, responder a preguntas y verbalizar datos.
4. Tutorías no presenciales
 - Escribir e-mails correctamente
 - Realizar y responder preguntas de forma escrita
 - Escribir en un estilo académico expresando acuerdo o desacuerdo, estableciendo puntos de vista y argumentando tus opiniones.
5. Trabajo en grupo
 - Entender las instrucciones: escritas, orales, formales e informales
 - Realizar y responder preguntas
 - Escuchar y tomar notas
 - Expresar acuerdo o desacuerdo, establecer puntos de vista, dar razones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada
6. Trabajo autónomo
 - Leer eficientemente, con velocidad y atención
 - Efectuar lecturas rápidas y evaluación de textos
 - Entender y analizar datos (gráficos, diagramas, etc.)
 - Tomar notas y clasificarlas en orden de importancia
 - Resumir y parafrasear
7. Ensayos
 - Resumir, parafrasear y sintetizar
 - Escritura en estilo académico
 - Usar citas, notas al pie de página y bibliografía
8. Uso de bibliografía
 - Utilizar índices de contenidos
 - Uso de diccionarios
 - Búsqueda de información y lectura rápida y en profundidad
9. Exámenes
 - Entender preguntas e instrucciones
 - Respuesta precisa de preguntas
 - Escritura bajo presión
 - Explicar, describir y justificar
10. Eventos administrativos
 - Matriculaciones, solicitudes y gestiones académicas

Otras de las habilidades requeridas recurrentemente en los planes de estudio son la capacidad de trabajar en grupo, y la capacidad comunicativa para argumentar, transmitir y difundir información, ideas, problemas y soluciones correctamente de forma oral y escrita.

5.1.2. Observación directa de la situación meta

Dentro de los métodos para analizar las necesidades objetivas derivadas de la situación meta ha sido incluido el seguimiento de alumnos, la visita a clases y la anotación de actividades siguiendo el ejemplo de Svendsen y Krebbs (1984).

Este método ha sido especialmente útil y ha aportado información no esperada desde una perspectiva ceñida a la realidad. La hipótesis de partida antes de realizar la visita, era que las necesidades planteadas por las clases magistrales se limitarían a habilidades relacionadas con la comprensión auditiva. Esta concepción de partida sería absolutamente superada tras las experiencias obtenidas a través de este método.

Las clases en la universidad han demostrado ser una ocasión que exige la puesta en práctica de todas las destrezas contenidas en el MCER. A continuación tomamos las destrezas implicadas con sus correspondientes habilidades asociadas.

- Comprensión auditiva Seguir el discurso del profesor
 Comprender explicaciones e instrucciones

- Comprensión de lectura Lectura fluida del Power point del profesor
 Comprensión de escritura sintética y resumida

- Interacción oral Intercambio de información con los compañeros
 Participación en conversaciones colectivas informales
 Argumentar y debatir en clase con el profesor y otros compañeros.

- Expresión oral Expresar ideas en público al profesor o profesora y al resto de la clase
Explicación de conceptos al grupo clase
Leer en voz alta (combinado con la comprensión lectora)

- Expresión escrita Redactar listas de ideas, experiencias u elementos.
Describir experiencias, opiniones e ideas.

Esta lista de destrezas y habilidades nos lleva a plantearnos un enfoque más dinámico y rico de la realidad, evitando enfoques estáticos y reduccionistas. La necesidad de poner en práctica todas las destrezas lingüísticas acompañadas de una amplia gama de habilidades exige una reflexión sobre su práctica en el aula.

5.1.3. Entrevista estructurada a profesores y miembros del organigrama

Con el objetivo de reforzar nuestro análisis de necesidades se considera adecuado contar con la opinión de expertos en la materia tales como profesores de los centros de idiomas de las universidades de acogida o profesores con el cargo de coordinadores erasmus que posean una visión global del rendimiento de los alumnos y de sus necesidades dentro del aula. Siguiendo las recomendaciones indicadas por Mackay (1978), se han llevado a cabo varias entrevistas en las que se ha utilizado un cuestionario (consúltese el anejo 2) como hilo conductor a lo largo de los diferentes encuentros.

Los resultados de dichas entrevistas indican un consenso en la importancia de todas las habilidades incluidas en el cuestionario, destacando ligeramente la capacidad de comprensión tanto oral como escrita, así como funciones básicas como pedir información y aclaraciones. La importancia de conocer la gramática fue curiosamente uno de los aspectos menos valorados por los expertos consultados. Además, se señala como importante la idea alejarse de criterios academicistas en la enseñanza del español, fortaleciendo estrategias didácticas que ayuden a aprenderlo como una lengua vivida con la mayor significatividad posible.

5.1.4. Recogida de materiales auténticos

La cuarta vía de análisis de necesidades objetivas consiste en la recogida de materiales auténticos. Para ello se ha recogido material impreso auténtico entre el que destacan exámenes de estudiantes, prácticas, ejercicios de clase, libros y revistas especializadas de obligada consulta según el currículum de diferentes asignaturas. Durante la recogida de materiales se puso de manifiesto la reticencia general del profesorado consultado a aportar materiales y exámenes, por lo que se pidió la colaboración a varios alumnos de diferentes carreras con resultados satisfactorios. El análisis de documentos reveló los aspectos que se señalan a continuación.

Los exámenes exigen la puesta en práctica de las destrezas de comprensión auditiva y de lectura, interacción oral, expresión oral y sin lugar a dudas de expresión escrita, exigiendo la puesta en práctica de las siguientes habilidades:

- Comprensión de las explicaciones orales del profesor o profesora.
- Comprensión y lectura fluida de textos de carácter académico, instrucciones y enunciados de preguntas bajo presión temporal.
- Intercambio de opiniones, impresiones, ayuda e información con el resto de los estudiantes antes y después de los exámenes.
- Pregunta de dudas y aclaraciones al profesor o profesora.
- Responder preguntas de forma escrita y académica explicando cuestiones, estableciendo puntos de vista, argumentando y dando conclusiones razonadas.
- Comprender correctamente preguntas y respuestas sintéticas tipo test.

Las prácticas exigen la puesta en marcha de todas las destrezas y habilidades citadas para los exámenes con la diferencia de que se trabaja sin una presión temporal tan fuerte y que se precisan mayores capacidades de interacción oral en el caso de que realicen prácticas en grupos y equipos y no individuales. En este sentido es muy importante tener la capacidad de participar en conversaciones entre nativos de forma eficiente, compartiendo impresiones, expresando puntos de vista, aportando ideas e interviniendo en diálogos que pueden variar de situaciones muy coloquiales a otras en las que predomina un lenguaje y unas formas más formales.

En cuanto a los trabajos y ensayos, además de buena parte de las habilidades presentadas para exámenes y prácticas, se detecta la necesidad de recurrir a bibliografía propia de la asignatura, revistas especializadas, noticias y archivos y documentos técnicos. Este requerimiento exige la puesta en práctica de una amplia gama de habilidades no presentes en los anteriores puntos relacionadas con la destreza de comprensión lectora y expresión escrita entre las que se encuentran:

- La capacidad de leer textos formales de lenguaje técnico, académico y periodístico.
- Resumir textos y parafrasear.
- Escribir en estilo usando citas, referencias y bibliografía.

5.1.5. Entrevista a de estudiantes internacionales

Dada la imposibilidad de realizar un seguimiento a un estudiante que se identifique plenamente con las características de nuestro alumnado, se ha elegido estudiar una población con unas características similares de forma que pueda ayudarnos a entender mejor las necesidades de nuestros alumnos en su llegada a la universidad. Con este fin, se han realizado varias entrevistas guiadas con un cuestionario a varios estudiantes internacionales cuyo nivel de español estuviese próximo al B2 que tendrían nuestros estudiantes.

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto que la destreza en la cual los estudiantes internacionales encuentran mayores dificultades y en la cual tienen más sentimiento de necesidad de mejora es en la interacción, expresión y comprensión oral. Muchos de los estudiantes internacionales llegan a España con una destreza de comprensión y expresión escrita satisfactorios en relación con su nivel teórico de español. Sin embargo, estos mismos estudiantes adolecen de dificultades inesperadas en la comprensión oral en sus primeros choques con la realidad cotidiana de la universidad, dificultades que se acrecientan a la hora de expresarse e interactuar con nativos, de forma que su necesidad y deseo de interactuar fluidamente con su entorno se ve truncada. De este modo, se pone de manifiesto la necesidad de poner en práctica estas destrezas, adoptando un enfoque comunicativo orientado a dicha meta.

5.2. Carencias objetivas

Tras identificar los requerimientos de la situación meta, hay que tener en cuenta la diferencia entre los mismos y el nivel de conocimientos del alumno. La diferencia entre lo que ya saben y lo que tienen que saber se denomina carencia o laguna (Hutchinson y Waters 1987: 55-56).

Con el fin de ver estas diferencias, las instituciones y academias que ofrecen cursos de EFA a menudo utilizan pruebas de acceso y test que ubican a los futuros alumnos en su nivel adecuado según los resultados obtenidos. Además de las pruebas de nivel, es una práctica común evaluar con más detalle el nivel de los alumnos durante los primeros días y semanas del curso.

En nuestro caso, los instrumentos de evaluación de las carencias objetivas varían debido al contexto educativo expuesto en el capítulo 2. Un profesor de Historia puede decidir realizar una prueba de nivel a sus alumnos al inicio de curso, pero esta prueba carece de mucho sentido dado que los alumnos han sido repetidamente evaluados en su competencia de español por los profesores del departamento de Lengua durante dos años de clases y estrecho contacto en el liceo. Por lo tanto, se proponen dos medidas alternativas: un estrecho contacto, coordinación e intercambio de información con los profesionales del departamento de Lengua y, de forma adicional, la disposición de actividades de evaluación inicial a comienzo del curso, de forma que pueda obtenerse una impresión de primera mano acerca de las competencias lingüísticas del alumnado.

Las actividades de evaluación inicial deberán medir todas las destrezas, incluidas las de comprensión auditiva y lectora, interacción oral y expresión oral y escrita. Es preciso que la evaluación de las competencias de los alumnos tenga un carácter continuo, de forma que las tareas desarrolladas en cada unidad didáctica incorporen preguntas que permitan al profesor obtener muestras e indicadores acerca de la progresión de sus alumnos no sólo en la materia principal (en este caso la Historia), sino también en el ámbito lingüístico.

5.3. Deseos o necesidades subjetivas

Además de las necesidades objetivas planteadas por la situación meta y el estudio de las carencias de los alumnos, se considera necesario incluir en el estudio las necesidades y deseos del alumno (Hutchinson y Waters 1987). Los deseos, definidos como “*what the learners want or feel they need*” por Hutchinson y Waters (1987) también son denominados necesidades subjetivas. Su carácter subjetivo no implica que sean menos reales, por lo que habrá buscar alguna forma de integrar en el syllabus aquellos deseos percibidos por la mayoría de los participantes de forma que se evite un conflicto entre los mismos y lo que el profesor considera que son las necesidades del alumno.

Con el objetivo de evaluar las necesidades subjetivas del alumnado, se han dispuesto dos medidas las cuales consisten en promover un papel activo del alumnado en las clases y realizar un cuestionario de autoevaluación al inicio del curso (anejo 3). Además se cuenta con las consideraciones acerca de la cultura educativa en Polonia realizadas en la *Guía para profesores españoles de Secciones Bilingües en Polonia* editada por la Consejería de Educación.

En dicha guía, se advierte que las relaciones entre profesor y alumno así como otros aspectos de la vida académica son mucho más formales que en España. La costumbre del alumno en el método tradicional hace que llegue a causar sorpresa y extrañeza que un profesor pida una valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje o consulte sobre la mejor forma de enfocar la clase.

A pesar de estas advertencias, se ha elaborado una encuesta presente en el anejo 3 de esta memoria en la que se pregunta al alumno sobre su utilización del español fuera del aula, sus intereses profesionales y sus planes de futuro académicos, la importancia que da a diferentes habilidades prácticas en español, sus destrezas en esta lengua mediante un gráfico circular y, finalmente, qué aspectos le gustaría mejorar en dicha lengua. De esta forma se pretende dar la oportunidad a los alumnos de expresar sus necesidades y realizar recomendaciones y, al mismo tiempo, estimular su participación en las clases.

En todo caso, siempre en la guía mencionada, se recomienda realizar «un acercamiento al alumnado a través del terreno de la metodología, acentuando su protagonismo en el aula mediante la incorporación de técnicas didácticas participativas y proporcionándole instrumentos que le permitan “aprender a aprender”, sin olvidar la motivación extra que supone la utilización de los diversos recursos didácticos disponibles ». En esta línea, la promoción de un papel activo del alumnado en clase se pretende obtener a través de los planteamientos didácticos que impregnarán la programación y las diferentes unidades didácticas del curso, debiendo plasmarse en el diseño de las actividades y tareas que podrán consultarse en esta memoria.

5.4. Conclusiones

El primero aspecto a destacar por el análisis de necesidades, es que en cada actividad estudiada son implicadas un mayor número de destrezas y habilidades de las que podían pensarse a priori. Por lo tanto es preciso adoptar un enfoque integral en el análisis de necesidades objetivas y plasmar esta implicación amplia de todas las destrezas en las propuestas didácticas.

En segundo lugar, se plantea la necesidad de desarrollar un syllabus y un tipo de actividades en las que se adopte un enfoque que permita lograr un uso de la lengua práctico que enlace con las emociones y experiencias vividas de los alumnos de una forma significativa

Por último, se considera imprescindible contar con las necesidades objetivas de los alumnos. Un estudio aproximativo a través de entrevistas a estudiantes internacionales apunta a un deseo de desarrollar las destrezas de interacción oral, expresión y comprensión oral. No obstante, este particular deberá ser evaluado a principio de curso con el grupo de alumnos específico para el cual se desarrolla esta evaluación.

Cabe recordar que la evaluación de las carencias objetivas cuenta con las herramientas e instrumentos propios de un sistema educativo formal que será aprovechado de manera pertinente.

Una vez recogidas todas las habilidades de estudio que el alumno deberá controlar, vamos a clasificar estas habilidades dentro de las destrezas establecidas por el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), de tal forma que nuestros objetivos didácticos queden claros y explícitos dentro de las líneas del MCER y puedan ser tenidas en cuenta en el syllabus de la asignatura y trabajadas dentro de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

COMPRENDER	
Comprensión auditiva	Comprensión de lectura
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar y entender clases, discursos, conversaciones o documentales. - Capacidad de tomar nota mientras se escucha. - Entender instrucciones orales en lenguaje formal e informal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entender instrucciones escritas. - Lectura rápida y eficientemente. - Entender y analizar datos (gráficos, diagramas, etc.). - Comprensión de preguntas y textos cortos y sintéticos.
HABLAR	
Interacción oral	Expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> - Participar en conversaciones entre nativos con cierta fluidez y normalidad. - Expresar acuerdo o desacuerdo, establecer puntos de vista, dar razones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada. - Argumentar, transmitir y difundir información, ideas, problemas y soluciones. - Entender y responder a preguntas. - Capacidad de trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar preguntas o pedir ayuda pidiendo repeticiones, clarificaciones e información. - Dar explicaciones sobre asuntos diversos. - Expresar acuerdo o desacuerdo, argumentar, establecer puntos de vista, difundir información, ideas, problemas y soluciones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada. - Realizar presentaciones, hablar con o sin notas, realizar comentarios, responder a preguntas y verbalizar datos.
ESCRIBIR	
Expresión escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar notas y clasificarlas por orden de importancia. - Registrar y anotar resultados. - Realizar y responder preguntas de forma escrita. - Escribir e-mails correctamente. - Escribir en estilo académico expresando acuerdo o desacuerdo, estableciendo puntos de vista, argumentando y justificando tus opiniones, transmitiendo información e ideas, y planteando problemas y soluciones. Si es necesario usar citas. - Explicar y describir experiencias. - Resumir, parafrasear y sintetizar. - Escritura rápida bajo presión. 	

6. LA HISTORIA EN LOS PROGRAMAS ESPAÑOLES EN EL EXTERIOR

6.1. Introducción

El profesor de Historia en las secciones bilingües en Polonia cuenta con un documento imprescindible que enmarca y establece las líneas maestras para el desarrollo de su actividad docente. En este documento titulado *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*, se incluye, además de los objetivos y contenidos obligatorios para la asignatura de Historia, una introducción esclarecedora del valor que debe contener esta materia para el caso concreto de las secciones bilingües y que exponemos a continuación.

La enseñanza de la asignatura de Historia de España es entendida como un “medio particularmente propicio para la promoción y difusión de la cultura y la lengua españolas”. La importante proyección exterior de la historia de España (especialmente en Europa, el Mediterráneo y América) y su relevancia en la historia universal son vistos en este documento como valores que no deben pasarse por alto y que permiten la búsqueda de elementos históricos, socioeconómicos, demográficos, políticos, culturales, artísticos y lingüísticos compartidos, así como el estudio de las múltiples interrelaciones entre España y, en este caso, Polonia.

Esta materia da la oportunidad de estudiar el pasado de una forma crítica y abierta, interpretar el presente y proyectarse hacia el futuro evitando la formación de imágenes superficiales o acríticas. Para ello es imprescindible fomentar la realización de análisis profundos, la confrontación de opiniones y la argumentación.

Esta forma de trabajar exige el despliegue de habilidades muy relacionadas con nuestros fines académicos, señalándose que “fomenta el uso del debate y de la exposición oral y escrita, facilita el dominio de todos los recursos de la expresión, impulsa la práctica de la narración y la explicación, desarrolla la percepción de los matices y las diferentes acepciones de las palabras y fomenta el uso de estructuras sintácticas cada vez más complejas”.

En este sentido, se señala que el docente debe plantearse como objetivo primordial “el empleo apropiado de la terminología y del vocabulario histórico, y el aprendizaje de las técnicas de comentario de textos; y aprovechar la clase de historia para convertir la materia en un instrumento eficaz de aprendizaje activo de la lengua española”.

Por último, se señala la oportunidad que brinda la historia de utilizar una variada gama de fuentes tales como “crónicas, narraciones, textos jurídicos o constitucionales, proclamas políticas, noticias o artículos periodísticos, ensayos, memorias, fragmentos literarios, testimonios cinematográficos, estadísticas y gráficos o mapas”. Esta variedad de documentos unido al enfoque globalizador de la historia, proporciona la oportunidad de enriquecer el vocabulario del estudiante en los campos más diversos.

En esta memoria se toma como propio estas ideas recogidas en el *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*. La unidad didáctica diseñada en el apartado 7, parte con la obligación de cumplir con los objetivos curriculares marcados, pero más allá de eso, nace con la aspiración de utilizar el aprendizaje de la Historia no sólo como un fin, sino también como un medio privilegiado para reforzar el espíritu crítico de los estudiantes, y reforzar su competencia comunicativa y habilidades de estudio, de forma que puedan afrontar sus futuros retos académicos, profesionales y personales con la mayor garantía de éxito.

6.2. Objetivos

La asignatura de Historia de España tiene asignados, junto a la Geografía, varios objetivos generales en la etapa de Bachillerato. Estos objetivos vienen fijados en el *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*. Sus objetivos generales persiguen “que el alumnado adquiera los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para comprender la realidad española y las experiencias colectivas pasadas y presentes” además de contribuir a desarrollar todas las competencias básicas².

² Entre las competencias básicas se incluyen la competencia social y ciudadana, la de conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, expresión cultural y

Respecto a los objetivos específicos de la materia de Historia de España, se establece el desarrollo de las capacidades que figuran a continuación y que deben ser contempladas ineludiblemente en la labor docente y en la propuesta didáctica de esta memoria:

1. Identificar y situar en el tiempo y en el espacio los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España, valorando sus repercusiones en la configuración de la España actual.
2. Conocer y comprender los procesos más relevantes que configuran la historia española contemporánea, identificando las interrelaciones entre hechos políticos, económicos, sociales y culturales, analizando los antecedentes y factores que los han conformado.
3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades específicas.
4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia, Con especial relación con el país en el que se desarrolle el programa.
5. Identificar los cambios coyunturales y los rasgos permanentes del proceso histórico por encima de los hechos aislados y de los protagonistas concretos, con el fin de lograr una visión global de la historia.
6. Conocer las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional español.
7. Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos en español.
8. Conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico español.

artística, comunicación lingüística, matemática, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Para más detalle sobre las competencias y los objetivos generales puede consultarse el documento *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia* en la dirección indicada en la bibliografía.

La concreción de los objetivos generales y específicos para la asignatura de Historia deberán desarrollarse a través de los contenidos que se presentan en el siguiente punto y que constituirán la base de las unidades didácticas que compondrán el curso.

6.3. Contenidos generales

Durante el tercer curso del bachillerato polaco se dan los contenidos relativos a la construcción de la España actual divididos en los siguientes temas:

Tema 1. La España del s. XIX

- 1.1 Construcción y consolidación del Estado Liberal
- 1.2 Transformaciones económicas, cambios sociales y culturales en el s. XIX

Tema 2. España en el s. XX

- 2.1 Crisis del Estado Liberal
 - a. La Restauración Borbónica
 - b. La crisis de la Restauración
- 2.2 La II República
- 2.3 La Guerra Civil
- 2.4 La dictadura franquista

Tema 3. La España actual

- 3.1 La transición a la democracia
- 3.2 Los gobiernos democráticos
- 3.3 España en la Unión Europea

6.4. Temporalización

La temporalización propuesta por la Consejería de Educación en Polonia asigna 10 horas para cubrir los temas 1.1 y 1.2. Ambos temas pueden unificarse en un solo examen o darse por separado.

La propuesta de horas para el tema 2.1 es de 11 horas. Al igual que ocurre con los temas 1.1 y 1.2, puede realizarse un examen de los bloques *a* y *b* junto o por separado. Por su parte, la II República cuenta con 8 horas, la Guerra Civil con 7 y la dictadura franquista con 9 horas. Por último, se asignan 9 horas para dar todos los contenidos del tema 3, es decir, la transición a la democracia, los gobiernos democráticos y España en la Unión Europea.

6.5. Enfoques didácticos y metodología

6.5.1. Significatividad

Se toma el aprendizaje significativo como modelo para conseguir un funcionamiento óptimo y exitoso del proceso de enseñanza-aprendizaje. De este modo se procurará que el alumnado adquiera aprendizajes a largo plazo produciendo un cambio cognitivo basado en la experiencia y dependiente de los conocimientos previos. Para ello se tomarán varias medidas como:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado y enmarcarlos en la zona de desarrollo próximo
- Presentar los contenidos y dar explicaciones de forma significativa
- Favorecer que se produzcan procesos de retroalimentación a la hora de adquirir nuevos conocimientos que resulte productiva e infunda en el alumno una motivación intrínseca.
- Establecer relaciones y procurar familiarizar los nuevos contenidos con experiencias y con los conocimientos previos.
- Guiar el proceso cognitivo.
- Crear una actitud favorable del alumno y una disposición emocional y actitudinal positiva a través de labores de motivación.

La asignatura deberá ser presentada al alumno de forma próxima a sus situaciones cotidianas, sus conocimientos previos y su propia experiencia, de forma que se sea vista como algo próximo y desde un comienzo se abra el camino a la obtención de aprendizajes significativos.

La materia deberá ser percibida como útil, procurando que los objetivos didácticos vayan orientados a la adquisición de competencias y los contenidos objetivos se impartan de forma contextualizada y con un significado y valor personal para cada estudiante. Las actividades y ejercicios serán planteados siguiendo el mismo criterio.

6.5.2. Consideración de los conocimientos previos del alumno

La evaluación de los conocimientos previos y del nivel de desarrollo y competencia del alumno será una de las actividades fundamentales a llevar a cabo por el profesor al inicio del curso y de cada unidad didáctica con el fin de adaptar la actividad didáctica conforme al nivel real de los alumnos y construir a partir de ahí los nuevos aprendizajes.

6.5.3. Funcionalidad

- Tratar de trabajar recurriendo a situaciones de la vida cotidiana
- Seguir un proceso gradual de complejidad
- Ayudar en diferente nivel y a lo largo del proceso
- Permitir el trabajo autónomo

6.5.4. Naturaleza Integradora

- Percibir la realidad de forma global y sistemática
- Trabajar con los niveles en el aprendizaje: diversidad
- Facilitar la autonomía y el autocontrol en el aprendizaje
- Favorecer la creatividad y la espontaneidad
- Trabajar en la realidad y con el entorno cuando sea posible

6.5.5. Carácter lúdico

- Motivar al alumno en el desarrollo de su tarea
- Propiciar el desarrollo de hábitos sociales y de convivencia
- Favorecer la necesidad vital de desarrollo personal
- Facilitar la relación entre la educación formal y la no formal
- Servir de nexo en la apertura de centros a la comunidad

6.5.6. Interacción

- Crear un clima de trabajo de confianza
- Avanzar en la formación del aula como grupo de aprendizaje
- Provocar nuevas situaciones de aprendizaje por relación entre iguales
- Permitir llegar a acuerdos o compromisos de tareas
- Desarrollar la afectividad y la autoestima

6.5.7. Utilización de gran variedad de recursos didácticos

La diversificación de los recursos didácticos resulta de gran importancia para atender a diversidad del alumnado en lo relativo a sus ritmos y formas de aprendizaje, necesidades, intereses y aptitudes.

Además la variedad de recursos facilitará al profesor una mayor riqueza a la hora de evaluar al alumnado, proporcionar información, guiar sus aprendizajes, ejercitar sus habilidades y motivar al grupo.

Se tratará que los recursos didácticos varíen en el trabajo planteado según su sistema simbólico (textos, imágenes, voces, etc.), contenido (información, estructuración, forma, etc.), plataforma (libros, encerado, hardware moderno) o medio y entorno de comunicación (clase, espacio abierto).

6.5.8. Motivación

La motivación del alumnado es considerada muy importante para el pleno desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se plantea muy importante trabajar en este aspecto. Además de la significatividad y el principio de utilidad, ya de por sí muy importantes para desarrollar la motivación, se potenciarán los aspectos que a continuación se indican.

El profesor prestará gran atención a cuidar y mejorar la autoestima del alumnado, asegurándose de dar oportunidades para que los estudiantes tengan éxito, asignando tareas que ni sean demasiado fáciles, ni demasiado difíciles.

Así mismo se darán respuestas formuladas de forma positiva a las intervenciones y aportaciones que realicen los alumnos en clase y a la hora de evaluar y calificar siempre se resaltarán los progresos de cada alumno y alumna, señalando allí donde se hayan detectado carencias, pero haciendo ver al alumno su capacidad para superarlas y el camino que debe seguir.

El profesor velará por crear una atmósfera abierta y positiva en el aula de modo que los alumnos puedan expresar sus dudas, poner en común sus conocimientos, dar lugar a dinámicas cooperativas espontáneas y crear buen ambiente y relaciones entre el profesor y la clase y entre los propios alumnos.

El profesor valorará el trabajo realizado por los alumnos, aprobando y reconociendo las buenas conductas y favoreciendo que se cree en el alumnado un deseo y una predisposición a alcanzar dicho reconocimiento. Los estudiantes deberán sentirse como miembros valorados de una comunidad de aprendizaje. Además, el trabajo bien hecho será recompensado por la vía de las calificaciones además del reconocimiento verbal, de modo que se estimule al alumno a trabajar y la motivación sea reforzada.

Por último, se cuidará la claridad, la lógica, la organización y el orden al plantear las actividades y explicar la materia.

6.5.9. Tipos de actividades

a) De iniciación

- Motivación/sensibilización
- Percepción/detección de ideas previas
- Creación del conflicto cognitivo
- Ejemplos: preguntas, debates, mapas conceptuales, posters, torbellinos de ideas, proyecciones, tablas de doble entrada, problemas abiertos de la vida, recoger noticias, pequeñas encuestas, esquemas, plantear interrogantes, etc.

b) De desarrollo y ampliación

- Reestructuración/comprensión
- Adquisición de nueva información
- Recuperación/ampliación
- Refuerzo y repaso
- Este apartado se subdivide en actividades de reproducción, de relación/conexión y de razonamiento.

c) De consolidación

- Síntesis/generalización
- Aplicación/compromiso
- Ejemplos: Hacer comentarios de textos de carácter histórico, trabajos de investigación, planificación de acciones, estudio de casos, mesa redonda, etc.

A su vez estas actividades tendrán diferentes agrupamientos (individuales, por pareja, de grupo), diferentes momentos en función de su ámbito y horario de realización (escolar, extraescolar y tareas para casa) o objetos, ya que también pueden tratarse de actividades lúdicas o de atención a la diversidad.

6.5.10. Agrupamientos

Los agrupamientos, que podrán variar a lo largo del curso, se decidirán en función de los siguientes criterios:

- Deben favorecer las relaciones entre alumnos
- No categorizar al alumnado en chicos-chicas, torpes-listos
- Favorecer la cooperación
- Adecuación a la tarea a realizar y al momento
- Deben ser flexibles en su composición
- Debe procurar el progreso y las actividades de todos los alumnos

Además de estos criterios es necesario tener en cuenta otras consideraciones tales como:

- Las tareas se podrán realizar individualmente, en parejas, en pequeño grupo y en gran grupo
- Los agrupamientos adecuados para cada actividad variarán en función de los alumnos
- El trabajo individual y en pequeño grupo debería tender al equilibrio
- El gran grupo será utilizado para la realización de actividades iniciales y puestas en común. En relación a las puestas en común, podrán utilizarse sistemas alternativos como exposición, paneles, etc.

Por su versatilidad y adaptación a los criterios aquí expuestos, se elegirá el agrupamiento por parejas. Este agrupamiento podrá ser variado en cualquier momento en función de las necesidades que vayan planteándose a lo largo del curso.

6.5.11. Educación en valores y compromiso social y ético

En este trabajo asume la educación como la formación integral de todos sus alumnos, dentro de la cual la educación en valores adquiere una gran importancia. La responsabilidad, la libertad como un camino a la madurez, el esfuerzo, el trabajo y el cumplimiento de los compromisos adoptados conforman un primer eje de valores a trabajar.

El respeto, el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos forman el segundo gran grupo de valores que serán trabajados con el alumnado. De esta forma, se aspira a crear un clima en el aula que sea escenario de dinámicas que desarrollen hábitos de convivencia

6.6. Criterios de Evaluación para el tercer curso de Liceo

Los criterios de evaluación que se enumeran a continuación son aquellos fijados por el documento “*Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia*” Estos criterios de evaluación indican los conocimientos y capacidades que cada alumno debería adquirir durante el tercer curso de *liceo*, y serán evaluados durante el curso en las unidades didácticas correspondientes y, con un carácter final, en el examen de *Matura*.

1. Analizar y caracterizar la crisis del Antiguo Régimen en España, resaltando tanto su particularidad como su relación con el contexto internacional y su importancia histórica. Se trata de verificar la capacidad para reconocer el alcance y las limitaciones del proceso revolucionario producido durante la Guerra de la Independencia, resaltando la importancia de la obra legislativa de las Cortes de Cádiz. Se pretende además explicar la dialéctica entre absolutismo y liberalismo durante el reinado de Fernando VII e identificar las causas del proceso emancipador de la América española durante el mismo, evaluando sus repercusiones.
2. Explicar la complejidad del proceso de construcción del Estado liberal y de la lenta implantación de la economía capitalista en España, destacando las dificultades que hubo

que afrontar y la naturaleza revolucionaria del proceso. Con este criterio se quiere comprobar la preparación para elaborar explicaciones coherentes sobre el contenido, dimensiones y evolución de los cambios político-jurídicos, sociales y económicos en la España isabelina y las causas de la Revolución de 1868, apreciando también el significado Histórico del Sexenio democrático, explicando su evolución política y valorando el e esfuerzo democratizador que representó.

3. Caracterizar el periodo de la Restauración, analizando las peculiaridades del sistema político, las realizaciones y los fracasos de la etapa. Este criterio pretende verificar la competencia para reconocer las características de la Restauración borbónica en España, Explicando los fundamentos jurídico-políticos y las prácticas corruptas que desvirtúan El sistema parlamentario, así como el papel de los principales protagonistas de este proceso y de los movimientos al margen del bipartidismo: los incipientes nacionalismos periféricos y el movimiento obrero.

4. Explicar los factores más significativos de la crisis del régimen de la Restauración y la quiebra de la monarquía parlamentaria, valorando sus conexiones con el contexto internacional. Se trata de evaluar con este criterio si los alumnos saben analizar los problemas políticos y sociales e internacionales más relevantes de la crisis de la Restauración y la quiebra de la monarquía parlamentaria durante el reinado de Alfonso XIII y si reconocen las peculiaridades de la Dictadura de Primo de Rivera, explicitando las causas del fracaso de su política.

5. Valorar la trascendencia histórica de la Segunda República y de la Guerra Civil, destacando especialmente el empeño modernizador del proyecto republicano, la oposición que suscitó y otros factores que contribuyeron a desencadenar un enfrentamiento fratricida. Se trata de comprobar que son capaces de situar conceptual y cronológicamente los acontecimientos más relevantes de la Segunda República, en especial las líneas maestras de los proyectos reformistas, las características de la Constitución de 1931, y las realizaciones y conflictos de las distintas etapas; y de explicar los orígenes de la sublevación militar, la trascendencia de los apoyos internacionales en su desenlace, así como los aspectos más significativos de la evolución de las dos zonas.

6. Reconocer y analizar las peculiaridades ideológicas e institucionales de la Dictadura franquista, secuenciando los cambios políticos, sociales y económicos, y resaltando la influencia de la coyuntura internacional en la evolución del régimen. Este criterio pretende comprobar la habilidad para reconocer las bases ideológicas, los apoyos sociales y los fundamentos institucionales de la dictadura franquista y explicar cómo los acontecimientos internacionales influyeron en el devenir del régimen. También se constatará que el alumnado comprende y sitúa cronológicamente los rasgos más importantes de la evolución política y económica de la España franquista, analizando la influencia del desarrollismo en la sociedad a partir de los años sesenta. Por último, requiere identificar y valorar la evolución e intensidad de la oposición al régimen.

7. Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando la trascendencia del mismo, reconocer la singularidad de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial. Se trata de evaluar la capacidad del alumnado para explicar los cambios introducidos en la situación política, social y económica de España en los años inmediatamente siguientes a la muerte de Franco y el papel de los artífices individuales y colectivos de estos cambios, valorando el proceso de recuperación de la convivencia democrática en España. Asimismo, han de conocer la estructura y los principios que regulan la organización política y territorial de España a partir de 1978.

8. Poner ejemplos de hechos significativos de la Historia de España relacionándolos con su contexto internacional, en especial, el europeo y el hispano americano. Con este criterio se verificará la competencia para identificar y establecer conexiones entre episodios y periodos destacados de la Historia de España y los que simultáneamente suceden en el contexto internacional, en particular en Europa y en Hispanoamérica, resaltando las repercusiones que se derivan en uno y otro ámbito.

9. Conocer y utilizar las técnicas básicas de indagación y explicación histórica, recoger información de diferentes tipos de fuentes valorando críticamente su contenido y expresarla utilizando con rigor el vocabulario histórico. Este criterio pretende evaluar si se han adquirido las habilidades necesarias para seleccionar, analizar y explicar la información que aportan las fuentes de documentación histórica, en especial los textos, mapas, datos estadísticos e imágenes.

Igualmente se pretende verificar la destreza para elaborar e interpretar mapas conceptuales referidos tanto a procesos como a situaciones históricas concretas.

10. Analizar e interpretar documentos históricos en especial textos e imágenes, aplicando un método que tenga en cuenta los elementos que los conforman y la relación con el contexto histórico y cultural en que se producen, expresando las ideas con claridad y corrección formal, utilizando la terminología específica adecuada y reconocer y diferenciar las manifestaciones artísticas más destacadas en España de los principales estilos del arte, situándolas en el tiempo y en el espacio y valorando su pervivencia en etapas posteriores.

Con este criterio se pretende comprobar que se conocen y saben usarse los procedimientos que permiten comprender e interpretar las diversas dimensiones de un documento histórico-artístico. Igualmente permite comprobar si son capaces de interpretarlos a la luz del contexto histórico. En función de la relevancia de algunos documentos se valorara también su identificación y significado.

7. DISEÑO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

7.1. Introducción

En esta unidad va a desarrollarse el tema 2.1 que lleva como título “La Restauración Borbónica”. Este tema, el tercero del curso académico, abarca el reinado de Alfonso XII correspondiente con el periodo de la historia de España conocido como “la Restauración”. La unidad ofrece unos contenidos variados, tocando aspectos de carácter político, artístico y bélico. Además, las posibilidades didácticas son variadas e interesantes, destacando la profusión de viñetas satíricas acerca de los problemas de la época. Las actividades de enseñanza-aprendizaje tratarán de contribuir a desarrollar las habilidades de estudio recogidas en el apartado 5.4 de esta memoria. Conviene recordar que el nivel de los alumnos es un B2 queriéndose alcanzarse un nivel B2+ o C1.

7.2. *Objetivos*

- Entender cómo se produce el tránsito del Sexenio Democrático a la Restauración Borbónica.
- Identificar los puntos principales de la política de Alfonso XII.
- Comprender los problemas derivados de la muerte de Alfonso XII y de la instauración del Turnismo.
- Entender cuáles con las causas y el desarrollo del movimiento independentista cubano.
- Comprender los puntos principales de la Guerra Hispano-Estadounidense y las consecuencias que el “desastre del 98” generó en la sociedad española.
- Reconocer los movimientos políticos que nacen fuera del Turnismo.
- Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo, haciendo especial hincapié en el uso de las caricaturas.
- Saber identificar el arte pictórico impresionista y, en concreto, el de Joaquín Sorolla.
- Saber identificar el arte arquitectónico modernista y, en concreto, el de Antonio Gaudí.
- Identificar el valor de otras grandes mentes españolas del momento que, a menudo, permanecen en el anonimato

7.3. *Contenidos*

1. El reinado de Alfonso XII

1.1. Alfonso XII y la Constitución de 1876

1.2. Organización del sistema: turnismo, caciquismo (análisis de texto) y pucherazo

1.3. Personajes: Cánovas del Castillo y Sagasta

1.4. La muerte de Alfonso XII

2. La oposición al sistema

2.1. Socialismo: PSOE, UGT y Pablo Iglesias

2.2. Anarquismo

2.3. Nacionalismo vasco (PNV) y catalán

3. La guerra de Cuba

3.1. El inicio de los problemas y el levantamiento independentista

a. José Martí

3.2. La guerra hispano-estadounidense

a. El casus belli y desarrollo

b. Desastre del 98 y pérdida de Cuba, Filipinas y Puerto Rico.

c. Regeneracionismo

4. El poder de los periódicos

5. El arte de finales del s. XIX

5.1. Gaudí

5.2. Sorolla

6. Desarrollo de las habilidades de estudio del alumnado.

7.4. Tipos de evaluación

Evaluación inicial

- Qué evaluar
 - Conocimientos previos
 - Actitud, motivación e interés
- Cómo evaluar
 - A través de las actividades de inicio de la unidad didáctica.
 - Observando al alumnado
- Cuando evaluar
 - Al principio de la unidad didáctica
- Para qué evaluar
 - Conocer los conocimientos previos del alumno
 - Detectar prejuicios y opiniones acerca del tema
 - Determinar necesidades educativas para adaptar la programación
 - Motivar al alumno descubriendo sus intereses

Evaluación procesual

- Qué evaluar
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - La metodología
 - La adquisición de contenidos por parte de los alumnos
 - La correcta consecución de los objetivos
 - Los obstáculos que se presentan para los alumnos
 - El clima en el aula
- Cómo evaluar
 - A través de las actividades propuestas.
 - En las revisiones del cuaderno del alumno
 - Observando la actitud y el trabajo del alumnado en clase
 - Valorando las aportaciones de los alumnos
 - Chequeando el progreso de la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado.
- Cuando evaluar
 - Después de cada tarea
 - Durante la clase
 - Al revisar el cuaderno de cada alumno
- Para qué evaluar
 - Para ajustar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Obtener información para evaluar y calificar
 - Observar la evolución del aprendizaje

Evaluación sumativa

- Qué evaluar
 - La correcta consecución de los objetivos
 - La corrección y adecuación del método de aprendizaje
 - En el caso del trabajo sobre arte
 - Investigación, organización y estructura, elaboración y capacidad de síntesis, utilización de bibliografía, claridad en la exposición y limpieza.

- Cómo evaluar
 - Con un control final
 - Con un trabajo
- Cuando evaluar
 - Al final de cada Unidad Didáctica
- Para qué evaluar
 - Para valorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Para valorar los resultados de consecución de objetivos y competencias básicas
 - Para calificar al alumnado

7.5. Criterios de evaluación

- Conocer los conceptos clave para explicar los porqués del paso del Sexenio Democrático a la Restauración Borbónica.
- Identificar el modelo de gobierno impuesto por Alfonso XII así como los problemas de su corto reinado.
- Ser capaz de explicar el concepto de turnismo y de caciquismo, así como los conceptos que estos términos llevan encadenados.
- Entender el porqué del malestar cubano y el comienzo del movimiento independentista en la isla.
- Conocer las causas y consecuencias de la guerra hispano estadounidense de 1898.
- Identificar las distintas ideologías que nacen fuera del turnismo.
- Entender el significado de las caricaturas como método para realizar críticas políticas en el ámbito periodístico y ser capaz de analizarlas correctamente.
- Entender el concepto de arte impresionista y conocer la figura de Sorolla, así como algunos de sus cuadros más representativos.
- Entender el concepto de arquitectura modernista, y conocer la figura de Antonio Gaudí, así como algunas de sus construcciones más famosas.
- Conocer la procedencia española de algunos importantes inventos y descubrimientos en el campo de la ciencia.

7.6. Sesiones lectivas, actividades e instrumentos de evaluación

Pese al aliciente que la metodología activa supone para el alumno habituado al método tradicional, hay que tener en cuenta la obligación de cumplir estrictamente la programación y cumplir con sus objetivos, lo que exige una notable disciplina en la administración del tiempo por parte del profesor. Para el desarrollo de esta unidad se dispone de las siguientes seis sesiones lectivas. En cada sesión lectiva tendrá una estructura que buscará cubrir los contenidos y objetivos y realizar las actividades indicadas tal y como se indica a continuación. El diseño de todas las actividades está desarrollado en el Anejo 3.

Sesión 01. El reinado de Alfonso XII

- Secuenciación de actividades:
 - a) Actividad 01. ¿Por qué restauración? Explicación (20 min).
 - b) Actividad 02. Los partidos del sistema (10 minutos).
 - c) Actividad 03. Análisis de gráfico. Explicación (10 minutos).
 - d) Caciquismo y pucherazo (20 min).
 - a. Actividad 04. “Aquí huele a muerto”.
 - b. Actividad 05. Análisis de texto sobre el caciquismo.
- Objetivos:
 - a) Entender cómo se produce el tránsito del Sexenio Democrático a la Restauración Borbónica.
 - b) Identificar los puntos principales de la política de Alfonso XII.
 - c) Comprender los problemas derivados de la muerte de Alfonso XII y de la instauración del Turnismo.
 - d) Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo, haciendo especial hincapié en el uso de las caricaturas.

Sesión 02. La oposición al sistema

- Secuenciación de actividades
 - a) Actividad 06. Un asesinato (30 minutos).
 - b) Explicación del profesor sobre “La oposición al sistema” (25 minutos).
 - c) Actividad 07. Opositores al sistema (5 minutos).
- Objetivos
 - a) Reconocer los movimientos políticos que nacen fuera del Turnismo.
 - b) Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo, haciendo especial hincapié en el uso de las caricaturas.

Sesión 03. La guerra de Cuba

- Secuenciación de actividades
 - a) Actividad 08. Casus Belli (25 minutos).
 - b) Explicación del profesor sobre la Guerra de Cuba (35 minutos). Introducir en la explicación alguna realización científica de la época como el submarino.
- Objetivos
 - a) Entender cuáles con las causas y el desarrollo del movimiento independentista cubano.
 - b) Comprender los puntos principales de la Guerra Hispano-Estadounidense y las consecuencias que el “desastre del 98” generó en la sociedad española.
 - c) Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo.
 - d) Identificar el valor de otras grandes mentes españolas del momento que, a menudo, permanecen en el anonimato.

Sesión 04. Arte y vida cotidiana

- Secuenciación de actividades
 - a) Introducción y explicación de Sorolla y Gaudí (45 minutos)
 - b) Indicaciones y preparación de la Actividad 08 (5 minutos).

- c) Actividad 10. Noticias de época (10 minutos).
 - d) Introducir en la explicación alguna realización científica de la época como el submarino.
- Objetivos
- a) Saber identificar el arte pictórico impresionista y, en concreto, el de Joaquín Sorolla.
 - b) Saber identificar el arte arquitectónico modernista y, en concreto, el de Antonio Gaudí.
 - c) Identificar el valor de otras grandes mentes españolas del momento que, a menudo, permanecen en el anonimato
 - d) Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo, haciendo especial hincapié en el uso de las caricaturas.

Sesión 05. Presentaciones

- Secuenciación de actividades
 - a) Actividad 09. Realización de las presentaciones sobre Sorolla, Gaudí y sus obras (50 minutos)
 - b) Indicaciones del profesor de cara a la prueba final objetiva (10 minutos).
- Objetivos
 - a) Saber identificar el arte pictórico impresionista y, en concreto, el de Joaquín Sorolla.
 - b) Saber identificar el arte arquitectónico modernista y, en concreto, el de Antonio Gaudí.

Sesión 06. Actividad de evaluación final

- a) Realización de una prueba objetiva (60 minutos).

7.7. Desarrollo las habilidades de estudio

Este trabajo, estrechamente relacionado con el *Español para Fines Académicos* como ha sido señalado en el apartado 4.2, tiene el propósito de contribuir a la competencia comunicativa de los alumnos a través de la asignatura de Historia con el fin de desarrollar las habilidades de comunicación en español requeridas para el estudio en una universidad española. Este propósito nos ha llevado a diseñar una serie de actividades que hicieran posible este propósito.

A continuación se incluye una tabla en la que se relacionan cada una de las tareas propuestas para esta unidad didáctica con las habilidades de estudio implicadas en la misma y que el profesor deberá cuidar y gestionar en el desarrollo de la tarea. Como puede observarse, prácticamente todas las habilidades de estudio han sido tratadas.

Las habilidades de estudio relativas a la comprensión auditiva han sido tratadas de forma limitada en esta unidad didáctica, aunque la alta disponibilidad de recursos en internet y la posibilidad de editar documentos de audio dan la posibilidad de desarrollar este apartado. Por su parte, las habilidades de comprensión de lectura son tratadas y desarrolladas en numerosas actividades de redacción.

La interacción oral se ha intentado trabajar a través del diseño de actividades comunicativas para los alumnos, destacando las actividades 4, 6 y 9 tal y como puede consultarse en el cuadro de la siguiente página y el *anejo 4*. En todo caso, la interacción oral es mayoritariamente entre los alumnos de la clase, siendo deseable trabajar este campo con alumnos nativos, por lo que es deseable buscar vías en este sentido.

En cuanto a las habilidades de estudio relativas a la expresión oral, han sido trabajadas a través de varias actividades entre las que destaca una presentación oral, una actividad a la que sin duda deberán enfrentarse en sus estudios universitarios.

Por último, todas las habilidades de estudio, menos escribir e-mails han sido trabajadas a través de las actividades planteadas. El trabajo de un registro formal o informal será trabajado y reforzado por el profesor a partir de los materiales utilizados.

Habilidades De Estudio	Clases teóricas	Actividad 01	Actividad 02	Actividad 03	Actividad 04	Actividad 05	Actividad 06	Actividad 07	Actividad 08	Actividad 09	Actividad 10	Examen
01. Comprensión auditiva												
a. Escuchar y entender clases, discursos, conversaciones o documentales	x							x				
b. Capacidad de tomar nota mientras se escucha	x							x				
c. Entender instrucciones orales en lenguaje formal e informal	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
02. Comprensión de lectura												
a. Entender instrucciones escritas	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b. Lectura rápida y eficiente							x		x		x	x
c. Entender y analizar datos (gráficos, diagramas, etc.)				x								x
d. Comprensión de preguntas y textos cortos y sintéticos			x		x	x			x		x	x
03. Interacción oral												
a. Participar en conversaciones entre nativos con fluidez y normalidad					*		*		*			
b. Expresar acuerdo o desacuerdo, establecer puntos de vista, dar razones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada.					x			x	x			
c. Argumentar, transmitir y difundir información, ideas, problemas y soluciones				x	x		x		x		x	
d. Entender y responder a preguntas							x		x			
e. Capacidad de trabajar en grupo					x		x		x			

Habilidades De Estudio (Continuación)	Clases teóricas	Actividad 01	Actividad 02	Actividad 03	Actividad 04	Actividad 05	Actividad 06	Actividad 07	Actividad 08	Actividad 09	Actividad 10	Examen
04. Expresión oral												
a. Realizar preguntas o pedir ayuda pidiendo repeticiones, clarificaciones e información.	x						x		x			x
b. Dar explicaciones sobre asuntos diversos				x			x		x	x		
c. Expresar acuerdo o desacuerdo, argumentar, establecer puntos de vista, difundir información, ideas, problemas y soluciones e interrumpir e intervenir en diálogos de forma adecuada.							x		x	x		
d. Realizar presentaciones, hablar con o sin notas, realizar comentarios, responder a preguntas y verbalizar datos.										x		
05. Expresión escrita												
a. Tomar notas y clasificarlas por orden de importancia						x	x		x	x		
b. Registrar y anotar resultados				x								
c. Realizar y responder preguntas de forma escrita				x		x						
d. Escribir e-mails correctamente												
e. Escribir en estilo académico expresando acuerdo o desacuerdo, estableciendo puntos de vista, argumentando o justificando tus opiniones, transmitiendo información e ideas y planteando problemas y soluciones. Si es necesario usar citas.			x			x			x			x
f. Explicar y describir experiencias							x					
g. Resumir, parafrasear y sintetizar									x	x		
h. Escritura rápida bajo presión												x

7.8. Trabajo de la competencia comunicativa

Además del desarrollo de las habilidades de estudio, se pretende contribuir a reforzar y trabajar la competencia comunicativa de los alumnos tanto en el ámbito lingüístico como en el sociolingüístico y el pragmático. Dentro del ámbito lingüístico se va a trabajar el vocabulario, la competencia gramatical, la pronunciación y la ortografía.

El vocabulario se trabajará a lo largo de toda la unidad didáctica mediante la exposición a palabras y expresiones utilizadas en textos de carácter hablado y escrito. No existe una lista preconcebida de vocabulario, según sea necesario el profesor deberá preguntar a los alumnos sobre el vocabulario que va apareciendo de la misma forma que el alumno podrá preguntar sobre aquellas palabras que no entiende. De esta forma, el vocabulario que aparezca en el contexto construirá una lista de vocabulario cuyo significado se irá resolviendo con la ayuda del profesor o el uso de un diccionario. Las palabras resultantes serán utilizadas en las actividades de clase y la lista resultante podrá preguntarse en la prueba objetiva que cierra la unidad didáctica.

En cuanto a la competencia gramatical, se desarrollará mediante la exposición a material gramatical en textos, incorporando nuevas estructuras y normas. Las explicaciones gramaticales no son prioritarias en la materia de Historia, podrán realizarse explicaciones puntuales cuando sea preciso, pero se establecerá una coordinación estrecha con el departamento de lengua para trabajar y repasar los contenidos impartidos en dicho departamento de una forma armoniosa. Los ejercicios utilizados pedirán al alumno construir oraciones e interactuar con sus compañeros utilizando un modelo dado.

Los contenidos gramaticales que se trabajarán en las actividades de esta unidad didáctica son los siguientes:

- Expresar opiniones utilizando el subjuntivo
- Relacionar hechos pasados utilizando el pretérito imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto
- Utilización de conectores
- Utilización y formación de superlativos.

La pronunciación es otro de los componentes de la competencia lingüística que serán tratados. Además de la exposición a muestras auténticas, el profesor corregirá, guiará y dará modelos de pronunciación a sus alumnos a través de las actividades de la unidad didáctica incluyendo lectura en voz alta, debates o presentaciones o ejercicios fonéticos de repetición.

En cuanto a la ortografía, se cuidará especialmente practicando la escritura a mano en las actividades que así lo exijan, memorizando palabras o ayudando a la memorización y aplicación de normas de ortografía y puntuación.

La materia de Historia también ofrece una buena posibilidad de trabajar la competencia sociolingüística, comenzando por los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (actividades 2, 4, 6, 7, 8 y 9), para seguir con las normas de cortesía o expresiones de sabiduría popular hasta llegar a las diferencias de registro, dialecto y acento según clase social, procedencia regional, grupo étnico o profesional. La enseñanza de la competencia sociolingüística se realizará a lo largo de las actividades, exponiendo a los alumnos muestras de lengua orales y escritas mediante la selección de textos en los que se manifiesten estos matices y contrastes, siempre con la guía y las explicaciones del profesor.

En cuanto a la competencia pragmática, se desarrollará la capacidad de elaborar discursos estructurados y controlar su realización (actividad 9), así como ofrecer y buscar información o expresar actitudes como acuerdo y desacuerdo, duda o certeza (actividades 2, 4 y 8). A lo largo de la asignatura se irá aumentando la complejidad de los textos y los matices y riqueza del mismo, tratando de incrementar su alcance funcional y la competencia pragmática.

Con el fin de ayudar al desarrollo de la competencia comunicativa y dar un soporte al ámbito lingüístico, especialmente en lo referente a la competencia gramatical, se ha incluido en el anejo 5, una serie de recursos y claves que ayuden al desarrollo de las actividades. Estos recursos serán utilizados por el profesor según los campos de la competencia gramatical que se vayan a requerir en cada actividad en función de lo indicado en el cuadro que se muestra a continuación.

Desarrollo de la competencia comunicativa	C. Teóricas	Actividad 01	Actividad 02	Actividad 03	Actividad 04	Actividad 05	Actividad 06	Actividad 07	Actividad 08	Actividad 09	Actividad 10	Examen
Ámbito lingüístico: vocabulario												
a. Desarrollo dinámico de una lista de vocabulario	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Ámbito lingüístico: competencia gramatical												
a. Expresar opiniones utilizando el subjuntivo			x		x				x			
b. Relacionar hechos pasados (pretérito imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto)			x	x			x					
c. Utilización de conectores				x						x		x
d. Utilización y formación de superlativos							x				x	
Ámbito lingüístico: pronunciación												
a. Proporción de muestras auténticas, correcciones, guías y modelos de pronunciación		x			x		x	x	x	x		
Ámbito lingüístico: ortografía												
a. Escritura, ortografía y puntuación			x	x		x	x				x	x
Competencia sociolingüística												
a. Marcadores lingüísticos de relaciones sociales			x		x		x					
c. Diferencias de registro según formalidad / informalidad			x		x	x	x		x	x		
d. Diferenciar de registro, dialecto y acento según clase social o procedencia regional				x			x	x				
Competencia pragmática												
a. Elaborar discursos estructurados y controlar su realización		x	x	x	x		x		x	x		x
b. Expresar actitudes como acuerdo y desacuerdo, duda o certeza		x	x		x		x		x			
c. Ofrecer y buscar información		x			x		x		x		x	
d. Mantener o ceder turno de palabra									x			

8. CONCLUSIONES

El desarrollo de una propuesta didáctica práctica implica un abanico muy amplio de conocimientos. En esta memoria entran en juego una gran cantidad de campos que abarca desde el estudio teórico del *Español para Fines Académicos* hasta nociones de programación, secuenciación y diseño de materiales y actividades, pasando por conocimientos en metodología entre otros. De esta forma, la labor del docente revela su carácter multidisciplinar e integrador de conocimientos. Enfrentarse a este reto supone un trabajo enriquecedor.

La disciplina que ha vertebrado en mayor medida esta memoria ha sido el EFA. El necesario análisis de necesidades ofrece la oportunidad de crear un *syllabus* que responda de la forma más efectiva a las necesidades del alumno. Sin embargo, esta memoria se ha enfrentado también a la dificultad de realizar un análisis de necesidades de un grupo de estudiantes cuyas características generales son conocidas, pero que aún no se conoce y con el que no existe un contacto directo. Finalizado el trabajo se ha llegado a la conclusión de que este análisis de necesidades es posible si se cumple la triple condición de que se estudien con detalle las necesidades objetivas, se realice una aproximación a las carencias objetivas y las necesidades subjetivas y, finalmente, que se mantenga una actitud flexible ante las carencias objetivas y las necesidades subjetivas que se detecten al iniciarse el contacto con el grupo de estudio.

Otra de las cuestiones que se suponían un interrogante al inicio de la memoria era si una materia reglada con unos objetivos, contenidos, temporalización y criterios de evaluación establecidos con detalle permite poner en práctica un planteamiento didáctico que responda a las necesidades metodológicas derivadas del desarrollo de la competencia comunicativa en general y el EFA en particular. El resultado es que si bien este factor supone una limitación, no impide en absoluto llevar a cabo este propósito.

Por último, la Historia se confirma como un medio óptimo para el trabajo de la L2 y el EFA, pudiendo trabajarse todas las habilidades de estudio requeridas a pesar de la escasez de tiempo para explicar aspectos lingüísticos o las dificultades derivadas de trabajar la interacción oral con una limitación de interacciones orales reales con nativos.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (2004): *Análisis de necesidades y diseño curricular, en Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.

A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez y T. Simón. (1996): *Profesor en acción 1, 2 y 3*. Madrid: Edelsa.

Brindley, G. (1989): *Assessing Achievement in the Learner-Centred Curriculum*. Sydney: National Centre for English teaching.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Caixal, E. (2010): *Diseño de un curso en línea de español con fines académicos*. [En línea]. Documento disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_05Caixal.pdf?documentId=0901e72b81008ec5 [Consulta: septiembre y octubre de 2014]

Consejería de Educación en Polonia: *Currículo, materiales y tareas de Historia de España para las Secciones Bilingües de español de Polonia* [En línea]. Documento disponible en: <http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/publicaciones/Historia2012WEB-sin-soluc.pdf> [Consulta: junio a octubre de 2014]

Estaire, S. (2009): *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.

García Santa-Cecilia, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros.

Hutchinson, T., y A. Waters (1987): *English for Specific Purposes: A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jordan, R. R. (1997): *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín Peris, E., Sabater, M.L., y García, A. (2012): *Guía para el diseño de currículos especializados*. Madrid, Instituto Cervantes.

Nunan, D. (2005): *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackay, R. (1978): "Identifying the nature of the learner's needs". *English for Specific Purposes*, Eds. R. Mackay y A Mountford. London: Longman.

Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richerich, R., y J. L. Chancerel (1977/80): *Identifying Needs of Adults Learning a Foreign Language*. Oxford: Pergamon Press.

Sabater, M. (2014): "Español para Uso Profesional" en *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y L2*. IL3-Universitat de Barcelona.

Svendsen, C., y K. Krebbs (1984): Identifying English for the job: Examples from the health care occupations. *The ESP Journal* 3.

Tano, M. (2009): *Expertos: curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona: Difusión.

Vázquez, G. (2001a): ADIEU. Discurso académico en la Unión Europea: Guía didáctica del discurso académico, El discurso académico oral y actividades para la escritura académica. Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2001b): *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen.

Vázquez, G. (2013): *Un análisis didáctico del discurso académico español como contribución a la movilidad estudiantil europea*. [En línea]. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0013.pdf [Consulta: septiembre y octubre de 2014]

Vygotsky, L. (1934): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Widdowson, H. G. (1981): "English for Specific Purposes: criteria for course design". *English for Academic and Technical Purposes*. Eds. L. Selinker, E. Tarone y V. Hanzeli. Rowley, Mass.: Newbury House.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [En línea]. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.html [Consulta: septiembre y octubre de 2014]

ANEJOS

Anejo 1. Resumen de la planificación de actividades por asignatura

a) Introducción a la Economía de la Empresa (Universidad de Cantabria).

5. MODALIDADES ORGANIZATIVAS Y MÉTODOS DOCENTES	
ACTIVIDADES	HORAS DE LA ASIGNATURA
ACTIVIDADES PRESENCIALES	
HORAS DE CLASE (A)	
- Teoría (TE)	30
- Prácticas en Aula (PA)	30
- Prácticas de Laboratorio (PL)	
- Horas Clínicas (CL)	
Subtotal horas de clase	60
ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO (B)	
- Tutorías (TU)	5
- Evaluación (EV)	2.5
Subtotal actividades de seguimiento	7.5
Total actividades presenciales (A+B)	67.5
ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
Trabajo en grupo (TG)	22.5
Trabajo autónomo (TA)	60
Tutorías No Presenciales (TU-NP)	
Evaluación No Presencial (EV-NP)	
Total actividades no presenciales	82.5
HORAS TOTALES	150

Fuente: <http://www.unican.es/programas/guias/2013/G339.pdf>

b) Introducción a la Geografía. Sociedad y Territorio

5. MODALIDADES ORGANIZATIVAS Y MÉTODOS DOCENTES	
ACTIVIDADES	HORAS DE LA ASIGNATURA
ACTIVIDADES PRESENCIALES	
HORAS DE CLASE (A)	
- Teoría (TE)	32
- Prácticas en Aula (PA)	24
- Prácticas de Laboratorio (PL)	4
- Horas Clínicas (CL)	
Subtotal horas de clase	60
ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO (B)	
- Tutorías (TU)	5
- Evaluación (EV)	2.5
Subtotal actividades de seguimiento	7.5
Total actividades presenciales (A+B)	67.5
ACTIVIDADES NO PRESENCIALES	
Trabajo en grupo (TG)	
Trabajo autónomo (TA)	82.5
Tutorías No Presenciales (TU-NP)	
Evaluación No Presencial (EV-NP)	
Total actividades no presenciales	82.5
HORAS TOTALES	150

Fuente: <http://www.unican.es/programas/guias/2013/G11.pdf>

c) Literatura Castellana de la Edad Media

Dades generals

Nom de l'assignatura: Literatura Castellana de l'Edat Mitjana

Codi de l'assignatura: 361082

Curs acadèmic: 2014-2015

Coordinació: BERNAT CASTANY PRADO

Departament: Dept. Filologia Hispànica

Crèdits: 6

Hores estimades de dedicació

Hores totals 150

Activitats presencials	50
- Seminari	50
Treball tutelat/dirigit	47
Aprenentatge autònom	53

Fuente: <http://www.ub.edu/grad/plae/AccesInformePDInfes?curs=2014&assig=361082&ens=TG1009&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT&grup=0>

Anejo 2. Entrevista a expertos

ENTREVISTA A EXPERTOS

1. ENTREVISTADO

Nombre:

Apellidos:

Cargo:

2. COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS

2.1. Valore la importancia para un estudiante extranjero de cada una de las siguientes habilidades de cara a su incorporación a una universidad española.

(Siendo el 1 el menor grado de importancia y el 10 el mayor grado de importancia)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A. Escuchar y entender										
Comprender una conversación entre nativos										
Capacidad para seguir charlas y conferencias										
Leer y seguir instrucciones orales										
Recibir y entender llamadas telefónicas										
Expresar y argumentar opiniones										
Otras actividades importantes:										
B. Leer y entender										
Leer con fluidez artículos en periódicos o revistas										
Leer y entender novelas y libros actuales										
Entender informes y manuales técnicos										
Seguir instrucciones escritas correctamente										
Conseguir entender mensajes de texto abreviados										
Otras actividades que consideres importantes:										
C. Conversar										
Participar con naturalidad en conversaciones entre nativos										
Intervenir en debates dando sus opiniones y aportando soluciones										
Intercambiar opiniones e ideas con fluidez										
Participar en reuniones de trabajo con normalidad										
Otras actividades importantes:										

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. Hablar										
Realizar presentaciones en clase										
Exponer y explicar procesos complejos										
Comunicar proyectos e ideas										
Expresar y argumentar opiniones										
Preguntar efectivamente información y pedir aclaraciones										
Otras actividades que consideres importantes:										
E. Escribir										
Escribir resúmenes seleccionando la información importante										
Redactar cartas, e-mails o mensajes adecuando el estilo al destinatario										
Desarrollar ideas y opiniones de forma escrita										
Escribir trabajos de clase y artículos utilizando un estilo académico										
Tomar notas en clase con fluidez										
Otras actividades que consideres importantes:										
F. Otros										
Gramática										
Vocabulario general o técnico										
Pronunciación										

3. OTROS ASPECTOS

3.2. ¿Cree que los aspectos mencionados coinciden con las motivaciones personales de los alumnos?

3.3. ¿Hay algún aspecto no mencionado que cree que debe ser tratado?

3.4. ¿Hay alguna experiencia personal o impresión en este plano que quiera aportar?

Anejo 3. Ficha de autoevaluación de intereses y habilidades

AUTOEVALUACIÓN DE INTERESES Y HABILIDADES

1. DATOS PERSONALES

Nombre:

Apellidos:

2. USO DEL ESPAÑOL E INTERESES PERSONALES

2.1. ¿Con qué frecuencia utilizas el español fuera del instituto?

2.2. ¿Usas el español para alguna de las siguientes actividades? (Marca con una cruz en la casilla que corresponda)

	Con frecuencia	Alguna vez	Nunca
Viajar			
Escribirte con amigos			
Ver películas			
Escuchar música			
Buscar información			
Leer periódicos			
Otras cosas Ejemplo:			

2.3. ¿Qué carrera te gustaría estudiar? ¿Por qué razones la eliges?

2.4. ¿Tienes la intención de estudiar una carrera universitaria en España?

2.5. ¿Qué importancia le das a la asignatura de español en tu currículum?

2.6. Indica la importancia de las siguientes actividades para tu carrera y profesión.

(Siendo el 1 el menor grado de importancia y el 10 el mayor grado de importancia)

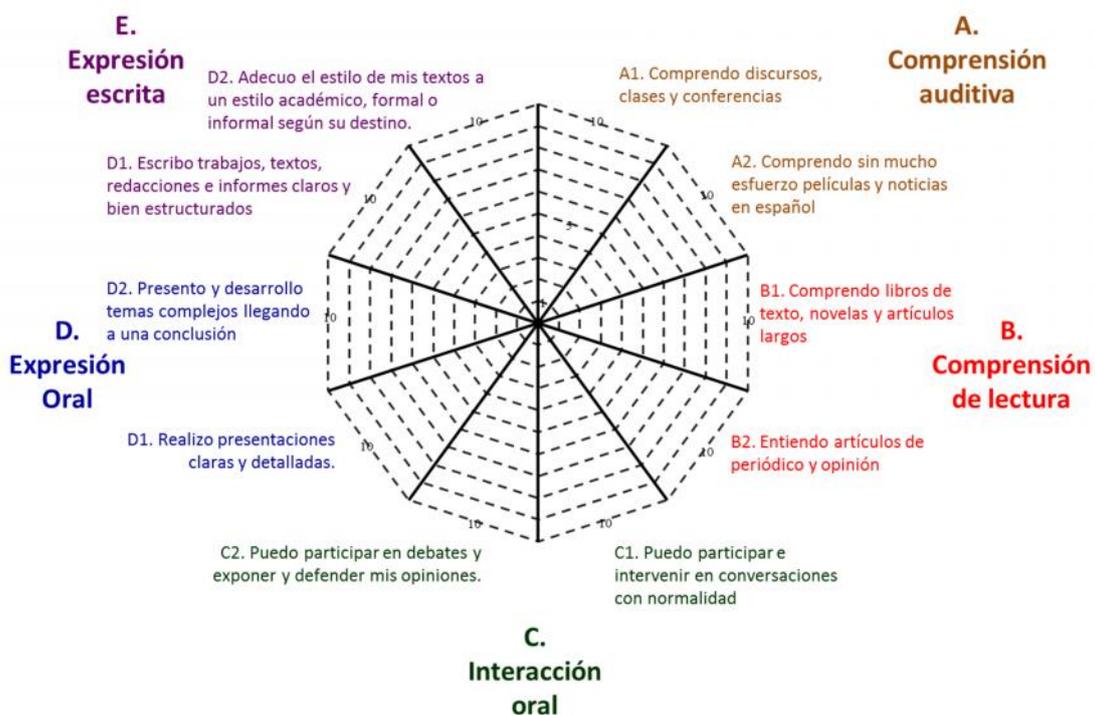
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escuchar y entender clases, presentaciones y discursos										
Comprender noticias, vídeos y reportajes.										
Leer y entender textos, noticias e instrucciones										
Participar con fluidez en conversaciones y debates										
Expresar y argumentar opiniones										
Realizar presentaciones claras										
Adecuar el estilo de los textos a la ocasión y al destinatario (formales, informales, etc.)										

3. HABILIDADES EN ESPAÑOL

3.1. Autoevalúa tus destrezas en español.

(Valora tu competencia en cada apartado del 1 al 10 rellenando el gráfico).

CUADRO DE AUTOEVALUACIÓN DE DESTREZAS



3.2. Indica tu habilidad en cada una de las siguientes actividades

A. Escuchar y entender			
	Bien	A medias	Mal
Comprendo una conversación entre nativos			
Puedo seguir charlas y conferencias			
Leo y sigo instrucciones orales			
Recibo y entiendo llamadas telefónicas			
Expreso y argumento opiniones			
Otras actividades que consideres importantes:			

B. Leer y entender			
	Bien	A medias	Mal
Leo con fluidez artículos en periódicos o revistas			
Leo y entiendo novelas y libros actuales			
Puedo entender informes y manuales técnicos			
Sigo instrucciones escritas correctamente			
Consigo entender mensajes de texto abreviados			
Otras actividades que consideres importantes:			

C. Conversar			
	Bien	A medias	Mal
Participo con naturalidad en conversaciones entre nativos			
Puedo intervenir en debates dando mis opiniones			
Intercambio opiniones e ideas con fluidez			
Logro participar en debates sobre problemas aportando soluciones			
Participo en reuniones de trabajo con normalidad			
Otras actividades que consideres importantes:			

D. Hablar			
	Bien	A medias	Mal
Realizo presentaciones y doy charlas claras a la clase			
Puedo exponer y explicar procesos complejos			
Logro comunicar proyectos e ideas			
Expreso y argumento mis opiniones			
Pregunto efectivamente información y aclaraciones			
Otras actividades que consideres importantes:			

E. Escribir			
	Bien	A medias	Mal
Escribo resúmenes seleccionando la información importante			
Redacto cartas, e-mails o mensajes adecuando el estilo al destinatario			
Desarrollo ideas y opiniones de forma escrita			
Escribo trabajos de clase y artículos utilizando un estilo académico			
Tomo notas en clase con fluidez			
Otras actividades que consideres importantes:			

4. ¿QUÉ TE GUSTARÍA MEJORAR?

4.1. Señala si te gustaría mejorar algunos de los siguientes aspectos:

Gramática:

Vocabulario general o técnico:

Lectura:

Pronunciación:

Escritura:

Hablar y conversación:

Comprensión oral:

4.2. ¡Señala algún aspecto que te gustaría mejorar de tu español o alguna actividad que te gustaría poder hacer en esta lengua y que no hayamos incluido!

Anejo 4. Fichas didácticas de actividades y ejemplos

Actividad 01. ¿Por qué Restauración?
Tipo: Detección de ideas previas.
Tiempo estimado: 7 minutos.
Objetivos pedagógicos: Explorar y reactivar los conocimientos previos del alumno. Iniciar el tema enlazando con los conocimientos previos. Entender cómo se produce el tránsito del Sexenio Democrático a la Restauración Borbónica. Evaluar las competencias comunicativas a trabajar.
Habilidades de estudio: cuadro página 50.
Competencia comunicativa: cuadro página 54.
Materiales / datos: -
Agrupamientos: grupo clase.
Procedimiento de trabajo: El profesor pregunta a los alumnos acerca de contenidos sobre unidades anteriores que enlazan directamente con esta unidad, conduciendo a los alumnos hacia los contenidos propios de esta unidad. Se debe poner énfasis en el término “Restauración”. ¿Qué quiere decir restaurar algo? ¿Qué crees que se va a restaurar en este caso? ¿Cuándo había sido eliminado? ¿Por qué se restaura y quién estaría interesado en hacerlo? Etc.

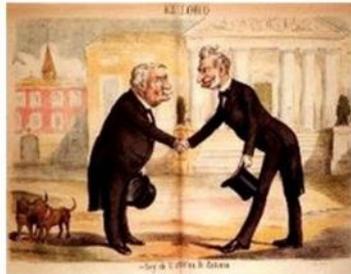
Actividad 02. Los partidos del sistema
Tipo: Análisis de cuadro comparativo.
Tiempo estimado: 15 minutos.
Objetivos pedagógicos: Presentar y caracterizar a los dos partidos del turno y sus líderes.
Habilidades de estudio: cuadro página 50.
Competencia comunicativa: cuadro página 54.
Materiales / datos Cuadro comparativo. Recursos y claves lingüísticas anejo 5.
Agrupamientos Análisis y redacción escrita individual. Puesta en común en grupo clase.
Procedimiento de trabajo El profesor presenta y explica a la clase el cuadro comparativo. Cada alumno debe redactar frases caracterizando y comparando a ambos partidos. Finalmente se pone en común las frases de cada alumno. Como deberes para casa, cada alumno deberá elaborar una redacción simulando un debate entre Cánovas y Sagasta sobre alguno de los puntos expuestos.

Actividad 02. Los partidos del sistema

Cánovas del Castillo
Y el partido conservador



Sagasta
Y el partido liberal



Conservador	←	IDEOLOGÍA	→	Liberal
Censitario o restringido	←	SUFRAGIO	→	Universal masculino
Católica. Abolición del matrimonio civil	←	RELIGIÓN	→	Libertad pública y privada de cultos
Censura y revisión de programas	←	ENSEÑANZA	→	Libertad de cátedra
Censura y cierres de periódicos	←	PRENSA	→	Libertad de prensa
Proteccionismo	←	ECONOMÍA	→	Libre cambio

Observa la posición de Cánovas y su partido conservador y Sagasta y su partido liberal en temas como el sufragio, la religión, enseñanza, prensa o economía.

a) **Contrasta las ideas de ambos partidos políticos y sus líderes.**

Ejemplo: Cánovas del castillo es conservador, sin embargo, Sagasta es liberal.

b) **Redacta (deberes para casa) una discusión imaginaria entre Cánovas y Sagasta en el Parlamento acerca del siguiente particular:**

Hoy se debate en el Parlamento sobre la aparición del diario el Socialista. En sus primeros números, este diario lanza duras críticas contra la monarquía, la Iglesia y la religión católica. Por si fuera poco, Sagasta tampoco sale indemne, siendo objeto de graves acusaciones.

La pregunta en torno a la cual gira la discusión sería ¿Debe permitir el Gobierno que el diario el Socialista siga escribiendo esos contenidos? ¿Qué debe hacerse con dicho diario? La discusión debería reflejar:

- **La posición de Cánovas y Sagasta al respecto**
- **Una confrontación de sus opiniones**

Ejemplo: “Según mi opinión y la de mi partido, creemos que no se puede aceptar...”

Actividad 03. Resultado de las elecciones generales entre 1876 y 1903

Tipo: Análisis de gráfico.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Objetivos pedagógicos:

Desarrollar la capacidad de análisis de gráficos.

Dar pie a analizar sobre el turno de una forma crítica antes de su explicación.

Trabajar las habilidades de estudio y la competencia comunicativa.

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos:

Gráfico proporcionado por el profesor.

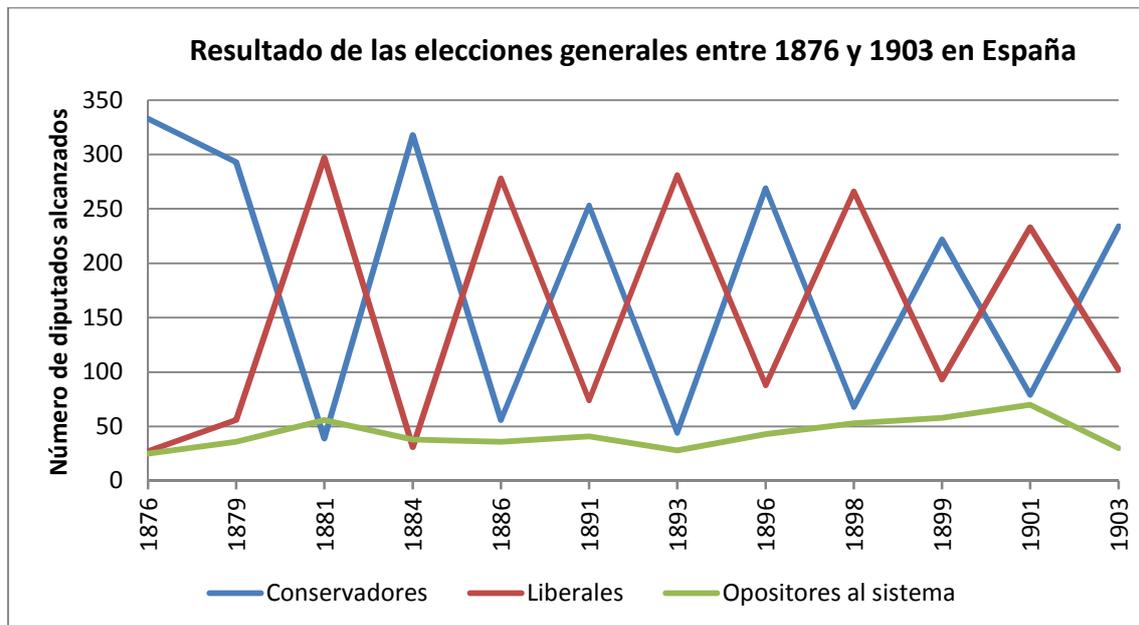
Recursos y claves lingüísticas anejo 5.

Agrupamientos: En parejas.

Procedimiento de trabajo:

El profesor reparte los gráficos. Los alumnos disponen de 5 minutos para su análisis y para responder a las preguntas. Las respuestas son tomadas por el profesor como un *input* para reflexionar junto a la clase e iniciar la *actividad 04*.

Actividad 03. El gráfico muestra el número de diputados que obtuvieron los conservadores, liberales y opositores al sistema en las elecciones generales entre 1876 y 1903. Analiza el gráfico y responde a las preguntas planteadas.



- ¿Qué partidos se suceden en el poder? ¿Cada cuánto tiempo se suceden?
- ¿Te parecen unos resultados electorales naturales o un poco mecánicos? ¿Crees que unas elecciones democráticas suelen dar resultados así?
- ¿De qué forma crees que la palabra “turnismo” (de “turno”) puede relacionarse con este gráfico?

Actividad 04. “Aquí huele a muerto”

Tipo: Análisis y comentario de viñetas.

Tiempo estimado: 10 minutos.

Objetivos pedagógicos:

Definir y comprender el turnismo, el caciquismo y el pucherazo de forma motivadora.

Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo, haciendo especial hincapié en el uso de las caricaturas.

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos:

Imágenes repartidas por el profesor para la actividad.

Recursos y claves lingüísticas anejo 5.

Agrupamientos: grupos de 4-5 personas.

Procedimiento de trabajo:

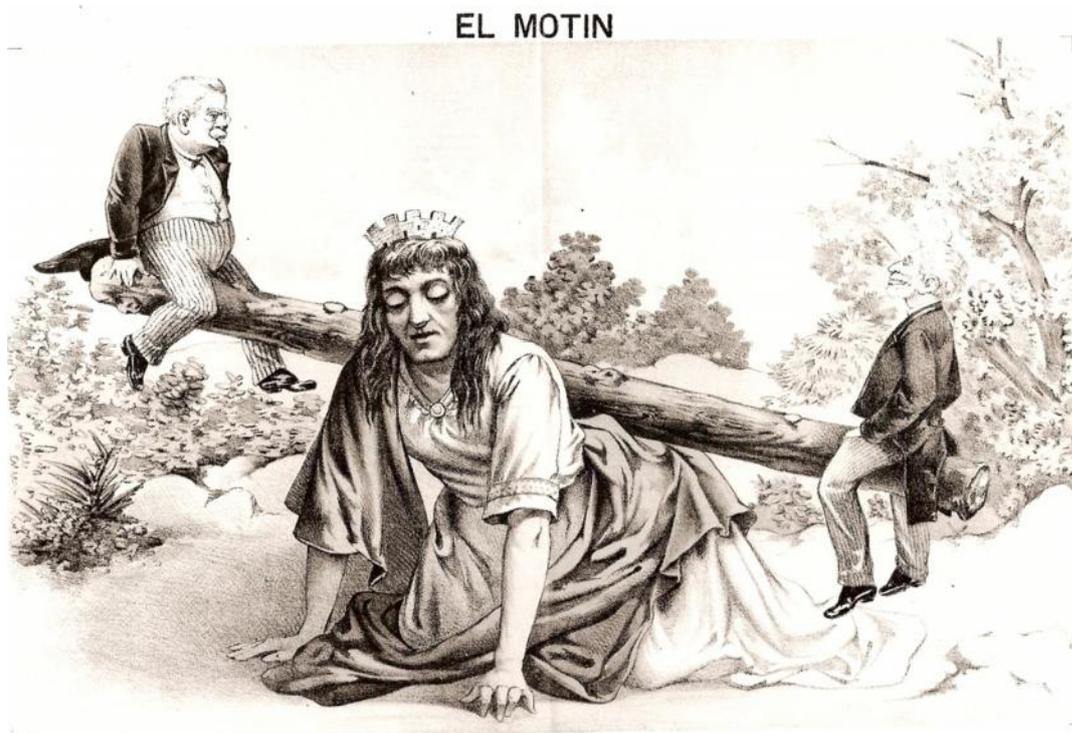
El profesor agrupa a los alumnos en grupos de 5 y da una viñeta a cada grupo.

Cada grupo debe especular sobre que representa la viñeta y presentarla al resto de la clase dando su opinión sobre su significado.

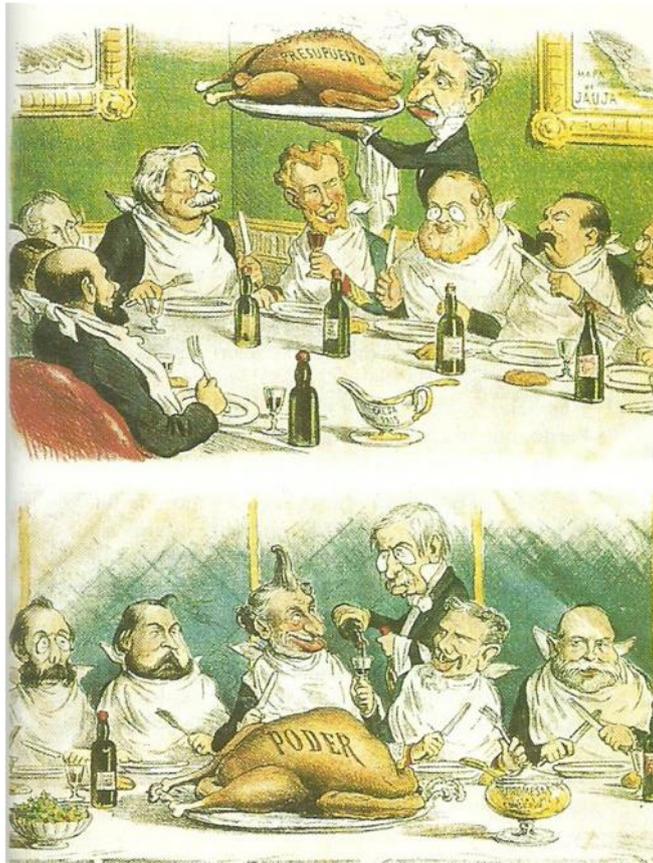
Finalmente, el profesor da una explicación más precisa y correcta sobre cada una.

Actividad 04. “Aquí huele a muerto”

A continuación se presentan las imágenes a repartir según lo indicado en la ficha de la actividad. La primera y segunda imágenes hacen referencia al turnismo. La tercera y cuarta imagen dan pie a hablar sobre la manipulación electoral. Finalmente, la última imagen introduce los conceptos de cacique y pucherazo.



Sube el uno, baja el otro, y España siempre en el potro.



TRAMPAS ELECTORALES



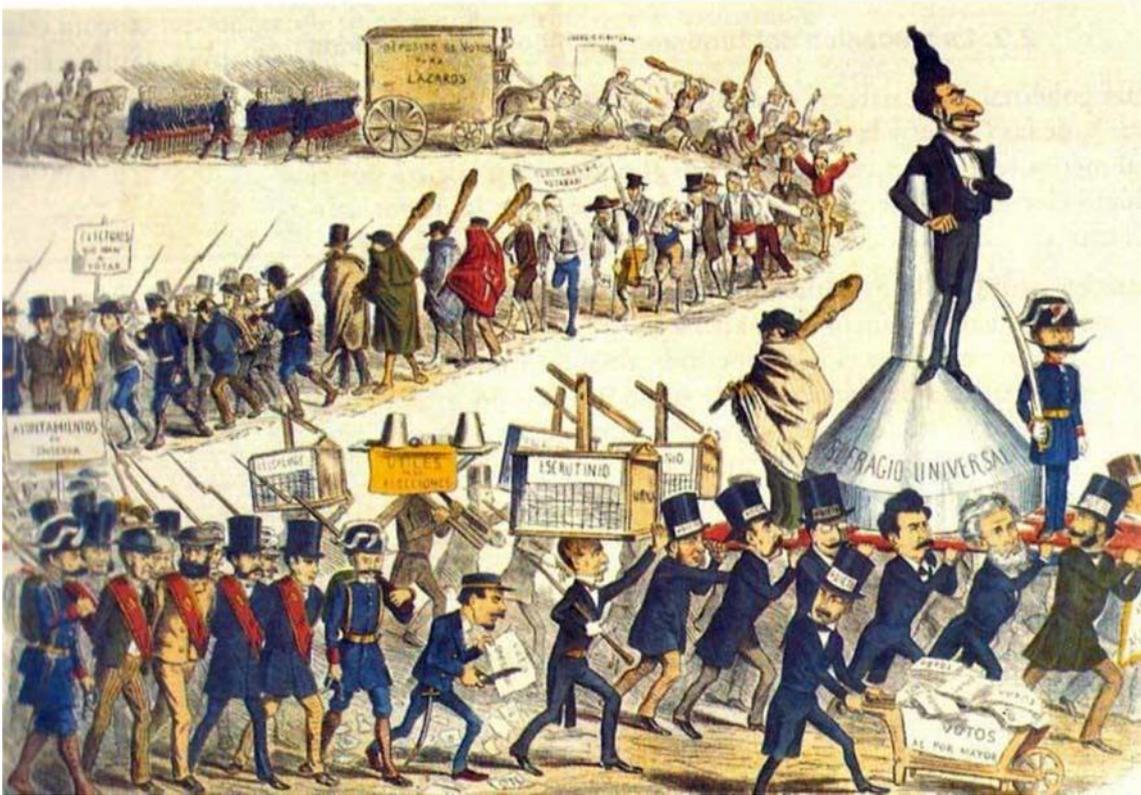
—Habéis votado ya a los candidatos que os recomendé?

—Sí, padre; cuatro veces.



—¿Cómo puede ser que en este colegio sólo han entrado dieciocho votantes y en el escrutinio salen ciento setenta y tres votos?

—Dispense usted, pero yo no soy de este distrito.



Actividad 05. Análisis de texto sobre el caciquismo

Tipo: Análisis de texto

Tiempo estimado: 10 minutos

Objetivos pedagógicos:

Comprender el caciquismo

Fomentar la capacidad de análisis y razonamiento crítico

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos

Fragmento de texto a analizar

Recursos y claves lingüísticas anejo 5.

Agrupamientos

Individual

Procedimiento de trabajo

Aclaración de instrucciones por el profesor. Lectura individual del alumno y detección de dudas de vocabulario. Resolución de las dudas de vocabulario con toda la clase.

Respuesta de las cuestiones planteadas de forma individual. Puesta en común.

Actividad 05. Análisis de texto sobre el caciquismo

“El caciquismo sólo es posible en un país de gran propiedad agraria. El cacique es el ricacho del pueblo, él mismo es terrateniente o representante del terrateniente de alcurnia que reside en la Corte; de él depende que los obreros agrícolas trabajen o se mueran de hambre, que los colonos sean expulsados de las tierras o que las puedan cultivar, que el campesino medio pueda obtener un crédito. La Guardia Civil del pueblo está en connivencia con él, el maestro (...) debe someterse a él, el párroco prefiere por lo común colaborar con él; en una palabra, es el nuevo señor feudal. (...). El caciquismo, como el feudalismo, tiene estructura piramidal partiendo del burgo o aldea; a la altura provincial hay cacique o caciques, que suelen colaborar con el “señor gobernador”.”

Texto de Tuñón de Lara, M. La España del siglo XIX, Ed. Laia, Barcelona, 1974.

1. **¿Qué palabras no entiendes del texto?**
2. **¿Por qué los obreros agrícolas tienen que apoyar al cacique? ¿Qué motivos hacen que el caciquismo sea más complicado en un país de mediana propiedad agraria?**
3. **Según el texto ¿A qué personas importantes controla el cacique?**
4. **¿De qué forma crees que colabora el cacique con el señor gobernador?**
5. **Relaciona el texto con las viñetas vistas en la actividad anterior.**

Actividad 06. Un Asesinato

Tipo: Reconstrucción de un hecho

Tiempo estimado: 30 minutos

Objetivos pedagógicos:

Activar el interés del alumnado a través de una incógnita

Introducir al alumno en la prensa de la época

Trabajar la competencia comunicativa

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos

Tira de imágenes sobre un asesinato

Piezas de información fragmentadas

Recursos y claves lingüísticas anejo 5.

Agrupamientos

En grupos de 3-4-5 personas

Procedimiento de trabajo

- El profesor da una pieza de información a cada estudiante.
- El mismo profesor divide a los alumnos en los siguientes grupos: un equipo de investigación (4 personas), un grupo de testigos sobre los hechos (4 personas), un grupo de informadores sobre el asesinato (5 personas), otro grupo de informadores sobre el asesino (5 personas) y otro grupo de informadores sobre la reacción ciudadana (5 personas).
- El equipo de investigación debe preguntar una serie de cuestiones dados por el profesor al resto de los alumnos con el objetivo de aclarar el crimen.
- Mientras el consejo de redacción recopila los hechos, el resto de los alumnos van colaborando en la tarea de reconstruir la historia.
- Una vez recopilados todos los datos y reconstruida la historia de forma oral por parte de los alumnos, el profesor muestra y lee a los alumnos una noticia de época.
- Finalmente el profesor manda cada alumno la redacción para deberes de su propia noticia de época sobre los hechos. Para ello da una serie de indicaciones de contenido y estilo (censura).
- Llegados a este punto se comienza la explicación sobre “los enemigos del sistema de la restauración”, es decir, anarquistas, socialistas y nacionalistas.

Actividad 06. Un asesinato

Instrucciones

1. El profesor agrupa a los alumnos en los cinco grupos establecidos a continuación, dando a cada uno de sus integrantes una pieza de información que deberán asimilar, poner en común y ordenar.

a) Grupo 1. Testigos de los hechos: “Estaba tan tranquilo cuando...”



b) Grupo 2. Informadores sobre el asesinato

- Cánovas del Castillo era el jefe Partido Conservador, presidente del Consejo de Ministros y diseñador del turno en España.
- Estaba pasando unos días de agosto en un Balneario en Mondragón, Guipúzcoa, junto a su mujer.
- Sorprendentemente apenas contaba ni de protección ni de escolta. La seguridad estaba a cargo del humilde policía del pueblo.
- La falta de escolta era extraña dada la Guerra de Cuba y el fuerte terrorismo anarquista.
- Cánovas se encontraba leyendo el periódico plácidamente a eso de las 12 del mediodía.

c) Grupo 3. Informadores sobre el asesino

- Al parecer el asesino proviene de Nápoles (Italia) y se llama Michele Angiolillo.
- Angiolillo había huido de la justicia italiana y, tras su paso por Francia y Suiza, había llegado a Barcelona, epicentro del terrorismo anarquista.
- Su objetivo era vengar la represión del gobierno español contra autores del atentado anarquista de la procesión del Corpus de Barcelona en 1896.
- Angiolillo también era huésped del balneario. Así pudo acercarse a Cánovas para asesinarle.
- Concretamente disparó tres tiros, dos balas alcanzaron la cabeza y otra se alojó en su pecho.

d) Grupo 4. Informadores sobre la reacción ciudadana

- Primero el rumor sobre el atentado no se creía
- Luego hubo mucha agitación con la noticia
- Parece que hubo mucha indignación ante la noticia
- Algunos grupos anarquistas y del movimiento obrero recibieron la noticia con satisfacción por la venganza
- Los grupos conservadores estaban especialmente dolidos.

e) Grupo 5. Investigadores de los hechos

- Los investigadores sobre los hechos se repartirán las preguntas que se anotan a continuación y cada uno preguntará aquellas cuestiones que se adjudique. Al preguntar dichas cuestiones, cada investigador saldrá a la pizarra y tomará nota de las respuestas de los compañeros.

- Preguntas:

- o ¿Qué ha sucedido?
- o ¿Quién ha sufrido un atentado?
- o ¿Qué se sabe de esa persona?
- o ¿Ha muerto? ¿Ha habido más muertos o heridos?
- o ¿Dónde ha sido?
- o ¿Cuándo ha sido?
- o ¿Cómo ha sucedido el asesinato? / ¿Cómo ha sido?
- o ¿Quién lo ha hecho?
- o ¿Quién es esa persona y qué se sabe de ella?
- o ¿Por qué lo ha hecho?

Redacción de la noticia

Una vez reconstruida la noticia, el profesor lee una noticia de época original. Concretamente, se ha elegido el ejemplar de la Vanguardia 5125 del lunes 9 de agosto de 1897:

<http://hemeroteca.lavanguardia.com/preview/1897/08/09/pagina-1/33411053/pdf.html>

Por último, se pedirá a los alumnos que hagan su propia noticia siguiendo el ejemplo dado bajo las siguientes condiciones de censura establecidas por las autoridades gubernamentales (es decir, el profesor):

1. Los adjetivos para el asesino deben ser negativos, incluyendo ejemplos como: infame, miserable, vagabundo, idiota y embrutecido.
2. Los adjetivos para Cánovas deben ser siempre positivos: excepcional, inteligente, eminente estadista, poderoso...



Puedes utilizar el superlativo para describir a Cánovas o Angiolillo

Triste: la tristísima noticia llegó a Barcelona en la edición de noche del periódico.

Malvado: el malvadísimo asesino ya ha sido puesto a disposición de la policía.

Querido: nuestro queridísimo presidente Cánovas ha sufrido un atentado.

3. Los hechos deben ser calificados como algo lamentable: horrible, desgracia nacional, infortunio...
4. Detalles a omitir
 - a. No se debe mencionar que el asesino quería vengar a sus compañeros anarquistas ejecutados por el atentado de Barcelona de 1876.
 - b. Tampoco debe ser mencionado que los grupos anarquistas celebraron la noticia del asesinato.
 - c. Es mejor omitir cuáles eran las medidas de seguridad y protección del señor Cánovas.

Actividad 07. Opositores al sistema

Tipo: Lectura de opiniones y razonamiento.

Tiempo estimado: 5 minutos.

Objetivos pedagógicos:

Reconocer los movimientos políticos que nacen fuera del Turnismo.

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos

Piezas de información fragmentadas en audio.

Fotografías con los personajes.

Agrupamientos

Individual y por parejas.

Procedimiento de trabajo

Se procede a escuchar la grabación dos veces y contestar la pregunta.

Una vez acabado se comparan las opiniones con el compañero.

El profesor habrá introducido previamente identidades y acentos regionales.

Actividad 7. Opositores al sistema

Escucha detenidamente los comentarios de cada personaje acerca de diferentes problemas de la época. Trata de adivinar de forma individual a qué grupo de opositores al sistema pertenece cada uno: nacionalistas vascos, catalanistas, anarquistas o socialistas. Compara tus opiniones con tu compañero.



Defendemos que los obreros organizados libremente tomen mediante huelgas revolucionarias el control de la gestión de las industrias textiles del Pobleu y Barcelona

Nuestra nacional sólida y duradera pelagra por el ataque de las ideas liberales al catolicismo y la inmigración que debilita la unidad de nuestra raza euskeriana.



EL poder político debe pertenecer a la clase trabajadora. Así mismo, la tierra, las minas, las fábricas y las máquinas deben ser de la sociedad entera.



Queremos resolver nuestros problemas y cuidar nuestra cultura y nuestra lengua de forma autónoma dentro de España, por eso deseamos una estructura federal.



Seguimos pensando que hace falta un par de bombas contra la opresión y el poder burgués...

Actividad 08. Casus Belli.

Tipo: Lectura de texto y debate.

Tiempo estimado: 25 minutos.

Objetivos pedagógicos:

Motivación del alumno, inducir carácter lúdico a la clase, presentar contenidos.

Comprender los factores detonantes de la Guerra de Cuba.

Habilidades de estudio: cuadro página 50.

Competencia comunicativa: cuadro página 54.

Materiales / datos:

Tres piezas de noticias.

Recursos y claves lingüísticas anejo 5.

Agrupamientos: Por grupos.

Procedimiento de trabajo:

El profesor presenta la noticia de la explosión del acorazado Maine.

Se divide a la clase en dos grupos (España y EEUU) dando instrucciones a ambos.

El profesor resolverá dudas de vocabulario, dará recursos lingüísticos (anejo 5) para el debate y moderará el mismo en todo momento estableciendo turnos de palabra y procurando la participación de todos los alumnos.

Actividad 08. Casus Belli.

<p>El Adelanto</p> <p>Suplemento al número 3.797</p> <hr/> <p>Miércoles 16 de Febrero de 1898</p> <hr/> <p>Horrorosa catástrofe</p> <p>Acabamos de recibir el siguiente telegrama urgente de la Agencia Almodobar, dando cuenta de una catástrofe ocurrida en el puerto de la Habana, de la que ha sido víctima el acorazado norteamericano «Maine», que, como saben nuestros lectores, se hallaba en la capital de Cuba haciéndonos una «visita de cortesía».</p> <p>Dice así el telegrama:</p> <p style="text-align: center;">«Madrid 16 (1:25 t.) (Urgente) Director ADELANTO, Salamanca.</p> <p>Acaba de saberse oficialmente que ha estallado la caldera motora de los dinamos instalados á bordo del acorazado «Maine», que estaba en el puerto de la Habana.</p> <p>De resultas de la explosión, incendiáronse los torpedos y pañoles del barco, que voló por los aires, quedando completamente destrozado, causando multitud de desgracias. Se esperan detalles.</p> <p style="text-align: right;">ALMODOBAR.»</p>	 <p>USS Maine (1895-1898) Photographed circa 1895-98. U.S. Naval Historical Center photo. NH 60255-A</p>  <p>RUINA DE CUBA - El «Maine» destruido en la explosión, tomada fotográfica instantánea después de la catástrofe (de fotografía de Gliese de la Camera)</p> <p>¿Dónde estaba el acorazado Maine? ¿Por qué estaba allí? ¿Qué estaba ocurriendo en Cuba en esos momentos?</p>
---	--

Grupo A) España

Este grupo representa a España. Contando con el telegrama oficial recibido el día de la explosión del Maine en la Habana y el informe de los buzos españoles, debe de defender ante el Gobierno de los Estados Unidos que la causa de la explosión del Maine fue un accidente. La defensa es muy importante ya que Estados Unidos podría realizar acciones muy peligrosas contra España en mitad de la lucha contra los rebeldes cubanos.

Telegrama oficial
He aquí el telegrama recibido en el ministerio de la Guerra:
Habana 16.
General en jefe á ministro Guerra:
Tengo el profundo sentimiento de participar á V. E. que acaba de volar el crucero americano "Maine," surto en esta bahía por incidente indiscutiblemente casual, creyendo sea explosión caldera dinamó.
En el momento del siniestro acudieron al sitio todos los elementos disponibles y posibles de esta capital para auxilio y salvamento marina, bomberos, fuerza, todos los generales entre ellos un jefe Estado Mayor.

Al ocurrir la explosión, el jefe de policía de la Habana se dirigió en un bote al "Maine," acompañado de Scovel, corresponsal del "World."

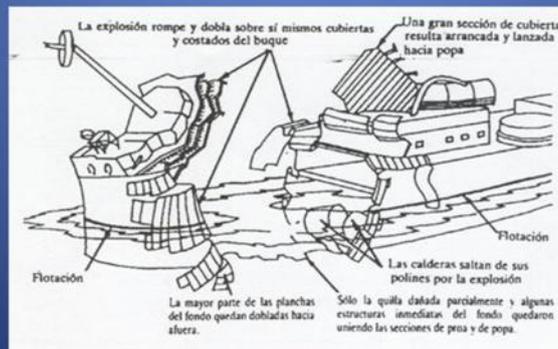
El comandante del acorazado yankee dijo que no podía precisar la causa de la explosión, por mas que cree que ésta ha sido casual por haber estallado un proyectil y haberse propasado el incendio á los depósitos de pólvora.

Supónese que en la catástrofe ha muerto la tercera parte de la tripulación, unos cien hombres. Se han salvado la mayoría de los oficiales.

Declaración de los Buzos Españoles

Los buzos españoles concluyeron su reconocimiento del casco del pecio el 18 de marzo. Su trabajo había durado trece jornadas y el tiempo de inmersión de cada buzo superó las treinta horas.

El día 21 de marzo, el juez Peral celebró la última declaración a los cuatro buzos españoles. Ramón González, natural de Santa Cruz de Tenerife, dijo haber observado en la parte del casco a la altura de la sala de calderas, planchas dobladas hacia el exterior, encontrado parte del carbón fuera de las carboneras y sobre el fango a las dos bandas del pecio. Esta misma declaración fue la que dió Juan Hernández, el otro buzo de la junta de obras del puerto. Manuel Álvarez, asturiano, y experimentado buzo por cuenta de la Armada, aseguró ante el juez que no había visto ni cavidades ni hoyos en el fondo marino y acusó a los buzos americanos de haberle impedido el paso hacia el interior del pecio.



Grupo B) Estados Unidos

Este grupo representa a Estados Unidos. Contando con todos los datos revelados en el *New York Journal*, debe defender la implicación de España en la explosión del Maine, debiendo tratarse de un torpedo o un sabotaje. Sería muy importante demostrar la culpabilidad de España, ya que Estados Unidos debe vengar a sus marineros muertos, proteger a los luchadores por la libertad cubanos y, si es posible, hacerse con el control de Cuba como "protector y hermano mayor".

\$50,000 REWARD.—WHO DESTROYED THE MAINE?—\$50,000 REWARD.

EDITION FOR GREATER NEW YORK.

NEW YORK JOURNAL

AND ADVERTISER.

NO. 5472. Copyright, 1904, by F. B. Crown.—NEW YORK, THURSDAY, FEBRUARY 17, 1904.—16 PAGES. PRICE ONE CENT

DESTRUCTION OF THE WAR SHIP MAINE WAS THE WORK OF AN ENEMY.

\$50,000!

\$50,000 REWARD!

For the Detection of the
Perpetrator of
the Maine Outrage!

The New York Journal hereby offers a reward of \$50,000 CASH for information furnished to it exclusively, which will lead to the detection and conviction of the person, persons or persons or persons responsible for the explosion which resulted in the destruction of the Maine, the ship which was destroyed at Havana, Cuba, on the night of the 15th of February, 1898. The \$50,000 CASH reward for the above information is a reward for the person or persons who furnish the information. No one is liable for the reward fee mentioned herein unless the information is furnished to the Journal in a confidential manner. The reward fee will be paid in full when the person or persons who furnish the information are convicted of the crime. FOR THE PERPETRATOR OF THIS OUTRAGE HAS ACCOMPLISHED.

W. E. HEALY

Assistant Secretary Roosevelt
Convinced the Explosion of
the War Ship Was Not
an Accident.

The Journal Offers \$50,000 Reward for the
Conviction of the Criminals Who Sent
258 American Sailors to Their Death.

Naval Officers Unanimous That
the Ship Was Destroyed
on Purpose.

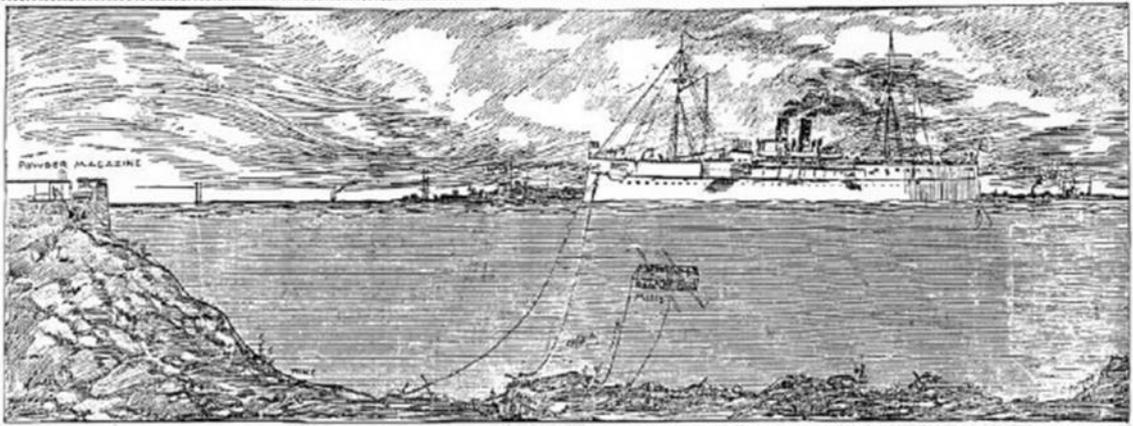
\$50,000!

\$50,000 REWARD!

For the Detection of the
Perpetrator of
the Maine Outrage!

The New York Journal hereby offers a reward of \$50,000 CASH for information furnished to it exclusively, which will lead to the detection and conviction of the person, persons or persons or persons responsible for the explosion which resulted in the destruction of the Maine, the ship which was destroyed at Havana, Cuba, on the night of the 15th of February, 1898. The \$50,000 CASH reward for the above information is a reward for the person or persons who furnish the information. No one is liable for the reward fee mentioned herein unless the information is furnished to the Journal in a confidential manner. The reward fee will be paid in full when the person or persons who furnish the information are convicted of the crime. FOR THE PERPETRATOR OF THIS OUTRAGE HAS ACCOMPLISHED.

W. E. HEALY



NAVAL OFFICERS THINK THE MAINE WAS DESTROYED BY A SPANISH MINE.

George Taylor, Boston, the Journal's special correspondent in Havana, calls attention to the serious opinion of many Spaniards in the Cuban capital that the Maine was destroyed and 258 of her men killed by means of a hidden mine or a sunken torpedo. This is the opinion of several American naval officers. The Spaniards, it is believed, arranged to have the Maine anchored over one of the harbor mines. They connected the mine with a powder magazine, and it is thought the explosion was caused by sending an electric current through the wire. If this can be proved, the brutal nature of the Spaniards will be shown by the fact that they wanted to spring the mine and later all the men had retired for the night. The Maine crew in the picture shows where the mine may have been fired.

Hidden Mine or a Sunken Torpedo Believed to Have Been the Weapon Used Against the American Man-of-War—Officers and Men Tell Thrilling Stories of Being Blown Into the Air Amid a Mass of Shattered Steel and Exploding Shells—Survivors Brought to Key West Scout the Idea of Accident—Spanish Officials Protest Too Much—Our Cabinet Orders a Searching Inquiry—Journal Sends Divers to Havana to Report Upon the Condition of the Wreck.

Actividad 09. Sorolla y Gaudí
Tipo: Presentación oral
Tiempo estimado: Clase teórica sobre Gaudí y Sorolla 40 minutos. Indicación instrucciones 5 minutos. Presentaciones: 50 minutos en una segunda sesión.
Objetivos pedagógicos: Fortalecer las capacidades de expresión oral y hablar en público. Saber identificar el arte pictórico impresionista de Joaquín Sorolla. Saber identificar el arte arquitectónico modernista de Antonio Gaudí.
Habilidades de estudio: cuadro página 50.
Competencia comunicativa: cuadro página 54.
Materiales / datos: Fuentes sobre Sorolla y Gaudí Recursos y claves lingüísticas anejo 5.
Agrupamientos: Por grupos
Procedimiento de trabajo El profesor presenta e introduce a los alumnos a Gaudí y Sorolla. Se divide a los alumnos por grupos de 4 personas (habrá 6 equipos) Cada grupo realiza una presentación en Power Point sobre una obra de Gaudí o Sorolla que deberá exponer al resto de la clase.

1. Elección de una obra por equipos

GAUDÍ	SOROLLA
Sagrada Familia	Paseo a orillas del mar
Parque Güell	Chicos en la playa
El Capricho	Ayamonte
Palacio Episcopal de Astorga	¡Aún dicen que el pescado es caro!
Casa Batlló	Una investigación
Casa Milá	Trata

2. Investigar sobre el autor y la obra

- a. Datos básicos sobre el autor: nacimiento, muerte, aspectos importantes en su vida (influencia de su familia, educación, ideas políticas, participación en hechos históricos de la época...).
- b. Descripción de la obra (elementos importantes, significado...)
- c. Clasificación de la obra dentro de los periodos artísticos del autor
- d. Relación de la obra con la vida del autor y su periodo histórico

3. Elaborar un Power Point

- a. No más de 5 diapositivas. Una diapositiva debe mostrar la obra.
- b. Escribir lo menos posible por diapositiva. ¿5 frases?
- c. ¡Hazlo bonito pero no muy cargado!

4. Realizar una presentación

- a. El tiempo máximo para la presentación es de 8 minutos.
- b. Los cuatro integrantes del equipo deben hablar (cada uno puede presentar uno de los puntos del apartado 2).
- c. Cuidar los siguientes consejos durante la presentación:
 - ¡Mirar al público, no al power point!
 - Utilizar cuerpo y gestos para apoyar la presentación
 - Esforzarse en hablar con volumen, claro y con una rapidez adecuada

5. Comportamiento: ¡Escucha a tus compañeros, animalos y aprecia su trabajo!

Actividad 10. Noticias de época
Tipo: Búsqueda de información y relacionar.
Tiempo estimado: 7 minutos
Objetivos pedagógicos: Entender el valor de la publicidad en los periódicos de finales de siglo. Introducir al alumno en aspectos cotidianos de la época de forma lúdica. Desarrollar la comprensión escrita.
Tareas de comunicación Comprensión escrita: comprensión y selección de información.
Materiales / datos: Prensa de época. La Vanguardia 08/07/1896
Agrupamientos: Parejas
Procedimiento de trabajo Se proporciona a los alumnos una hoja de anuncios de un periódico de época. Se explican las instrucciones y se da 5 minutos para buscar datos. Tras los 5 minutos se recoge las respuestas Posteriormente se puede conversar sobre curiosidades y aspectos llamativos.

Actividad 11. Noticias de época

Observa los anuncios publicitarios en la sección de anuncios de un diario de época y busca alguna solución para las siguientes personas.

- 1. Eulalia:** “A mi marido le encanta la música y hoy es su cumpleaños, me gustaría mucho darle una sorpresa”.
- 2. Nino:** “Necesito ir a Manila a un viaje de negocios, pero sólo tengo 200 duros para el billete... ¡A ver dónde me embarco yo!”.
- 3. Rosario:** “Mi hija está muy mal del estómago desde hace tiempo y los doctores no dan con ello, necesito probar algo nuevo”.
- 4. Eusebi:** “Me gustaría encontrar un buen cuadro para mi nueva casa a buen precio”.

Anejo 5. Recursos y claves lingüísticas para la realización de las actividades



Recuerda

Para comparar el partido conservador y el partido liberal puedes utilizar...

El partido conservador es proteccionista **, mientras que,** el partido liberal no.
 Sagasta quiere que todo el mundo vote **, sin embargo,** Cánovas no.
 Cánovas dice una cosa **, por el contrario,** Sagasta dice la contraria...
 Cánovas y Sagasta parecen completamente opuestos **, en cambio,** compartirán el poder encantados.

Para expresar acuerdo o desacuerdo...

“Los conservadores pensamos que España no debe perder Cuba”

¡Sí, estamos **de acuerdo** con vosotros!

Sin duda, Cuba ha sido siempre española y así debe permanecer! ← **Acuerdo**

Desde luego, sobre este punto no hay discusión posible.

Descuerdo →

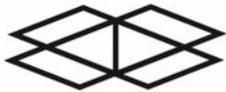
No, **en absoluto,** Cuba desea y merece su libertad y su independencia.

Pues yo no estoy **de acuerdo** con vosotros...

De ninguna manera, Cuba es otra realidad absolutamente diferente.

Puede que tenga razón, pero quizá debemos entendernos mejor

Si, puede ser, pero no tenemos capacidad de vencer a los Estados Unidos ← **Acuerdo parcial**



Recursos Lingüísticos

Expresar opiniones

A mí **me parece que** la viñeta **es** una parodia del turnismo.

Pues a mí **no me parece que** la viñeta **sea** una parodia del turnismo.

consideramos

Los conservadores **pensamos que** el sufragio debe ser restringido
creemos

consideramos

Los liberales **no pensamos que** el sufragio deba ser restringido
creemos

Yo **dudo / no dudo que** los anarquistas **debamos** usar el terrorismo

Los rebeldes cubanos **confían / no confían que** la lucha será dura

Parecer que + indicativo
 No parecer que + subjuntivo

Considerar + indicativo
 Pensar + subjuntivo
 No Creer

Dudar que + subjuntivo
 No dudar

Confiar que + subjuntivo
 No confiar



Relacionar hechos pasados

Después de disparar el tercer tiro, Angiolillo **bajó** el arma. No **huyó**. Su primera confrontación **fue** con la mujer que él **acababa** de hacer viuda, Joaquina de Osma.

Joaquina de Osma **corrió** inmediatamente hacia su marido, pero cuando **llegó**, Angiolillo ya **había matado** a su marido.

Nos citan los cronistas que el asesino dijo: “A usted la respeto porque es una señora honrada; **he planeado** mucho este momento. Finalmente **he cumplido** con mi deber y estoy tranquilo. **He vengado** a mis hermanos de Montjuich”.

Pretérito imperfecto: bajó, huyó, acababa, corrió, llegó

Pretérito perfecto: he planeado, he cumplido, he vengado

Pretérito pluscuamperfecto: había matado

CONECTORES TIEMPO

Al principio
Después
Después de (que)
A continuación
Inmediatamente
Desde (que)
Antes (de)
Antes (que)
Hasta (que)
Finalmente
Por último
Mientras
Al mismo tiempo

Utilización de conectores del discurso

Señalar partes del discurso

Inicio

Para comenzar
En primer lugar
Ante todo

Transición

A continuación
Acto seguido
Por otro lado

Temporales

Al principio
A partir de
Entonces
...

Cierre y conclusión

Por último
Finalmente
En suma
En conclusión

Sumar ideas

Sumar ideas: y, además, también, asimismo, por añadidura, igualmente

Sumar ideas intensificando: es más, más aún, sobre todo

Sumar ideas maximizando: incluso, hasta...

Contraste ideas

Concediendo: aunque, aun así, a pesar de, sea como sea

Restringiendo: pero, sin embargo, no obstante

Excluyendo: mientras que, sin embargo, por el contrario, en cambio

Causa y consecuencia

Causa: aunque, aun así, a pesar de, sea como sea

Consecuencia: en consecuencia, por esta razón, entonces, por lo tanto

Decir de otra forma

Explicar: es decir, en otras palabras, osea

Ejemplificar: por ejemplo, para ejemplificar

Corrección: mejor dicho

Recapitular: en resumen, en una palabra, dicho de otro modo

Fuente: elaboración propia a partir de: www.sonoraele.com
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0018.pdf
M. Tano (2009). *Expertos*. Barcelona: Difusión S.L.

Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Título: La Enseñanza del Español en Singapur

Autora: María Belén Alonso Rodríguez

Tutora: Encarna Atienza Cerezo

Edición del Máster: 2012-2014



AGRADECIMIENTO Y DEDICATORIA

La investigación realizada en esta memoria no hubiera podido realizarse sin el apoyo de los profesores de español en colegios, universidades y academias de Singapur. Esta memoria es un reconocimiento a su labor diaria, a su pasión por la lengua y a su contribución a la expansión del español en Asia. Espero que esta memoria dé a conocer su labor dentro y fuera de Singapur.

A Encarna Atienza Cerezo, directora de esta memoria, por su apoyo, sus ideas y su respuesta casi inmediata a mis muchas preguntas hasta el último momento, a pesar de estar tan lejos.

A mis hijos Lucía y Julián que se han librado de muchas clases de español mientras escribía esta memoria. Espero, tras este proyecto, encontraros el mejor profesor posible, para que con su ayuda y mi empeño diario, lleguéis algún día a daros cuenta de que vuestra lengua, el español, es un tesoro.

Resumen

La presente investigación estudia la situación de la enseñanza del español en Singapur en el curso académico 2013-2014. Para contextualizar el estudio primero se propone una revisión de las publicaciones sobre el español en el sudeste asiático, del sistema educativo y del panorama plurilingüe de Singapur. El principal objetivo de este estudio es ofrecer una descripción detallada de la enseñanza y la demanda de español en la actualidad, tanto en la enseñanza reglada (colegios, universidades, escuelas politécnicas), como en la no reglada (academias). El procedimiento metodológico para recoger información es un cuestionario utilizado en las entrevistas personales o enviado por correo electrónico a los profesores o responsables de departamentos de lenguas de los centros académicos. El cuestionario recaba información sobre los siguientes cuatro indicadores: el número total de estudiantes de español, el número y perfil de los centros educativos que lo imparten, el perfil del profesorado y el número de candidatos al DELE. Este estudio concluye que el mayor número de alumnos se concentra en la secundaria de los colegios internacionales, seguido por las academias y las universidades. Cada vez más colegios empiezan a enseñar español en la primaria y crece el interés por ofrecer la asignatura de español como lengua materna en este país. La introducción de la asignatura optativa de español en la escuela pública oficial supone un importante impulso al español por parte del gobierno de Singapur. Espero que este estudio sea útil e interesante para aquellos docentes que ya dan clase aquí, para los que estén interesados en venir a enseñar y para las instituciones de países hispanohablantes y singapurenses comprometidas con la promoción del español en este país.

ÍNDICE

1. Introducción	6
1.1. Contexto y justificación de la investigación	6
1.3 Articulación de la memoria de investigación	8
2. Estado de la cuestión	9
2.1 Relaciones entre España y Singapur	10
2.2. Relaciones entre Singapur y Latinoamérica	14
3. Estudios sobre el español en el sudeste asiático	15
3.1. Estudios de demolingüística	16
3.2. Anuarios del Instituto Cervantes	17
3.3. Publicaciones del CE/LEAP	22
3.4. Noticias en la prensa	24
4. Panorama lingüístico y educativo de Singapur	25
4.1 Educación pública	26
4.2 Educación privada	28
5. Objetivos	29
6. Metodología	30
6.1 El instrumento de la investigación: el cuestionario	31
6.3 Corpus de datos	33
6.4. Desafíos y dificultades del contexto	36
7. Presentación y análisis de los resultados	38
7.1. Número de estudiantes de español en Singapur 2013-2014	38
7.2. El español en los centros de enseñanza	40
7.2.1 Colegios internacionales	41
7.2.2 Escuela pública	45
7.2.3 Educación reglada de adultos	46
7.2.3.1 Universidad	47
7.2.3.2 Escuelas politécnicas	50
7.2.4 Educación no reglada	51
7.3. Profesorado	57
7.3.1 Dedicación exclusiva o parcial	58
7.3.2 Procedencia	59

7.3.3 Formación.....	61
7.4. Los DELE en Singapur.	63
8. Información complementaria.....	65
8.1 Programas intensivos.....	65
8.2 El español como lengua materna.....	66
9. Conclusiones	67
10. Bibliografía	73
11 Apéndices.....	77
Apéndice I. Índice de tablas y gráficos.	77
Apéndice II. Notas de prensa.....	79
Apéndice III Listado de entrevistados.....	80

INTRODUCCIÓN

1. Contexto y justificación de la investigación

La enseñanza de español en Singapur como lengua extranjera es un tema que no se ha estudiado debido quizás al todavía reducido número de estudiantes de español en este país comparado con el de otras lenguas como el chino o el francés; también se debe a que Singapur es un país muy pequeño si se compara con sus vecinos de Asia sobre los que sí hay mucha más información disponible (Indonesia, Malasia, Filipinas, etc.). Aunque la enseñanza del español en Singapur no es un fenómeno nuevo, en algunos colegios privados internacionales se enseña desde hace más de treinta años y en las universidades desde el 2002, no hay ningún estudio que documente dónde se enseña, quién lo estudia y desde cuándo se estudia en este país. La ausencia de un organismo oficial promotor de la lengua en Singapur, como el Instituto Cervantes, o el que tan solo se haya empezado a enseñar español en la escuela pública local en enero de este año, son también algunas de las razones de esa falta de documentación sobre la enseñanza del español en este país.

Esta memoria de investigación parte de la base de que sí existe una clara demanda de español en Singapur, ya que se enseña en colegios, universidades y academias, al tiempo que aumentan los intercambios comerciales entre Singapur y los países de habla hispana. La situación de la enseñanza del español en Singapur, un país muy pequeño (con una superficie de 710 km²), pero muy poblado (5,4 millones de habitantes) no debería ser difícil de determinar acudiendo a todos los centros de enseñanza reglada y no reglada que lo imparten.

Varios fueron los motivos que me llevaron a realizar esta memoria. Por una parte tras casi cinco años trabajando como profesora de español, traductora e intérprete en Singapur he comprobado un interés y una demanda creciente por nuestra lengua. Por otra parte la curiosidad, derivada de mi formación periodística, me llevó a preguntarme por el número de estudiantes de español en Singapur, a buscar más información y a escribir sobre este tema la memoria de investigación para el Máster de Profesor de Español como Lengua Extranjera del Instituto IL3, de la Universidad de Barcelona.

El trabajo como profesora me ha llevado a comprobar que sí hay una demanda clara por aprender español en Singapur, que hay muchos profesores dando clase que no se conocen y que el español está ganando terreno en la educación, en los departamentos de lenguas de la enseñanza reglada u oficial en Singapur y en la no reglada (las academias). Muchas veces he preguntado cuántos nos dedicamos a la docencia del español aquí, dónde se enseña y quién lo enseña y no he obtenido respuestas.

Como intérprete de conferencias he notado también el interés de Singapur por abrirse al mercado latinoamericano y por contar con un grupo de emprendedores singapurenses capaces de desenvolverse en español en Singapur, para atender a las empresas que se instalan aquí, pero sobre todo para abrir mercados a las empresas singapurenses en países hispanohablantes.

Finalmente y como madre de dos niños españoles que llevan cinco años estudiando en Singapur, y para los que el inglés empieza casi a imponerse como lengua dominante, me interesaba saber qué se estaba haciendo en los colegios internacionales para ofrecer español como asignatura de lengua materna a los hijos de la comunidad hispanohablante.

Desde el punto de vista oficial hay dos anuncios que han impulsado la expansión del español en Singapur. Por una parte desde España, en el Plan Asia-Pacífico 3 (2009), José Eugenio Salarich, entonces Director General de Política Exterior para esta zona, anunciaba el interés del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación en apoyar la expansión de la lengua "incrementando nuestro compromiso de dotar a las embajadas y consulados de recursos suficientes para la acción cultural, para desarrollar vínculos institucionales, culturales y académicos. Se continuará potenciando la política de becas y la expansión de lectorados ya que la colaboración entre universidades es un factor en franco auge".¹ Por otra, desde Singapur, en junio del 2012, el Ministerio de Educación (MOE) anunciaba la introducción del español, como tercera lengua en la escuela local a partir del 2014, reconociendo así la importancia del español en esta parte del mundo.

Para la realización de esta memoria he tomado como modelo el trabajo de investigación de Javier Serrano (2012) para el Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera, también del IL3 de la Universidad de Barcelona, en la que describe "La enseñanza del español en Kenia", recabando datos de las distintas instituciones de enseñanza reglada y no reglada en dicho país africano.

La mayor dificultad con la que se ha encontrado esta investigación es el empezar a recabar información desde cero, pero esa falta de datos es por otro lado una oportunidad y la principal razón de ser de este proyecto. Con esta memoria me gustaría contribuir a que los profesores de español que están dando clases en Singapur se conozcan y vean que son más de un centenar los que se dedican a enseñar nuestra lengua. Espero que este estudio ponga de manifiesto que existe una demanda y un interés real por la lengua en este país y la necesidad de programas que amplíen los niveles de enseñanza y que se comprometan con la

¹Plan Asia Pacífico 3 2008-2012.

http://casaasia02.guine.com/media/asset_publics/resources/000/002/787/original/plan_accion_2008_2012.pdf

enseñanza y promoción del español a largo plazo.

Por último y aunque estemos a unas 14 horas de avión del país hispanohablante más cercano (España), me gustaría dar a conocer más allá de Singapur que nuestra lengua tiene aquí una presencia real ya documentada con este estudio, y que el español es importante para los más de 6.797 estudiantes y 116 profesores que se dedican a enseñarla en este país.

1.2. Articulación de la memoria de investigación

Esta memoria se articula en nueve capítulos, el primero consta de una introducción en la que se justifica el interés general y personal de la investigación y las circunstancias que llevaron a estudiar este tema. En este capítulo también se expone la estructura de la memoria.

En el segundo capítulo se describe el estado de la cuestión, cuál es el uso del español en Singapur, a quién le interesa aprenderlo y por qué, la presencia de embajadas y ciudadanos hispanohablantes en este país.

En el tercer capítulo se presenta una revisión de la bibliografía disponible sobre el español y la enseñanza de ELE en el sudeste asiático que sirve para dar un contexto a la presencia de la lengua en la región. A falta de datos concretos sobre el español en Singapur se describe la enseñanza del español en otros países de su entorno geográfico, con datos obtenidos de los anuarios del Instituto Cervantes y datos enviados para esta memoria por los representantes del Instituto Cervantes en países cercanos.

A continuación, en el cuarto capítulo se presenta el panorama educativo y el multilingüismo en Singapur, describiendo las lenguas oficiales del país y las que se estudian en las escuelas. Así mismo se describe su sistema de enseñanza para poder entender los tipos de centros educativos con los que se ha contactado para este estudio.

En el quinto capítulo se presenta el principal objetivo de esta investigación: documentar la enseñanza del español en Singapur y se detallan los cuatro indicadores elegidos para apoyar dicho objetivo: el número total de estudiantes de español, el número y tipo de centros educativos que lo imparten, el número y el perfil de los profesores que lo enseñan y por último el número de candidatos al DELE.

En el sexto capítulo se describirán cuestiones metodológicas relacionadas con esta investigación. El instrumento elegido para recabar información ha sido un cuestionario enviado por correo electrónico o utilizado en entrevistas personales con profesores de los distintos centros. Los datos obtenidos ofrecerán información en su mayoría cuantitativa sobre el número de alumnos, centros y profesores, pero el cuestionario también ha

permitido recabar información cualitativa y descriptiva sobre los programas que se ofrecen y la formación del profesorado. En el capítulo de metodología también se detalla el corpus de datos con los que se cuenta en esta investigación (tipo de respuesta, preguntas más y menos respondidas, etc.) y las dificultades encontradas para obtener la información.

En el séptimo capítulo de la memoria se detallan los resultados de la investigación, dedicando un apartado específico a cada uno de los indicadores (número de alumnos, número de centros, número de profesores y candidatos al DELE).

En el octavo capítulo se ofrece información complementaria sobre otros dos temas relacionados con la enseñanza del español en Singapur que contribuirán al desarrollo de la lengua en este país: los programas intensivos y el creciente interés por la asignatura de español como lengua materna.

Por último, en el noveno capítulo se presentan las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones para la promoción del español en este país y para investigaciones futuras sobre el tema.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Singapur es un país atípico por varias razones que impiden una comparación directa con el resto de sus vecinos del sudeste asiático. Es un país muy pequeño en extensión geográfica pero que tiene la tercera densidad de población más alta del mundo, la mayor concentración de población expatriada y el nivel de vida más alto de la zona (el tercero en PIB per cápita del mundo) como se puede ver en la siguiente tabla.

Tabla 1: Indicadores y cifras sobre Singapur

Indicadores	Cifras
Población	5,4 millones de habitantes
Población no residente	1,5 millones de habitantes
Densidad de población	7.669 habitantes por Km2
PIB per cápita	69.050 dólares de Singapur
Extensión	716 km2

Fuente: Estadísticas del gobierno de Singapur. Septiembre 2013

En Singapur podemos distinguir tres grandes grupos interesados en la enseñanza y aprendizaje del español. Por una parte los estudiantes internacionales, en su mayoría no singapurenses, que eligen español (ellos o sus padres lo eligen por ellos) por ser la tercera

lengua más hablada en el mundo. También están interesados en estudiar español los jóvenes singapurenses que asisten a la escuela, a las universidades locales y academias que también empiezan a ser conscientes de la relevancia mundial del español. Y, en tercer lugar, el gobierno de Singapur que ha decidido promover el estudio del español ante el creciente número de empresas singapurenses establecidas en países de habla hispana, y que quieren expandir aún más sus mercados en Latinoamérica.

Con el aumento de los intereses comerciales de Singapur especialmente en Latinoamérica, va creciendo el peso económico y el interés por el español en este país. El dominio de la lengua y el conocimiento de la cultura hispanohablante, en relación con el comercio, facilitan las inversiones internacionales, reducen los costes de transacción (no es preciso entenderse por medio de traductores) y acortan la distancia psicológica entre los agentes económicos. Se empieza a notar en Singapur la demanda de profesionales locales que hablen español y de ahí la reciente apuesta del gobierno por ofrecerlo como tercera lengua en la escuela pública.

Aunque el número de estudiantes de español en Singapur sea mucho más reducido que el de los países vecinos como Malasia, Indonesia, Vietnam, la capacidad de expansión de una lengua, según Francisco Moreno (2005), "no debe valorarse solo por el número de hablantes o por el valor de las transacciones comerciales que se realizan utilizándola como instrumento de comunicación; también es importante atender al interés que despierta su aprendizaje como lengua extranjera, aunque todo ello está estrechamente relacionado".² En este sentido y para la preparación de este estudio se ha contactado con muchos profesionales dedicados a la enseñanza del español en Singapur como segunda y como tercera lengua en la mayoría de los casos. Estos docentes confirman el creciente interés por el aprendizaje del idioma y de la cultura y al mismo tiempo se quejan de la falta de oportunidades para usar el español fuera del aula. La apertura de varios restaurantes de comida española y latinoamericana, de academias de fútbol del Real Madrid y del Barcelona y la presencia de tres escuelas de flamenco, también indican el creciente interés de este país por la cultura hispana. Para ofrecer un contexto a este estudio, a continuación presentamos las relaciones entre Singapur y España y entre Singapur y Latinoamérica.

2.1. Relaciones entre España y Singapur

España estableció relaciones diplomáticas con Singapur en 1968 y la embajada de España en Singapur es residente desde el 2003. Las relaciones bilaterales entre ambos

² La enseñanza de español como lengua extranjera.

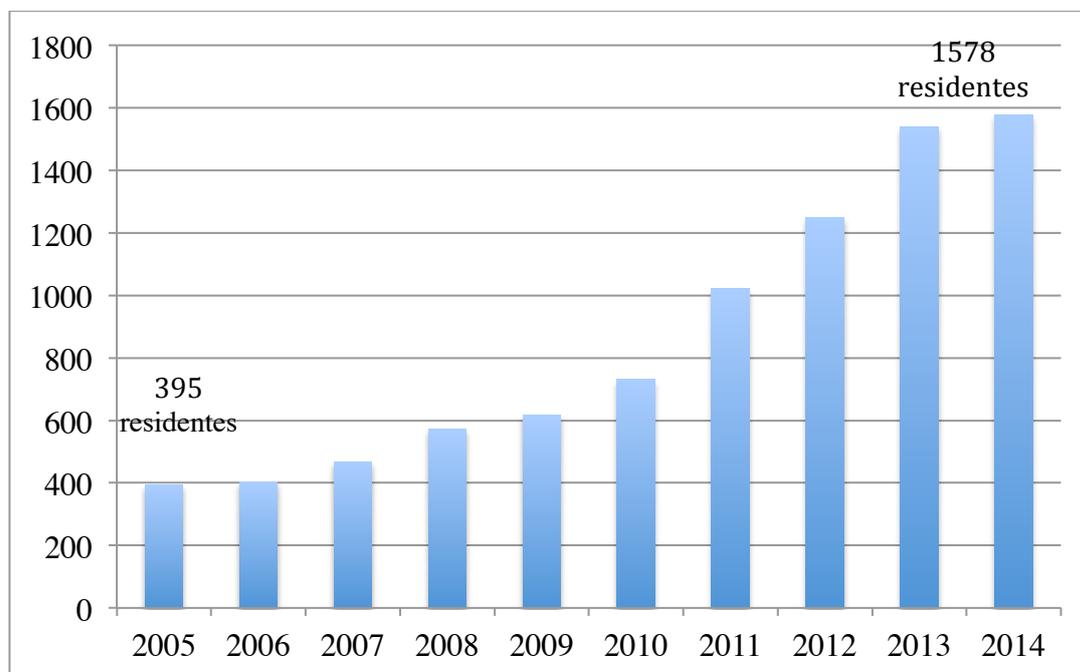
http://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm#nbn. Fecha de consulta 30/06/2014.

países buscan reforzar la presencia de España y al mismo tiempo despertar en Singapur un mayor interés por nuestro país. Los objetivos prioritarios de España son lograr una mayor presencia económica y una mayor visibilidad de la lengua y la cultura.

En la actualidad hay aproximadamente un centenar de empresas españolas establecidas en Singapur, la mayoría con oficinas regionales de representación en diversos sectores (financiero, acero, componentes eléctricos, maquinaria, equipamientos, etc.). En los últimos años se ha incrementado la presencia de empresas españolas en el sector de la moda y diseño (Zara, Mango, Desigual entre otras). Por su parte Singapur exporta a España productos químicos, farmacéuticos, aparatos ópticos y de medidas. Hasta octubre de 2013, las exportaciones españolas alcanzaron los 697 millones de euros y las importaciones 330,5 millones de euros, arrojando un superávit para España de 366,5 millones (Ficha país, MAEC: 2014).

Como se puede apreciar en el gráfico inferior, el número de españoles residentes en Singapur se ha multiplicado casi por cinco en los últimos 10 años. En la actualidad hay 1.578 españoles registrados en la embajada y se podría estimar (aunque es difícil de verificar) que hay otros mil viviendo en Singapur no registrados.

Gráfico 1: Evolución de los residentes españoles en Singapur del 2005 al 2014.



Fuente: Datos proporcionados por la Embajada de España en Singapur, junio 2014.

En el 2002 el gobierno español puso en marcha el Plan Marco Asia-Pacífico para

promover iniciativas que refuercen las relaciones mutuas en todos los ámbitos: públicos y privados, bilaterales y multilaterales, políticos y económicos, científicos y técnicos, educativos y culturales, dando especial relevancia a acercar las respectivas sociedades civiles y en particular a las iniciativas de carácter cultural. Dentro de este marco se incluyen los esfuerzos por mejorar el conocimiento de Asia en España realizados por Casa Asia y la creación de la licenciatura de estudios de Asia Oriental en el 2003 que se imparte en cuatro universidades españolas.

Singapur no cuenta en la actualidad con una sede del Instituto Cervantes, principal organismo encargado de la difusión de la lengua y cultura españolas en el extranjero. Hasta la fecha, la ausencia de dicho organismo se debe principalmente a dos motivos, a que en Singapur no hay ninguna carrera universitaria que forme profesores locales de español y que requiera el apoyo del Instituto, como ocurre en países vecinos como Vietnam, Malasia y Filipinas donde sí se forman profesores locales de español a nivel universitario. El segundo motivo puede ser la falta de presupuesto actual y el reducido número de estudiantes de español en Singapur comparado con otros países del sudeste asiático, como se detalla en el siguiente capítulo.

Desde el 2007 existe en Singapur un centro asociado al Instituto Cervantes, Las Lilas School, centro que ofrece cursos de español y que se encarga de gestionar los exámenes DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) en Singapur.

La embajada de España apoya y patrocina varios eventos culturales para promover un mayor conocimiento de España en Singapur como la exposición de los grabados de Picasso (Mayo 2013) y más recientemente el festival de Cine Pasión y Fantasía (Mayo 2014). La embajada organizó 6 eventos culturales en el 2013 y tiene previsto otros tantos para el 2014.

¿Qué saben los españoles de Singapur?

El año pasado el nombre de Singapur apareció en las páginas de la prensa española por dos temas principalmente: el informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) que destacaba los brillantes resultados de Singapur en la educación, y por el complejo hotelero y de casino Eurovegas que se quería construir a las afueras de Madrid, con características muy similares y por el mismo dueño del *Marina Bay Sands* en Singapur.

Más recientemente y con motivo de la visita del Ministro de Asuntos Exteriores a la región se mencionó en la prensa española la posibilidad de que un consorcio español construya el tren de alta velocidad, con un túnel bajo el mar, entre Kuala Lumpur y

Singapur. Los tres principales periódicos nacionales españoles (El País, El Mundo y ABC) publicaron entre 8 y 12 noticias sobre Singapur en el año 2013 en torno a los siguientes temas: Premio Fórmula 1, casino Eurovegas, expatriados españoles en Singapur, posibilidades de trabajo y endurecimiento de los visados de trabajo, la contaminación ambiental por los incendios en Indonesia, participación de un fondo soberano de Singapur en la empresa española Repsol y más recientemente la compra del 70,4% del Valencia por el empresario singapurense Peter Lim. Siendo el ABC, el que más noticias publica.

En este apartado también hay que mencionar todos los programas de televisión que han contribuido a difundir la imagen de Singapur en España: Españoles por el Mundo (TVE), Andaluces por el Mundo (Canal Sur), Cocineros Españoles por el Mundo (La Sexta), Madrileños por el Mundo (Telemadrid) y Catalanes muy Tristes por el Mundo en TV3.

¿Y qué saben los singapurenses de España?

Comparativamente llama la atención que tan sólo en los cuatro primeros meses del 2014, la edición digital del *Strait Times* publicaba 39 noticias sólo sobre España. Los temas mencionados en las noticias y reportajes eran muy variados: el fútbol, el inicio de una recuperación económica, la independencia catalana, la inmigración subsahariana, el estreno de la opera *Broke Back Mountain* en Madrid, el jamón ibérico, el fallecimiento de Paco de Lucía, etc.

En general, a los estudiantes de español singapurenses les interesa el fútbol, la música, la comida, conocen algunos actores y deportistas y sobre todo a las alumnas les parece que el español es una lengua muy romántica. Pero el conocimiento real de la cultura hispana es muy limitado.

Según la Oficina de Turismo de España en Singapur, aproximadamente unos 50.000 singapurenses visitan cada año España, aunque este sea un dato difícil de contabilizar ya que los singapurenses no necesitan visado para entrar en nuestro país y a veces llegan a España procedentes de otros países europeos. Desde el 2012, la Agencia Catalana de Turismo en Singapur, presenta campañas de promoción turística como *Celebrate Life-Celebrate Catalonia* para atraer a un público interesado sobre todo por la gastronomía, los eventos deportivos (F1 y FC Barcelona), el turismo cultural, de naturaleza y de compras. Los singapurenses junto con los chinos son los que más dinero gastaron en su estancia en Madrid y Barcelona según un estudio de Telefónica I+D y la consultora Rocasalvatella con datos recabados en el 2012 (El País, 27/05/2014).

Otro síntoma del aumento de la presencia de la cultura hispana en Singapur y que responde muy bien al gran interés de los singapurenses por la gastronomía son los restaurantes de comida española y latina (Catalunya, Binomio, Quijote, La Esquina, Salta, etc.) por citar algunos. Las ferias de alimentación (*Food and Hotel Asia*) que tienen lugar anualmente en Singapur atraen a reconocidos cocineros españoles y a empresas que quieren introducir sus productos en el sudeste asiático vía Singapur (sobre todo vinos y aceites).

En 1998 se creó en Singapur un grupo de mujeres españolas con 10 miembros y en la actualidad ya cuenta con más de 150 españolas. Desde el 2003 coordina este grupo Magdalena Singh organizando encuentros para apoyar a las familias recién llegadas, siendo este uno de los principales punto de contacto de la comunidad española en Singapur.

2.2. Singapur y Latinoamérica

Recuerda Jaime Otero (2005), pionero en la investigación de los aspectos demográficos, políticos y económicos de las lenguas, que fueron los barcos del español López de Legazpi, partiendo de Méjico en 1564, los que llevaron el español a Filipinas. Durante muchos años, la principal conexión de España con Asia fue el galeón que unía Manila con Acapulco. Estos datos históricos quizás no sirvan para apoyar una mayor presencia actual del español en Asia, pero sí son útiles para recordar que la lengua española tiene también una clara dimensión pacífica. La llegada del español a Asia se produce vía Filipinas, desde México y en la actualidad el interés de los singapurenses por aprender español se extiende sobre todo a Latinoamérica por el aumento de las relaciones comerciales entre Singapur y esta parte del mundo.

En Singapur también hay población expatriada de origen latino, aunque no se ha podido determinar el número de latinoamericanos en este país para este estudio; para ello se hubiera tenido que contactar con los países que tienen representación diplomática como son Chile, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Perú y Venezuela. También hay varios países que se encargan de los residentes de Singapur desde sus embajadas en terceros países, por ejemplo, Colombia que no tiene embajada aquí sino que se lleva desde Tokio. Pero se puede estimar que hay una población expatriada en torno a los 4.500 hispanohablantes (unos 3.000 españoles y 1.500 latinoamericanos).

Las embajadas de Latinoamérica organizaron a finales del 2013 un Programa de Cine Latinoamericano. También existe una asociación que reúne a 80 mujeres latinoamericanas y españolas desde 1978, la *Singapore Spanish Speaking Women Association* (SSWA).

Desde el año 2004 se celebra en Singapur el *Latin Asia Business Forum* (LABF) organizado por International Enterprise (una agencia del gobierno singapurense encargada de la promoción del país en el extranjero) que quiere posicionar a Singapur como plataforma para las inversiones y el comercio entre Asia y Latinoamérica. Este foro reunió el año pasado a más de 2.000 líderes de gobierno y empresas de 47 países para desarrollar oportunidades y alianzas entre Asia y Latinoamérica, las dos regiones de más rápido crecimiento del mundo. Singapur cuenta con 18 tratados de libre comercio, acuerdos de inversión garantizados y tratados fiscales con varios países latinoamericanos.

La prueba del creciente interés de Singapur en Latinoamérica está también en el aumento del número de empresas singapurenses que se están abriendo mercado en esta parte del mundo. En el 2010 había 107 compañías de Singapur operando en Latinoamérica, con más de 400 puntos de presencia en la región según indica la página web del LABF. Las empresas singapurenses con sede en Latinoamérica son muy diversas; se trata sobre todo de pequeñas y medianas empresas de infraestructura, soluciones urbanas y marítimas, plataformas, logística, gestión de puertos y aeropuertos, depuradoras y reciclado de aguas urbanas, sistemas de gobierno electrónico e infocomunicaciones, de electrónica e ingeniería de alta precisión, textiles, hostelería y mobiliario.

Según datos del LABF, el intercambio comercial entre Singapur y Latinoamérica ascendía a 358.000 millones de USD en el 2011, centrado sobre todo en productos agrícolas, metales y productos manufacturados. En cuanto a la presencia latinoamericana en Singapur hay empresas como la petrolera mexicana Pemex, la ingeniería argentina Tenaris, o los vinos chilenos Concha y Toro con sede en este país.

Al igual que en el resto del mundo, el incremento de la presencia del español en Singapur vendrá también de la mano del aumento de las relaciones comerciales y culturales con todos los países hispanohablantes.

3. EL ESPAÑOL EN EL SUDESTE ASIÁTICO

Para obtener información sobre la situación de la enseñanza del español en este país, en primer lugar se acudió a la embajada de España en Singapur y a Las Lilas School (academia especializada en la enseñanza de español) que parecían las fuentes más adecuadas para empezar a investigar el tema de esta memoria. Ambos confirmaron que no tenían datos disponibles sobre el número de estudiantes porque no se había realizado ningún estudio de estas características hasta la fecha y que sería interesante llevarlo a cabo. Antes de empezar a entrevistar a representantes de los centros educativos se revisó la

documentación disponible en internet y se encontraron estudios demolingüísticos describiendo la presencia del español en países de la zona que podrían ayudar a contextualizar esta investigación, entre ellos varios anuarios del Instituto Cervantes con datos sobre el sudeste asiático.

3.1. Estudios de demolingüística

La recopilación de datos sobre la enseñanza de una lengua entra en el campo de la demolingüística. Según indica la página web del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad Pompeu y Fabra, la demolingüística es una disciplina relativamente reciente y su objeto de estudio es el análisis estadístico de la población desde un punto de vista lingüístico. Esta disciplina estudia el nivel de conocimiento y uso de las lenguas al tiempo que cuantifica quién conoce y quién usa una determinada variedad lingüística y en qué contextos.

Otero (2005), en *La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico*, uno de los estudios demolingüísticos más detallados sobre el español y el sistema lingüístico de la región de Asia-Pacífico, explica que esta zona del mundo constituye un terreno relativamente virgen para la propagación de la lengua española. Aunque el español fue una de las primeras lenguas europeas que pudieron oírse en el Pacífico, y a pesar de que la presencia política de España en la región se extendió a lo largo de casi cuatro siglos, las huellas que ha dejado la cultura española en Asia son reducidas. En el apartado sobre la demolingüística de Asia, Otero hace referencia a Singapur en relación con la presencia del mandarín en este país y al inglés como uno sus idiomas oficiales, fruto de la presencia colonial británica, pero no se menciona en dicho estudio la enseñanza del español como lengua extranjera en Singapur.

Aunque no hay datos comparables sobre el número de estudiantes de idiomas extranjeros en el sudeste asiático, la demanda de enseñanza de lenguas distintas al inglés va muy por detrás a la de éste en todos los niveles educativos. Otero añade que la presencia de la lengua española en Asia-Pacífico resulta pequeña en comparación con otros idiomas europeos, aunque no carece de perspectivas interesantes. En el 2005, año de publicación de dicho estudio, se seguían hablando dos tipos de español como lengua materna en Filipinas, el español como idioma privado de unos 3.000 hablantes, concentrados en la región de Manila; y el chabacano, lengua criolla fruto del contacto del español con el tagalo, el cebuano y otras lenguas, hablado por unas 290.000 residentes en Mindanao occidental. Unas 90.000 personas declararon al censo ser hablantes de español en Australia, en su

mayor parte emigrantes o descendientes de emigrantes españoles o hispanoamericanos e incluso filipinos.

Moreno y Otero (2007) defienden que los objetivos de la demolingüística del español exigen establecer de una forma previa y no ambigua qué se entiende por “hablante de lengua española” y distinguen tres círculos de hablantes de español: el núcleo de dicho grupo son los hablantes nativos, (Grupo de dominio nativo, GDN) el segundo círculo corresponde a los que hablan español con competencia limitada (GCL) y el tercero al grupo de aprendices de español como lengua extranjera (GALE). Este tercer grupo, es el objeto de estudio de esta memoria de investigación, y está compuesto por aquellos individuos que ya han adquirido o están adquiriendo una lengua a través de un proceso de aprendizaje en el aula. Es un grupo muy heterogéneo y su dominio de la lengua puede ser muy diferente: desde principiantes a expertos, pueden ser estudiantes de español de la enseñanza reglada (colegios, universidades y escuelas politécnicas) o estudiantes de español en instituciones de enseñanza no reglada (academias y centros de educación de adultos).

3.2. Anuarios del Instituto Cervantes

Los anuarios del Instituto Cervantes (IC), que se creó en 1991 con el objetivo de difundir la lengua y la cultura españolas, son la fuente oficial del español en cifras y de los estudios demolingüísticos sobre el español en el extranjero. Como hasta la fecha no se ha encontrado ningún artículo o datos sobre la cifra de hispanohablantes o de estudiantes de español en Singapur, presentaremos brevemente aquellos anuarios que tratan sobre países vecinos del sudeste asiático.

A efectos de esta investigación se considera el sudeste de Asia la región situada al sur de China y al este de la India que comprende dos zonas: la de Indochina (parte continental: Birmania, Laos, Camboya, Vietnam, Tailandia, Malasia y Singapur) y el Archipiélago Malayo (Indonesia, Brunei y Filipinas). Estos países tienen entre sí cierta unidad cultural e histórica pero son muy diversos tanto en situación económica y costumbres; cuentan con una población conjunta de más de 500 millones y en ellos se hablan una gran variedad de lenguas (indonesio, filipino-tagalo, vietnamita, tailandés, tamil, birmano, malayo, camboyano, lao y tetún, árabe, chino e inglés).

El Instituto Cervantes cuenta con un centro en Manila (Filipinas) desde 1995, un aula en Hanói (Vietnam) desde el 2001, en Kuala Lumpur (Malasia) desde el 2003, en Yakarta (Indonesia) desde el 2004 y en Singapur cuenta con un centro asociado desde el

2007. El último anuario del IC, del 2012, dedica un informe regional a China, Hong-Kong, Japón e India que son los países de Asia sobre los que hay más información, junto con Taiwán y Corea. Estos estudios coinciden en resaltar la buena acogida del español y el creciente interés por su estudio, a pesar del reducido número de estudiantes y de que la presencia del español sea escasa (Eunhee Kwon: 2005); de ahí que sea necesario concienciar a los alumnos de los beneficios que les va a ofrecer el poder comunicarse en español para su futuro laboral, con datos sobre la expansión de la lengua y su situación en el mundo, así como la importancia cultural que representa todo lo hispano en la actualidad. La situación del español en dichos países del centro y norte de Asia está bien documentada porque todos ellos cuentan con centros del IC, tienen varios hispanistas registrados en la red de Hispanistas del IC y el número de estudiantes es mucho mayor en esos países que el del sudeste asiático, objeto de este estudio.

Aunque no existen datos universales completos y comparables el documento "El Español en Cifras", del Anuario 2006-2007 estima que hay al menos 14 millones de alumnos que estudian español como lengua extranjera en 86 países de todo el mundo. En concreto, se citan 172.236 estudiantes de español para la región Asia-Pacífico en todos los niveles de enseñanza incluida la no reglada. Sin embargo, el Instituto Cervantes añade que la demanda real del español es como mínimo superior en un 25% a los datos ofrecidos, ya que muchos centros privados se mostraron reacios a aportar datos sobre el número de alumnos.

Asia Meridional y Oriental se mencionan por primera y casi única vez en el informe regional de dicho anuario (2006-2007) con artículos monográficos sobre Malasia, Tailandia, Vietnam, Filipinas e Indonesia escritos por profesores o representantes del IC en dichos países.

a. Malasia

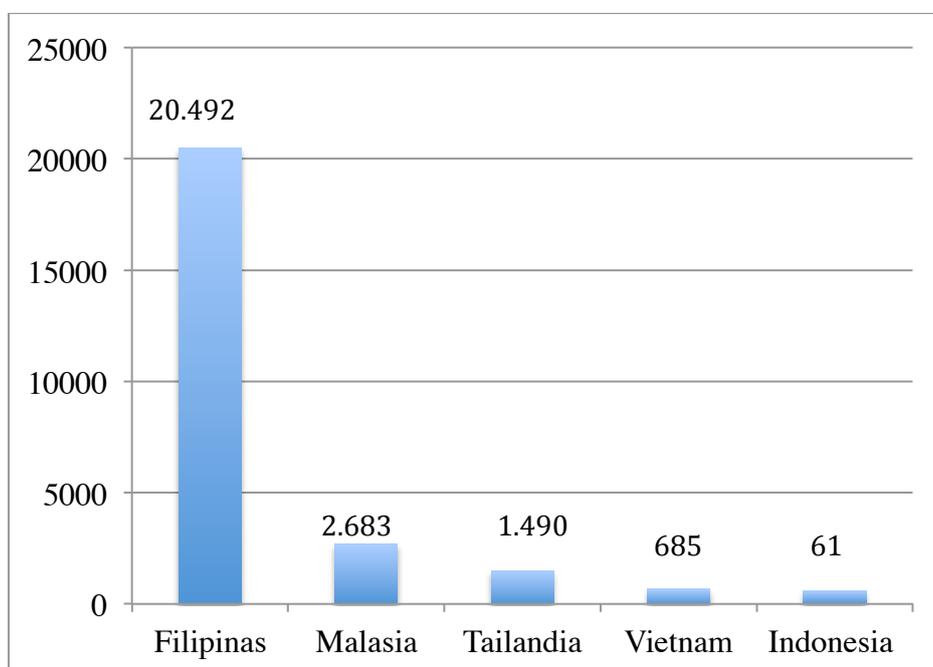
En el artículo dedicado a Malasia, Susana Martínez (2006), coordinadora del Instituto Cervantes en Kuala Lumpur describe una gran demanda de cursos de lengua española. Más de 4.000 universitarios estudiaban español en el 2005-2006 en 10 universidades malasias, donde los departamentos de español se veían desbordados por falta de docentes. El IC tiene tres centros de exámenes para el DELE en Malasia uno en Penang, otro en Kota Kinabalu y otro en la capital, Kuala Lumpur.

En el 2013 el número de estudiantes fue de 12.000, según información proporcionada para esta memoria. Martínez explica que los malasios estudian español por

motivos profesionales, al trabajar en empresas que tienen intereses en Latinoamérica, por turismo y por curiosidad hacia nuestra cultura. En lo que se refiere al número de candidatos al DELE han sido 37 en el 2011, 57 en el 2012 y 107 candidatos en el 2013.

La demanda de cursos de español en Malasia crece porque cada vez hay más malasios dispuestos a abrir sus fronteras a empresas extranjeras y a expandir mercados para sus propias empresas; también porque cada vez más colegios internacionales e instituciones públicas y privadas ofrecen español a sus estudiantes. En los últimos años se ha pasado de 10 universidades que ofrecían español a 15 y de 4 colegios internacionales a 15 en la actualidad.

Gráfico 2: Número aproximado de estudiantes de español en el sureste asiático 2006-2007.



Fuente: El español en cifras. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.

b. Indonesia

Rafael Martín (2006), entonces coordinador del Aula Cervantes en Yakarta, contaba que los indonesios eran conscientes de la importancia del español a nivel global. El español resultaba atractivo por su asociación con aspectos que se aprecian mucho, como la música, el baile y la diversión. Crecía en aquel año el número de centros de secundaria y universidades que impartían español, con el consiguiente aumento de estudiantes, de 88 en 2001 a 533 en 2005. Estas cifras que ya se quedan muy lejanas, no se han podido actualizar a fecha de hoy, a falta de datos del aula de Yakarta.

c. Vietnam

El informe regional sobre el español en Vietnam en el anuario del 2006-2007 indicaba que el español estaba plena expansión en este país y que se había convertido en uno de los idiomas extranjeros más solicitado en universidades, empresas, organismos oficiales y particulares. El acercamiento de los vietnamitas al español se debe a la histórica relación entre Vietnam y Cuba. Desde la década de los sesenta hasta hoy, muchos vietnamitas estudiaron en universidades cubanas y por ello Vietnam cuenta una comunidad hispanohablante de más de 3.000 personas.

Diego González del Instituto Cervantes de Hanói respondió para este estudio que el número de estudiantes de español se aproximaría a los 15.000 en todo Vietnam. En cuanto al número de candidatos al DELE la cifra se mantuvo estable el 2011 y 2012 estable con 64 candidatos cada año; se ha notado un aumento en el 2013 con 96 candidatos y en el 2014 se esperaba duplicar los resultados del año anterior.

González añade que en la actualidad la demanda de español en Vietnam crece por el aumento del poder adquisitivo de la población y por el atractivo de lo hispano. Cada vez hay más apertura, se viaja más y a los vietnamitas les interesa conocer otras culturas. La mayoría elige español porque le interesa el fútbol, la música y los actores hispanohablantes. Algunos lo estudian por oportunidades laborales ya que Vietnam mantiene desde hace tiempo muy buenas relaciones con algunos países hispanoamericanos y tiene relaciones comerciales importantes –por el gas y petróleo- con Venezuela y Perú. En la actualidad se enseña español en dos universidades, seis colegios o institutos internacionales, en una academia, y en el Aula Cervantes de Hanói. Otro aspecto interesante es que ya hay profesores locales de español porque se imparte el grado de lengua y literatura españolas en dos universidades, la Universidad de Estudios Extranjeros (UEEH) de Hanói y en la Universidad de Ciencias Sociales y Humanidades de (UCSH).

d. Tailandia

El artículo sobre la enseñanza del español en Tailandia del anuario del IC 2006-2007, indica que se empezó a enseñar en torno al año 1966 y en concreto se inició la especialidad universitaria en lengua y cultura españolas en 1974. Según los datos del curso 2005-2006 el número total de estudiantes en Tailandia era de 1.490 todos ellos estudiantes en las cuatro principales universidades del país. Desde entonces ha aumentado considerablemente el número de alumnos y de centros que ofrecen lengua española en sus currículos (Cristian Batalla: 2006). Dicho autor mantiene que las previsiones son optimistas

y auguran un crecimiento en los años sucesivos; más teniendo en cuenta las medidas tomadas desde la administración provincial de Bangkok para que se produzca ya un primer contacto con el español entre los estudiantes de secundaria y no se retrase hasta la universidad. En un artículo publicado en la Gaceta de los Negocios en marzo del 2011, se estima un total de 2.000 estudiantes de español en Tailandia. Los estudiantes tailandeses estudian español por la curiosidad que en ellos despierta el mundo hispano, aún sabiendo que es remota la posibilidad de que su porvenir dependa de esta lengua. Aumenta el número de jóvenes que se matriculan en los centros de enseñanza, tanto públicos como privados, para aprender el español, que aunque estuvo un tiempo muy de moda, ha perdido terreno frente a otras lenguas asiáticas, como la coreana y la japonesa. El artículo contaba que los profesores de español en Tailandia se quejaban de la falta de asistencia oficial para la promoción del español: "Pedimos más ayuda de las instituciones españolas, dependemos del Instituto Cervantes de Manila y ni siquiera contamos con un aula Cervantes a diferencia de países vecinos como Indonesia o Malasia", reivindicaba Nungnatai Rangponsumrit, profesora de lingüística en la Universidad de Chulalongkorn. (La Gaceta de los Negocios 01/03/2011).

e. Camboya

Los primeros datos sobre la presencia española en Camboya hacen referencia a los misioneros y aventureros españoles que llegaron en el siglo XVI (Blas de Ruiz, español procedente de La Calzada, Ciudad Real, llegó a ser gobernador de una provincia de dicho país). Para este estudio se ha contactado con Albeiro Rodas, periodista y editor del blog "Camboya en Español" que indica que no hay ninguna carrera universitaria de estudios hispánicos, ni academias que ofrezcan español en Camboya. Los ciudadanos de ese país están más interesados en aprender inglés, coreano y chino. Las únicas noticias del aprendizaje del español se refieren a los guías turísticos, ya que reciben mucho turismo procedente de España. La demanda de español es muy reducida y sólo tienden a familiarizarse con el idioma los trabajadores de algunas empresas hispanohablantes afincadas en el país. Para este estudio se ha podido confirmar la enseñanza de español como segunda lengua en la escuela intermedia (Grados 6 al 10) y en el programa de Bachillerato Internacional en la secundaria del International School of Phnom Penh.

f. Filipinas

Aunque Filipinas fue colonia española durante trescientos años, el español no

arraigó allí como lo hizo en Latinoamérica ya que el número de españoles en este país siempre fue reducido. Javier Galván, que fue director del IC Manila contaba en su artículo "El Español en Filipinas", para el anuario del 2006, que el español ha sido lengua oficial junto con el inglés y el filipino hasta 1976 y hasta 1987 de enseñanza obligatoria en las universidades. La enseñanza del español había dejado de ser obligatoria en los estudios universitarios, pero las más prestigiosas universidades lo mantenían como asignatura optativa, impartida en más de 30 centros y con un total de 20.492 estudiantes de español en Filipinas (Galván: 2006).

Según dicho autor, los filipinos consideran que el español es un idioma útil que puede garantizarles la obtención de un puesto de trabajo en los Estados Unidos, país que sigue siendo la meca para los emigrantes. Galván añade que los filipinos necesitan el español para comprender su historia y para ser más competitivos en un mundo globalizado. El español en Filipinas dejó de ser la lengua materna de una minoría para ser la lengua preferida que muchos filipinos eligen aprender libremente. Con las políticas adecuadas, sobre todo en cuanto a formación de profesorado local, la difusión del español en Filipinas se podría disparar en los próximos años. En el 2014, la AECID volvía a ofrecer becas para profesores filipinos de lengua española interesados en la realización de un máster en español como lengua extranjera.

No se han podido conseguir datos sobre la enseñanza del español en Laos o en Birmania para esta investigación.

3.2. Publicaciones del CE/LEAP

El primer Congreso de Español Lengua Extranjera Asia-Pacífico (CE/LEAP) tuvo lugar en Manila en el 2004 y reunió a profesores y estudiantes de español de Filipinas, China, Malasia, Indonesia, Japón, Nueva Zelanda y Australia. En la página de la Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (Redele) del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España, se recogen las conclusiones del primer encuentro que fijó las bases para los congresos CE/LEAP futuros. Galván, en un escrito con las conclusiones del primer congreso indicaba que era necesario crear programas de formación para la enseñanza del ELE dirigidos al profesorado local; aprovechando el enorme potencial de las nuevas tecnologías para la formación del profesores y su aplicación en el aula; que era esencial reconocer los valores propios, diferentes a los occidentales y que necesitan libros de texto adecuados a la idiosincrasia local. También añadía que para promocionar la enseñanza de ELE en el sudeste asiático era necesaria la coordinación

institucional y entre los docentes, para lo que recomendaba la creación de una asociación de profesores de español de Asia-Pacífico, con el Instituto Cervantes como institución de apoyo, no como promotor.

En el 2009, Juan Antonio Robisco, director de estudios de Instituto Cervantes en Manila, expresaba en la introducción a la publicación del CE/LEAP, la necesidad de conciliar los enfoques y los métodos, las relaciones entre el profesorado nativo y no nativo y de estimular al profesorado local para que se implique más, tanto en la investigación como en la formación. Los congresos posteriores de CE/LEAP de 2009 y de 2011 se centraron en temas curriculares y técnicos de la enseñanza del español para estudiantes asiáticos.

Álvaro García (2012) en la conferencia plenaria del congreso mencionaba el tema de la adaptabilidad del enfoque comunicativo a los sistemas educativos asiáticos, comentando que en Pakistán, Shamim (1996) indicaba que en sus intentos de introducir la enseñanza comunicativa en la clase encontró resistencia en los alumnos, lo que le llevó a darse cuenta de que estaba "creando barreras psicológicas al aprendizaje"; en Corea del Sur, Li (1998) declaraba que la enseñanza comunicativa le había supuesto más dificultades de las que había podido imaginar; y en Tailandia, Jarvis y Atsilarat (2004) observaban cómo, a pesar del encargo oficial por parte del gobierno, los profesores y los alumnos consideran la enseñanza comunicativa inapropiada e imposible de aplicar.

Al término de la redacción de esta memoria todavía no se han publicado los artículos de la última edición del CE/LEAP (noviembre del 2013) que se celebró bajo el tema: "Enseñanza del español como lengua extranjera: el reto de la conciliación de objetivos financieros, institucionales y académicos", y sobre el valor añadido del español como herramienta de trabajo, especialmente en las industrias de servicios relacionadas con el español.

Por último, el Instituto Cervantes cuenta con una la Red Internacional de Hispanistas, con página web asociada a su portal virtual. Esta organización reúne a todos aquellos interesados en el estudio y la difusión de la lengua y la cultura hispanas en el mundo, sean o no profesores de lengua. En el listado de dicha red se comprueba que Malasia cuenta con nueve hispanistas registrados y Filipinas con 24. En el 2014, no hay ningún hispanista registrado en Vietnam, Indonesia o Singapur.

Dos estudios sobre Singapur

En la revista del CE/LEAP 2009 se encuentra el primer artículo específico sobre

Singapur escrito por Cristina González, coordinadora del departamento de español de la Nanyang Technological University (NTU), sobre el uso de estrategias de comunicación oral (ECO) en un contexto asiático. El estudio analizaba las habilidades de producción y recepción oral de universitarios que estudiaban español como lengua extranjera en NTU. Tras el análisis de un cuestionario relleno por los alumnos y del trabajo con los profesores, González concluía que existía una base objetiva para determinar que los alumnos se beneficiarían de una enseñanza implícita de las ECO pero sobre todo explícita, e integrada en el currículo; por lo que consideraba que era necesario introducir actividades más variadas en el currículo de ELE para fomentar el comportamiento estratégico de los estudiantes.

En la publicación de artículos seleccionados del Congreso de CE/LEAP 2011 se incluye un estudio de Raquel Peña sobre los factores motivacionales en la instrucción formal de la lengua materna de un estudiante de Singapur. El alumno en cuestión (había recibido instrucción formal en inglés y alemán y en casa hablaba español y alemán) podría ser representativo de muchos de los alumnos para los que el español es su lengua materna en Singapur, pero que por el cambio de país o porque no se enseña en el colegio no han podido estudiarlo. El trabajo trata sobre cómo fomentar la motivación en la instrucción formal del español, tan necesaria para el dominio de la lengua materna. Peña concluye que la motivación es un aspecto esencial para cualquier aprendizaje de lenguas y es uno de los principales retos para los padres que quieren que sus hijos estudien español después del inglés y del chino, idiomas que ya tratan en el colegio.

El estudio que se acaba de mencionar es interesante en el marco de esta investigación porque trata un tema que afecta a muchos de los niños hispanohablantes que viven Singapur; muchos de ellos terminan usando el inglés como lengua dominante tras varios años estudiando y viviendo en este país, especialmente los que llegan aquí más jóvenes. Aunque la mayoría de estos niños entiende bien el español suelen tener, con el tiempo, dificultades con las destrezas de producción oral y escrita y les falta vocabulario. Este estudio también se menciona porque se empieza a notar en los colegios internacionales de Singapur una mayor demanda por parte de los padres, de instrucción formal en español para los estudiante hispanohablantes en edad escolar.

3.4. Noticias en la prensa

En mayo del 2012, Lawrence Wong, Ministro de Educación de Singapur anunciaba la oferta del español como tercera lengua optativa en escuela oficial y pública a partir de

enero del 2014. Lo anunciaba en la inauguración oficial del Newton Language Center, nuevo campus del centro de idiomas, que tiene aulas equipadas con pantalla electrónica, estudio de grabación, laboratorios de computación y una biblioteca con muchos recursos para aprender español. Esta noticia también tuvo su eco en la prensa española y apareció en la página web de la agencia EFE y en el diario ABC.

Por último y para terminar la revisión de la bibliografía disponible es interesante recordar la opinión de Otero (2005) que recomendaba que "en el caso de Asia no se dan las mismas condiciones que en otros continentes, donde hay tradición de estudios extranjeros o donde la presencia del español se basa en una poderosa realidad demográfica y cultural. En Asia, el español parte casi de la nada y se hace necesaria otra política, o aún otras políticas, según el país de que se trate. Si las dificultades en estos países siguen siendo insuperables, tal vez cabría escoger una vía alternativa e iniciar las gestiones para abrir el segundo Instituto Cervantes de Asia-Pacífico en Sidney, Seúl o Singapur. Otro tipo de establecimientos, como las consejerías de educación o institutos universitarios, son también opciones posibles".³

4. PANORAMA LINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO DE SINGAPUR

Singapur es una sociedad multilingüe, con cuatro idiomas reconocidos oficialmente: inglés, chino mandarín, malayo y tamil. El inglés, introducido por los británicos en 1819, es considerado el principal idioma del país, la lengua de la administración, de los negocios internacionales y el principal idioma de instrucción en las escuelas. Casi todas las materias se enseñan en inglés (con ortografía británica), salvo algunas materias que se enseñan en lengua materna. En algunas escuelas, dentro del marco del Plan de Asistencia Especial, se fomenta un uso más rico de la lengua materna.

Cuando Singapur se independizó en 1965, el gobierno local decidió mantener el inglés como idioma principal porque ayudaría al desarrollo y la integración de Singapur en la economía mundial. El uso del inglés como *lingua franca* ha ayudado también a acercar a los diversos grupos étnicos de Singapur, y hoy la mayoría de los habitantes de este país es bilingüe en inglés y en una de las otras tres lenguas oficiales mencionadas. Para promocionar el mandarín, ya que la mayoría étnica de este país es china, en el 2004 el gobierno inició un programa que enviaba estudiantes a China para estudiar mandarín en igual número al que enviaba estudiantes a Estados Unidos y el Reino Unido para fomentar

³ *La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico*. Real Instituto Elcano (2005). http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/dt2-2005. Fecha de consulta 30/06/2014.

el estudio del inglés. En los últimos años ha aumentado mucho el uso del inglés y Singapur es actualmente el país de habla inglesa más competente de Asia. Se le da mucha importancia al inglés porque se considera como una ventaja competitiva del país en la economía mundial. El ministro de Educación Ng Eng Hen señaló en diciembre de 2009 la tendencia creciente de los habitantes de Singapur a usar el inglés también como lengua materna. Entre los niños que comenzaron la escuela primaria en el 2009, el 60% de los alumnos chinos e indios y el 35% de los malayos hablan predominantemente inglés en casa. Según datos del censo de población del gobierno de Singapur del 2013, el idioma más hablado en casa es el inglés (62,4% de la población), seguido del malayo y el mandarín.

El inglés, al igual que otros muchos idiomas locales, resulta erosionado por la globalización (Otero, 2005) y a medida que el uso de éste se extiende entre los no nativos, surgen nuevos tipos de *Asian English* como resultado del contacto con las lenguas locales. Este es el caso del *Singlish* de Singapur. Aunque algunos defienden estas variedades híbridas como señas de identidad, la *glocalización* del inglés ha causado preocupación en gobiernos como el singapurense, ya que la pérdida del inglés estándar puede reflejar carencias educativas y limitar precisamente el valor comunicativo y competitivo del país que se busca mediante su aprendizaje masivo. Por ello en el año 2000, Goh Chok Tong, entonces primer ministro de Singapur, lanzó la campaña *Speak Good English Movement* (SGEM), para animar a los singapurenses a hablar un inglés gramaticalmente correcto que pudiera ser entendido en todo el mundo.

4.1. Educación pública

El sistema educativo en Singapur está gestionado por el Ministerio de Educación que controla el desarrollo y la administración de las escuelas públicas financiadas por el gobierno. Este ministerio también asesora y supervisa las escuelas privadas. Singapur destina un 20% de su presupuesto anual a educación, unos 7.000 millones de euros en el 2013, aproximadamente un 3% de su PIB (Carmen Calvo: 2013).

El investigador pedagógico y profesor residente en Singapur, José Daniel García, en una entrevista concedida a la periodista Calvo de ABC (08/12/2013), explicaba que las claves del éxito de la educación de Singapur, que obtuvo el segundo lugar en el informe PISA después de Shanghái, son: el esfuerzo, el bilingüismo, la presión familiar y la segregación por resultados académicos. Según el entrevistado, en Singapur, los niños se juegan su futuro académico en la escuela primaria. Desde los 6 hasta los 12 años, los alumnos aprenden inglés, además de su lengua materna (tamil, mandarín o malayo),

matemáticas, ciencias, humanidades y artes. Al finalizar este periodo, los niños se presentan al *Primary School Leaving Examination* (PSLE), una reválida que evalúa sus conocimientos de lenguas, matemáticas y ciencias. Casi el 98% de los niños supera el examen, pero sólo los estudiantes con mejores notas podrán elegir donde cursarán sus estudios de educación secundaria entre las 160 escuelas locales clasificadas en un ranking. Según la nota del PSLE se clasifica a los alumnos en tres grupos: avanzado, normal y técnico. Después de la secundaria, que dura entre 4 y 5 años, los alumnos pasan otra reválida para continuar sus estudios superiores en las universidades o formación profesional en las escuelas politécnicas.

4.1. El español en la escuela pública

La enseñanza de español como tercera lengua en la escuela secundaria, de la educación pública singapurense, es un fenómeno muy reciente, ya que se empezó a enseñar en enero del 2014. La oportunidad de elegir español se ofrece a un selectivo grupo de estudiantes de secundaria cuyos resultados en el PSLE estén entre el 10% más altos. Estos alumnos tienen que ser hablantes no nativos y que no tengan ningún conocimiento previo de español, ya que todos los programas de la tercera lengua comienzan *ab initio* es decir a nivel de principiante.

El organismo encargado en enseñar español es el Centro de Lenguas del Ministerio de Educación (MOELC) creado en 1978 para ofrecer el francés y el japonés como tercer idioma, un año más tarde se incluyó el alemán. Los años siguientes vieron la introducción del malayo como tercera lengua en 1986 y del árabe y del bahasa indonesio en el 2008. Los programas de tercera lengua iniciales tenían como objetivo dotar a los estudiantes con el lenguaje y la alfabetización intercultural necesaria para mejorar las relaciones culturales y económicas de Singapur con Alemania, Japón, Malasia, Indonesia, Brunei y Oriente Medio. Los programas de francés, alemán y japonés tenían además el objetivo añadido de que los estudiantes adquirieran conocimientos, experiencia y práctica en la ciencia y tecnología de los países que no hablan inglés como Francia, Alemania y Japón, pero que son muy reconocidos como líderes en dichos campos.

La introducción del español como tercera lengua busca crear un grupo de singapurenses competente en el español para apoyar los esfuerzos de Singapur en la exploración de nuevas oportunidades de crecimiento y la creación de alianzas con España, y otros países de habla hispana. La existencia de un grupo de singapurenses hispanohablantes contribuirá a apoyar el creciente interés y la presencia económica de las

empresas de Singapur en Latinoamérica. Por otra parte, el contar con singapurenses que hablen español, aumentará el atractivo de Singapur como base logística para empresas latinoamericanas que buscan establecer operaciones en el sudeste asiático.

Para complementar y promover la enseñanza de terceras lenguas, el MOELC organiza una serie de actividades co-curriculares, como programas locales y extranjeros de inmersión, o viajes de estudio, concursos de ensayos y cuentacuentos, competiciones y espectáculos de video o cine, presentaciones de artesanía, actividades culturales y visitas a empresas extranjeras en Singapur. Se presenta información más detallada sobre este programa, con datos aportados en las entrevistas a las profesoras del MOELC, en el capítulo sobre los resultados de la investigación.

4.2 La educación privada

Algunos países como Francia, Inglaterra, Estados Unidos, Japón, Holanda y Corea tienen implantado en Singapur su propio sistema educativo a través de centros privados propios. De esta manera, los niños que van a estos colegios, reciben la misma enseñanza que recibirían en un centro oficial de su país y en su lengua.

En Singapur hay 22 colegios internacionales, algunos siguen el currículum de su país (Singapore American School, Liceo Francés de Singapur, Australian International School, etc.) y otros un currículum internacional (UWCSEA, Overseas Family School). Las escuelas privadas internacionales se tienen que registrar con el Ministerio de Educación indicando los cursos que ofrecen y notificando la preparación de los profesores que los imparten. Para poder establecerse en Singapur, estos colegios tienen que cumplir con unos requisitos legales básicos y demostrar que tienen un plan de estudios reconocido y maestros cualificados para la enseñanza. Las entidades privadas que administran estas escuelas privadas son responsables de la gestión y administración de su escuela y sus cursos.

Como indicaba el *Strait Times*, principal periódico de Singapur (06/06/2013), el 96% de los estudiantes de los colegios internacionales son hijos de expatriados que trabajan en Singapur. Sólo un 4% de los estudiantes de colegios internacionales son singapurenses y para ello tienen que solicitar un permiso al MOE que estudiará cada solicitud individualmente. Pueden estudiar en instituciones internacionales privadas lo singapurenses que hayan estudiado en el extranjero por un período largo de tiempo, los que tengan necesidades especiales de aprendizaje, un progenitor extranjero y aquellos cuyas familias vayan a reubicarse pronto en el extranjero. Los singapurenses pueden asistir sin restricciones a la rama internacional de tres escuelas privadas locales: Hwa Chong

International, Saint Joseph International Institution y Anglo Chinese Internacional School, estas dos últimas ofrecen español como parte del currículum.

Pero como indicaba Felipe Sánchez, coordinador del programa de español en el *Middle School* del Singapore American School, aunque la enseñanza de español en Singapur es un fenómeno muy reciente en la escuela local y pública, su implantación en la secundaria de las escuelas internacionales lleva mucho más tiempo, y en su escuela se acaba de retirar un profesor que llevaba enseñando español desde hace más de treinta años. También en United World College of South East Asia (UWCSEA) se enseña español desde la década de los 70, cuando se abrió el colegio.

5. OBJETIVOS

Los objetivos de esta memoria de investigación son los siguientes:

- Determinar el número total de estudiantes de español en Singapur en el curso académico 2013-2014.

El número de estudiantes de español en un momento concreto permite dar una idea de la realidad de la enseñanza del español en el país y comparar su presencia en los distintos países.

- Identificar el número, los tipos de centros académicos que enseñan español en la enseñanza reglada (colegios, universidades, politécnicas) y en la enseñanza no reglada (academias y otros centros de educación de adultos).

Estudiar los centros que ofrecen español aportará información sobre el grado de implantación de la lengua en el sistema educativo, el tiempo que se lleva enseñando, los tipos de programas en los que se enseña (intensivos o no), los niveles de enseñanza (primaria, secundaria y universidad) y los niveles de ELE que se estudian en cada centro (A1-C2).

- Determinar el número de profesores que enseñan español en Singapur. Este indicador permitirá conocer:
 - cuántos se dedican a la docencia de esta materia a tiempo parcial y a tiempo completo;
 - su procedencia y si son o no hablantes nativos de español
 - qué requisitos de formación exigen los centros para poder enseñar español.

Este indicador aportará información sobre el grado de experiencia y

profesionalización de los docentes en la enseñanza de español en Singapur.

- Investigar el número de candidatos al Diploma Español como Lengua Extranjera (DELE) en Singapur es interesante para saber qué importancia tiene la acreditación oficial del español más reconocida en el mundo en este país. Aparte del DELE, también se buscará información sobre otras acreditaciones oficiales o reconocidas por distintos organismos.

Aunque no hay un instrumento único, estandarizado, para medir la enseñanza del español en un país determinado, la mayoría de los documentos revisados en la bibliografía utilizan dichos indicadores, más o menos establecidos y que permiten una descripción del panorama de la lengua en cada país. Se estudia el número de estudiantes de español en un periodo de tiempo delimitado, las instituciones educativas que lo imparten y el número de profesores porque los alumnos, los centros y profesores son los agentes principales en la enseñanza de una lengua.

En ningún caso se pretende juzgar la calidad de la docencia ni de los programas de la enseñanza del español en este país, ya que no contamos con suficiente información para ello.

El objetivo de esta memoria de investigación es cuantitativo porque trata de conocer el número de estudiantes de español en Singapur, el número y el tipo de centros que lo enseñan y el número de profesores que se dedican a ello durante el curso escolar 2013-2014. Se describen algunos programas en mayor detalle, sobre los centros que han aportado más información. Como se mencionó en la introducción, el objetivo último de esta investigación no se limita a recopilar y analizar datos sobre el español en Singapur, sino que también se pretende que estos datos sirvan para orientar acciones futuras para apoyar la presencia del español en Singapur.

6. METODOLOGÍA

Como puede deducirse tras la revisión de la bibliografía, este proyecto de investigación toma como ejemplo los estudios de demolingüística sobre la situación del español en varios países publicados por el Instituto Cervantes y la memoria de máster sobre la enseñanza del español en Kenia (Serrano: 2012). Como se mencionó anteriormente, esa memoria describe el panorama del español en dicho país partiendo de cuatro indicadores que son los que vamos a investigar también en este estudio: el número de alumnos, número y tipo de centros, número de profesores y candidatos al DELE. Estos cuatro indicadores

cuantitativos, acompañados de información adicional recogida por medio de cuestionarios y entrevistas personales, permitirán describir de manera exhaustiva el panorama de la enseñanza del español en Singapur.

Moreno (1995) en el documento titulado "El Peso de la Lengua Española en el Mundo" se pregunta si es posible llegar a conocer con exactitud cuál es el estado de la enseñanza de una lengua en el mundo en un momento determinado, añadiendo que tal conocimiento es un ideal al que hay que aproximarse lo más posible y de un modo progresivo, aunque en la práctica resulte casi imposible alcanzarlo porque los datos más recientes siempre reflejan realidades que han dejado de existir. Dicho autor recomienda como el método más fiable tratar de reunir la información desde un mismo punto, en unos mismos momentos y con unas mismas técnicas; elaborando para ello un modelo de cuestionario y enviarlo a los centros de instrucción con el compromiso de remitir la información solicitada en unos plazos y con unas condiciones determinadas de antemano.

Siguiendo el modelo investigador de dicho sociolingüista, en esta memoria de investigación se utiliza un cuestionario para recabar información (utilizado en una entrevista personal o enviado por correo electrónico); sobre un periodo de tiempo determinado (curso escolar 2013-2014, o curso escolar 2014 para los que empiezan en enero), en un plazo de tiempo de cinco meses (información obtenida desde febrero a junio del 2014).

La mayoría de los colegios internacionales siguen el calendario escolar occidental. (agosto a junio) pero los colegios locales empiezan el año escolar en enero. En cualquier caso, en los colegios el número de alumnos es constante durante el año escolar, y se toma como referencia el dato que proporcionaron en el momento de la entrevista o del mensaje enviado por correo electrónico. En las universidades el número de alumnos cambia cada semestre, para obtener una estimación del número de alumnos anual se multiplica el número del semestre por dos y se ha comprobado con los docentes si la estimación era correcta o no.

6.1. El instrumento de la investigación

Los instrumentos utilizados en la investigación para recabar datos sobre la enseñanza del español en Singapur han sido dos tipos de cuestionario, uno largo y uno breve. Cuando se pudo entrevistar personalmente a uno de los profesores del centro se utilizó un cuestionario largo, que incluye otras preguntas adicionales además de las referidas a los cuatro indicadores centrales. A todos aquellos centros con los que no se pudo

conseguir una entrevista personal, se les envió un cuestionario breve por correo electrónico con siete preguntas para obtener la información requerida. En la mayoría de los casos hubo un intercambio posterior de correos electrónicos para comprobar la corrección de la información.

a. Cuestionario largo para la entrevista

Este cuestionario se envió por adelantado a todos los profesores que accedieron a una entrevista personal y se utilizó como guión para la misma. El cuestionario busca no sólo una respuesta cuantitativa a los indicadores sino también información general de contexto sobre el centro donde trabaja el entrevistado.

1. Datos de contacto

- Nombre completo del Centro.
- Página web.
- Persona de contacto.
- Correo electrónico.

2. Datos sobre el centro:

- Tipo de centro: público o privado.
- Año de fundación del centro.
- Niveles: Primaria, secundaria, bachillerato, universidad
- Sistema curricular: británico, norteamericano, francés, u otro.
- Número total de estudiantes de todas las asignaturas en el 2013-2014.

3. Enseñanza de español como lengua extranjera:

- ¿En qué año se empezó a ofrecer español en el centro?
- ¿Desde entonces se ha enseñado de forma continua o discontinua?
- ¿El español es una asignatura curricular o extracurricular?
- Número total de estudiantes de español en el curso 2013-2014.
- Número de estudiantes en primaria y en secundaria.
- ¿Cuántas horas semanales-trimestrales tiene un curso de español?
- ¿A qué niveles del MCER se corresponden o principiante, medio, avanzado?
- ¿A qué nivel llegan al final (según el A1-2, B1-2, C1-2 del MCER) o principiante, intermedio, avanzado?
- ¿Cuántos alumnos del centro tienen español como lengua materna?
- ¿Se ofrecen clases de español como lengua materna?

4. Materiales-equipamiento:

- Manuales utilizados en primaria o en secundaria.
- ¿Tienen página web propia del departamento de español?
- ¿Organizan actividades fuera del centro?

5. Profesores:

- Número de profesores en el 2013.

- ¿Cuántos profesores son nativos/no nativos? Procedencia.
- Nivel de formación de los profesores: licenciatura, master u otros.
- Nivel de formación didáctica específica en español, si no es nativo: nivel de DELE, especialización en español, entrevista personal en español.
- Horas lectivas de español a la semana por profesor.
- Combina la enseñanza de español con otras lenguas. No, sí, ¿Con cuáles?

b. Cuestionario breve enviado por correo electrónico

En aquellos casos en los que no se pudo realizar una entrevista personal se envió un cuestionario breve que constaba de las siguiente siete preguntas sobre los cuatro indicadores investigados.

- ¿Desde qué año se enseña español en el centro?
- ¿Cuántos alumnos tiene el centro?
- ¿Cuántos alumnos estudian español en este curso académico 2013-2014?
- ¿Cuántos profesores de español hay en el centro? ¿De qué países son?
- ¿Qué formación se requiere para ser profesor de español?
- ¿Aumenta la demanda del español? Sí, no. ¿Por qué?
- Materiales utilizados para la clase de español.

Tabla 2: Método de obtención de la información por centro académico.

	Entrevista personal	Cuestionario correo electrónico	No contestaron
15 Colegios	8	7	0
4 Universidades	3	0	1
3 Politécnicas	2	1	0
12 Academias	5	5	2

6.2. Corpus de datos de la investigación

El primer paso de esta investigación fue determinar el universo que se tenía que estudiar y realizar una lista de los centros que imparten español en Singapur (colegios, universidades y academias).

Por medio de internet se accedió a un listado que citaba 22 colegios internacionales; a partir de ahí, se consultó la página web de cada uno de ellos para comprobar en la sección de idiomas si incluían o no la enseñanza de español en primaria o en secundaria. El paso

siguiente fue buscar en el listado de docentes, los profesores de español o el encargado del departamento de lenguas y solicitarles una entrevista por correo electrónico.

En el mensaje inicial de contacto se explicaba el objetivo de investigación y se incluía la carta en inglés del Embajador de España en Singapur, Federico Palomera, mostrando su apoyo a esta investigación y la petición de una entrevista. El mensaje se envió en inglés o en castellano dependiendo del nombre y los apellidos del profesor. Si no respondían, a la semana de enviar el primer correo, se procedía con un segundo correo electrónico enviándoles el cuestionario breve para recabar la información principal. En aquellos casos en los que no se obtuvo respuesta, se llamó al colegio para comprobar que se estaba enviando el correo electrónico a la persona adecuada y se les volvía a enviar un segundo mensaje. En algunos casos fueron necesarios más de cuatro mensajes para poder dar con la persona indicada que tuviera o estuviera dispuesta a proporcionar la información solicitada.

De los 22 colegios internacionales que hay en Singapur, 14 ofrecen español y ocho no. Entre ellos se han podido entrevistar personalmente a representantes de siete colegios y respondieron por correo electrónico siete colegios. En el caso del colegio UWCSEA que tiene dos campus (Dover y East) sólo se ha obtenido información del primero de los dos, que tiene el mayor número de estudiantes. Se ha estimado el número de estudiantes de UWCSEA East campus, a partir el porcentaje de alumnos que estudian español en el campus de Dover. También se pudo entrevistar a las dos profesoras del Newton Language Center del MOELC que enseñan español para alumnos de la escuela pública.

En el caso de las universidades, se realizó también una búsqueda inicial por internet que resultó en siete universidades, de las cuales tres ofrecían español en el momento del estudio y se pudo entrevistar a los encargados del programa de español de cada una de ellas. En lo que se refiere a INSEAD, escuela de negocios francesa con campus en Singapur, los datos del último año académico relativos al número de estudiantes los ha proporcionado las Lilas School que se encargaba del programa de español de la escuela hasta el año pasado, el resto de la información sobre este programa se obtiene de su página web.

Para las escuelas politécnicas se buscó por internet las que ofrecían algún programa de lenguas, y en caso afirmativo las que ofrecían español. El resultado fue de tres escuelas politécnicas de las que se entrevistó a dos (Temasek Polytechnic y Ngee Ann Polytechnic) y la tercera (Singapore Polytechnic) respondió por correo electrónico al cuestionario breve.

Para encontrar las academias y centros de formación de adultos de la enseñanza no reglada que enseñan español, se realizó una búsqueda en el portal educativo Yago.com por *Spanish courses*, en el que se obtuvo un resultado de 14 centros. También se pudo contactar con el director de dicho portal para obtener datos sobre el número de búsquedas realizadas por clases o cursos de español, datos que se detallan en el apartado sobre las academias. Este portal ofrece un resumen breve sobre el curso en cada uno de los centros e incluye un enlace a los mismos. Se obtuvo información relevante de 10 centros, otros dos anunciados no ofrecían clases de español (Epower Language se especializa en idiomas asiáticos y el Canadian Enrichment Center no ofrece clases en este momento) y no respondieron a las peticiones de información dos centros (Cambridge Language School, JBS International College).

Tabla 3: Tipo de centro contactado y tipo de respuesta.

Colegios (15 centros)	Tipo de respuesta
1. Australian International School (AIS)	Entrevista personal
2. Anglo Chinese School (ACS)	Entrevista personal
3. Chatsworth International School (CIS)	Entrevista personal
4. Liceo Francés de Singapur	Cuestionario breve por correo electrónico
5. German European School (GESS)	Cuestionario breve por correo electrónico
6. International School of Singapore (ISS)	Cuestionario breve por correo electrónico
7. Nexus International School	Cuestionario breve por correo electrónico
8. Overseas Family School (OFS)	Entrevista personal
9. Saint Joseph International (SJI)	Entrevista personal
10. Stanford American International School (SAIS)	Entrevista personal
11. Singapore American School (SAS)	Dos entrevistas personales
12. Tanglin Trust School (TTS)	Cuestionario largo por correo electrónico
13. United World College of South East Asia (UWCSEA)	Cuestionario breve por correo electrónico
14. International Community School (ICS)	Cuestionario breve por correo electrónico.
15. MOELC Newton Language center	Dos entrevistas personales
Universidades (4 centros)	Tipo de respuesta
16. Nanyang Technological University	Entrevista personal
17. Singapore Management University	Entrevista personal
18. Yale-NUS	Entrevista personal

19. INSEAD	Dato alumnos aportado por Las Lilas School
Escuelas Politécnicas (3 centros)	Tipo de respuesta
20. Ngee Ann Polytechnic (NP)	Entrevista personal
21. Temasek Polytechnic (TP)	Entrevista personal
22. Singapore Polytechnic (SP)	Cuestionario breve por correo electrónico
Academias (12 centros)	Tipo de respuesta
23. Bertliz	Cuestionario breve por correo electrónico
24. Las Lilas School (LLS)	Entrevista personal
25. Liberis Spanish School (LSS)	Cuestionario breve por correo electrónico
26. Lingo Language School	Entrevista personal
27. Inlingua	Cuestionario breve por correo electrónico
28. Spanish Faster	Respuesta breve por correo electrónico
29. Globibo	Cuestionario breve por correo electrónico
30. ERC Institute (ERCI)	Entrevista telefónica
31. The Language Academy (TLA)	Entrevista breve por teléfono
32. Agape School of Education	Información sobre número de profesores.
33. JBS International College	Ofrecen clases de español pero no respondieron al estudio.
34. Cambridge Language School	Ofrecen clases de español pero no respondieron al estudio.

En lo que se refiere al corpus de datos obtenido tras las entrevistas personales y el envío de cuestionarios por correo electrónico, se ha obtenido la suficiente información relativa a los cuatro indicadores objeto de estudio para ofrecer una descripción muy detallada sobre la enseñanza del español en Singapur.

a) Todos los centros con los que hemos podido contactar han dado datos sobre la cifra total de alumnos estudiando español y especificaron en primaria o en secundaria.

c) Todos los centros de enseñanza reglada contactados respondieron a la pregunta sobre el número de profesores, si son nativos o no y si estos trabajan a tiempo parcial o jornada completa. También se han obtenido datos sobre los requisitos exigidos para dar clases de español.

d) En cuanto al año de inicio del español tenemos los datos de las universidades y politécnicas, todos los colegios menos uno (Chatsworth International School donde la profesora lleva un poco más de un año dando clase) pudieron darnos el dato sobre en qué año se empezó a enseñar español. También han proporcionado este dato todas las

academias de las que se ha obtenido información.

e) Se han obtenido los datos del DELE en Singapur desde el 2011 hasta noviembre del 2013, ofrecidos por Las Lilas School.

6.4. Desafíos de la investigación y dificultades del contexto.

El reto principal con que ya se contaba al principio del proyecto era cómo convencer a los centros educativos para darnos información y participar en este estudio. Por lo general, los centros escolares suelen guardar muy celosamente la confidencialidad de sus datos ya sea por proteger la intimidad de los alumnos o por temor a compartirlos con la competencia. Sin embargo la mayoría de los centros contactados colaboró, en mayor o menor medida, con esta investigación y los profesores mostraron interés en conocerse y por saber los resultados.

A pesar de que muchos centros llevan enseñando español desde hace más de diez años, pocos han estudiado la evolución y progresión de la demanda de la asignatura de español. Por este motivo no se ha podido hacer un análisis sobre la evolución de la demanda del español con respecto a años anteriores.

En lo que se refiere a la formación del profesorado se ha podido obtener información sobre los requisitos para dar clase en la enseñanza reglada. Como se trataba de una primera toma de contacto con los entrevistados, se ha preguntado por el requisito de formación exigido por el centro, sin insistir en la titulación específica o años de experiencia docente de cada uno de los profesores. Ha sido más complicado obtener información sobre el profesorado de la enseñanza no reglada en las academias multilingües, sí se ha obtenido ese dato para los centros especializados en español.

Por último hay que mencionar la heterogeneidad de los datos obtenidos. En el cómputo final del número de estudiantes de Singapur se incluyen todos los alumnos que estudian español en dicho periodo de tiempo aunque dediquen una cantidad de horas muy diferente al estudio de la lengua. Por ejemplo en la mayoría de los colegios estudian programas de dos horas semanales, en algunos con programas intensivos los alumnos tienen 40 minutos diarios y en las universidades estudian cursos semestrales entre 2 y 4 horas a la semana; los estudiantes de las academias suelen tener una hora de clase a la semana durante un trimestre.

El grupo de estudiantes de español como lengua extranjera en un país no sólo es un colectivo muy heterogéneo sino que va más allá de los estudiantes matriculados en los centros oficiales ya que no es posible contabilizar todos los que estudian español con clases

privadas, por libre, o en grupos como es el caso del Club de Estudio de Español-Singapur, que se reúne los sábados en un café para practicar su español. Con la mención de estas dificultades o retos no se quiere quitar validez a los resultados pero si dar una idea de su alcance.

7. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado presentamos la información obtenida relativa a los cuatro indicadores centrales: alumnos, centros académicos, profesorado y número de candidatos al DELE. Después de la información sobre los indicadores, en el apartado información complementaria se describen los programas intensivos de español y el inicio de la asignatura de español como lengua materna en los colegios internacionales de Singapur.

7.1. Número de estudiantes de español en Singapur durante el curso 2013-2014

El primer objetivo de esta memoria de investigación era determinar el número total de estudiantes de español en Singapur en el curso académico 2013-2014 que asciende a 6.797 repartidos en un total de 34 centros (colegios, universidades, politécnicas y academias).

Como se puede ver en la tabla y el gráfico siguientes, la mayoría de esos alumnos, un 76% estudia español en la enseñanza reglada u oficial (colegios, universidades y escuelas politécnicas) mientras que un 24% de los alumnos estudian en academias y escuelas privadas no oficiales.

Tabla 4: Número de alumnos por tipo de enseñanza.

Tipo de enseñanza	Número de alumnos
Enseñanza reglada u oficial (colegios, universidades, politécnicas)	5.163
Enseñanza no reglada (academias y escuelas privadas no oficiales)	1.634
Total	6.797

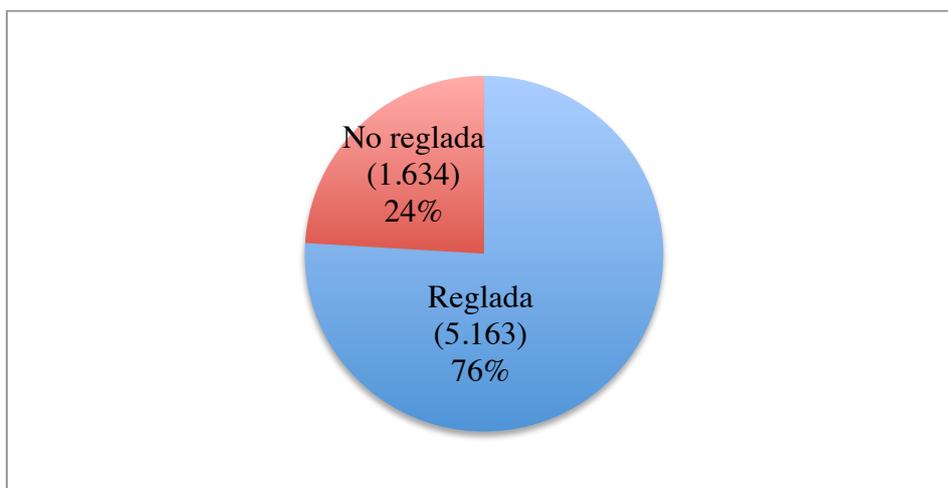
Es interesante destacar que la mayoría de los alumnos, 5.163, se concentra en la enseñanza reglada u oficial porque estos estudian español durante más tiempo. En el caso de los colegios estudian durante todo un curso académico y al menos durante un semestre en caso de las universidades. En la enseñanza reglada, tanto en los colegios como en las universidades y politécnicas, las clases de español son parte del currículum oficial del centro y suelen ser optativas; es decir, el alumno puede elegir entre español u otros idiomas.

En lo que se refiere al número de horas de clase, los alumnos suelen tener una

media de dos clases (periodos de 50 minutos) de español a la semana o en los colegios con programas intensivos, cinco periodos a la semana (40 minutos diarios).

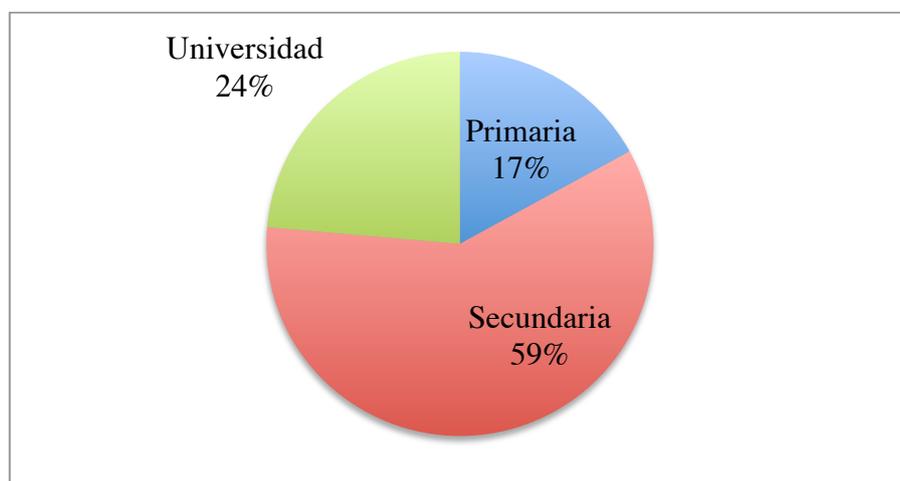
Un 24% de los estudiantes de español de Singapur estudia en escuelas y academias privadas no oficiales; en la mayoría de estos centros los cursos suelen durar un trimestre, en torno a las diez semanas, y en la mayoría de los casos se trata de clases de una hora a la semana.

Gráfico 3: Porcentaje de alumnos de español en la enseñanza reglada y no reglada.



De los 14 colegios internacionales contactados, 10 de ellos sólo ofrecen español a partir de los 10 ó 12 años, para unos considerado *senior school*, y para otros *intermediate school*. Sólo cuatro colegios (SAS, SAIS, OFS, UWCSEA) ofrecen español desde la escuela primaria con 17% de los estudiantes de la enseñanza reglada.

Gráfico 4: Alumnos por nivel educativo: primaria, secundaria y universidad.



Por la relevancia que tiene el español como segunda lengua en los EE.UU., hay dos colegios internacionales que siguen el sistema americano (Singapore American School y Stanford American International School), que ofrecen programas intensivos de un periodo diario (40 minutos) desde el jardín de infancia hasta el final de la secundaria. Otros dos colegios internacionales ofrecen 3 ó 4 periodos a la semana de español (OFS, UWCSEA) a partir del grado 2.

7.2 El español por centros de enseñanza

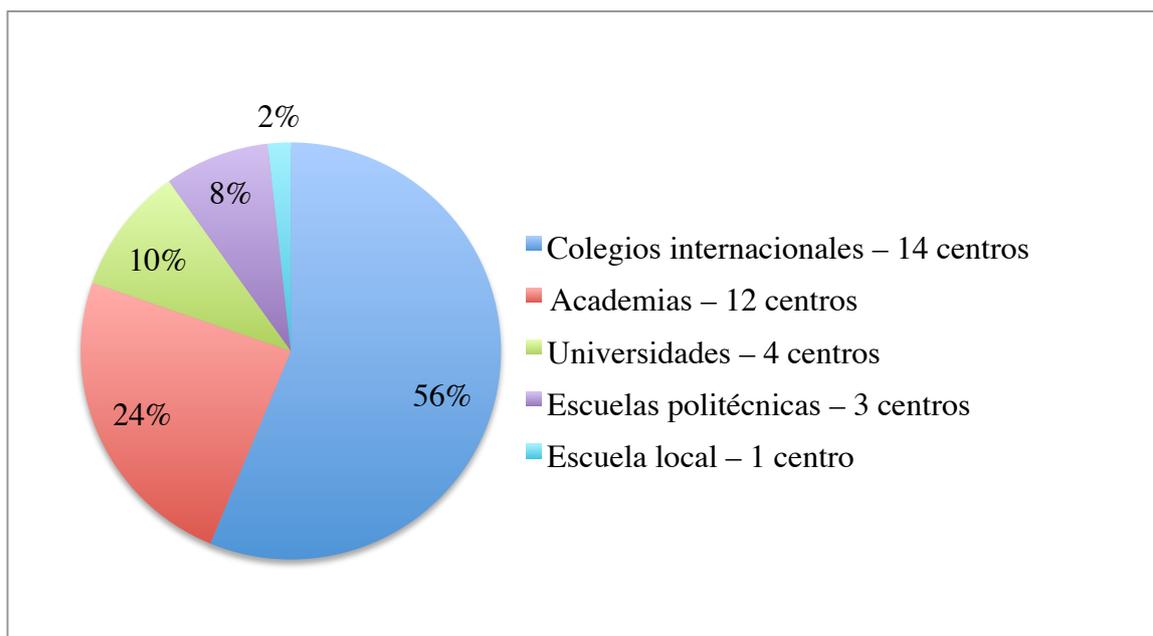
El segundo objetivo de esta memoria de investigación era identificar los tipos de centros académicos que enseñan español en la enseñanza reglada (colegios, universidades, politécnicas) y en la enseñanza no reglada (academias). Se ha contactado con un total de 34 centros que ofrecen español en Singapur, de los cuales respondieron 32 y dos de ellos, academias privadas, no nos dieron ningún dato. Como se aprecia en la tabla siguiente, este estudio ha obtenido suficiente información concluyente que permite identificar los tipos de centros académicos que ofrecen español y el número de alumnos por tipo de centro.

Tabla 5: Número de centros y de alumnos por tipo de centro académico.

Tipo de centro	Número de alumnos
Colegios internacionales – 14 centros	3.824
Escuela local – 1 centro	120
Universidades – 4 centros	669
Escuelas politécnicas – 3 centros	550
Academias – 12 centros	1.634
Total	6.797

Como se puede apreciar en el gráfico siguiente los centros oficiales con más alumnos son los colegios internacionales con un 57% del total de alumnos. Les siguen las universidades, con un 10%, y las escuelas politécnicas (8%).

Gráfico 5: Distribución de alumnos por tipo de centro académico.



También hay que destacar el gran número de alumnos que estudia en las academias y que supera, con mucho, a los que estudian en las universidades. Los doce centros privados de la enseñanza no reglada tienen casi la cuarta parte (un 24%) de los alumnos de español de Singapur.

7.2.1. El español en los colegios internacionales

El grueso de los alumnos que estudian español en Singapur se concentra en la edad escolar, con un total de 3.944 alumnos. Dentro de los colegios hay que diferenciar los colegios internacionales privados, en los que hay 3.824 alumnos matriculados de español, de la escuela local pública cuyo programa de español acaba de empezar y que cuenta con 120 alumnos en su primer año.

En los colegios internacionales de Singapur que ofrecen español, hay matriculados un total de 27.808 alumnos procedentes de más de 70 países. Solo en torno al 4% de los alumnos matriculados en los colegios internacionales son singapurenses. Teniendo en cuenta los datos obtenidos en las entrevistas el 14% de todos los alumnos matriculados en colegios internacionales estudia español.

Como mencionamos en el primer apartado, en Singapur ofrecen español 14 de los 22 colegios internacionales existentes, y la mayoría de estos centros ofrece español en la secundaria donde los estudiantes pueden elegir entre mandarín, español, francés y alemán. Aunque no era el objetivo de esta investigación recabar datos concretos sobre el número de estudiantes de otras lenguas, casi todos los profesores comentan que el mandarín sigue

siendo el idioma más popular en la mayoría de los colegios y entre los idiomas europeos el francés, el español y el alemán. En algunos colegios, el francés tiene mucha más demanda que el español (Colegio Australiano de Singapur). En otros colegios el español es el segundo idioma más demandado (SAS, SAIS) y en otros centros escolares la demanda entre ambos idiomas es similar.

La media de alumnos que estudia español en todos los colegios internacionales de Singapur es del 14%. Este porcentaje varía mucho de unas escuelas internacionales a otras. Los colegios con el porcentaje más alto de alumnos de español son UWCSEA y SAS, con un 21 por ciento como se puede ver en la tabla siguiente.

Tabla 6: Número de alumnos de español por colegio y porcentaje sobre el total de alumnos del colegio.

Colegio	Alumnos de español	Total alumnos	% de alumnos que estudia español
United World College of South East Asia (UWCSEA)	1.045	4.909	21%
Singapore American School (SAS)	810	3.900	21%
Overseas Family School (OFS)	450	3.500	13%
Liceo Francés de Singapur	400	2.400	17%
Tanglin Trust School (TTS)	371	2.700	14%
Stanford American International School (SAIS)	320	2.200	15%
Anglo Chinese International School (ACIS)	150	900	17%
Saint Joseph International School (SJI)	97	800	12%
German European School of Singapore (GESS)	93	1.400	7%
International School of Singapore (ISS)	25	750	3%
International Community School (ICS)	30	420	7%
Chatsworth International School (CIS)	13	700	2%
Australian International School (AIS)	12	2.600	0,4%
Nexus International School	8	630	1%
	3.944	27.809	14%

Nota: los datos de UWCSEA East se estimaron a partir de los datos del campus de UWCSEA Dover

Los dos colegios con un mayor porcentaje de alumnos aprendiendo español, SAS y UWCSEA, son los dos centros escolares internacionales de mayor tamaño por número de alumnos de Singapur. Estos dos colegios son también los pioneros de su enseñanza ya que empezaron a ofrecerlo en la década de los 70-80.

Como se puede ver en la tabla siguiente, que indica el año de inicio de la enseñanza de español, esta es bastante más reciente en el resto de los colegios, y en concreto cinco colegios internacionales empezaron a ofrecer español en Singapur en los años 2009-2011.

Tabla 7: Año de inicio de la enseñanza de español en los colegios.

Centro	Año de inicio
United World College of South East Asia (UWCSEA)	1975
Singapore American School (SAS)	1984
International Community School (ICS)	1996
Liceo Francés de Singapur	1999
Overseas Family School (OFS)	2002
Tanglin Trust School (TTS)	2004
International School of Singapore (ISS)	2005
Stanford American International School (SAIS)	2009
Saint Joseph International School (SJII)	2009
German European School of Singapore (GESS)	2009
Anglo Chinese International School (ACIS)	2010
Australian International School (AIS)	2011
Nexus International School	2013
Chatsworth International School (CIS)	--
Newton Language Center (Escuela pública)	2014

No se han podido obtener cifras sobre el número de alumnos en cursos anteriores, pero a la pregunta de si aumenta la demanda de español en los colegios, la mayoría de los encuestados dijeron que en la actualidad permanecía estable, después de un aumento notable hace tres o cuatro años (2009-2010). Esos años fueron un momento álgido de la expansión del español en Singapur, porque no sólo se empezó a enseñar español en cinco colegios sino que algunos que llevaban más tiempo impartiendo, como es el caso de UWCSEA empezaron a ofrecerlo en la escuela primaria.

Aunque la demanda de español siga estable en los grandes colegios internacionales, este estudio ha podido comprobar que en los colegios de menor tamaño y que han empezado por la secundaria, todavía hay interés en ofrecer más clases de español. Andy Jefferson, profesor de Nexus International School, comenta que quieren empezar español en la escuela intermedia. En el nuevo curso escolar 2014-2015 se inicia un programa de español como segunda lengua en el Canadian International School, un programa intensivo en Gems International School y un programa de español como lengua materna en Tanglin Trust School para niños nativos.

Isabelle Lacoste, profesora de español en el German European School of Singapore, que tiene 93 alumnos de español, comenta que la demanda de español sigue creciendo en el colegio, en la secundaria porque es un idioma bastante fácil de aprender para los alumnos que ya han estudiado francés y porque los alumnos son cada vez más conscientes de que es uno de los tres idiomas más hablados del mundo. En otros colegios, como el International

School of Singapore (ISS) y Chatsworth International School la demanda de español, permanece estable. Terry Baker, coordinadora del programa de Chatsworth, comenta que el colegio prefiere concentrar a los alumnos en torno al francés y al mandarín por ser estos los idiomas que se empiezan a enseñar en la escuela intermedia y en ese caso es preferible que sigan trabajando uno de ellos hasta el final de su escolarización. Judit Cano, profesora de español en Anglo Chinese International School (ACIS) cuenta que en su centro se enseñan mandarín, alemán, hindi y francés y que el español está ganando terreno a este último.

En lo que se refiere a clases extraescolares, muchos colegios están buscando formas de practicar el español fuera del aula y les gustaría que hubiera una mayor relación con la comunidad hispana de Singapur para poder practicarlo. Algunos colegios ofrecen clases extraescolares de español como el es caso del colegio australiano, AIS, que tiene clases de lectoescritura para niños nativos una vez a la semana. Otros como Overseas Family School (OFS) cuentan con un club de películas latinas, en español, una hora a la semana y tutores de español para chicos con dificultades impartidas por alumnos de nivel avanzado. Singapore American School (SAS) tiene la Spanish Honors Society, con unos 30 miembros. Este grupo, al que pueden pertenecer alumnos a partir del Grado 10, se dedica a la promoción del español y en él pueden participar los alumnos con buen rendimiento en esta asignatura.

Diferentes exámenes

Los alumnos de secundaria que estudian en los colegios internacionales se presentan a diferentes exámenes que evalúan su competencia en el idioma. Un total de 557 alumnos de cinco colegios internacionales (UWCSEA, OFS, TTS, ACIS, SJII) preparan los exámenes IGCSE (International General Certificate of Secondary Education de la Universidad de Cambridge) en los grados (10 ó 11). El programa que prepara para los IGCSE está diseñado para alumnos que estudian español como lengua extranjera y su objetivo es desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje de manera efectiva para la comunicación práctica, trabajando las cuatro competencias básicas del alumno: escuchar, leer, hablar y escribir. El IGCSE también tiene como objetivo familiarizar a los alumnos con la cultura y civilización latinoamericanas. Aunque en varios colegios los profesores no están familiarizados con la clasificación del MCER, los alumnos que obtengan una A en el examen de español como segunda lengua del IGCSE tendrían un nivel similar al B2 (Intermedio Alto) según el MCER.

La mayoría de los colegios internacionales suele seguir el programa académico de su

país (sistema americano, británico, australiano y alemán), pero cada vez está ganando más adeptos el Bachillerato Internacional (BI) que ofrecen ya nueve colegios internacionales (UWCSEA, OFS, TTS, ACIS, SJII, Chatsworth, AIS, GESS, Nexus) en Singapur. Según la información ofrecida por estos colegios, un total de 512 alumnos se presentan cada año a las pruebas de español del BI. En muchos casos dentro del mismo colegio se ofrecen dos programas separados el propio del país (británico, americano, australiano, alemán) y a la vez se ofrece el Bachillerato Internacional.

En la asignatura de lenguas del BI los alumnos pueden elegir español *ab initio* (nivel principiantes para aquellos que nunca estudiaron español), Español B (como segunda lengua, siempre que no lo hayan estudiado más de tres meses y que no sean nativos), o Español A (Lengua o Lengua y Literatura) que exige un nivel alto de español y suelen estudiarlo alumnos nativos o no nativos que tengan casi un nivel C2.

Al final de los estudios de secundaria en los colegios americanos los alumnos pueden estudiar español para los APT (*Advanced Placement Tests*) y en los que siguen el modelo británico los alumnos estudian español para los A Levels (Niveles Avanzados).

7.2.2 El español en la escuela pública

El inicio del español en la escuela pública de Singapur supone un impulso muy importante para la lengua en este país ya que la mayoría de los alumnos de los colegios internacionales mencionados (excepto los que estudian español en la secundaria en SJII y ACIS, de mayoría singapurense) volverán a sus países de origen. Por lo tanto, son los alumnos singapurense que vivan en este país los que contribuirán sobre todo a la consolidación del español en Singapur a largo plazo.

Las clases de español para los alumnos de la escuela pública singapurense se imparten en el Newton Language Center (uno de los dos Centros de Lenguas del Ministerio de Educación). Y se imparten como parte de los programas de tercera lengua, a un selectivo grupo de estudiantes de secundaria interesados en aprender un tercer idioma aparte del inglés y su lengua materna. La implantación del español se efectúa de forma progresiva y las condiciones para poder estudiar español, u otra tercera lengua, en un centro del gobierno y por lo tanto gratuito son:

- que los estudiantes deben estar entre 10% superior del examen o reválida de primaria de su escuela, Primary School Leaving Examination (PSLE).

- que sean ciudadanos o residentes permanentes de Singapur o hijo de uno de los dos anteriores.

- que se hayan presentado al examen de una lengua materna en el PSLE.

Los alumnos que tienen la oportunidad de aprender español son hablantes no nativos y no tienen ningún conocimiento previo de la lengua. En enero se abrieron cuatro clases de español ab *initio* es decir a nivel de principiante o A1 según el MCER. Las clases son por las tardes, después del colegio y consisten en una sesión semanal de 3 horas y 15 minutos de instrucción en el aula. Además se espera que los alumnos dediquen unos 45 minutos de autoaprendizaje en línea, en su casa. Hay dos profesoras españolas, Yolanda Díaz de Toledo y Miriam Tornero, cada una tiene dos grupos de alrededor de 30 alumnos de chicos y chicas entre 12 y 13 años, un total de 120 alumnos este primer año.

En lo que se refiere a los estudiantes, Tornero comenta que "se trata de alumnos muy motivados, con gran facilidad para los idiomas, para los que el español es ya su tercera lengua. Son muy intuitivos y competitivos y tienen muchas ganas de aprender". Los alumnos que se apuntan a este programa estudiarán español durante seis años (cuatro de secundaria y dos de *junior college*). Se espera que al final de los cuatro años de secundaria tengan un nivel B1+ y se les preparará también para el DELE. Díaz de Toledo comenta que "uno de los aspectos más difíciles al inicio fue la lejanía de la cultura hispana y el desconocimiento total del mundo hispanohablante. Por ello siempre que podemos utilizamos vídeos y presentaciones audiovisuales para fomentar la competencia sociocultural de nuestros alumnos". En este sentido esta profesora utiliza el método de *flip learning* (aprendizaje invertido) en el que los alumnos revisan materiales audiovisuales y presentaciones de contenidos teóricos en casa que luego se trabajarán en el aula con tareas y con el resto de los compañeros. El programa utiliza un tipo de evaluación formativa y continua, pero tiene un gran peso el examen final de septiembre (60% de la nota) que evalúa las competencias tanto productivas como receptivas.

Recientemente y ante el éxito del programa de español y la perspectiva de un nuevo grupo de alumnos similar al de este año, que se matriculará en español en enero del 2015, el Centro del Lenguas de Newton del MOELC ha contratado a otro profesor español que se incorporará en julio de este año y empezará a enseñar en enero del 2015.

7.2.3 El español en la escuela reglada para adultos

En Singapur hay siete universidades públicas, tres de ellas ofrecen español: Nanyang Technological University (NTU), Singapore Management University (SMU) y desde enero

del 2014, Yale-NUS. En el curso 2013-2014 hubo un total de 669 estudiantes de español en la universidad local.

De las cinco escuelas politécnicas, con programas de tres años, tres de ellas ofrecen español: Singapur Polytechnic (SP), Temasek Polytechnic (TP) y Ngee Ann Polytechnic (NP). En el curso 2013-2014 hubo un total de 550 estudiantes de español en las escuelas politécnicas.

En todas las universidades y escuelas politécnicas contactadas se estudian los niveles iniciales, correspondientes al nivel A1-A2 del MCER. Tanto en NTU como en SMU, los profesores comentaron que las universidades prefieren ofrecer más optativas y de momento sólo ofrecen una base del idioma que capacite a los alumnos a seguir estudiando español por su cuenta o en centros privados; a esto hay que añadir la falta de aulas en muchos casos.

7.2.3.1. Universidades

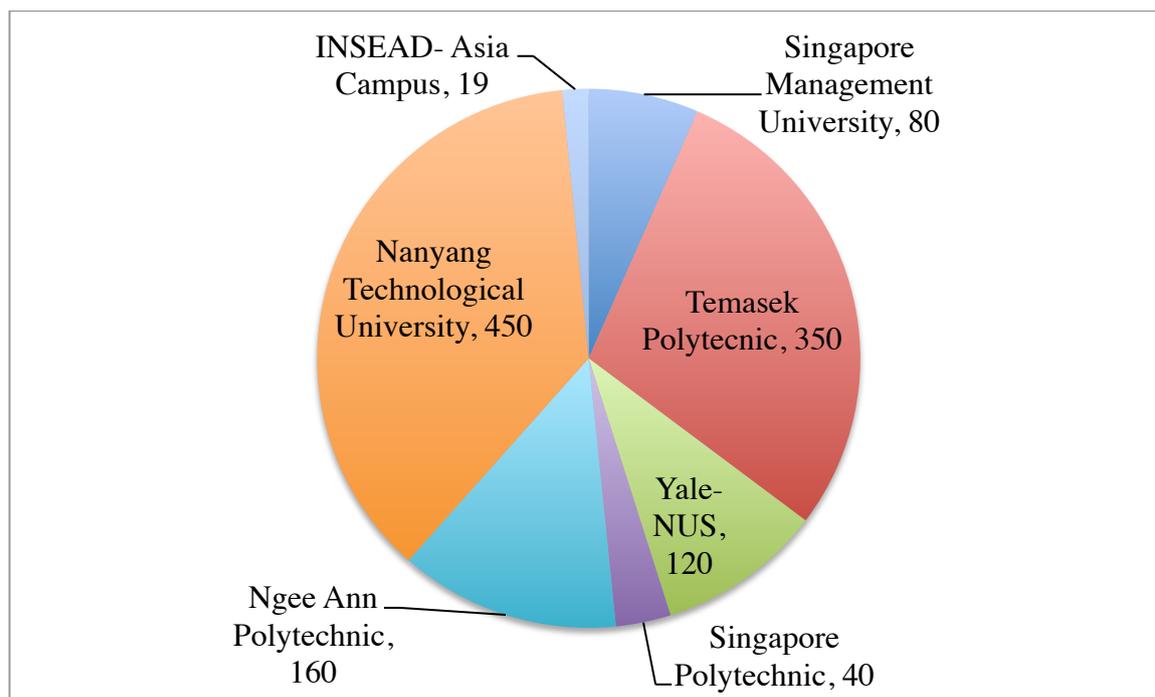
Las universidades de Singapur, que están consideradas entre las mejores de Asia, son organismos públicos autónomos y subsidiados por el gobierno. En algunos casos, como NUS los alumnos admitidos a la universidad reciben una beca del gobierno para pagar sus estudios y a cambio al terminar tienen que trabajar tres años para una compañía singapurense.

¿Por qué estudian español los universitarios singapurenses? María José Romero, coordinadora del programa de español y profesora de Singapore Management University (SMU) explica que la mayoría de los estudiantes de esta universidad ha viajado o participado en programas de intercambio con países de habla hispana. Les interesa el español para poder viajar, por la cultura, el fútbol y la música, de momento no lo ven tanto como una ventaja competitiva para su trabajo futuro, aunque cada vez más alumnos empiezan a ser conscientes de la expansión de las empresas singapurenses en Latinoamérica.

Singapore Management University (SMU), con unos 7.000 alumnos matriculados, ofrece dos cursos de español, de nivel A1 al año. Cada semestre se matriculan un máximo de 40 alumnos por clase y suele haber lista de espera. Los alumnos tienen tres horas de español a la semana y aunque es una asignatura optativa, sí puntúa para la media de sus estudios. La universidad tiene una profesora, con un master de ELE por la Universidad Nebrija, y un profesor asistente singapurense con muy buen dominio de la lengua. Tanto en NTU como en SMU han estado usando hasta este año el manual *Sueña* de la editorial

Anaya y ahora utilizan *Embarque 1* de la editorial Edelsa. El profesor cuenta con el libro electrónico y muchos materiales de *e-learning* de apoyo proporcionados por la editorial. En ambas universidades las profesoras trabajan con una plataforma online para la gestión de notas y trabajos de los alumnos.

Gráfico 6: Número de estudiantes de español en la educación reglada superior 2014-2014.

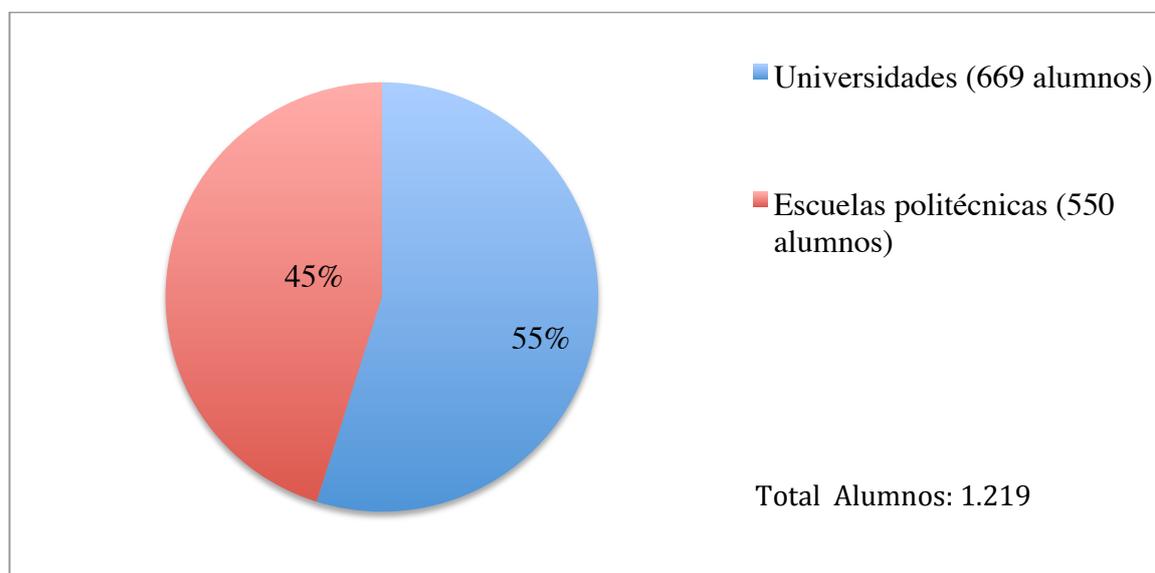


Nanyang Technological University (NTU), empezó a ofrecer clases de español en el 2002. Esta universidad tiene unos 30.000 estudiantes matriculados y ofrece tres cursos de español semestrales que van desde el nivel A1 a un A2 avanzado. La mayoría de los alumnos son singapurenses, pero también hay alumnos de otros países del sudeste asiático. La coordinadora del programa y profesora, Cristina González, comenta que hasta hace poco en Asia se pensaba que el francés era más importante que el español, pero a medida que los alumnos viajan más, empiezan a ser conscientes de que el español es la tercera lengua del mundo, algo que se explica siempre en la primera lección del curso. En la página web de la universidad se detallan los tres niveles de español ofrecidos. En el primer y segundo nivel los alumnos tienen un total de 36 horas, con tres horas de clase a la semana. El primer nivel se corresponde con un A1, en el segundo nivel se termina el A1 y se empieza el A2 y en el tercer nivel, de 48 horas se termina con el nivel A2.

En Singapur hay una gran presencia de universidades extranjeras muy reconocidas, en su mayoría asociadas a universidades locales como es el caso de Yale-NUS que empezó

su andadura en agosto del 2013. Esta universidad, que en Singapur se especializa en humanidades, ofrece desde enero de este año cursos de español a nivel principiante (A1). Las clases se iniciaron con dos profesores a tiempo parcial (Eduardo Otero vicepresidente de Yale-NUS, y Raquel Peña ambos con master de español o ELE y muchos años de experiencia docente). El curso es el resultado de una demanda natural contrastada en una encuesta sobre lenguas en la que los alumnos expresaron su interés en estudiar español. En enero de este año empezaron con un total de 31 alumnos matriculados, divididos en dos grupos; cada grupo tiene dos horas de clase, dos días a la semana, durante 12 ó 13 semanas. Nada más iniciarse el curso este año ya había lista de espera para el próximo trimestre.

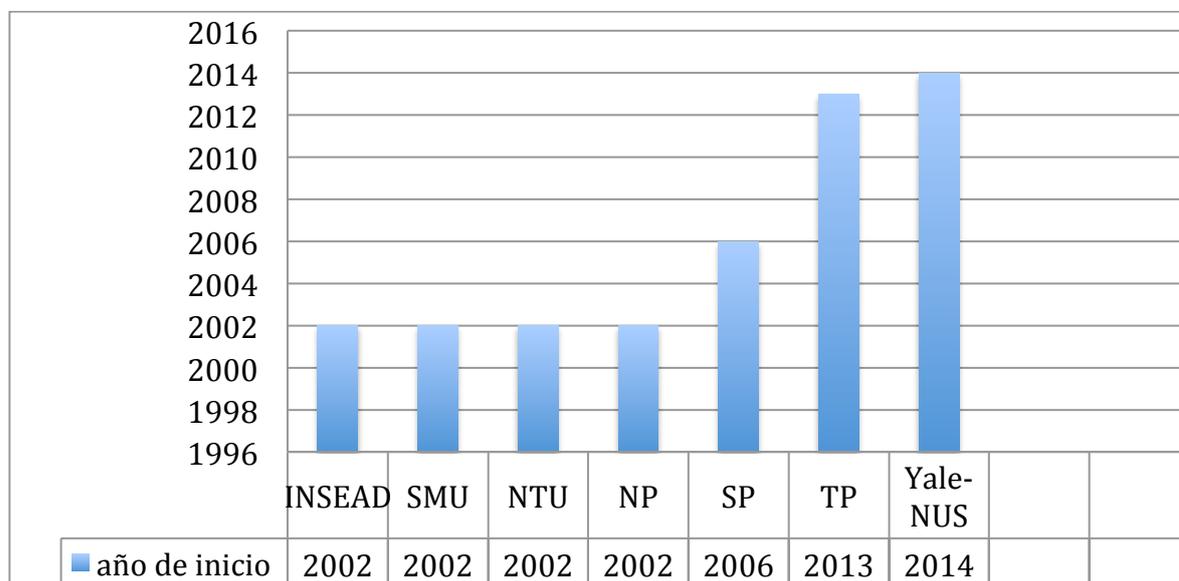
Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes de español en universidades y en politécnicas 2013-2014.



El objetivo de Yale-NUS es continuar los cursos hasta un nivel intermedio y que luego el alumno continúe por su cuenta. Los materiales utilizados en esta universidad son el manual *Tu Mundo* de la Editorial McGraw Hill que cuenta con libro del alumno y tiene formato electrónico para su uso en el aula. El método de trabajo es muy intensivo, con muchas tareas; también cuentan con una plataforma online para poner materiales adicionales a disposición de los alumnos. Recientemente y dado el aumento de la demanda y del éxito del programa de español en Yale-NUS, el Centro de Estudio de Idiomas de la National University of Singapur (NUS) ha decidido ofrecer a sus alumnos un primer módulo de Español 1 que enseñarán los profesores de Yale-NUS. Este acuerdo entre Yale-NUS y el Centro de Estudio de Idiomas de NUS es un paso importante para la enseñanza del español en Singapur, ya que este centro enseña otros trece idiomas y tiene mucho

prestigio en la enseñanza de lenguas a nivel universitario en este país.

Gráfico 8: Año de inicio del español en las universidades y politécnicas de Singapur



Como se puede apreciar en el gráfico anterior, el 2002 fue el año de despegue del español en la educación oficial de adultos singapurense. Ese año, la escuela francesa privada de negocios de INSEAD, empezó también a ofrecer español a un grupo reducido (de 3 a 6 alumnos) interesados en estudiar español para cumplir con el requisito de estudiar una lengua extranjera (*Exit Language Requirement*) al término del programa. Al principio la escuela dirigía a los alumnos al centro de lenguas del gobierno de Singapur (RELC), después se hizo cargo Las Lilas School y a partir del próximo curso la propia universidad organizará las clases de español en su centro. Los datos del último año proporcionados por las Lilas School indican que 19 estudiantes se examinaron en español y 12 tomaron clase en dicha academia.

7.2.3.2 Escuelas politécnicas

El 40% de todos los graduados de la escuela secundaria de Singapur se inscribe en una de las cinco escuelas politécnicas que ofrecen diplomaturas de tres años. Estos centros proporcionan una educación orientada a la industria, como una alternativa a las universidades. Los graduados de las politécnicas que obtengan buenos resultados pueden seguir estudiando en las universidades locales de Singapur o en las universidades extranjeras que ofrecen cursos universitarios especializados a nivel local.

La primera escuela politécnica singapurense en ofrecer español desde el 2004 fue Ngee Ann Polytechnic (NP) que tiene 15.000 alumnos matriculados. En el último año escolar (abril 2013- febrero 2014) se matricularon 160 estudiantes en español. NP ofrece dos cursos de español inicial (Spanish 101 y 102), a grupos de unos 20 alumnos, dos días a la semana, durante dos horas por 10 ó 12 semanas al trimestre. En NP los programas de lenguas más populares son el coreano, el japonés y el francés en tercer lugar. Estos programas tienen entre 700 y mil estudiantes al año. Según cuenta Winnie Hien, coordinadora y profesora del programa durante los últimos dos años, la demanda de español no crece en la actualidad, aunque sí experimentó un crecimiento fuerte entre el 2009-2011 cuando había entre 200 a 300 estudiantes de español y dos profesores. El auge del K-pop (música coreana) y la facilidad de viajar a Corea ha duplicado la demanda de alumnos en los últimos años, en detrimento de otras lenguas como el español. Hien, comenta que "los estudiantes de NP son conscientes de que Latinoamérica es un mercado al alza y quieren aprender un idioma que les pueda abrir puertas en el mercado laboral. Otros lo estudian porque les gustaría viajar a España o Latinoamérica; muchos de los chicos lo estudian porque son fanáticos del fútbol y algunas de las chicas añaden que el español es *sexy*".

La escuela Singapore Polytechnic (SP) ofrece español desde el 2006. Raquel Gochioco, coordinadora del programa comenta que la demanda de español fluctúa ligeramente año a año y este semestre tenían 20 alumnos registrados; suelen tener unos 40 estudiantes de español al año. Gochioco explica que la mayoría de los alumnos estudia español porque creen que mejorará sus oportunidades de encontrar un trabajo en una multinacional con sede en Singapur o de encontrar trabajo en el extranjero. El curso de español introductorio de SP consta de 60 horas (30 horas cada semestre, dos horas a la semana) y al final de cada curso hay un examen para evaluar el progreso del alumno, pero el certificado final no lleva nota. Se concede el certificado si el alumno ha asistido al menos al 75% de las clases del módulo.

Temasek Polytechnic (TP) inició sus clases de español en octubre del 2013 con 125 estudiantes. El curso ha tenido muy buena acogida y en el semestre de abril del 2014 el número de alumnos crecía hasta los 225 estudiantes. Cada curso de español tiene 30 horas, 2 a la semana durante 15 semanas. Se dedica la mitad de ese tiempo al estudio de la gramática y el vocabulario y la otra a la cultura hispana. Para ello utilizan materiales creados específicamente para sus cursos por la escuela, basados en el modelo francés que lleva muchos años implantado en dicho centro. Estos materiales contienen una serie de

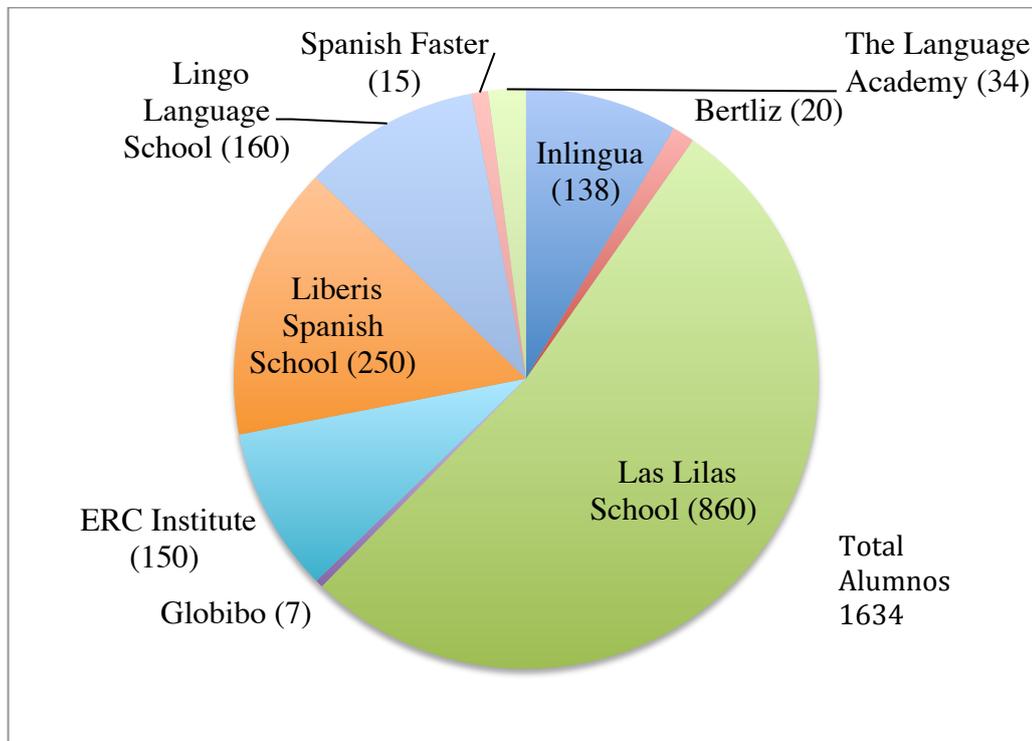
puntos de gramática básica, vocabulario y diálogos breves apoyados por audios online a disposición de los alumnos. El nivel 1, Introducción al Español, cubre la mitad del nivel A1 del MCER.

7.2.4. Educación no reglada

El término enseñanza no reglada se refiere a centros que no ofrecen un título oficial, aunque algunas de estas academias preparen para exámenes o acreditados o reconocidos como el DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera) o el DIE (Diploma Internacional de Español).

Al término de este estudio y tras varias búsquedas realizadas en Google con las palabras *Spanish courses* se han podido identificar 12 instituciones de enseñanza no reglada academias o *colleges* (escuelas para adultos) que incluyen el español en su oferta educativa en Singapur. Esta investigación ha obtenido datos de 10 centros. Como se puede ver en el siguiente gráfico que detalla la distribución por centros, el número total de alumnos para esas 10 escuelas privadas asciende a 1.634.

Gráfico 9: Alumnos que estudian español en la enseñanza no reglada 2013-2014.



Todas las academias que se mencionan a continuación aparecen en Yago.sg, un portal dedicado a la enseñanza de lenguas en Singapur. El 80% del tráfico que recibe este buscador procede de Singapur y en el mes de mayo de este año se registraron 192 *hits*

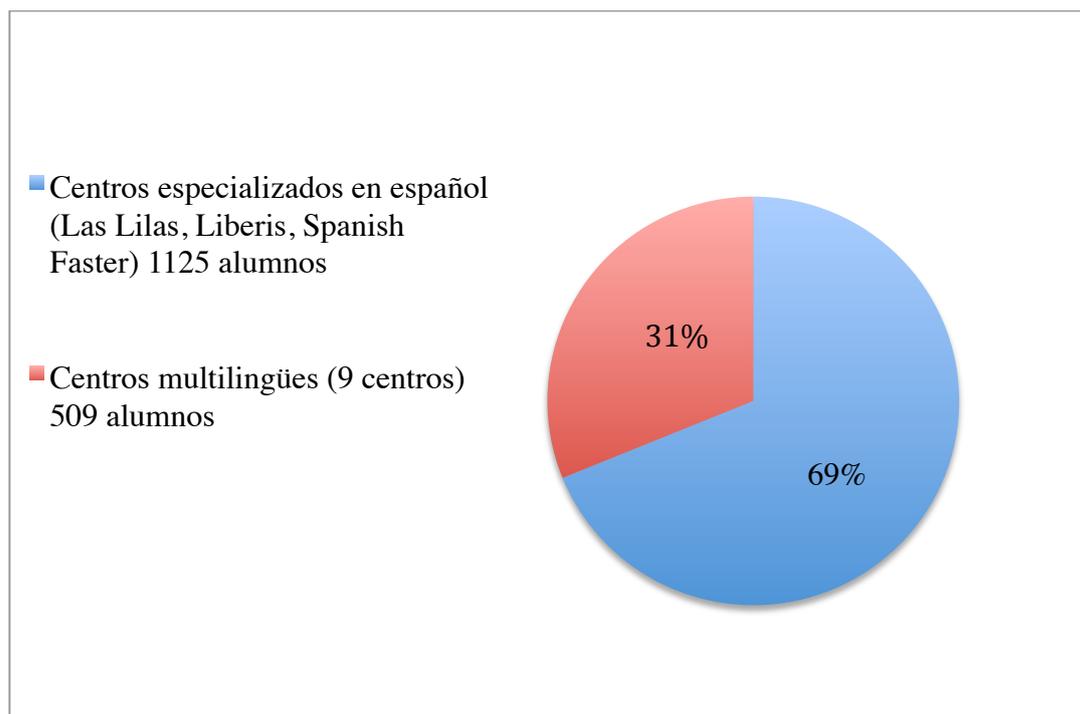
(búsquedas individuales) por cursos de español. Gus Goorts, director de este buscador, aportó el dato de que los cursos de idiomas más solicitados en mayo fueron por este orden: inglés, coreano, mandarín, francés y español; con el doble de búsquedas de francés que de español.

En Singapur hay tres centros especializados en la enseñanza de español (Las Lilas, Liberis, Spanish Faster; aunque las tres tienen sede física en este país, las dos primeras tienen escuela en el centro de la ciudad y ofrecen clases presenciales. La tercera, Spanish Faster, tiene una oficina local pero todos sus cursos se imparten online, vía Skype. Los otros 9 son centros multilingües con sede en Singapur y que combinan la enseñanza de español con la de otras lenguas (francés, alemán, mandarín, japonés, coreano, tailandés, bahasa).

Como se puede comprobar en el gráfico siguiente de los 1.634 alumnos que estudian español en centros privados de la enseñanza no oficial, en Singapur casi un 70% (1.125 estudiantes), prefiere centros especializados en la enseñanza de español para sus estudios. El 39% restante, 509 estudiantes, acuden a las academias multilingües.

En las academias, el 90% de las clases se ofrece en grupos (de 4 a 12 estudiantes) con una gran mayoría de alumnos registrados en cursos de nivel A1 y A2. Las clases para niveles superiores suelen ser privadas o semiprivadas.

Gráfico 10: Porcentaje de alumnos en centros multilingües y especializados en español.



Academias multilingües

El español está teniendo mucho atractivo en Singapur y prueba de ello es que aumenta el número de academias multilingües y centros de educación de adultos que lo ofrecen. A continuación se presenta una descripción breve de todos los centros que ofrecen cursos de español.

La academia Inlingua abrió sus puertas en Singapur 1972 y ofrece español desde los 80. En la actualidad tiene unos 2.500 alumnos de todos los idiomas, de los cuales un 5,5% estudiaban español en el 2014 (unos 138 alumnos) frente a un 8% (200) el año pasado. Inlingua ofrece cursos desde principiante a avanzado (desde A1 a C2). Un 15% de las clases que ofrece esta academia son privadas (como suele ser la preparación al DELE) y un 85% son grupos. Inlingua utiliza sus propios manuales y trata de organizar actividades fuera del centro para apoyar la enseñanza del español. Giacomo Discoli, gerente de Inlingua en Singapur, comenta que "los alumnos de este centro quieren aprender español porque están interesados en la cultura (sobre todo en la música y el deporte), porque les interesa viajar a países de habla hispana y porque quizá puedan mejorar sus oportunidades de encontrar un trabajo al terminar sus estudios; sin olvidar a los que quieren aprender español porque tienen pareja hispanohablante".

La reconocida academia de lenguas Bertliz, abrió su sede en Singapur en 1995 y ofrece clases de español desde 1996; en la actualidad tienen unos 20 alumnos de español al año. La academia sigue utilizando el método Bertliz, del pedagogo americano de origen alemán, que utiliza un vocabulario y gramática prácticos simulando situaciones de la vida real y enfocándose en la conversación para el aprendizaje del nuevo idioma. El método agrupa a los alumnos en 10 niveles. Polly Kurchan, directora de Bertliz indica que sólo el 10% de la enseñanza de español se realiza en grupos en la escuela; el resto de las clases de español privadas, diseñadas a medida para maximizar el aprendizaje de cada alumno y programas corporativos dirigidos a empresas.

La agencia Globibo, que inicialmente se especializaba en traducciones, ahora es también escuela de idiomas. Esta agencia empezó a ofrecer español en el 2008, con cursos de español inicial para a empresas. Fabian Chong de Globibo comenta que no es difícil encontrar profesores de español en Singapur y que la demanda de negocio crece a pesar de tener un número de alumnos todavía reducido (cinco en el 2013 y dos en el 2014).

ERCI ofrece clases de español desde el 2010 y tiene en la actualidad unos 150 estudiantes al año. Este instituto fue fundado por varios empresarios singapurenses para formar nuevos empresarios líderes con estudios de negocios. Como complemento a esta

formación ERCI ofrece cursos de idiomas (inglés, chino, francés, coreano, tailandés) y cuatro niveles de español (principiantes, pre-intermedio, intermedio a avanzado). Cada curso de español consta de dos horas semanales durante 10 semanas. El 90% de los estudiantes son principiantes. Adnam Amjad, portavoz de ERCI, comenta que aunque durante años la demanda de español se mantuvo estable, en la actualidad está descendiendo ligeramente en favor del tailandés.

La academia Lingo empezó a ofrecer clases de español en el 2012 y tiene una media de 40 estudiantes por trimestre. Las clases tienen entre 4 y 12 alumnos que estudian español durante hora y media a la semana. Lingo ofrece dos niveles para principiantes (A1-A2). Clara Díez, profesora de esta academia, comenta que la demanda de clases de español está aumentando.

Existe poca diferenciación entre los cursos de español que ofrecen las agencias multilingües y suelen competir mucho por precio. Academias como Liberis, Cambridge Language School, Canadian Enrichment Center, The Language Academy ofrecen clases a precios reducidos (con hasta el 50% de descuento para las dos primeras clases) por medio de portal de ofertas en internet, Groupon. Para estos centros la clave está en cómo fidelizar a los alumnos que han sido matriculados con ese descuento y cómo diferenciar su producto del resto de las academias.

Por teléfono se ha podido confirmar que también ofrecen cursos de español presenciales en la actualidad: Cambridge Language School y JBS International College pero no han enviado sus datos. En lo que se refiere a Agape School of Education, en este momento, sólo ofrece clases privadas y cuenta con dos profesores de español. Otra academia como Epower Language anuncia cursos de español como reclamo publicitario, pero se pudo comprobar por teléfono que se especializa en idiomas asiáticos.

Academias especializadas en español

Las Lilas School (LLS) fundada en el 2005 por dos españoles, Estefanía Peral y Antonio Codinach, es la primera escuela dedicada exclusivamente a la enseñanza del español en Singapur. En el 2007, LLS se convirtió en el primer Centro Asociado al Instituto Cervantes en el sudeste asiático y examinador acreditado para el DELE. Codinach comenta que en los inicios de las Lilas, lo más difícil fue encontrar profesores preparados para enseñar español en este país. Aunque el gobierno singapurense apoya y da muchas facilidades para la creación de empresas, exigía un salario muy alto para traer profesores del extranjero.

En lo que se refiere a la actividad docente de las Lilas, un 74% son cursos en grupo para adultos, un 12% cursos en grupo para niños y un 14% clases privadas o semiprivadas (6% particulares y 8% clases para empresas como los cursos para azafatas y pilotos de Singapore Airlines). Las Lilas ofrece clases de ELE para hablantes no nativos (estudiantes que quieren aprender español como lengua extranjera, ELE) ya sean niños o adultos. El 70% de los alumnos estudian en grupos del nivel A1 y A2 y aunque se ofrecen todos los niveles, los más avanzados (B1-C2) suelen ser grupos pequeños o clases particulares.

Las Lilas Kids se especializa en la enseñanza de español a niños no nativos (entre 24 meses y 12 años de edad, así como a los adolescentes). También ofrece clases a niños y jóvenes nativos para mantener y desarrollar la lengua materna, ofreciendo una instrucción más formal para los que tienen que pasar un examen de español en el colegio (como por ejemplo la preparación del IB Spanish A Lengua y Literatura).

En lo que se refiere a los materiales didácticos, Peral explica que la escuela ha diseñado un currículum propio para cada nivel, siguiendo las recomendaciones del PCIC y utiliza diferentes libros de apoyo de varias editoriales (en A1 se usa *ELE Actual*, en A2 *Etapas Plus*, en B1 *Aula* y en el B2 en adelante se suelen diseñar materiales más específicos según las necesidades de los alumnos). Desde este año LLS tiene una plataforma online para la gestión del aula y ofrecer otros materiales educativos online a sus alumnos.

Tabla 8: Número de alumnos en Las Lilas School 2006-2013.

Año	Adultos	Niños	Alumnos
2006	379 (locales 64%, extranjeros 36%)	56 (locales 62%, extranjeros 38%)	435
2011	793 (locales 60%, extranjeros 40%)	77 (locales 30%, extranjeros 70%)	870
2012	758 (locales 60%, extranjeros 40%)	80 (locales 30%, extranjeros 70%)	838
2013	768 (locales 56%, extranjeros 44%)	92 (locales 30%, extranjeros 70%)	860

Fuente: Las Lilas School.

LLS cuenta con la primera biblioteca especializada en ELE en Singapur y ofrece asesoramiento a colegios e instituciones que enseñan español. Aparte de las clases en la escuela esta academia ofrece asignaturas extracurriculares (clases de lengua materna, de ELE, o de cultura hispana) en colegios como el Canadian International School, Chinese International School, UWCSEA, Tanglin Trust School, Chatsworth International School y Hwa Chong, entre otros.

En marzo de este año, en reconocimiento a su labor por la difusión del español en Singapur, la Asociación Fusiónarte y Marca España han concedido a Estefanía Peral, directora de Las Lilas School, el premio "100 Españoles" que identifica y rinde homenaje a españoles que son ejemplo de éxito en el exterior.

En el año 2011, y con una estructura muy similar a Las Lilas School (escuela, suministro de libros, agencia de traducciones y de guías turísticos en español), la española Nekane Ijurco, creó un nuevo centro especializado en español, Liberis Spanish School que tiene alrededor de 250 alumnos (2013-2014). Ijurco comentó, para este estudio, algunas de las dificultades con las que se encontró a la hora de abrir Liberis: "lo más difícil ha sido conseguir los recursos humanos porque la normativa laboral de Singapur es muy estricta con los temas de contratación. La estabilidad de los profesores es difícil, tienen mucha movilidad. La competencia desleal de academias sin registrar y que no cumplen con los requisitos del MOE también es un reto al cual debemos enfrentarnos. Por otra parte ha habido muy poco apoyo por parte de las instituciones públicas de España en Singapur".

Liberis es un centro reconocido por FIDESCU (Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Hispana) y centro examinador autorizado de los exámenes de dicha institución DIE (Diploma Internacional de Español). En la actualidad la mayor parte de su actividad se centra en las tutorías para exámenes de español.

Por último en este apartado de academias especializadas en español hay que mencionar la reciente aparición de la escuela online *Spanishfaster.com* que empezó a ofrecer clases en el 2013. Esta academia tiene una dirección física en Singapur pero sólo ofrece clases por Skype y todos sus tutores trabajan desde España y Argentina. Spanish Faster se especializa en la preparación de exámenes (IB, IGCSE, A levels) y cursos a medida para adultos o niños. Esta escuela tuvo este curso académico 15 estudiantes en Singapur. Nageeb Gounjaria, director de Spanish Faster, comenta para este estudio que "la demanda de español está creciendo en Singapur pero muy lentamente ya que se trata de un mercado muy pequeño".

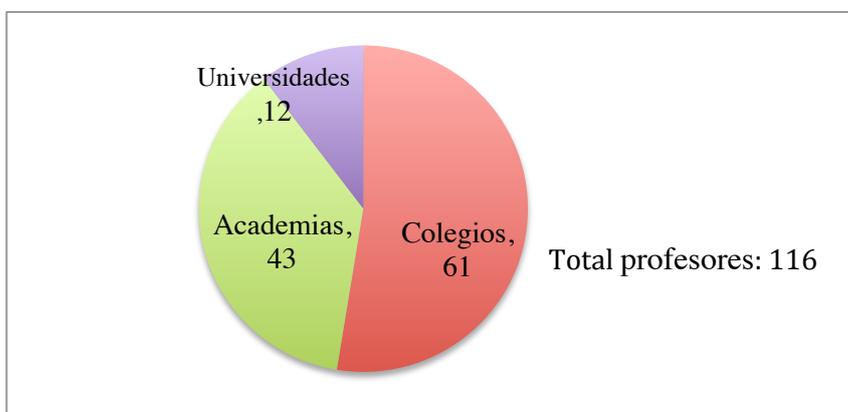
7.3. Profesorado

El tercer objetivo de este estudio era determinar el número de profesores que enseñan español en Singapur, especificando cuántos se dedican a la docencia de esta materia a tiempo parcial y a tiempo completo; también se quería saber si eran o no hablantes nativos de español y qué requisitos de formación exigían los centros para poder enseñar el idioma.

Como se puede ver en el gráfico siguiente, en Singapur se han podido contabilizar

116 profesores de español; un 52% se dedica a la docencia en los colegios, un 10% dan clase en la universidad y el 37% por ciento restante da clases en las academias. Como es lógico son los colegios, con un mayor número de alumnos, los que contratan a un mayor número de profesores con un ratio de un profesor por cada 65 alumnos. En las universidades hay un profesor por cada 100 alumnos, pero hay que tener en cuenta que en estos centros hay dos semestres en un curso académico, cada uno con alumnos nuevos que empiezan el nivel inicial o que continúan del nivel anterior. Por último en las academias el ratio es de 35 alumnos por cada docente y en estos centros cada profesor tiene también varios grupos al año.

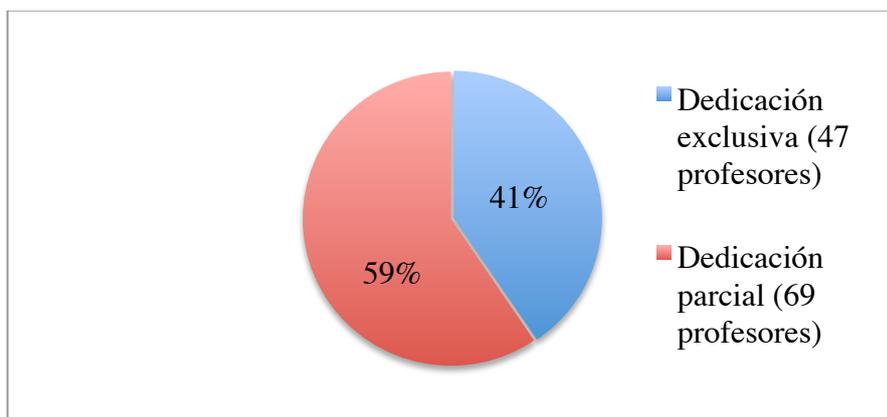
Gráfico 11: Número de profesores por tipo de centro académico.



7.3.1. Dedicación exclusiva o parcial

Los profesores que dan clases de español en Singapur se distribuyen casi a partes iguales entre los que trabajan con dedicación completa (69 profesores) y los que trabajan a media jornada o por horas (47 profesores). La mayoría de los profesores con dedicación completa trabajan en los colegios, con tan solo dos en la universidad y siete en las dos academias especializadas de español.

Gráfico 12: Dedicación exclusiva o parcial del profesorado de español.



En los dos grandes colegios (por número de estudiantes) hay un total de 28 profesores de español. En el colegio americano, SAS, trabajan 12 profesores a tiempo completo y entre los dos campus de UWCSEA trabajan 16 profesores, 8 a tiempo completo y 8 a tiempo parcial.

Los profesores comentaron que en varios colegios, en secundaria, dan clases en dos o tres programas diferentes (*Middle Years Program*, IB y el programa propio del país) con lo que ello supone de dificultad y tiempo a la hora de preparar los materiales de estudio y evaluación para cada curso.

En algunos casos los profesores enseñan otro idioma aparte del español porque no hay suficiente demanda de español. En el caso de combinar la enseñanza de español con la de otra lengua, esta suele ser francés en la mayoría de los casos, en algunos casos con latín o con el inglés en menor medida.

Las horas de clase por profesor en los colegios varían mucho. Las profesoras del Newton Language Center tienen dedicación completa pero este año, con el inicio del programa, tenían sólo 7 horas lectivas, que aumentarán el año que viene con el incremento del número de alumnos. En los colegios internacionales el número de horas lectivas por profesor con dedicación completa suele ser un mínimo de 20 horas a la semana; varía mucho el número de horas lectivas de los profesores que trabajan por horas. En las academias especializadas en español, las profesoras con dedicación completa dan una media de 26 horas de clase a la semana.

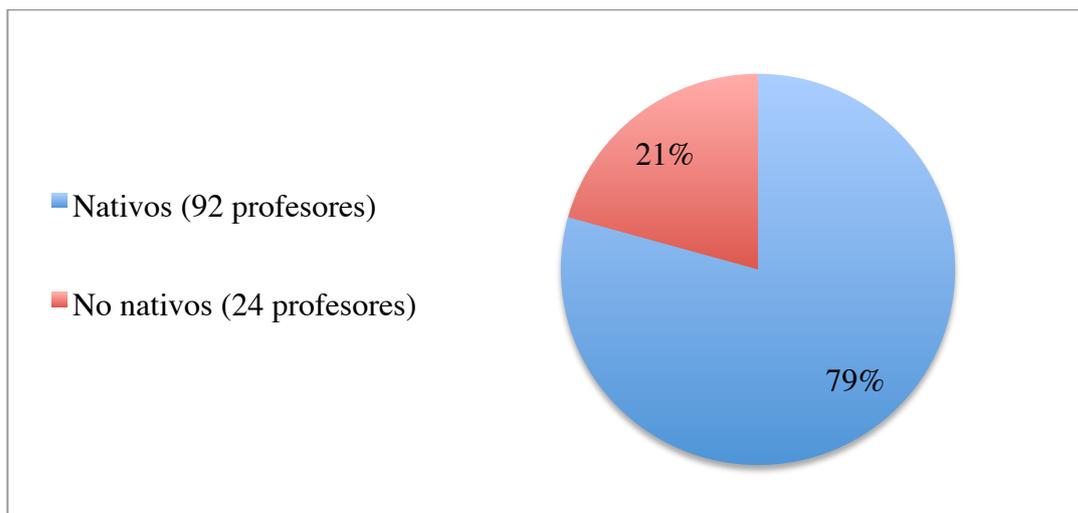
En lo que se refiere a cuanto se pagan las horas de clase para los que trabajan por horas, varía mucho según el tipo de centro. Por lo general las academias y centros privados no oficiales suelen pagar entre 30 y 40 SGD al profesor por las clases en grupo. Las clases privadas se pagan entre 60 y 75 SGD la hora. En los colegios pagan entre 80 y 100 SGD dependiendo del número de alumnos y de horas y en las universidades entre 80 y 120 SGD. No se ha preguntado por su salario a los profesores con jornada completa.

7.3.2. Procedencia de los profesores

Dentro de este apartado dedicado a los profesionales de la enseñanza también se buscaba saber cuántos docentes eran hablantes nativos o no y su procedencia. Según los datos recopilados, la mayoría, el 79% de los profesores que enseñan español en Singapur son hablantes nativos procedentes de diversos países de habla hispana: México, Perú, Venezuela, Colombia, Puerto Rico, Argentina, Colombia y España.

Entre los profesores nativos hay 34 españoles, un 30% del total de docentes que enseñan español en Singapur.

Gráfico 13: Porcentaje de profesores nativos y no nativos en Singapur.



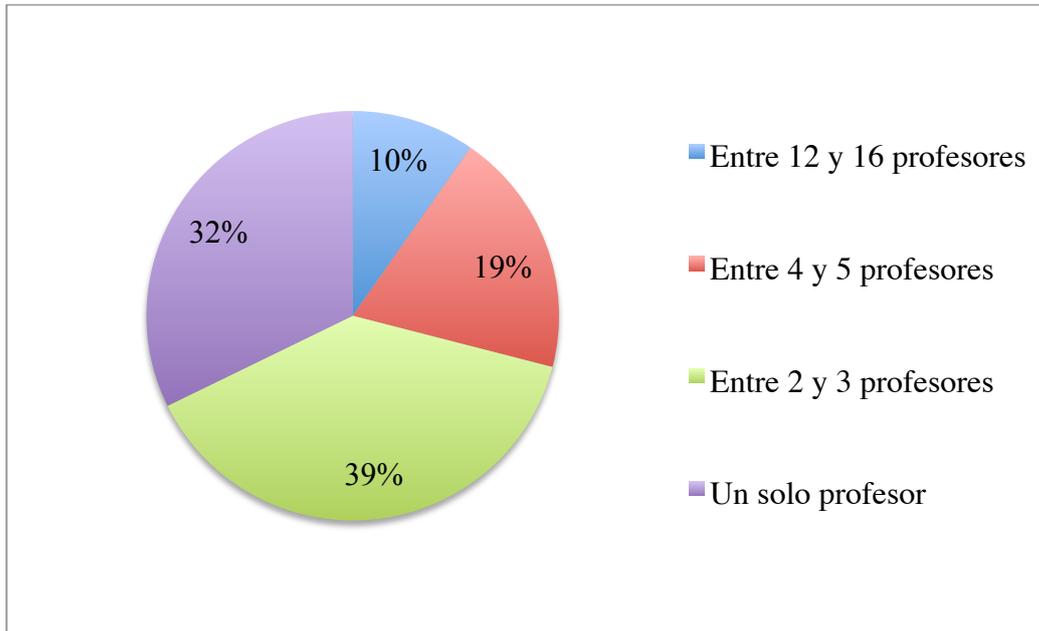
La preferencia de profesores nativos es un tema que ha suscitado y todavía suscita debates interminables, pero es interesante recordar que el elemento determinante para el éxito del alumno, para que este sea capaz de comunicarse y hacerse entender en una segunda lengua, no depende tanto de la condición de nativo o no nativo del profesor sino de su dominio de la lengua y sobre todo de su formación específica orientada a la enseñanza del idioma lengua extranjera.

Aunque la preferencia por profesores nativos es clara en las academias y en las universidades, no es tan marcada en los colegios internacionales y en las escuelas politécnicas donde hay más profesores que no son nativos en los niveles iniciales.

También es interesante mencionar que en Singapur no se ha podido documentar ningún profesor titular de la asignatura de español que sea local, singapurense; sólo hay un profesor ayudante en SMU, a diferencia de otros países de Asia, donde sí hay profesores locales de español, como en Filipinas y en Vietnam y donde existen licenciaturas de estudios hispánicos.

En el siguiente gráfico se puede ver el número de profesores en los centros de enseñanza. Sólo dos colegios (UWCSEA y SAS) tienen más de 12 profesores y la mayoría de centros tiene entre 2 y 3 profesores (39%). Pero también hay muchos centros en los que hay un solo profesor (32%).

Gráfico 14: Porcentaje de profesores en los centros de enseñanza.



7.3.3. Formación del profesorado

El último punto de este objetivo buscaba conocer la formación del profesorado; para ello se preguntó cuáles eran los requisitos para ser profesor en cada centro y no la formación específica de cada profesor contratado, ya que esta pregunta podría intimidar a los entrevistados.

Todos los profesores que enseñan en las universidades tienen un máster en la enseñanza de español como lengua extranjera y años de experiencia docente.

En las escuelas politécnicas no se pide un máster pero sí tener un conocimiento casi nativo del idioma y experiencia docente en español. Gochioco, coordinadora del programa de español en Singapore Polytechnic, apunta que no es fácil encontrar profesores de español en Singapur. Por esta misma razón, Ngee Ann Polytechnic ha contratado en los últimos años profesores por medio de *Princeton in Asia (PIA)*, una organización norteamericana sin ánimo de lucro que trae licenciados a dar clase a Singapur. Para poder dar clase de español PIA exige a los candidatos tener al menos un *minor* (campo secundario de especialización académica en la universidad americana) en español, pero no tienen que ser hablantes nativos. Hien, que termina ahora su periodo de enseñanza de español en Singapur, explica que la renovación de profesores cada dos años dificulta la consolidación del programa a largo plazo e impide expandir los niveles en dicha escuela.

En los colegios, donde 39 de los 61 profesores son nativos suelen pedir titulación universitaria como profesor, en el país cuyo sistema sigue el centro (francés, americano,

alemán o británico), y experiencia en la enseñanza de ELE para el grupo con el que se va a trabajar (primaria o en secundaria). En las páginas web de muchos colegios publican la formación del profesorado y la mayoría de los profesores que trabajan a jornada completa, tiene un master o formación de postgrado en educación o enseñanza de español como segunda lengua. A los no nativos se les pide una titulación que les acredite para dar clase de español y en todos los casos, tienen que pasar una entrevista para comprobar su nivel de español que tiene que ser casi nativo. Aunque como nos comentaron algunos docentes, aunque todos los no nativos tengan acreditación académica para enseñar español, su dominio de la lengua es muy variable.

En otros colegios piden también conocimiento previo o experiencia enseñando español en el programa IB, cuando los profesores solicitan un puesto en dicho programa. El profesor Sánchez, coordinador del programa de español del *Middle School* de SAS, indicaba "además de la formación buscamos profesores que no sólo sean capaces de implementar el programa en sí, sino que también puedan mejorarlo, enriquecerlo y que sepan entender a los alumnos a nivel cognitivo y emocional".

En el caso de las profesoras que trabajan en la escuela local una de ellas tienen un master de ELE por la Nebrija, otra tiene el CAP y ambas cuentan con experiencia en la enseñanza de lenguas.

Peral, coordinadora del programa del español en SAIS y directora de las Lilas comenta que "en Singapur no es difícil encontrar profesores con formación que quieran trabajar por horas, lo que es difícil es encontrar profesores formados y que quieran a trabajar la jornada completa. La mayoría de los expatriados residentes en Singapur prefiere un trabajo por horas y por ello, para buscar profesores con dedicación completa, sólida formación académica y experiencia en ELE suele ser necesario traerlos de fuera".

LLS suele tener entre unos 6 profesores fijos (que imparten una media de 26 horas de clase a la semana) y aproximadamente el doble de profesores a tiempo parcial dependiendo de la demanda. Alrededor del 80% de sus profesores son españoles y 20% de países hispanohablantes.

El centro de educación de adultos ERCI requiere que los docentes tenga una licenciatura (no necesariamente en español) y cinco años de experiencia acreditada de enseñanza de español, o para los que ya tienen un master de ELE, tres años de experiencia acreditada. Amjad, coordinador de este centro comenta que "hasta ahora había sido difícil encontrar profesores, pero ahora tenemos seis docentes que se han mantenido estables durante un tiempo y son suficientes para la demanda actual."

El resto de las academias multilingües no ha ofrecido datos concretos sobre la formación académica de profesores de español pero suelen preferir contratar profesores nativos y con experiencia en la enseñanza de la lengua.

7.4. Los DELE en Singapur

El cuarto y último objetivo de esta memoria de investigación hacía referencia al número de candidatos al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) para saber qué importancia tiene esta acreditación oficial del español en Singapur.

Los exámenes DELE, del Instituto Cervantes, están reconocidos a nivel internacional por instituciones y autoridades educativas públicas y privadas y se consideran una garantía en la evaluación y valoración de las competencias lingüísticas en lengua española. Este año se presentaron ya 37.000 candidatos en las convocatorias de abril y mayo en todo el mundo.

Las Lilas School, centro asociado al Instituto Cervantes, es el único examinador de DELE en Singapur. Estos exámenes suelen tener dos convocatorias una en mayo y otra en noviembre. Según los datos proporcionados por dicha academia, en el 2012 se matricularon 92 alumnos, 72 en el 2013 y 37 en la convocatoria de mayo de este año, falta todavía la convocatoria de noviembre para obtener el cómputo final del 2014.

En mayo de este año también tuvo lugar la primera convocatoria del DELE Escolar A1, que aunque de momento no es muy conocida en Singapur, la directora de las LLS comenta que esperan "que crezca bastante ya que resulta muy interesante para los jóvenes que estudian en colegios internacionales y que quieren una certificación reconocida y estandarizada, como el DELE, de su nivel de español". En los colegios los alumnos estudian para los IGCSE de español, o se preparan para la prueba de español como requisito de lengua extranjera o materna en el Bachillerato Internacional, pero no preparan el DELE.

Como se puede ver en la siguiente tabla, el nivel de implantación del DELE en Singapur es superior al de los otros dos países cercanos Malasia y Vietnam, si se tiene en cuenta el número de candidatos a dicho examen y el número de estudiantes de español en cada país. Singapur tiene un candidato al DELE por cada 94 alumnos de español (cifra de alumnos de este año). Un ratio superior al de Vietnam y Malasia, ambos con Aulas Cervantes y quizás con una mayor promoción de dichos exámenes. Es decir, del total de alumnos que estudian español, en Singapur hay más interesados en obtener una acreditación oficial que en los otros dos países.

Tabla 9: Candidatos al DELE en Malasia, Singapur y Vietnam.

DELE	2012	2013	Estudiantes de español	Ratio candidatos DELE - alumnos
Vietnam	64	96	15.000 (dato del año 2013)	1 candidato por cada 156 alumnos
Malasia	57	107	12.000 (dato del año 2013)	1 candidato por cada 112 alumnos
Singapur	92	72	6.797 (dato del año 2013-14)	1 candidato por cada 94 alumnos

Fuente: Datos proporcionados por las LLS para Singapur y las Aulas Cervantes de Hanói y Kuala Lumpur.

En la universidad NTU, aunque no preparan exámenes externos, a los alumnos que lo piden se les ofrece asesoramiento para la entrevista del DELE y se pone a su disposición materiales para la preparación del examen en la biblioteca. En la escuela politécnica SP los estudiantes de la mayoría de las lenguas se presentan a exámenes de certificación internacionales como el *Japanese Language Proficiency Test (JLPT)* y el *Diplome d'Etudes (DELF)* de francés; algunos se han interesado por el DELE pero de momento no tienen información sobre el número de candidatos porque lo preparan por libre. La mayoría de los universitarios que prepara el DELE lo hace por libre o asiste a academias que ofrecen cursos de preparación.

En el curso de esta investigación se ha encontrado otros dos tipos de certificaciones de español en Singapur. La academia Liberis, es centro examinador autorizado de los exámenes DIE (Diploma Internacional de Español) de FIDESCU (Fundación para la Investigación y el Desarrollo de la Cultura Hispana) y prepara alumnos para dicho examen. Esta academia también ofrece cursos de preparación al DELE que suelen durar unas cinco semanas antes del examen. Para participar en estos cursos los alumnos primero tienen que haber adquirido los conocimientos básicos del nivel de examen al que se van a presentar. Por ejemplo: un estudiante que quiera presentarse al DELE-A1, debe haber completado al menos 60 horas de curso en grupo, ó 30 horas de enseñanza individualizada previa. Una vez adquirido el nivel mínimo, el estudiante estará preparado para el curso de preparación del examen.

Por otra parte, el Regional Language Center (RELIC), un proyecto educativo de varios países del sudeste asiático (Singapur, Indonesia, Brunei, Timor, Malasia, Birmania, Camboya, Laos, Tailandia y Filipinas), creado para promover el aprendizaje de lenguas es centro examinador del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU). El CELU es una certificación del nivel de competencia en español creada en el 2004 por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores Argentino.

8. INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Durante la recogida de información y las entrevistas se han detectado dos tendencias al alza que contribuirán a la expansión y a la consolidación a largo plazo del aprendizaje del español entre los alumnos extranjeros en Singapur (el mayor grupo de estudiantes de español): la implantación de programas intensivos y la introducción de clases español como lengua materna en los colegios internacionales.

8.1 Programas intensivos

Frente a la adquisición de la lengua materna que se produce casi de forma automática e inconsciente durante los primeros años de vida, el aprendizaje de una lengua extranjera se suele realizar en el contexto cerrado del aula de una forma consciente y gradual y supone el estudio de la misma a través de su gramática, de su pronunciación, de su vocabulario (Krashen y Terrel: 1983). Existe un consenso generalizado de que cuanto antes se empiece a aprender una segunda lengua, más fácil será llegar a ser competente en la misma y esa es la base de los programas intensivos de español del Singapore American School y Stanford American International School que lo enseñan desde el jardín de infancia.

En estos dos centros americanos todos los alumnos pueden elegir una lengua (chino o mandarín) que estudiarán durante 35 minutos (en el jardín de infancia) a 40 minutos diarios a partir del primer grado. En el transcurso de esta investigación se ha comprobado que los centros que siguen el sistema educativo norteamericano le dan mucha importancia al español por ser la segunda lengua más hablada y enseñada en los EE.UU.

El Singapore American School (SAS) inició el *World Languages Program* (WLP) en el 2010 para el aprendizaje intensivo de español y mandarín. SAS ha invertido más de 7 millones de dólares en aulas específicas de idiomas, en materiales (biblioteca y tabletas para uso de los alumnos) y en la formación y contratación de profesores. El objetivo primordial del WLP es lograr la proficiencia (*proficiency*) un término muy utilizado por la ACTFL y que el Diccionario de Términos de ELE define como: "la capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera, que puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular".

En SAS, los alumnos se agrupan por niveles de competencia (inicial, intermedio, avanzado o superior) y pasan al siguiente nivel según su evolución individual. Estos niveles no son una medida para evaluar lo conseguido o aprendido en un programa académico, sino que son medidas estándares para describir la competencia oral de un hablante independientemente del contexto donde se encuentre. Cristina Ewell, coordinadora del

WLP en primaria, explica que "tras dos años de estudio, muchos alumnos son capaces de resolver problemas, describir, narrar y responder a preguntas sobre su vida y su familia en español. Ahora nuestro reto es llevar el español fuera del aula para que el alumno pueda usar todo lo que aprende en la escuela y demostrar su proficiencia fuera del entorno académico". En primaria se matricularán en español en el próximo curso académico 283 estudiantes. Felipe Sánchez, encargado de este programa en la escuela intermedia, con 225 estudiantes de español, comenta los buenos resultados del mismo según las evaluaciones de la OPI (*Oral Proficiency Interview* de la ACTFL) y explica que SAS "ha apostado por unos estándares muy reconocidos de una asociación externa con mucha experiencia, lo que da continuidad y garantías de éxito a largo plazo al programa".

El Stamford American School empezó su programa intensivo con instrucción diaria de español en el 2009. Peral, coordinadora de este programa explica "que las clases comienzan en el nivel de preescolar, aprendiendo con canciones y juegos para familiarizar a los niños con el nuevo lenguaje y sus sonidos. A medida que crecen, el programa se vuelve más intenso y los estudiantes se dividen en siete niveles, lo que permite a cada estudiante seguir su propio ritmo". El colegio tienen en la actualidad 235 estudiantes de español en primaria y 85 en secundaria. Todos los profesores del programa son nativos y se da especial importancia a la presentación y explicación de la cultura hispana; los alumnos comparten lo aprendido en las asambleas y otros eventos escolares.

8.2. El español como lengua materna

En el cuestionario enviado y en las entrevistas realizadas en los colegios internacionales se preguntó a los participantes por el número de alumnos hispanohablantes, pero sólo se ha podido obtener datos de algunos colegios: 13 estudiantes nativos en TTS, entre 5 y 10 en GESS, 5 en SJII, 6 en Chatsworth, 13 en AIS, unos 15 en UWCSEA (Dover Campus). Estos datos no son representativos y en la mayoría de los casos sólo indican alumnos que toman alguna clase extraescolar de español. La razón de esta falta de información es que en algunos casos, los padres al rellenar la solicitud de admisión no notifican al colegio de que sus hijos hablan español, porque no lo consideran relevante o para evitar que se les ponga en directamente en clases de apoyo de inglés. En otros casos, la oficina de admisiones tiene el dato pero no se lo comunica al departamento de español ya que hasta ahora en los colegios sólo se enseñaba este idioma como segunda lengua.

Como es lógico los alumnos nativos, cuya lengua materna es el español, no suelen matricularse en español como segunda lengua y suelen elegir mandarín. Es frecuente,

dependiendo de la edad a la que se trasladen a Singapur, que tras varios años viviendo en este país anglófono acaben usando casi más el inglés; algunos mantienen el español hablado pero tienen dificultades de lectura y escritura. Por ello, según los profesores consultados, cada vez hay más padres que piden a los colegios apoyo para la instrucción formal en la lengua materna. Algunos centros (AIS y UWCSEA) ya ofrecen clases extraescolares de español a alumnos nativos. El colegio australiano (AIS) ofrece desde hace dos años una asignatura extraescolar a un grupo de diez niños entre 5 y 11 años, todos hijos de hispanohablantes y que hablan español en casa. AIS también ofrece dos horas de Lengua Castellana de último año de primaria a dos alumnas chilenas durante el horario escolar. El Canadian International School también ofrece clases extraescolares de español para nativos.

El próximo curso, el británico Tanglin Trust School, con 13 hablante nativos de español en secundaria ofrecerá clases de español lengua materna el próximo curso. Los alumnos del año 9 podrán estudiar español durante la hora que sus compañeros estudian latín y podrán presentarse por libre al examen IGCSE de español. Este colegio prepara la oferta de clase de español como lengua materna también para alumnos del año 7 y 8 el curso escolar 2014-2015.

La mayoría de los colegios que siguen el programa de Bachillerato Internacional anima a sus alumnos nativos a realizar una de las asignaturas de Español A, como lengua materna (Lengua o Lengua y Literatura), para que puedan obtener el reconocido Certificado Bilingüe al final de sus estudios.

El colegio americano, SAS, está estudiando cómo atender a la demanda de instrucción formal en español de los alumnos hispanohablantes.

Muchos centros, debido al reducido número de alumnos nativos, no pueden ofrecer clases de lengua materna, lo que representa una oportunidad para las academias especializadas en español. Las Lilas Kids ya ofrece clases de español a niños nativos de diversas edades.

9. CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se llega tras esta investigación es que la enseñanza de español en Singapur tiene mucho más peso de lo que cabría deducir dada la ausencia absoluta de datos en los artículos sobre la situación del español en el mundo. Esta memoria de investigación ha logrado el objetivo propuesto y ha podido confirmar la presencia y la demanda real del español en Singapur con: 6.797 estudiantes, 34 centros de enseñanza y 116 profesores.

Estos datos permiten no solo documentar la presencia del español en este país, sino también compararlo con otros países del mundo, al tiempo que sientan una base inicial para poder estudiar la evolución del idioma en Singapur de ahora en adelante. A continuación se presentan las conclusiones derivadas de los resultados de este estudio:

- **Mayoría de alumnos en los colegios internacionales**

Como se ha demostrado el mayor número de estudiantes de español en Singapur se concentra en la escuela internacional, especialmente en la secundaria. Por una parte hay colegios con un programa de español consolidado y con una trayectoria de más de diez años de enseñanza de la lengua y hay otros centros escolares con programas más recientes (desde hace dos o tres años). En los primeros, el español es una lengua con un número estable de estudiantes, con pocas fluctuaciones, un gran número de profesores con dedicación completa y formación académica de postgrado. En estos colegios también se enseña en la primaria y crece el número de centros que empiezan a ofrecer programas intensivos y clases de lengua materna. La demanda de español en estos centros escolares se acerca al francés y en algunos casos llega a desplazar al alemán.

En el segundo grupo de colegios internacionales la enseñanza de español es más reciente y sólo en la secundaria; todavía crece la demanda de cursos de español y se siguen contratando profesores. Algunos de estos centros empiezan a ofrecer clases extraescolares de lengua materna y preparan extender la oferta de español a los años intermedios.

- **Relevancia del español en la escuela local para el futuro**

Aunque el número de estudiantes de español más alto esté en los colegios internacionales, la realidad es que tan solo entre el 7-10% de esos estudiantes permanecerá en Singapur al acabar su escolarización. Las estadísticas de la página web de los centros escolares indican a qué universidades van los graduados escolares y más del 90% sigue estudios universitarios en otro país; con la excepción de los alumnos de dos colegios privados locales e internacionales, con mayoría singapurense, como son ACIS y SJII. Con esto no se pretende quitar relevancia a la enseñanza de español en los colegios internacionales y se reconoce en esta memoria la importancia de su labor, que contribuirá a reforzar la presencia y la expansión del español en todo el mundo.

El futuro del español en Singapur, a largo plazo, está en los alumnos singapurense que aprenden español como tercera lengua en los dos colegios mencionados (ACIS, SJII), en la enseñanza reglada local (escuela, universidades y politécnicas) o que lo estudian por

libre en las academias u otros centros de educación de adultos. Estos estudiantes, en su mayoría singapurenses, residirán en este país y serán la generación futura que utilice el español para viajar, en los negocios y en las relaciones internacionales de Singapur con el mundo hispanohablante. De ahí, que la apuesta reciente del gobierno singapurense por el español tenga una gran trascendencia para la presencia de la lengua en este país y para su difusión en el sudeste asiático. Si el programa de español de la escuela pública continúa con un número similar de matriculados al actual, para el año 2020, habría más de 700 alumnos de español sólo en el Newton Language Center del MOELC. Y ese mismo año se graduará la primera promoción de dicho centro con un nivel B2 ó C1.

- **Necesidad de ampliar los niveles en la universidad**

La ausencia de niveles más avanzados de ELE en la educación superior frena el aprendizaje de español. Como se ha podido comprobar, todas las universidades consultadas hasta la fecha ofrecen sólo los niveles A1 y A2/B1. De momento ni NTU ni SMU tienen previsto ampliar el número de cursos de español a otros niveles por falta de espacio en algunos casos o porque prefieren ofrecer otras optativas. Yale-NUS, que empezó sus cursos de español enero, sí contempla ir ampliando los niveles de español a medida que crezca el número de alumnos interesados en seguir estudiándolo.

El Centro de Idiomas de NUS ofrece, desde hace tiempo, 7 niveles de francés y de alemán respectivamente y acaba de dar la oportunidad de estudiar español a sus alumnos en los cursos ofrecidos por Yale-NUS. Al término de este estudio, Agustín Anguera, Segunda Jefatura de la Embajada de España, comentaba: "Tendremos lector de español, porque se ha firmado hace apenas un mes un acuerdo entre la NUS y la AECID para la creación de un lectorado que empezará a funcionar en el curso académico 2015-2016. Estamos muy satisfechos porque supone por fin la entrada, después de muchos años de esfuerzo, del español en la NUS". El aumento de la oferta de niveles en la universidad favorecerá y facilitará el que los alumnos puedan lograr una mayor competencia en la lengua sin cambiar de centro y siguiendo un mismo programa.

- **La especialización, una oportunidad para las academias**

Esa falta de niveles superiores de español puede ser, de momento, una oportunidad para que las academias amplíen su oferta de español a los alumnos que no pueden continuar estudiando en la universidad. Las academias y centros privados de educación no reglada suelen tener una mayor flexibilidad y agilidad para diseñar cursos para más niveles y

programas a la medida de las necesidades de los alumnos.

En lo que se refiere al elevado grupo de centros privados que imparten español en la enseñanza no reglada el tiempo, la especialización y la calidad de los programas decidirán si tiene sentido la oferta de español en tantos centros multilingües y si hay espacio a la larga en Singapur para dos academias especializadas sólo en este idioma. La competencia es positiva si contribuye a una mayor especialización, creatividad y mejora la calidad de los cursos, aprovechando más el uso de las nuevas tecnologías tan populares entre los jóvenes estudiantes y siempre que responda a las necesidades e intereses específicos de los alumnos en Singapur.

La proliferación de ofertas de cursos a precios a menudo imposibles de mantener por algunas academias, va en detrimento de la calidad de los programas y del aprendizaje del alumno. Aunque se entiende como estrategia y reclamo inicial, es precioso fidelizar a los estudiantes con cursos de español que contribuyan al aprendizaje a largo plazo y que aumente el número de alumnos que sigan estudiando a niveles más avanzados B1 (Intermedio) y C1 (Dominio Operativo Eficaz) o C2 (Maestría); como ocurre con otras lenguas europeas (francés y alemán) que cuentan con el Goethe Institute y la Alianza Francesa.

Hay también un gran potencial para las academias si son capaces de ofrecer oportunidades e ideas para que los alumnos puedan usar el español fuera del aula; algo que están demandando casi todos los profesores contactados en colegios y universidades.

- **Apoyo institucional coordinado**

La presencia del español en Asia-Pacífico está lejos de ser proporcional al creciente peso económico y político de la región en el mundo, por una parte, y, por otra, al proceso de internacionalización de la sociedad y la economía española. (Otero: 2005). En el caso del español, los actores principales de la promoción de la lengua y la cultura en el exterior son el Instituto Cervantes, la AECID y las embajadas.

Hasta la fecha, el español se ha abierto camino en Singapur casi por sus propios méritos, con reducido apoyo institucional debido quizás a la escasez de recursos. La presencia de un organismo oficial promotor del español, como un Aula Cervantes, en la universidad de Singapur, ayudaría a despegar y a dar un importante impulso al idioma para que alcance el nivel de difusión de otras lenguas europeas como el francés y el alemán, con menor relevancia a nivel global. La Alianza Francesa que promueve la difusión y el estudio del francés cuenta con más de 4.000 estudiantes al año, sólo en este centro oficial.

Por otra parte, en lo que se refiere al español no hay que olvidar su dimensión pacífica y que la mayoría de hispanohablantes se encuentra fuera de España. La promoción del español necesita del apoyo de todos los países hispanohablantes que tienen representación diplomática en este país, no sólo de España; todo ellos podrían coordinar acciones conjuntas para apoyar así un mayor conocimiento y difusión de la lengua y la cultura hispanas.

- **Mejorar los canales de comunicación**

Uno de los aspectos que resultaron evidentes después de esta investigación es la falta de comunicación y de conocimiento entre los distintos agentes interesados en la promoción del español en Singapur (centros de enseñanza, profesores e instituciones promotoras del español).

Durante las entrevistas muchos docentes expresaron su interés en conocer a otros que enseñan los mismos programas y en crear un foro para el intercambio de materiales e ideas que se podría concretar en la creación de una asociación de profesores de español independiente. Varios profesores se han ofrecido para organizar pronto un primer encuentro para conocerse e intercambiar experiencias. Una vez que se entregue esta memoria, se enviará un resumen de la misma a los participantes en el proyecto y a todos aquellos interesados en la enseñanza del español en Singapur, acompañado de una lista de correos electrónicos para que puedan ponerse en contacto. Esperamos que el asociacionismo o simplemente un mayor conocimiento entre los docentes sirva también para compensar el aislamiento en el que todavía trabajan muchos de estos profesores en Singapur.

- **Líneas de investigación futuras**

Sería interesante estudiar por qué en Singapur existen colegio holandés, japonés, y coreano cuando el número de residentes en este país y de hablantes de dichas lenguas es bastante inferior al número de hispanohablantes en el mundo. Se podría explorar la creación de un colegio español que ofreciera instrucción formal en español para los niños y jóvenes hispanohablantes que viven en este país. Teniendo en cuenta la alta movilidad de la población expatriada, resultaría especialmente interesante para aquellos hispanohablantes que quieran venir unos años a trabajar a Singapur pero cuyos hijos vayan a volver a estudiar en su cultura de origen. También sería interesante para los nativos de inglés interesados en dominar el español como segunda lengua.

En cuanto a la documentación de la presencia del español en países del sudeste asiático, a lo largo de esta investigación se ha expuesto su necesidad y los estudios deberían realizarse periódica y sistemáticamente para poder compararlos y tomar acciones en consecuencia. En el caso del español en Singapur, dichos estudios deberían combinarse con un análisis más detallado sobre el avance de los niveles de competencia en el idioma entre los estudiantes. También sería recomendable estudiar las necesidades del profesorado y de los alumnos profundizando sobre su perfil y su motivación para estudiar español.

El español tiene una presencia real, creciente y ahora con este estudio, ya documentada en Singapur. Todavía queda un largo camino por recorrer, pero es importante insistir en que se aprecia en este país un claro reconocimiento del valor y de la relevancia de nuestra lengua en el mundo y un gran interés por aprenderlo. Es el momento de aunar esfuerzos para crear estrategias de acción que favorezcan y refuercen la promoción del español en Singapur.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Batalla Candás, C. *El español en Tailandia*, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007 (Asia Meridional y Oriental). Fecha de consulta 29/05/2014.
- Calvo, C. La clave del éxito educativo en Singapur, todo se juega en la primaria. ABC.es. Sección Actualidad. 2013 <http://www.abc.es/sociedad/20131208/abci-exito-educativo-singapur-201312051957.html>. Fecha de consulta 29/05/2014.
- Fernández-Conde Rodríguez, M. *El español en Vietnam*. http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_30.pdf. El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012. Fecha de consulta 29/05/2014.
- Galván Guijo, J. Redele. Conclusiones del I Congreso de Profesores de Español Asia-Pacífico. http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/Numeros-Especiales/Diciembre_asia.html. Fecha de consulta 30/05/2014.
- Galván Guijo, J. *El español en Asia: realidades y perspectivas*. Redele: Revista Electrónica de Didáctica ELE, Nº 3, 2004. Fecha de consulta 30/05/2014.
- García Santa-Cecilia, A. *La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización*. Publicación de Artículos El currículo de ELE en Asia Pacífico. CE/LEAP. 2012. Fecha de consulta 28/06/2014.
- González de Lucas, E. *El español en el subcontinente asiático*. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007. Fecha de consulta 26/04/2014.
- González Ruiz, C. *El uso de estrategias de comunicación oral en un contexto asiático*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf. Fecha de consulta. Fecha de consulta 20/04/2014.
- Gómez Puy, I. *El español en China*. Anuario del Instituto Cervantes 2012. http://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/anuario_12/gonzalez/p01.htm Fecha de consulta 19/05/2014.
- González M. Edición digital de El País. Sección Economía. http://economia.elpais.com/economia/2014/03/28/actualidad/1396008530_476303.html. Fecha de consulta, 28/04/2014.
- Kwon, E. *El español cumple en Corea sus cincuenta años universitarios*. Anuario del Instituto Cervantes 2005. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/kwon/p02.htm Fecha de consulta 30/06/2014.

- Krashen, S. y Terrel, T.D: *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA. Alemany Press. 1983.
- Martín García, R. *El español en Indonesia*. Anuario del Instituto Cervantes del 2006-2007. http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf. Fecha de consulta, 07/05/2014.
- Martínez Vellón, S. *El español en Malasia*. El español en el mundo. El Español por países cifras. Anuario Instituto Cervantes 2006-2007. http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/cifras.pdf. Fecha de consulta 026/04/2014
- Moreno Fernández F. y Otero Roth, J. *Atlas de la Lengua Española en el Mundo*. Fundación Telefónica. Editorial Ariel 2007. Fecha de consulta 28/06/2014.
- Moreno Fernández, F. *La enseñanza del español como lengua extranjera*, Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/lengua/peso_lengua/moreno.htm#nnpn. Fecha de consulta 28/06/2014.
- Moreno Fernández F. y Otero Roth J. (2007) *El español goza de buena salud*. <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=10&rev=71.htm#n3> <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf>. Fecha de consulta 26/04/2014.
- Otero Roth J. *La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico*. Real Instituto Elcano (2005). http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/asia-pacifico/dt2-2005. Fecha de consulta Fecha de consulta 28/06/2014.
- Palmer Briggs, L. *Spanish Intervention in Cambodia 1593-1603*. Universidad de California.: White Lotus Press, 1999. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/4527275?uid=3738992&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104434639423>. Fecha de consulta 08/07/2014
- Peña Gutiérrez, R. *La importancia de la instrucción formal de ELE en contextos bilingües: análisis de los factores motivacionales en un estudio de caso*. 16074 http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/16_investigaciones_08.pdf. Fecha de consulta 26/04/2014.
- Pujol Riembau, O. *El español en la India*. Anuario del Instituto Cervantes 2012. http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_12/pujol/p04.htm. Fecha de consulta 26/02/2014.

- Robisco García, J.C. Introducción: El currículo de ELE en Asia-Pacífico 2009. Manila. <http://www.scribd.com/doc/84676856/El-Curriculo-de-ELE-en-Asia-Pacifico-Seleccion-de-articulos-del-I-CELEAP>. Fecha de Consulta 02/06/2014
- Rodas, A. Camboya en Español. <http://camboya.wordpress.com/>. Fecha de consulta 30/06/2014.
- Salarich, Fernández de Valderrama, J.E. Plan de Acción Asia-Pacífico 3. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. <http://www.anuarioasiapacifico.es/pdf/2008/panorama6.pdf>. Fecha de consulta 18/04/2014.
- Serrano Avilés, J. La enseñanza del español en Kenia. Memoria de Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera. IL3 Instituto de Formación Continua. Universidad de Barcelona, Diciembre 2012.

Otros enlaces de interés:

- Estadísticas del gobierno de Singapur. http://www.singstat.gov.sg/statistics/browse_by_theme/population/statistical_tables/popinbrief2013.pdf. Fecha de consulta. 30/07/2014.
- Los tailandeses tienen gran interés por el mundo hispano. La Gaceta de los Negocios.(01/03/2001). <http://www.informador.com.mx/cultura/2011/274521/6/tailandeses-tienen-gran-interes-por-el-mundo-hispano.html>. Fecha de consulta 30/06/2014.
- Singapur introducirá el español como idioma optativo a partir de. 2014 <http://www.practicaespanol.com/es/singapur-introducir-a-espanol-idioma-optativo-partir-2014/art/3995/>. Fecha de consulta. 07/04/2014
- Presentación sobre la demolingüística. Instituto Universitario de Lingüística aplicada. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona. <http://www.iula.upf.edu/uval/upres3es.htm>. Fecha de consulta. 26/05/2014.
- MOE *Language Centre to Offer Spanish as a Third Language from January 2014* <http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/05/moe-language-centre-to-offer-s.php>. 028/01/2014
- Agencia Catalana de Turismo. Memoria 2012. www.act.cat/wp-content/uploads/2013/07/Memoria_2012.pdf. Fecha de consulta 03/05/2014

- United World College halts intake of Singaporeans, 6/06/2013.
<http://www.straitstimes.com/breaking-news/singapore/story/united-world-college-halts-intake-singaporeans-20130606>. Fecha de consulta 05/05/2014

Apéndice I. Tablas y Gráficos

Tablas

- Tabla 1: Indicadores y Cifras sobre Singapur
- Tabla 2: Método de obtención de la información por centro académico.
- Tabla 3: Tipo de centro contactado y tipo de respuesta.
- Tabla 4: Número de alumnos por tipo de enseñanza.
- Tabla 5: Número de centros y de alumnos por tipo de centro académico.
- Tabla 6: Número de alumnos de español por colegio y porcentaje sobre el total de alumnos del colegio.
- Tabla 7: Año de inicio de la enseñanza de español en los colegios internacionales.
- Tabla 8: Número de alumnos en Las Lilas School 2006-2013.
- Tabla 9: Candidatos al DELE en Malasia, Singapur y Vietnam.

Gráficos

- Gráfico 1: Evolución de los residentes españoles en Singapur del 2005 al 2014.
- Gráfico 2: Número aproximado de estudiantes de español en el sureste asiático 2006-2007.
- Gráfico 3: Porcentaje de alumnos de español en la enseñanza reglada y no reglada.
- Gráfico 4: Alumnos por nivel educativo: primaria, secundaria y universidad.
- Gráfico 5: Distribución de alumnos por tipo de centro académico.
- Gráfico 6: Número de estudiantes de español en la educación reglada superior 2014-2014.
- Gráfico 7: Porcentaje de estudiantes de español en universidades y en politécnicas 2013-2014.
- Gráfico 9: Alumnos que estudian español en la enseñanza no reglada 2013-2014.
- Gráfico 10: Porcentaje de alumnos en centros multilingües y especializados en español.
- Gráfico 11: Número de profesores por tipo de centro académico.
- Gráfico 12: Dedicación exclusiva o parcial del profesorado de español.
- Gráfico 13: Porcentaje de profesores nativos y no nativos en Singapur.

- Gráfico 14: Porcentaje de profesores en los centros de enseñanza.

Apéndice II Notas de prensa sobre el español en Singapur.

- Agencia EFE.

<http://www.practicaespanol.com/es/singapur-introducira-espanol-idioma-optativo-partir-2014/art/3995/>. Fecha de consulta 09/07/2014

The screenshot shows the EFE website with a red header. The main article is titled "Singapur introducirá el español como idioma optativo a partir de 2014". The text states that the Singaporean government will introduce Spanish as an optional subject in secondary schools from 2014. It mentions that this is part of a strategy to attract investment from Latin America and Spain. A photo shows students in a classroom. The article is dated 28-05-2012 at 15:30 h.

- Diario ABC.

<http://www.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=1177565>. Fecha de consulta 09/07/2014

The screenshot shows the ABC website with a blue header. The main article is titled "Singapur introducirá el español como idioma optativo a partir de 2014". The text is similar to the EFE article, stating that Spanish will be an optional subject in Singaporean secondary schools from 2014. It mentions that this is part of a strategy to attract investment from Latin America and Spain. A photo shows students in a classroom. The article is dated 28-05-2012 at 15:30 h.

- Página del gobierno de Singapur.

<http://www.moe.gov.sg/media/press/2012/05/moe-language-centre-to-offer-s.php>
Fecha de consulta 09/07/2014

The screenshot shows the official website of the Ministry of Education, Singapore. The header includes the logo and the text "Ministry of Education SINGAPORE". There are navigation tabs for "Students", "Parents", "Teachers", and "Media". The page is titled "MOE Language Centre to Offer Spanish as a Third Language from January 2014". The text states that the Ministry of Education Language Centre (MOELC) will offer Spanish as a Third Language from January 2014, bringing the total number of Third Languages offered to seven. This was announced by Mr Lawrence Wong, Minister of State, Ministry of Defence and Ministry of Education, at the official opening of MOELC's new campus today. The page is dated May 26, 2012.

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2012-14

**El enfoque léxico y la competencia metafórica:
Una propuesta didáctica**

María del Rocío Cuberos Vicente

Trabajo final de máster

Versión profesionalizadora

Dirigido por Elisa Isabel Rosado Villegas

Junio de 2014

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico que pretende incrementar la competencia comunicativa de estudiantes de E/LE mediante el desarrollo de la competencia léxica y metafórica. Para sentar la base teórica que respalda la propuesta didáctica, se presenta una visión histórica del papel del léxico en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que culmina con las aportaciones del enfoque léxico y los principios de la teoría cognitiva de la metáfora (TCM). En base su protagonismo, se presenta una clasificación pedagógica de las unidades léxicas. A través de la revisión de las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2 y la aplicación didáctica de la TCM en el aula, presentamos la metodología adoptada en el diseño de la propuesta. El resultado es una secuencia didáctica en la que se trabajan colocaciones, expresiones institucionalizadas e idiomáticas y se pretende desarrollar el pensamiento metafórico y la conciencia metalingüística de los alumnos mediante actividades que los implican cognitivamente.

Palabras clave: Enfoque léxico, Competencia metafórica, Unidades léxicas, Colocaciones, Expresiones idiomáticas, Metáforas, E/LE, Propuesta didáctica

Abstract: We present a teaching proposal based on a lexical approach whose aim is to increase the communicative competence of students of Spanish as a foreign language through the development of lexical and metaphorical competence. The theoretical basis that supports the teaching proposal is presented through a historical review of the role of lexicon in the teaching of second languages that culminates in the contributions of the Lexical Approach and the Conceptual Metaphor Theory's principles (CMT). Since their role is crucial in the teaching proposal, a pedagogical classification of lexical units is presented. A review of the current trends in L2 vocabulary teaching and the implementation of the CMT in the classroom allow us to show the adopted methodology in the proposal's design. The result is a teaching proposal where collocations as well as institutionalized and idiomatic expressions are worked upon. The aim is to develop students' metaphorical thinking through cognitive learning activities.

Key words: Lexical Approach, Metaphorical Competence, Lexical Units, Collocations, Idioms, Metaphors, Spanish as a Second Language, Teaching Proposal

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por ser los pilares detrás de cada idea cristalizada en palabras.

A mi hermana, por su fe incondicional en mí.

A Elisa, por ser los rayos de luz que han guiado este camino.

Gracias.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1. EL ENFOQUE LÉXICO Y LA TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA.....	4
2.1.1. Breve visión histórica del papel del léxico en la enseñanza de L2: Principios del enfoque léxico.....	5
2.1.2. Teoría cognitiva de la metáfora.....	8
2.2. EL LÉXICO: APRENDIZAJE Y TRATAMIENTO EN EL AULA.....	11
2.2.1. Delimitación de conceptos.....	11
2.2.2. Principales directrices en la enseñanza de vocabulario en L2.....	14
2.2.3. Aplicación de los principios de la lingüística cognitiva a la enseñanza de vocabulario.....	17
3. OBJETIVOS.....	19
4. METODOLOGÍA.....	20
4.1. Grupo meta y contexto educativo.....	20
4.2. Diseño de la propuesta didáctica.....	20
4.3. Características.....	21
5. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	24
5.1. Iconografía.....	24
5.2. Guía y sugerencias para el profesor.....	24
6. CONCLUSIONES.....	38
7. BIBLIOGRAFÍA.....	41
APÉNDICE DOCUMENTAL	

1. INTRODUCCIÓN

La presente memoria tiene como objetivo el desarrollo de una propuesta didáctica basada en la aplicación de los principios teóricos y metodológicos del enfoque léxico y de la teoría cognitiva de la metáfora (TCM), dicha propuesta propone procedimientos de explotación del léxico para favorecer la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje de vocabulario. La finalidad que se persigue es incrementar la competencia léxica y la competencia metafórica de los estudiantes de español como lengua extranjera.

Bajo la premisa “*without vocabulary nothing can be conveyed*” (Wilkins, 1972: 111) y considerando que las unidades léxicas constituyen los elementos mínimos para la comunicación interpersonal (Gómez Molina, 2004: 27) y para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico (Gómez Molina, 2003: 87); nuestro objetivo es realizar una aportación en el campo de la didáctica del léxico en segundas lenguas (L2) a fin de darle relevancia a este elemento lingüístico en consonancia también con el papel central que el lexicón desempeña en la adquisición de una lengua (Liceras y Carter, 2009; Gómez Molina, 2003).

La finalidad del aprendizaje del léxico ha de estar supeditada a la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes (Higueras, 2004: 6) por lo que a pesar de que sin palabras la comunicación en una L2 no puede tener lugar de forma satisfactoria (McCarthy, 1990), el vocabulario no se puede escindir de los otros elementos de la lengua. Consideramos que el tratamiento del léxico en el aula ha de integrar actividades relacionadas con las diferentes acepciones de las unidades léxicas, con su estructura, con las relaciones sintagmáticas y con el valor discursivo que implica el contenido que se comunica (Gómez Molina, 2003). El enfoque que parte de este principio es el enfoque léxico al no aceptar la dicotomía gramática/vocabulario (Lewis, 1993) y se sostiene además, en uno de los fundamentos básicos de la lingüística cognitiva que mantiene que el léxico, la morfología y la sintaxis son un *continuum* de aspectos interrelacionados (Cuenca y Hilferty, 2013) que aprendemos de forma holística (Arribas, 2008)¹.

¹ La efectividad de aplicación en la enseñanza de vocabulario en L2 de los constructos teóricos que mantiene la lingüística cognitiva queda respaldada por cuantiosos estudios llevados a cabo en el campo de enseñanza de inglés como L2, entre los que podemos mencionar: Kövecses y Szabó (1996), Boers (2000a, 2000b, 2001), Verspoor y Lowie (2003), Csábi (2004), Boers, Demecheleer y Eyckmans (2004),

Además, esta propuesta pretende fomentar no sólo la competencia léxica, sino también la competencia metafórica, aceptando desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, que hablar implica metaforizar (Lamartí, 2011a). De esta forma, nuestra propuesta didáctica responde a la necesidad de concederle un espacio en el aula al lenguaje figurado, aspecto que ha sido reivindicado por autores como Danesi (1986, 1991), Low (1988), Acquaroni (2007, 2008), Arribas (2008) y Lamartí (2011a, 2011b). Nos sumamos así a propuestas didácticas existentes centradas en el desarrollo de la competencia metafórica de aprendientes de español como lengua extranjera elaboradas por los autores Hijazo (2004), Acquaroni (2007, 2008), Arribas (2008), Kaitian (2011) y Batlle (2014).

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) contamos con estudios centrados en medir la capacidad de metaforización de aprendientes sinófonos de E/LE (Lamartí, 2011a) y en cuantificar la densidad metafórica de producciones escritas de aprendientes de E/LE tras recibir una instrucción basada en los principios de la lingüística cognitiva (Acquaroni, 2008a).

La metodología que se desprende de la aplicación de la lingüística cognitiva en la enseñanza de vocabulario, supone a grandes rasgos una instrucción explícita y un trabajo en profundidad sobre las unidades. Considerando la opinión de Boers (2013) en cuanto a la rentabilidad y beneficios que supone aunar estos principios metodológicos con las principales directrices de didáctica de vocabulario actuales, nuestra propuesta combinará las diferentes pautas de instrucción de vocabulario conforme a estudios de adquisición y aprendizaje de L2 que evidencian cómo aprendemos este componente lingüístico.

A fin de contextualizar la propuesta, la memoria queda estructurada en torno a dos bloques teóricos. En primer lugar, se presenta el estado de la cuestión a través de una panorámica histórica del papel del léxico en la didáctica de lenguas extranjeras que desemboca en las aportaciones del enfoque léxico y de la TCM. Del mismo modo, se reflexiona sobre el aprendizaje y tratamiento del léxico en el aula, lo que nos lleva a considerar aspectos de taxonomía de las unidades léxicas, las principales directrices de

Beréndi, Csábi y Kövecses (2008), Condon (2008), Li (2009), Cho (2010), Gao y Meng (2010), Tyler, Mueller y Ho (2010) y Yasuda (2010) (Boers, 2013).

enseñanza de vocabulario y la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva en la enseñanza de vocabulario.

El trabajo culmina con la aplicación práctica: una propuesta didáctica acompañada por apartados en los que se expone el proceso de creación del material, la metodología, recomendaciones para su aplicación y una valoración del resultado final.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El objetivo que se persigue cuando uno se adentra en el aprendizaje de una L2, es adquirir las herramientas necesarias para poder comunicarse de forma apropiada en el seno de una comunidad lingüística determinada. En este sentido, hoy en día la enseñanza de L2 tiene como objeto desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a fin de que adquieran la capacidad de utilizar el sistema lingüístico de manera eficaz y adecuada. El dominio léxico de un hablante se puede observar en los cuatro componentes de la competencia comunicativa propuestos por Canale (1983); ello sumado a los aspectos considerados en la introducción, supone un motivo de peso para considerar el desarrollo de la competencia léxica como un aspecto esencial en la enseñanza-aprendizaje de una L2 (Gómez Molina, 1997).

El léxico o vocabulario, entendido como “el conjunto de unidades léxicas de una lengua” (Martín Peris et al., 2008), es independiente del repertorio de unidades léxicas del que dispone un hablante: el lexicón mental (Baralo, 2011; Lahuerta y Pujol, 1993). La competencia léxica se puede definir como el conocimiento de vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo (MCEER, 2002). Ese conocimiento se va desarrollando a medida que va aumentando el repertorio de unidades léxicas disponibles en el lexicón mental y las asociaciones que se van estableciendo entre ellas.

Por su parte, Acquaroni (2008b: 3), siguiendo a Littlemore y Low (2006), define la competencia metafórica como “la capacidad, el conocimiento y las destrezas necesarias para adquirir, producir y comprender metáforas en una determinada lengua”. La competencia léxica se ha de complementar con la competencia metafórica, puesto que la metáfora impregna nuestro lenguaje cotidiano (Lakoff y Johnson, 1980) y determinados vocablos en contextos concretos y en determinadas comunidades culturales y lingüísticas adquieren un valor metafórico que forma parte del conocimiento implícito de los hablantes (Acquaroni, 2007). Facilitar a los estudiantes de L2 un acercamiento sistemático a las estructuras metafóricas que subyacen al sistema conceptual de la lengua, los ayudará a incrementar la naturalidad de sus discursos (Danesi, 2004).

Los constructos teóricos que nos van a permitir sentar las bases de nuestra propuesta didáctica son los que recogen el enfoque léxico y la TCM, por lo que a continuación presentamos los principios de estas disciplinas acompañados por una aproximación histórica del papel que ha ocupado el léxico en la didáctica de L2.

2.1. EL ENFOQUE LÉXICO Y LA TEORÍA COGNITIVA DE LA METÁFORA

El enfoque léxico reivindica la primacía que se debe dar al componente léxico en la didáctica de L2 basándose en la idea de que “language consists of grammaticalized lexis not lexicalized grammar” (Lewis, 1993: 51). La competencia comunicativa se fomenta mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras o *chunks* (Vidiella, 2012: 7), recurriendo al estudio de colocaciones, expresiones idiomáticas y expresiones institucionalizadas (Higueras, 2004). Mientras que en el marco del enfoque léxico se incide en el carácter arbitrario de estas unidades léxicas (Higueras, 2006), desde la lingüística cognitiva se sostiene que no son arbitrarias en cuanto a que son la verbalización del resultado de nuestra interacción con el mundo (Danesi, 1995: 8). De esta forma, nuestra propuesta didáctica adopta un enfoque léxico en cuanto que el eje central de la propuesta son unidades léxicas, en particular, las que reciben el nombre de metáforas convencionales² en el marco de la lingüística cognitiva (Acquaroni, 2007: 67). La novedad que trae consigo la aplicación de los principios de la lingüística cognitiva es hacer hincapié en los aspectos no arbitrarios de las expresiones metafóricas a fin de incidir de forma positiva en su aprendizaje, haciendo ver a los estudiantes la lógica que subyace tras ellas.

2.1.1. Breve visión histórica del papel del léxico en la enseñanza de L2: Principios del enfoque léxico

A lo largo de la historia de la enseñanza de L2, el papel asignado al léxico, así como las directrices de su didáctica, han ido evolucionando naturalmente de la mano de los diversos enfoques o métodos plausibles en cada momento. Las diferentes concepciones del lenguaje han ido marcando la primacía o supeditación del léxico en relación o los otros componentes de la lengua. Siguiendo a Morante (2005), los cambios en los que se ha visto envuelto el léxico a lo largo de la didáctica de L2 se pueden sintetizar en torno a tres etapas:

1. Predominio de las estructuras gramaticales sobre el vocabulario
2. Reconocimiento del valor del léxico en la enseñanza y aprendizaje de L2
3. El léxico como una habilidad en sí misma

² El término que se suele emplear en lingüística cognitiva es metáforas convencionales aunque también se utiliza ‘expresiones metafóricas’.

A pesar de que a lo largo de toda la primera etapa que abarca hasta los años 70, el papel del vocabulario queda relegado a un segundo plano al ser considerado un elemento periférico del lenguaje, el tipo de instrucción varía en consonancia a los principios didácticos de enfoques metodológicos concretos que se van desarrollando.

De este modo, bajo el amparo del método gramática-traducción, listas bilingües de palabras seleccionadas de acuerdo a su utilidad para ejemplificar reglas gramaticales (Zimmerman, 1997: 6) se vieron complementadas años más tarde por el movimiento de reforma, que al promover la oración como unidad del lenguaje, las palabras dejaron de presentarse de forma aislada (Richard y Rodgers 1998: 16). El método directo supuso dirigir la atención a la enseñanza de palabras de uso cotidiano, introduciendo vocabulario concreto mediante el uso de la demostración, de objetos y dibujos e introduciendo vocabulario abstracto a partir de la asociación de ideas (Martín Peris et al., 2008). En este período por primera vez se llevan a cabo estudios de selección de vocabulario por parte de autores como Palmer y Michael West (López-Mezquita, 2007: 28). La concepción estructuralista del lenguaje y la concepción conductista del aprendizaje de L2, que se concreta en el método audiolingüe, añaden la preocupación por graduar los contenidos léxicos en niveles de aprendizaje (Zimmerman, 1997: 11).

Una nueva concepción del aprendizaje de L2 llega de la mano del concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971). En estos momentos se produce una revalorización del componente léxico bajo los inicios del enfoque comunicativo. Autores como Wilkins (1972), Rivers (1982) y Widdowson (1972) reivindican la importancia del mismo en relación con el papel central que juegan las unidades léxicas en la comunicación debido a la carga semántica que poseen (Zimmerman, 1997: 13). Del mismo modo, en el campo de la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas (ASL), Krashen (1983) sostiene la hipótesis del input comprensible en la que, a grandes rasgos, para aprender tenemos que comprender. De esta forma, el foco se pone una vez más en el significado y como portador del mismo, en el vocabulario; “se acentúa así su importancia, sugiriendo la idea de que una lengua es esencialmente su léxico y sólo de manera secundaria la gramática” (Richards y Rodgers, 1998: 127). En este período también se aboga por la rentabilidad de aprender las palabras en contexto y su estudio en relación con otras palabras (Wilkins, 1972; Nattinger, 1980).

La preocupación por el proceso de aprendizaje del léxico en términos cualitativos marca el inicio de una nueva etapa en la que el léxico comienza a concebirse como una habilidad en sí misma (Morante, 2005). Morante fija el inicio de esta etapa en el año 1983, cuando se publica el libro *Vocabulary in a Second Language* de Paul Meara que supone una recopilación bibliográfica de estudios que versan sobre la adquisición de vocabulario. Desde entonces y hasta día de hoy, el aprendizaje del léxico se define como un proceso cognitivo complejo a través del que se van almacenando las unidades léxicas desarrollando un lexicón mental (Morante, 2005: 26-28).

El enfoque léxico comienza a fraguarse en este contexto de teorías lexicalistas³ y bajo la reivindicación constante de la supremacía del léxico en el aprendizaje de L2. Basándose en las teorías de aprendizaje del *Language Awareness Approach* y en autores como Coseriu (1977), Peters (1983) o Nattinger y DeCarrico (1992), que ya habían reivindicado el papel del aprendizaje de segmentos léxicos (Higueras, 2006: 21), la publicación de *The Lexical Approach* (Lewis, 1993) propicia un cambio de paradigma en la didáctica de L2 situando al léxico como eje vertebrado de los programas de enseñanza. Supone además, tal y como apunta Vidiella (2012: 6), una evolución del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas; enfoques didácticos en los que el componente léxico de una unidad didáctica se planifica a partir de objetivos funcionales y tareas finales.

Sin abandonar el objetivo de dotar a los aprendientes de competencia comunicativa, Lewis propone que las unidades léxicas y las relaciones que se establecen entre ellas sean las que determinen la programación de unidades o secuencias didácticas, es decir, que la unidad de aprendizaje sea la unidad léxica, concebida como “la fuente productiva de información para los alumnos, que facilitan la comprensión y la reflexión analítica sobre la forma y el significado” (Morante, 2005: 32). Bajo esta definición subyace la idea de que “la dicotomía gramática/vocabulario no es válida”, y que además “la lengua consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada” (Lewis, 1993: 51). Partir de que gran parte del lenguaje consiste en bloques prefabricados de palabras o *chunks*⁴, supone afirmar que “cada palabra tiene su propia gramática, y conocer una

³ El término "teorías lexicalistas" no hace referencia a ninguna teoría concreta, sino que se suele utilizar para englobar a una serie de teorías que tienen un elemento común: son teorías lingüísticas que hacen del lexicón el eje central de su análisis (Moreno, 2000: 2).

⁴ El término *chunks* se enmarca bajo el principio de idiomatismo de Sinclair (1991) que defiende que un hablante dispone de un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar.

palabra es, entre otras cosas, conocer las estructuras en las que puede aparecer” (Álvarez, 2008: 22). De ahí que la aplicación en la enseñanza de L2 conforme a los principios del enfoque léxico consista en capacitar a los estudiantes a identificar estos segmentos lingüísticos como bloques desde niveles iniciales (Vidiella, 2012: 7), para que más adelante sean capaces también de identificar las partes constituyentes dentro de esos segmentos (Higueras, 2006: 21). Esto significa que cobran especial relevancia los elementos cotextuales de una palabra frente a los situacionales, es decir, que además de saber en qué situaciones puede aparecer una palabra (*contexto*), es también importante saber con qué palabras suele combinarse (*cotexto*) (Lewis, 1993: 107). Asimismo, centrar la atención de los alumnos hacia unidades léxicas a fin de que se aprendan juntas las palabras que suelen coaparecer en una frase (colocaciones o expresiones idiomáticas) o las que suelen ir asociadas a un contexto determinado (expresiones institucionalizadas), nos hace ver que el enfoque léxico aboga por una enseñanza cualitativa del léxico, pues conocer una unidad léxica trae consigo poseer mucha más información que el simple significado de una palabra (Higueras, 2006: 21).

La aplicación didáctica de estos principios trae consigo una metodología en la que nos adentraremos en el apartado 2.2.2., dedicado a repasar las principales directrices actuales en didáctica de léxico en L2. A continuación, pasamos a detallar la base teórica sobre la que desarrollar la competencia metafórica de los estudiantes.

2.1.2. Teoría cognitiva de la metáfora

La teoría cognitiva de la metáfora (TCM) es una línea de investigación de la lingüística cognitiva, un movimiento lingüístico que concibe el lenguaje como un fenómeno integrado dentro de las capacidades cognitivas humanas (Ibarretxe y Valenzuela, 2012). El punto de partida es que las lenguas y su adquisición están basadas en el uso y son el reflejo de habilidades cognitivas generales que operan en nuestra interacción con el mundo (Langacker, 1987; Ibarretxe y Valenzuela, 2012; Boers, 2013). En esta línea de pensamiento, el concepto de metáfora adquiere una nueva dimensión aparte del recurso estilístico y se define como el nexo de unión entre percepción, pensamiento, lenguaje y actuación. Esta definición complementa a la que se

Además, el término *chunks* engloba todo tipo de segmentos léxicos a los que ya habían hecho referencia otros autores bajo otros nombres como *lexical phrases* (Becker, 1975), *gambits* (Keller, 1979), *speech formulae* (Peters, 1983), *lexicalized stems* (Pawley y Syder, 1983), *lexical phrases* (Nattinger y Decario, 1992) (Moudraia, 2001; Higueras, 2006).

infiere en el *MCER* (2002), donde se hace mención a la metáfora como modismo en relación con la competencia léxica y se dice lo siguiente: “metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; por ejemplo, ‘Estiró la pata’; ‘Se quedó de piedra’; ‘Estaba en las nubes’.” (*MCER*, 2002: 105). Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) incorpora las metáforas en el componente pragmático-discursivo de la lengua al incluirlas como técnicas y estrategias pragmáticas relacionadas con la construcción e interpretación de inferencias e implicaturas discursivas.

Las bases para el tratamiento sistemático de la metáfora entendida como herramienta esencial del pensamiento las asentaron Lakoff y Johnson con su libro *Metaphors we live by* (1980), traducido al español en 1995 como *Metáforas de la vida cotidiana*:

“[...] la metáfora no es solamente una cuestión del lenguaje, es decir, de palabras meramente. Sostenemos que, por el contrario, los procesos del pensamiento humano son en gran medida metafóricos. Esto es lo que queremos decir cuando afirmamos que el sistema conceptual humano está estructurado y se define de una manera metafórica. [...] El concepto se estructura metafóricamente, la actividad se estructura metafóricamente y, en consecuencia, el lenguaje se estructura metafóricamente” (1980/1995: 42).

El proceso metafórico que queda recogido en la TCM de Lakoff (1987) se define como “un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro” (Soriano, 2012). Consiste en proyectar nuestro conocimiento de conceptos concretos con los que tenemos experiencia directa en dominios abstractos (Lakoff y Johnson, 1980/1995: 11), es decir, reside en la transformación de las experiencias vividas en esquemas de pensamiento abstractos (Danesi, 2004: 28).

Las metáforas conceptuales constan de un *dominio fuente* (concepto concreto) y un *dominio meta* (concepto abstracto) que se manifiestan en el lenguaje en forma de expresiones metafóricas. Como apuntan Lakoff y Johnson (1980/1995) estas metáforas impregnan el lenguaje cotidiano y se trata de “esquemas tan interiorizados e integrados en nuestro sistema conceptual” (Acquaroni, 2007: 67) que suelen pasar desapercibidas para los hablantes nativos. A continuación presentamos una serie de ejemplos para ilustrar la clasificación propuesta por Lakoff y Johnson (1980/1995):

- Metáforas *estructurales*: un concepto está estructurado en términos de otro

EL TIEMPO ES DINERO⁵

No me hagas *perder* el tiempo

He *invertido* mucho tiempo en este trabajo

Te ha *costado* un rato entenderlo

Dame unos minutos que no estoy lista

- Metáforas *orientacionales*: organizan un sistema global de conceptos con relación a otro. La mayoría de ellas tienen que ver con la orientación espacial y nacen de nuestra experiencia corporal. Las principales son arriba-abajo, dentro-fuera, delante-detrás, profundo-superficial, central-periférico.

FELIZ ES ARRIBA; TRISTE ES ABAJO

Me has *levantado* el ánimo

Ha *caído* en depresión

Me *subes* la moral cada vez que te veo

Me estás *hundiendo* con tus insultos

- Metáforas *ontológicas*: caracterizan un fenómeno de forma peculiar mediante su consideración como una entidad, una sustancia, un recipiente, una persona, etc.

LA MENTE ES UNA MÁQUINA

He perdido el *control*

Le falta un *tornillo*

A estas horas, mi cabeza no *funciona* muy bien

Tengo las neuronas *desgastadas*

Los propios hablantes de una lengua son los que van estableciendo este tipo de correspondencias, por lo que determinadas conceptualizaciones metafóricas son compartidas por muchas lenguas, mientras que otras no lo son (Littlemore y Low, 2006; Acquaroni, 2007).

De esta forma, resulta plausible incorporar actividades en el aula que incluyan la metáfora conceptual y las expresiones metafóricas que se desprenden de ella

⁵ Siguiendo el patrón estilístico, las metáforas conceptuales se escribirán en este trabajo en versalitas

estableciendo comparaciones con la lengua materna de los alumnos, como recurso didáctico útil en el aula de L2. Enseñar este aspecto en clase, trae consigo ayudar a los alumnos a ver el mundo como un hablante nativo lo hace pues permite “mostrar la riqueza imaginativa y expresiva de diferentes lenguas y las claves universales y particulares que ponen en juego en cada caso para representar y/o construir la realidad” (Aquaroni, 2011: 7). Por tanto, desarrollar la competencia metafórica en el aula propicia también la comunicación intercultural entre los estudiantes.

La relación entre los principios de la lingüística cognitiva y la enseñanza de vocabulario en L2 está en hacer ver a los estudiantes estos aspectos no arbitrarios del lenguaje a fin de implicarlos cognitivamente en su proceso de aprendizaje y facilitar su adquisición. Las directrices mediante las que se puede incorporar la metáfora conceptual en clase a fin de que tomen conciencia de cómo se organiza el sistema conceptual del español las detallaremos en el apartado 2.2.3.

2.2. EL LÉXICO: APRENDIZAJE Y TRATAMIENTO EN EL AULA

En este apartado presentamos una clasificación de las unidades léxicas, y con el fin de establecer un marco metodológico en el que se enmarcará nuestra propuesta didáctica, repasaremos las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2 que se desprenden de los estudios sobre adquisición del léxico y aportaciones pedagógicas del enfoque léxico. De igual modo, presentamos el tratamiento didáctico de las expresiones metafóricas bajo el amparo de los principios de la lingüística cognitiva.

2.2.1. Delimitación de conceptos

Resulta imprescindible revisar la clasificación de las unidades léxicas que conforman el léxico del español a fin de establecer el marco de acción en el que desarrollaremos nuestra propuesta didáctica. De igual modo, nos permite establecer el lugar que ocupan las expresiones metafóricas y revisar los conceptos de colocación, expresión institucionalizada y expresión idiomática.

Las unidades léxicas se clasifican en torno a dos bloques: el de unidades léxicas simples y el de unidades léxicas pluriverbales o complejas (Lewis, 1993; *MCER*, 2002; Gómez Molina, 2004; Higuera, 2009). Mientras que la categoría de unidades léxicas

simples es fácil de delimitar, la taxonomía de las unidades léxicas pluriverbales presenta una mayor dificultad al entrar en juego criterios de índole lingüística y terminológica.

La clasificación que presentamos sigue la propuesta de Gómez Molina que, como él mismo indica, “adapta los criterios lingüísticos de delimitación léxica (y fraseológica) a la práctica pedagógica” y distingue cuatro niveles: palabras, fórmulas rutinarias, colocaciones, compuestos sintagmáticos y locuciones idiomáticas (Gómez Molina, 2004: 27-50).

Con el término ‘palabras’ nos referimos a las palabras simples (*andar; piscina; bien; fácil*) y las palabras compuestas (*sacacorchos; sacapuntas; rompecabezas*). Asimismo, se incluyen aquí también los elementos gramaticales (artículos, demostrativos, preposiciones, etc.).

En el bloque de fórmulas rutinarias se agrupan expresiones prefabricadas, convencionales e institucionalizadas, que los hablantes emplean con un propósito social determinado: fórmulas de interacción social (*encantado de conocerte*), palabras interactivas (*de acuerdo*), marcadores de relaciones sociales (*Muy señor mío; Atentamente*) y estructuras iniciadoras de frase (*¿Podría decirme...?*).

En cuanto a las colocaciones, recogemos la definición propuesta por Higuera (2006: 21): “unidades estables que presentan una fijación mayor que la de las combinaciones libres y menor que la de las expresiones idiomáticas y, además, que están habitualizadas, es decir, que son la forma más frecuente que emplearía un nativo para combinar dos lexemas”. Por ejemplo, *dar* → *un paseo, un beso, las gracias; un trozo de* → *pan, pastel, tarta; punto de* → *encuentro, vista, venta*.

Los compuestos sintagmáticos se comportan como una simple unidad categorial (*lágrimas de cocodrilo; cortina de humo; lengua de trapo*) y se caracterizan por la ausencia de significado composicional, es decir que su significado no es la suma de las partes que lo componen. Siguiendo a Gómez Molina (2004: 16), “los compuestos se encuentran entre las colocaciones y las locuciones, ya que presentan mayor grado de fijación e idiomática que las primeras pero menos que las segundas”.

El último grupo lo conforman las locuciones o expresiones idiomáticas, sus dos propiedades fundamentales son: la idiomática de carácter semántico (presentan un significado unitario y lexicalizado) y la fijación (estructuras estables). Por ejemplo:

estar al pie del cañón, quedarse de piedra, romper el hielo). En términos de la lingüística cognitiva, este grupo recibe el nombre de metáforas muertas: “aquellas que han perdido su fuerza expresiva originaria como consecuencia del uso continuo a lo largo del tiempo” (Acquaroni, 2008a: 135).

A pesar de que esta aproximación teórica no tenga repercusión directa en la propuesta, hemos querido plasmar esta clasificación para aportar una visión sobre las unidades léxicas que conforman el vocabulario. En la propuesta didáctica el peso recae, tal y como veremos en el apartado 4 y en el apartado 5, en el trabajo de las colocaciones, las expresiones institucionalizadas y las expresiones idiomáticas.

Por su parte, las expresiones metafóricas convencionales no constituyen un conjunto especial (Cifuentes Honrubia, 1996). Se trata de verbalizaciones de metáforas conceptuales que por tanto “no se identifican con una determinada estructura sintáctica y además pueden estar constituidas por una gran variedad de clases de palabras” (Acquaroni, 2008a: 108). Si examinamos uno de los ejemplos propuestos en el apartado 2.1.2., podremos observar que efectivamente a nivel lingüístico no pueden constituir un grupo en sí mismas:

LA MENTE ES UNA MÁQUINA

He perdido el *control*

Le falta un *tornillo*

A estas horas, mi cabeza no *funciona* muy bien

Tengo las neuronas *desgastadas*

Cada una de las expresiones metafóricas suponen un tipo de unidad léxica que si agrupamos en torno a la clasificación que aquí seguimos serían colocaciones (‘perder el control’; ‘neuronas desgastadas’), locuciones idiomáticas (‘faltar un tornillo’) y palabras (‘funcionar’). A nivel práctico la utilidad didáctica es la agrupación de las mismas en torno a una metáfora conceptual, lo que permite llevar a cabo en el aula un tratamiento sistemático del vocabulario en el que se brinda especial atención al contexto y a las condiciones de uso de determinadas unidades léxicas simples o pluriverbales.

El tratamiento didáctico que reciben estas unidades léxicas en nuestra propuesta didáctica, lo detallamos en el siguiente apartado, en el que presentamos una revisión de las principales directrices de enseñanza de vocabulario en L2.

2.2.2. Principales directrices en la enseñanza de vocabulario en L2

El camino del aprendizaje del léxico es un proceso complejo que viene determinado por la gran cantidad de unidades que integran el vocabulario y por las múltiples dimensiones de la palabra (Martín Peris et al., 2008). Hoy en día, la unidad de aprendizaje es la unidad léxica, concebida como “la unidad de significado en el lexicón mental, que sirve como elemento vehiculador de la cultura y puede estar formada por una o más palabras” (Gómez Molina, 2003: 4).

Las directrices que marcan la enseñanza-aprendizaje de vocabulario vienen marcadas por las aportaciones del enfoque léxico y por los estudios realizados en el campo de adquisición y aprendizaje de L2 (Higueras, 2004). En líneas generales, se puede decir que en la actualidad se aboga por la enseñanza cualitativa del léxico y por la combinación de enseñanza explícita e implícita (Higueras, 2004). Se pretende que en el aula haya oportunidad tanto para el aprendizaje directo como para el indirecto, mediante el tratamiento del léxico a partir de actividades que trabajen con las diversas dimensiones de las palabras (Gómez Molina, 2003). De esta forma, se persigue que el conocimiento que se tiene de una determinada unidad léxica se vaya incrementando progresivamente, teniendo en cuenta que este conocimiento comprende desde aspectos fonológicos hasta cuestiones de adecuación y registro (Lahuerta y Pujol, 1993; Vidiella, 2012). Paul Nation en su obra *Learning Vocabulary in Another Language* (2001: 21) propone una tabla en la que quedan recogidos todos los aspectos que implica conocer una unidad léxica:

FORMA	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea esa palabra?
	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esa palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite?
		P	¿Qué palabras pueden usarse para expresar el significado?
	Concepto y	R	¿Qué se incluye en este concepto?

SIGNIFICADO	referentes	P	¿A qué ítems puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
USO	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen?
		P	¿Con qué palabras debemos usarla?
	Restricciones (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarme con esta palabra?
		P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?

Tabla 1. *¿Qué implica saber una palabra?* (Nation, 2001: 21)

R= conocimiento receptivo y P= conocimiento productivo

La tipología de actividades ha de involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje. Este proceso cuenta con varias etapas: identificación, comprensión e interpretación del significado, práctica contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, fijación (memoria a largo plazo) y recuperación para su reutilización (Gómez Molina, 2003: 5). El enfoque léxico aboga por una gran exposición a input tanto escrito como oral, por lo que el texto supone la unidad de partida para la explotación didáctica y contextualizada del vocabulario (Vidiella, 2012). Se aconseja que las tareas con las que se trabaje en el aula pongan en juego tanto las destrezas receptivas como las productivas, con objeto de que los estudiantes se encuentren la mayor cantidad de veces posible con una unidad léxica en actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo (Baralo, 2005).

Además, a fin de agilizar y mejorar el aprendizaje del léxico, se recomienda que la presentación y práctica de las unidades léxicas se haga mediante técnicas y contextos que permitan establecer relaciones entre ellas, respetando así el proceso natural de adquisición de vocabulario que sigue el lexicón mental (Higueras, 2008).

Otro aspecto importante al que se le debe conceder un espacio en el aula, es al desarrollo de estrategias de aprendizaje del léxico como sería, por ejemplo, la memorización de bloques prefabricados de palabras (*chunks*) sin analizar (Lewis, 1997; Nation, 2001). Cervero y Pichardo (2000) proponen una categorización de estas estrategias de carácter directo e indirecto como son por ejemplo: la agrupación de palabras siguiendo criterios semánticos o colocacionales, la asociación de palabras al movimiento que representan o el uso de imágenes para ilustrar significados. Dar cabida al desarrollo de estrategias de aprendizaje en el aula es esencial porque proporciona a los alumnos herramientas que les van a permitir enfrentarse de forma autónoma al aprendizaje del léxico (Lahuerta y Pujol, 1993).

Por otra parte, los principios metodológicos propios del enfoque léxico en cuanto a la didáctica de unidades léxicas pluriverbales se centran en la enseñanza de colocaciones y fórmulas rutinarias fijas y semi-fijas potenciado que los alumnos tomen conciencia de la presencia de las mismas partiendo de la enseñanza explícita del concepto de colocación (Higueras, 2006). A continuación presentamos un listado de las tareas didácticas para la implantación del enfoque léxico que propone Álvarez (2008: 58-88) siguiendo a Lewis (2000), Alonso Raya (2003), Baralo (2005) e Higueras (2006):

- Aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje tanto planificado como no planificado mediante preguntas como: “¿qué palabra va con X?” o instando a los estudiantes a buscar sinónimos de las colocaciones que aparezcan.
- Entrenar a los alumnos en el registro no lineal del vocabulario, haciendo uso de mapas mentales o tarjetas, puesto que suponen una implicación cognitiva mayor por parte de los estudiantes.
- Conceder un espacio para la personalización del nuevo vocabulario mediante actividades de producción que impliquen la utilización de colocaciones.
- Diseñar actividades para el aprendizaje en autonomía mediante lecturas restringidas que obliguen al alumno a centrarse no sólo en el significado sino también en el cotexto y potenciar el manejo de diccionarios combinatorios como el Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo (a partir de ahora, *PRÁCTICO*) (2006).
- Proponer la memorización de colocaciones a partir de imágenes.

- Realizar dictados gramaticales que permitan al alumno prestar atención al patrón rítmico de las colocaciones.
- Actividades de eliminación de intrusos o que impliquen adivinar palabras a partir de sus colocaciones.
- Actividades lúdicas como crucigramas, sopas de letras, bingos, etc.

El tratamiento didáctico que reciben las unidades léxicas en nuestra propuesta didáctica sigue los planteamientos aquí enunciados. En el apartado 4 que versa sobre la metodología que hemos empleado para la realización de la propuesta didáctica, detallaremos cómo hacemos uso de estas directrices en las actividades que proponemos.

2.2.3. Aplicación de los principios de la lingüística cognitiva a la enseñanza de vocabulario

La enseñanza de vocabulario en base a la lingüística cognitiva supone un tipo de instrucción que persigue involucrar cognitivamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje mediante un trabajo en profundidad de las unidades léxicas (*deep level of processing*) (Sökmen, 1997). Boers (2013: 6-7) propone diversas formas de aplicación didáctica de la TCM que exponemos a continuación con ejemplos del español:

- Establecer asociaciones entre el significado básico y el derivado de una palabra polisémica con la intención de facilitar su retención. La asociación se puede llevar a cabo informando o recordando a los estudiantes el significado literal del uso figurativo convencionalizado de una palabra, cuando esta palabra aparece en un texto: *El empresario ha **amasado** una gran fortuna.* El equivalente literal (*amasar*) se puede clarificar de forma verbal o bien recurriendo al uso de imágenes o dibujos. Además, la implicación cognitiva se puede estimular instando a los estudiantes a crear un hábito en el que se pregunten por el uso metafórico de una palabra a partir del significado de su equivalente literal. Así, con una frase como: *En la **cumbre** de una montaña hay nieve,* podemos pedir a los estudiantes que se pregunten qué otras acepciones se le puede dar: *Está en la **cumbre** de su carrera; La **cumbre** se celebrará en Bruselas.*
- Agrupar expresiones metafóricas (*es un perdedor; la vida es una tómbola; ha apostado por mí...*) en torno a una metáfora conceptual (LA VIDA ES UN JUEGO) y

categorizar expresiones idiomáticas (*somos de la misma quinta; está desaparecido en combate; ¡menuda tropa!; se ha puesto en pie de guerra*) en torno a su *dominio fuente* (la guerra). Este tipo de tareas se puede complementar animando a los estudiantes a que busquen la lógica que subyace a las metáforas conceptuales (FELIZES ARRIBA); animándolos a hacer comparaciones con el sistema conceptual de su lengua y a buscar las razones por las que un determinado grupo de expresiones idiomáticas son comunes en el español; por ejemplo, la abundancia de expresiones relacionadas con la religión (*bendito hombre; se le ha ido el santo al cielo; este chico es un santo; eres un ángel*) tienen su sentido si tenemos en cuenta que España ha sido a lo largo de su historia una nación católica. En este tipo de instrucción también las imágenes pueden ser útiles para facilitar su retención.

Por su parte, las propuestas didácticas de Acquaroni (2007, 2008) se caracterizan por desarrollar la competencia metafórica incorporando explícitamente el concepto de *metáfora conceptual*, proponiendo actividades que involucren el pensamiento metafórico de los alumnos como recurso de comunicación e instando a la comparación con su lengua nativa. Estas directrices didácticas también las siguen las propuestas de Hijazo (2004) y Batlle (2014). Asimismo, Arribas (2008) propone una gran variedad de actividades en las que insta a los estudiantes a involucrarse cognitivamente en el desarrollo de las tareas mediante fichas de trabajo estructuradas por esquemas cognitivos, campos metafóricos y funciones. Compartimos con estos autores que la mejor forma de desarrollar la competencia metafórica de los alumnos es sistematizar expresiones metafóricas en torno a METÁFORAS CONCEPTUALES haciendo uso además de su lengua materna, por lo que la tipología de actividades que hemos diseñado para desarrollar nuestra propuesta didáctica es acorde a la metodología aquí detallada.

En el apartado 4 revisaremos cómo hemos aplicado en nuestra propuesta didáctica estas directrices en combinación con las principales directrices de vocabulario detalladas en el apartado 2.2.1.

3. OBJETIVOS

El objetivo de la propuesta didáctica “Así soy yo” es desarrollar la competencia comunicativa y las destrezas de los alumnos en el manejo de la lengua mediante el incremento de la competencia léxica y metafórica en torno a la temática del carácter, la personalidad y la actitud que se adopta ante la vida. La programación se ha llevado a cabo siguiendo los principios metodológicos del enfoque léxico y se inspira también en la lingüística cognitiva. Las actividades han sido diseñadas para trabajar colocaciones léxicas, expresiones institucionalizadas e idiomáticas y metáforas conceptuales relacionadas con el tema propuesto, con la finalidad de que sean capaces de hablar sobre sí mismos y sobre los demás.

Además, las actividades persiguen ser significativas, centradas en el alumno, adecuadas para favorecer el establecimiento de asociaciones en el lexicón mental y útiles para favorecer al desarrollo de la conciencia metacognitiva de los alumnos. Por su parte, el diseño de la propuesta pretende favorecer la motivación de los alumnos.

4. METODOLOGÍA

En este apartado detallamos las características de nuestra propuesta didáctica a fin de ofrecer una descripción tanto del contexto en que se enmarca como del proceso creativo y de las actividades que la integran. Asimismo, detallaremos cómo hemos implementado las directrices metodológicas repasadas en los apartados 2.2.2. y 2.2.3 para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto.

4.1. Grupo meta y contexto educativo

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de nivel C1 según los parámetros del *MCER* (2002) y ha sido diseñada para su aplicación en un grupo reducido de 6 a 10 estudiantes jóvenes y adultos de diferentes nacionalidades, a lo largo de una semana en cinco sesiones de 45 minutos. El marco institucional que hemos tenido en mente a la hora de elaborar la propuesta ha sido la clásica escuela de E/LE caracterizada por un ambiente intercultural y programas de inmersión. A pesar de ello, consideramos que podría implementarse también en otros contextos educativos, atendiendo a las características particulares de grupos concretos.

4.2. Diseño de la propuesta didáctica

El diseño gráfico del material es el de una unidad que podría quedar integrada en un manual de E/LE y consta de una portada y cinco apartados a lo largo de los que se suceden un total de once actividades caracterizadas por el protagonismo del vocabulario y secuenciadas en torno al paradigma PPP: presentación, práctica y producción⁶.

La portada se inspira en el diseño que emplea *Bitácora*, manual basado en el enfoque léxico, y consiste en una nube de palabras que incluye vocabulario básico relacionado con el tema de la unidad y que pretende activar el conocimiento previo de los alumnos sobre el que se profundizará de forma gradual a lo largo de la unidad.

Los apartados se inician con frases que permiten estimular y dirigir la atención de los alumnos al tema que se va a trabajar. Por su parte, los textos, tanto escritos como auditivos, suponen las muestras de lengua a partir de las que ir construyendo el

⁶ A pesar de que el paradigma por el que aboga el enfoque léxico sea: observar, hacer hipótesis y experimentar (Lewis, 1993); hemos optado por la secuenciación del enfoque por tareas en lo que ha diseñado se refiere debido a la falta de metodología explícita sobre este tema. Nos reservamos el uso del paradigma: observar, hacer hipótesis y experimentar, únicamente para las sugerencias metodológicas.

conocimiento. La propuesta recoge textos reales (el vídeo “50 cosas sobre mí” de la actividad 10, el “Decálogo de Mr. Wonderful” de la actividad 9 y el poema de Antonio Machado de la actividad 8.a), textos ligeramente adaptados (las entrevistas de la actividad 1 y el artículo periodístico de la actividad 7) y textos de creación propia (los audios⁷ de la actividad 2 y el cuestionario de la actividad 8).

El diseño de las actividades permite un trabajo centrado tanto en el significado como en los aspectos formales de la lengua y combina actividades receptoras donde se pide a los alumnos que identifiquen o agrupen determinadas colocaciones, metáforas o expresiones idiomáticas con actividades productivas en las que se insta a los estudiantes a que las utilicen e incorporen en la producción oral y escrita.

4.2. Características

El centro de la propuesta didáctica lo ocupan las colocaciones y las metáforas conceptuales por lo que en este apartado detallamos cómo hemos incorporado los conceptos de *colocación* y *metáfora conceptual* en la propuesta.

El concepto de *colocación* se enseña de forma explícita en las actividades 3 y 8 a fin de que los estudiantes tomen conciencia de su rentabilidad para el aprendizaje. Con la intención de centrar la atención en las colocaciones, las unidades léxicas se trabajan mediante actividades de rellenar huecos y mapas mentales, lo que permite, tal y como abogan los principios metodológicos del enfoque léxico, otorgar importancia no sólo al contexto sino también insistir en el cotexto (Lewis, 1993). Por su parte, el concepto de *metáfora conceptual* se incorpora también mediante una enseñanza explícita que permite a los alumnos reflexionar sobre la lógica que subyace a determinadas expresiones metafóricas. Se proponen actividades (7.a, 9.a y 9.b) que involucran el pensamiento metafórico como estímulo para dirigir la atención de los alumnos a estos conceptos. De igual forma, la propuesta consta de actividades (4 y 10) que permiten la explotación didáctica de la existencia de imágenes conceptuales “universales” compartidas por las lenguas. Estas actividades se centran en expresiones idiomáticas relacionadas con animales y alimentos, representadas visualmente con su significado literal a fin de facilitar el proceso de inferencia de significado; en ellas se anima a los

⁷ Los audios están disponibles en el CD que acompaña la propuesta y la transcripción queda recogida en el apéndice documental. Cabe destacar que en ella se incluyen tres variedades del español: la madrileña, la canaria y la argentina.

alumnos a establecer comparaciones con su lengua materna incorporando ejemplos del inglés y el alemán. De esta forma, se concede a la L1 como estrategia cognitiva un espacio en el aula, pues consideramos que la reflexión metalingüística, crucial en el aprendizaje de lenguas, resulta de gran utilidad en el aula de L2. Además, la reflexión sobre el concepto de metáfora resulta útil para desarrollar la conciencia metacognitiva de los alumnos ya que les proporciona una herramienta de aprendizaje para sistematizar el léxico y para mejorar la comprensión, asimilación y almacenamiento de las unidades léxicas en la memoria (Littlemore y Low, 2006; Acquaroni, 2008). Asimismo, a fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas, tal y como queda reflejado en la actividad 10.a, ya que permite a los alumnos establecer una asociación de carácter no lingüístico en el lexicón. Las expresiones idiomáticas que aparecen en la propuesta se deben trabajar desde una perspectiva pragmática, de forma que los estudiantes aprendan no sólo el significado sino también el contexto de uso. Además, consideramos que sería apropiado introducir los gestos, expresiones faciales o posturas que acompañan a determinados enunciados a fin de que se familiaricen con algunos actos no verbales del lenguaje característicos del español; incluso, sería también interesante incluir los aspectos prosódicos de estos enunciados, puesto que como aboga el enfoque léxico, la oralidad se debe considerar en la enseñanza-aprendizaje de L2 (Lewis, 1997). Por poner un ejemplo, cuando decimos “está como una cabra” normalmente inclinamos ligeramente la cabeza y nos ponemos el dedo índice en un lado de la frente. Explotar estos aspectos de la comunicación resulta beneficioso para mejorar la fluidez cultural de los alumnos y suponen un tipo de interacción cognitiva y social que repercute en el aprendizaje de una L2 (García, 2004).

La elaboración de la actividad 7.a es fruto de la adaptación de la propuesta de Acquaroni (2007: 206-207) en la que se trabaja la metáfora conceptual de ALEGRÍA ES ARRIBA y TRISTEZA ES ABAJO. De igual modo, la fuente de inspiración para la elaboración de la actividad 7 ha sido la propuesta de Álvarez (2008: 105) y el diseño del mapa mental que se propone en torno al verbo “tener” en la actividad 3 sigue el formato propuesto en los manuales de *Bitácora*. En el proceso de creación del material hemos consultado el *PRÁCTICO* (2004) y el libro *Metáforas de la vida cotidiana* de Lakoff y Johnson (1980/1995).

Por último, es preciso decir que las actividades que conforman la propuesta son susceptibles de aumentarse, reducirse o modificarse tras un previo y obligado análisis de necesidades. Por poner un ejemplo, en la actividad 4 se podrían introducir nuevas expresiones relacionadas con las partes del cuerpo como: “ser cabezota”, “faltar un tornillo”, “no tener dos dedos de frente”, “hablar por los codos”, etc. Por otra parte, el “Decálogo de Mr. Wonderful” de la actividad 10 se podría utilizar para el repaso del imperativo y el vídeo “50 cosas sobre mí” de la actividad 10, para analizar las características del discurso oral.

A continuación, presentamos la propuesta didáctica, respaldada por los principios del enfoque léxico y la TCM y fruto de la combinación de las principales directrices de vocabulario con la metodología que se desprende de la lingüística cognitiva.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado presentamos información pertinente para llevar a cabo la explotación didáctica de la propuesta didáctica “Así soy yo” en el aula. A modo de libro del profesor, detallaremos los objetivos pedagógicos, las competencias y habilidades que se trabajan y la temporización aproximada de cada actividad. De igual forma, ofrecemos una explicación de la iconografía utilizada y facilitamos una serie de información relativa al papel del profesor y sugerencias metodológicas que consideramos relevante para un mejor aprovechamiento de la propuesta. El material aportado para los alumnos está disponible en el apéndice documental.

5.1. Iconografía

En la propuesta didáctica aparecen una serie de iconos que hemos utilizado con la finalidad de orientar tanto al alumno como al profesor en relación al tipo de actividad que se va a llevar a cabo. A continuación presentamos una tabla en la que recogemos esta información:

	Actividades de comprensión lectora
	Actividades de comprensión auditiva
	Actividades de expresión escrita
	Actividades de expresión oral
	Actividades de trabajo colaborativo
	Visionado de vídeos
	Aspectos culturales
	Reflexión sobre la lengua

5.2. Guía y sugerencias para el profesor

La guía para el profesor supone una serie de recomendaciones metodológicas en la que se recoge la finalidad de la actividad, el procedimiento para llevarla a cabo, la temporización, las destrezas de la lengua que se trabajan en cada una de las actividades propuestas y una serie de sugerencias metodológicas. A continuación presentamos una tabla en la que quedan recogidos todos estos aspectos.

PORTADA

Así soy yo



TEMPORIZACIÓN:

5 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual – Parejas – Grupo clase

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Expresión e interacción oral

CARACTERÍSTICAS:

En la portada queda incluido el nombre de la unidad y una nube de palabras con vocabulario básico relacionado con el carácter y la personalidad.

Objetivos:

- ✓ Activar los conocimientos previos
- ✓ Léxico básico relacionado con el carácter y la personalidad
- ✓ Descripción básica de la personalidad y el carácter

Procedimiento:

1. Cada alumno selecciona cuatro palabras: dos para describirse a sí mismo y otras dos para describir al compañero de la derecha.
2. Por parejas comparar las palabras que cada alumno ha seleccionado para sí mismo con las que ha elegido su compañero para describirle.
3. Comentar en grupo clase cómo somos y cómo nos ven los demás.

Sugerencias metodológicas:

- ✓ El profesor puede participar en el desarrollo de esta actividad.
- ✓ Tras la realización de la actividad se puede hacer una lluvia de palabras sobre el tema para ampliar el vocabulario.

APARTADO 1- Cada persona es un mundo

ACTIVIDAD 1

1 Cada persona es un mundo

1. **Shakira y Dani Rovira** tienen personalidades diferentes. Lee lo que dicen en las entrevistas y decide qué cualidades comparten con ellos. Discúbelas, busca en los textos las estructuras utilizadas para describirlos.

Shakira



¿Cómo se describe usted?
Soy cariñosa, amable, tengo buen sentido del humor. Soy cuidadosa, soy atenta, muy honesta, con una vida divertida, soy abierto con el mundo pero cuando necesito estar en mi zona me quedo. Soy una persona que tiene un sentido del humor que me hace reír y me hace reír a los demás. Soy una persona que tiene un sentido del humor que me hace reír y me hace reír a los demás. Soy una persona que tiene un sentido del humor que me hace reír y me hace reír a los demás.

Dani Rovira



En la película interpretas el papel de un chico (Dany) que quiere ayudar a una niña que está en una situación difícil. ¿Cómo te describes a ti mismo?
Soy una persona muy emocional, no sé si porque soy escorpión o porque soy escorpión. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás.

¿Qué valores te gustaría tener en tu vida?
Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás. Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás. Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás.

¿Cómo se describe usted?
Soy una persona muy emocional, no sé si porque soy escorpión o porque soy escorpión. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás. Me gusta mucho ayudar a los demás, me gusta mucho ayudar a los demás.

¿Qué valores te gustaría tener en tu vida?
Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás. Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás. Me gustaría tener un sentido del humor que me haga reír y me haga reír a los demás.

ACTIVIDAD 1. a

1. Busca en el texto las siguientes frases. Escribe lo que significan?

- No soy nada preguntada
- La mujer tiene una vida de alegría
- Para mí la vida es una aventura
- No estoy todo el rato bromando
- Que alguien más leve el peso de la conversación
- No me importa pasar a un segundo plano
- Siempre me ha traicionado lo emocional

TEMPORIZACIÓN:

15 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión lectora

CARACTERÍSTICAS:

Los textos que se aportan son fragmentos de dos entrevistas que aparecen en una revista.

Objetivos:

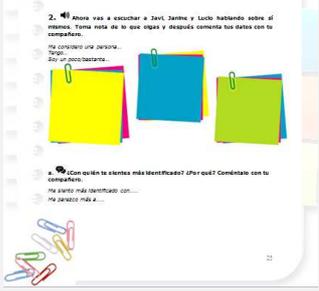
- ✓ Palabras y colocaciones relacionadas con el carácter y la personalidad
- ✓ Estructuras para describirse
- ✓ Identificar bloques prefabricados de palabras

Procedimiento:

1. Lectura individual del texto
2. Decidir qué cualidades comparten con cada personaje
3. Identificar las estructuras que utilizan para describirse mediante chunking
4. Apartado a, dirigir la atención de los estudiantes a determinadas estructuras léxicas para que después de inferir el significado, vuelvan a trabajar con ellas.

Sugerencias metodológicas:

- ✓ Es importante tener en cuenta que el texto es el resultado de la transcripción de una entrevista, por lo que las características responden al lenguaje oral.

<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 2</p> 	<p>TEMPORIZACIÓN:</p> <p>7 MINUTOS</p>	<p>TIPO DE AGRUPACIÓN:</p> <p>Individual</p>
	<p>HABILIDADES DE LA LENGUA:</p> <p>Comprensión auditiva</p>	
<p>CARACTERÍSTICAS:</p> <p>Escuchar tres textos en los que tres personas se describen. Tres variedades: madrileña, canaria y argentina. Transcripción disponible en el apéndice documental.</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palabras y colocaciones relacionadas con el carácter y la personalidad ✓ Estructuras para describirse ✓ Identificar bloques prefabricados de palabras <p><u>Procedimiento:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar cada pista una vez 2. Comentar los datos con el compañero o grupo clase 3. Apartado a, decidir con quién se sienten más identificado y porqué <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Los textos suponen un input muy rico en colocaciones. Recomendamos que el profesor fomente la interacción haciendo preguntas a los estudiantes del tipo: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Tú también eres de los que tira la toalla? - ¿Estás de acuerdo con Janine cuando dice que el que la sigue la consigue? - Y a ti, ¿te cuesta expresar tus sentimientos? ✓ En caso necesario, poner la pista una segunda vez para pedirle a los alumnos que presten atención a estas estructuras. 		

ACTIVIDAD 3



TEMPORIZACIÓN:

10 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Parejas

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión lectora y en menor medida expresión e interacción oral.

CARACTERÍSTICAS:

Actividad centrada en la práctica del léxico aparecido en los textos de la actividad 1 y 2.

Objetivos:

- ✓ Practicar el léxico de los textos que aparecen en el apartado 1.
- ✓ Tomar conciencia de la existencia de colocaciones mediante enseñanza explícita y reflexión.

Procedimiento:

1. Por parejas, relacionar los enunciados con todas las personas que han aparecido en el apartado 1.
2. **Apartado a:**
 - Enseñanza explícita del concepto de colocación
 - Completar el mapa mental en torno al verbo 'tener'

Sugerencias metodológicas:

- ✓ En la pizarra se puede elaborar en grupo clase una lista con el léxico para cada uno de los personajes que han aparecido en el apartado 1; de esta forma les puede resultar más fácil hacer la actividad y además es una forma de sistematizar todo el vocabulario.
- ✓ Una vez explicado el concepto de colocación, el profesor puede volver a los textos y buscar con ellos otras colocaciones para que vean más ejemplos.

ACTIVIDAD 4

4. En el texto de Dani Rovira la entrevistadora hace referencia a un personaje que está bien integrado en una película y lo define como "echao palante". En español "ser echao palante" significa ser atrevido, según es el idioma. ¿Citas una expresión similar en tu lengua?

"Ser echao palante" es un verbo que significa estar bien integrado en una película.

En español tenemos expresiones que utilizamos para referirnos a alguien que está bien integrado en un grupo. ¿Citas una expresión que haga referencia a un animal o a un alimento. ¿Citas la expresión? ¿Puedes hacer alguna comparación de expresiones en torno a su categoría?

La representación de esta frase se puede hacer de muchas formas.

ANIMALES

- Ser un loro
- Ser un toro de ran
- Ser sabalón
- Ser un gordo
- Ser más fuerte
- Ser como una cabra
- Ser como un caballo
- Ser una mascota fuerte
- Ser un macho
- Ser un futuro de perro

COMIDA

2. En parejas, intentamos descubrir el significado. Escribe un sinónimo para cada expresión.

SE UN PUTO SALAO

¿Puedes encontrar expresiones que hacen referencia a un animal o a un alimento? ¿Puedes encontrar expresiones similares en tu lengua aunque con otros animales o alimentos?

III Sugiero

En español se dice "ser echao palante" para referirse a alguien que está bien integrado en un grupo. ¿Citas una expresión que haga referencia a un animal o a un alimento? ¿Citas la expresión? ¿Puedes hacer alguna comparación de expresiones en torno a su categoría?

TEMPORIZACIÓN:

20 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual – Grupo clase

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión escrita y expresión e interacción oral

CARACTERÍSTICAS:

Actividad centrada en el trabajo de expresiones idiomáticas relacionadas con animales y alimentos, representadas visualmente con su significado literal a fin de facilitar el proceso de inferencia de significado; en ellas se anima a los alumnos a establecer comparaciones con su lengua materna incorporando ejemplos del inglés y el alemán.

Objetivos:

- ✓ Aumentar el repertorio de léxico para hablar sobre el carácter y la personalidad mediante el trabajo de expresiones idiomáticas relacionadas con comida y animales.
- ✓ Desarrollar estrategias de inferencia de significado en expresiones idiomáticas a partir de la representación visual literal.

Procedimiento:

1. Reflexión sobre “ser echao palante” acompañada de una representación visual de su significado literal.
2. Agrupar expresiones idiomáticas en torno a la comida o los animales.
3. **Apartado a:**
 - Relacionar imágenes que representan el significado literal de las expresiones idiomáticas para ayudar a los alumnos a inferir el significado acompañado por una reflexión metalingüística.
4. **Apartado b:**
 - Actividad lúdica para practicar de forma dinámica

	<p>las expresiones idiomáticas. En el apéndice documental se aporta una ficha recortable con las etiquetas que el profesor pondrá en las espaldas de los alumnos.</p> <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajar las expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática. ✓ Introducir gestos, expresiones faciales y posturas que acompañan a estas expresiones ✓ Incluir aspectos prosódicos y fonológicos (“salao”; “pa’ lante”) ✓ A fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas ✓ Se podrían introducir nuevas expresiones relacionadas con las partes del cuerpo como: “ser cabezota”, “faltar un tornillo”, “no tener dos dedos de frente”, “hablar por los codos”, etc. 	
<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 5</p> 	<p>TEMPORIZACIÓN: 10 MINUTOS</p>	<p>TIPO DE AGRUPACIÓN: En parejas</p>
	<p>HABILIDADES DE LA LENGUA: Expresión e interacción oral</p>	
	<p>CARACTERÍSTICAS: Para la realización de esta actividad es necesario tener acceso a Internet y una cuenta de Facebook puesto que se trabaja con una aplicación en la que al introducir tu nombre te define en cuatro palabras. La actividad consiste en mostrar acuerdo o desacuerdo. Aplicación: http://paracompartir.me/nombre/</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Palabras y colocaciones relacionadas con el carácter y la personalidad. ✓ Practicar estructuras para describirse. 	

	<p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada alumno accede a la aplicación. 2. Por parejas, mostrar si están de acuerdo o no con la información que obtienen en la aplicación. <p>Sugerencias metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ En el caso de que haya alumnos que no tengan cuenta en Facebook, esta actividad se puede adaptar. El profesor pone en una bolsa el léxico que se ha ido trabajando en el apartado 1, cada alumno coge cuatro papeles y por parejas muestran acuerdo o desacuerdo.
--	--

APARTADO 2 – Cómo hemos cambiado

<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD 5</p> 	TEMPORIZACIÓN:	TIPO DE AGRUPACIÓN:
	5 MINUTOS	Grupo clase
	HABILIDADES DE LA LENGUA:	
	Expresión e interacción oral	
CARACTERÍSTICAS:		
Preguntas de interacción oral sobre los acontecimientos que afectan a la personalidad y al carácter de una persona a partir de la reflexión de las frases que se proponen al inicio del apartado 2.		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Activar conocimientos previos e iniciar a los alumnos en el apartado 2 		
Procedimiento:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura individual de las frases 2. Comentario de las mismas en grupo clase 		
Sugerencias metodológicas:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ El comentario de las frases también se puede hacer por parejas y después una puesta en común 		

ACTIVIDAD 7

7. Escucha atentamente un vídeo que muestra cómo cambia una niña a consecuencia de la guerra.

Antes de la guerra
 La chica había de unos 8 a 9 años de altura. Que está contenta en compañía en casa con su familia. Tiene una niña mejor que todas las niñas.

Durante la guerra
 La chica está cada día más flacucha, la sonrisa se borra de su cara. Se pone triste, está angustiada y llorando mucho.

Después de la guerra
 La chica tiene la moral por los suelos. Se ha convertido en una niña sin ilusión, ni esperanza. Se vuelve trista y no sabe jugar. (19)

Expresiones con metáforas
 Léase lo que es una metáfora: intenta dar una definición y un ejemplo en español o en tu propia lengua.
 En español y en todas las lenguas a veces utilizamos metáforas para expresar sentimientos o realidades abstractas. En tu ficha aparecen tres ejemplos: Felicidad es arriba, estar hundido, tener la moral por los suelos.

¿Qué es para ti la felicidad? ¿Y la tristeza? Coméntalo con tu compañero y escribe una frase para cada uno en la pizarra.

FELICIDAD	TRISTEZA

¿Cómo crees que esta experiencia puede determinar su forma de ser en el futuro?
 A continuación de cada una de la guerra, la niña se volvió de tristeza, se apartó, estaba un momento más triste...

¿Qué experiencia te ha cambiado? Haz una lista de experiencias o momentos que han influido en tu forma de ser y descríbela cuéntaselo a tus compañeros.

Tristeza
 tristeza
 melancolía
 abatimiento
 abatido
 desanimado
 desolado
 desolado
 desolado
 desolado

TEMPORIZACIÓN:

30 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual – Parejas

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión lectora y expresión e interacción oral

CARACTERÍSTICAS:

A partir de la visualización del vídeo “Impacto de la guerra en la vida de una niña de Londres” (Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=hq6bPm_2tEk), se desarrollan una serie de actividades centradas en la explotación del concepto de metáfora y el trabajo de expresiones metafóricas.

Objetivos:

- ✓ Hablar sobre los acontecimientos que influyen en la personalidad y el carácter.
- ✓ Concepto de metáfora conceptual
- ✓ Expresiones metafóricas que se desprenden de la metáfora conceptual FELICIDAD ES ARRIBA; TRISTEZA ES ABAJO.

Procedimiento:

1. Visionado del vídeo
2. Lectura individual del texto que acompaña al texto
3. **Apartado a:**
 - Dirigir la atención de los alumnos a las expresiones metafóricas del texto, para llevar a cabo una reflexión metalingüística del concepto de *metáfora conceptual*.
 - Clasificación de expresiones metafóricas en torno a la metáfora conceptual.
4. **Apartado b:**
 - En parejas, hablar del efecto que tiene la guerra en la personalidad de las personas.
5. **Apartado c:**
 - De forma individual hacer una lista con

acontecimientos que hayan influido en su personalidad

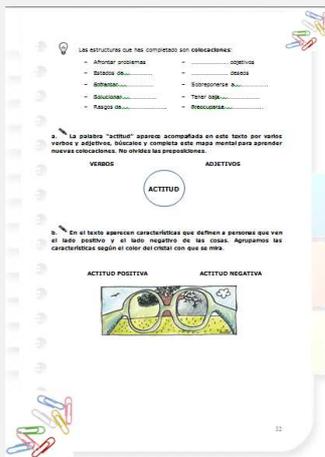
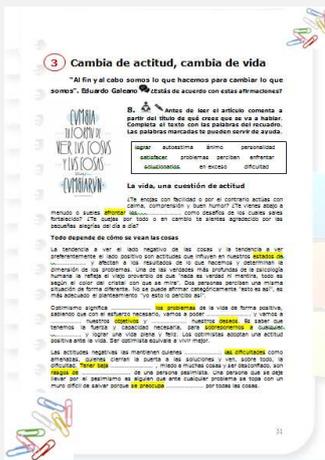
- En parejas o en grupo clase, hacer una puesta en común de los acontecimientos y sus consecuencias.

Sugerencias metodológicas:

- ✓ La actividad 7.b permite el trabajo de los verbos de cambio (volverse, ponerse, acabar siendo, etc.)
- ✓ Podemos pedir a los alumnos que en la producción oral del apartado c incluyan expresiones metafóricas.

APARTADO 3 – Cambia de actitud, cambia de vida

ACTIVIDAD 8



TEMPORIZACIÓN:

20 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión lectora

CARACTERÍSTICAS:

Actividad de lectura restringida en un artículo periodístico que habla sobre la influencia de la actitud en la personalidad y el carácter de las personas.

Objetivos:

- ✓ Aprender nuevas colocaciones en torno a la actitud.
- ✓ Identificar bloques prefabricados de palabras

Procedimiento:

1. Lluvia de ideas a partir del título del artículo
2. Realizar la actividad de lectura restringida (sobran tres palabras: salud, hábitos y alegría)
3. Enseñanza explícita del concepto de colocación
4. **Apartado a**
 - Buscar en el texto colocaciones en torno a la palabra 'actitud'.

	<p>5. Apartado b</p> <p>- Buscar en el texto y agrupar características que definen a personas con actitud positiva y negativa para asegurar la comprensión del texto.</p> <p><u>Sugerencias metodológicas:</u></p> <p>✓ No corresponde.</p>
<p>ACTIVIDAD 9</p> 	<p>TEMPORIZACIÓN: 30 MINUTOS</p> <p>TIPO DE AGRUPACIÓN: Individual – En parejas – En grupo</p> <p>HABILIDADES DE LA LENGUA: Comprensión lectora y expresión e interacción oral</p> <p>CARACTERÍSTICAS: Cuestionario para determinar si los alumnos adoptan una actitud positiva o negativa ante la vida. El texto contiene expresiones metafóricas en torno a la metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE, cuya explotación didáctica se lleva a cabo a partir de la reflexión del texto de Antonio Machado que se aporta en el apartado a.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dirigir la atención de los alumnos al significado ✓ Práctica del léxico contextualizado ✓ Metáfora conceptual LA VIDA ES UN VIAJE ✓ Desplegar el pensamiento metafórico <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer el cuestionario de forma individual 2. Comentar con el compañero los resultados 3. Apartado a <p>- Buscar expresiones metafóricas en torno a la metáfora conceptual ‘LA VIDA ES UN VIAJE’</p> <p>- Reflexionar sobre el concepto de metáfora conceptual a</p>

	<p>partir de la lectura del poema de Antonio Machado</p> <p>-  <u>Actividad lúdica</u>: la metáfora conceptual ‘LA VIDA ES UN VIAJE’ permite escenografiar las expresiones metafóricas; por ejemplo ,en la expresión: ‘no parar de dar vueltas’, el alumno puede representarla dando vueltas sobre sí mismo sin parar.</p> <p>4. Apartado b</p> <p>- Desplegar el pensamiento metafórico permitiendo la creación de nuevas metáforas. Se aporta el ejemplo de ‘LA VIDA ES UN LIBRO’</p> <p><u>Sugerencias metodológicas</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El apartado b se puede realizar por parejas para favorecer la creación colectiva de metáforas conceptuales personales.
--	---

APARTADO 4 – El mejor día para ser feliz es hoy

	<p>TEMPORIZACIÓN: 20 MINUTOS</p>	<p>TIPO DE AGRUPACIÓN: Individual</p>
<p>HABILIDADES DE LA LENGUA: Comprensión lectora – Expresión escrita – Interacción oral</p> <p>CARACTERÍSTICAS: Actividad de lectura del decálogo de “Mr. Wonderful” en el que aparecen expresiones idiomáticas, representadas visualmente con su significado literal a fin de facilitar el proceso de inferencia de significado; en ellas se anima a los alumnos a establecer comparaciones con su lengua materna incorporando ejemplos del inglés y el alemán.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporar nuevas expresiones idiomáticas ✓ Tomar conciencia de la existencia de imágenes conceptuales “universales” ✓ Desarrollar estrategias de inferencia de significado en expresiones idiomáticas a partir de la 		

representación visual literal

Procedimiento:

1. Lectura individual del decálogo de Mr. Wonderful
2. **Apartado a:**
 - Relacionar expresiones idiomáticas con su respectiva representación visual literal
 - Buscar sinónimos de las expresiones idiomáticas
 - Explicación del cambio de significado de carácter diacrónico de “mala leche”
 - Realizar un paralelismo entre la L1 y la L2
3. **Apartado b:**
 - Incorporar en la producción oral las expresiones idiomáticas mediante un trabajo en parejas o en grupo en el que se pregunten por las cosas que les da palo hacer y qué les pone de mala leche.

Sugerencias metodológicas:

- ✓ Trabajar las expresiones idiomáticas desde una perspectiva pragmática
- ✓ Introducir gestos, expresiones faciales y posturas que acompañan a estas expresiones
- ✓ Incluir aspectos prosódicos
- ✓ A fin de favorecer su retención y recuperación, proponemos explicar el cambio de significado de carácter diacrónico de estas unidades léxicas.
- ✓ Si el docente lo considera oportuno, el decálogo de “Mr. Wonderful” puede ser útil para trabajar el imperativo

APARTADO 5 – Ahora te toca a ti

ACTIVIDAD 11

5 Ahora te toca a ti

11. **A lo largo de toda la unidad nos hemos conocido. Hemos hablado sobre nuestros rasgos de personalidad, experiencias que han cambiado nuestra forma de ser, la actitud que adoptamos ante los problemas y las cosas que nos parecen de más interés y que más os gusta hacer.**

Te proponemos dos actividades:

a. **Elabora un cuestionario de preguntas para hacer entrevistas a todos tus compañeros, después de la clase. A lo que se le graba y grabas un vídeo. Así como tú lo has hecho, así lo harán los demás de la clase.**

b. **Elabora una lista con aspectos que te definen. Graba tu propio vídeo y preséntalo en clase. Tus compañeros te darán su opinión.**

Así mismo os ofrecemos un vídeo titulado "50 cosas sobre mí" que muchas personas graban en internet. Te puede servir de ayuda.

Toma nota de todo lo que dice y después en grupo cómo se debe hacer.

<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

TEMPORIZACIÓN:

60 MINUTOS

TIPO DE AGRUPACIÓN:

Individual – Grupo clase

HABILIDADES DE LA LENGUA:

Comprensión auditiva – Expresión e interacción oral

CARACTERÍSTICAS:

Actividad final de la propuesta que consiste en grabar un vídeo en el que los alumnos hablen sobre sí mismos o sobre uno de sus compañeros. De esta forma la propuesta didáctica termina igual que empezó en la portada; describiéndose a uno mismo y/o a un compañero. El visionado del vídeo permite a los alumnos tener una muestra real de lengua y un modelo a seguir.

- Vídeo disponible en youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

Objetivos:

- ✓ Describirse a uno mismo o otra persona utilizando un repertorio léxico bastante amplio incluyendo expresiones idiomáticas y coloquiales

Procedimiento:

1. Elegir una de las opciones en grupo clase (grabarse a uno mismo o grabarse describiendo a un compañero y los demás averiguan de quién están hablando)
2. Visionado del vídeo
3. Puesta en común de los datos
4. Preparación del vídeo
5. Visionado del vídeo de los alumnos

Sugerencias metodológicas:

- ✓ La grabación del vídeo es opcional. Se propone con objeto de motivar a los alumnos.
- ✓ Alternativa a la grabación del vídeo: hacer la actividad de forma oral
- ✓ Destinar la última sesión al visionado de los vídeos

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión presentamos en este apartado una síntesis de la información que hemos ido recopilando a lo largo de la memoria y una valoración final de la propuesta didáctica.

Con el propósito último de desarrollar una propuesta basada en el enfoque léxico, el presente trabajo nos ha permitido adentrarnos en el panorama actual de la enseñanza y aprendizaje de vocabulario en L2 desde una perspectiva histórica que nos ha revelado que la aparición del enfoque léxico (Lewis, 1993) ha sido decisiva en el camino hacia una enseñanza de L2 centrada en el componente léxico como base para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. La aplicación de este enfoque en la didáctica de L2 ha traído consigo el desarrollo de directrices metodológicas basadas en concienciar a los estudiantes sobre la existencia de bloques prefabricados de palabras o *chunks*. En resumen, consideramos que dirigir la atención de los alumnos hacia el cotexto favorece el aprendizaje de L2 porque permite a los alumnos:

- Reflexionar y tomar conciencia de un fenómeno lingüístico común a muchas lenguas
- Estudiar como un conjunto, palabras que suelen aparecer juntas, estableciendo así asociaciones productivas en el lexicón mental
- Adquirir fluidez en cuanto a que les permite captar más rápidamente las ideas globales de textos orales y escritos

Por su parte, la aplicación de la TCM (Lakoff, 1987) en la enseñanza de vocabulario en L2 abre la puerta al desarrollo de la competencia metafórica en el aula. En síntesis, bajo nuestro punto de vista, incluir el concepto de metáfora conceptual en el aula conduce a los alumnos a:

- Reflexionar y tomar conciencia de la organización del sistema conceptual de la L2
- Sistematizar y ordenar el vocabulario en torno a *metáforas conceptuales*
- Desplegar el pensamiento metafórico como herramienta de comunicación para aprender nuevas expresiones y usos metafóricos de vocabulario ya adquirido
- Establecer comparaciones entre el sistema conceptual de la L1 y la L2

En nuestra propuesta didáctica, el desarrollo de la competencia comunicativa, en general, y de las competencias léxica y metafórica en particular se lleva a cabo a partir del trabajo de unidades léxicas. De esta forma, las actividades se centran en el trabajo de colocaciones, expresiones institucionalizadas y expresiones idiomáticas y persiguen involucrar cognitivamente a los alumnos haciendo uso de diversas herramientas pedagógicas inspiradas en el enfoque léxico y en la metodología que se desprende de la TCM. Asimismo, la propuesta se caracteriza también por el uso de la L1 como estrategia cognitiva de aprendizaje y la explotación didáctica de imágenes y metáforas conceptuales “universales”.

Somos conscientes de que hay aspectos que han quedado fuera del alcance de este trabajo y que podrían perfeccionarse y desarrollarse más allá de nuestra propuesta. No obstante, consideramos que la unidad es bastante completa si tenemos en cuenta que, además de trabajar los contenidos que nos hemos fijado, intenta en todo momento involucrar cognitivamente a los alumnos y acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Bajo nuestro punto de vista, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es de carácter unidireccional, sino que los alumnos forman parte activa de este proceso, por lo que hemos querido dar cabida al desarrollo implícito de estrategias de aprendizaje (Oxford, 2003).

Estamos convencidos de que la metodología que hemos seguido tendrá repercusiones positivas en el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas. Consideramos que la reflexión sobre la lengua, que tanto el enfoque léxico como la TCM proponen, resulta ventajosa para el desarrollo de mecanismos cognitivos útiles para el aprendizaje de L2. El tipo de instrucción que proponemos permite activar habilidades para aprender que son aplicables a todas las áreas de la lengua, puesto que involucran de forma activa a los alumnos en el proceso de aprendizaje, haciendo que tomen conciencia y control sobre herramientas de las que disponen para abordar el aprendizaje de L2. El enfoque léxico desde su planteamiento actúa e interacciona con el desarrollo constante de estrategias cognitivas y metacognitivas al poner al alcance del alumno herramientas para la segmentación e identificación de secuencia de ítems lingüísticos; entrenar a los alumnos a reconocer bloques prefabricados de palabras implica involucrarlos cognitivamente en el proceso y en una dinámica de trabajo y uso de “herramientas” a las que van a poder

recurrir a la hora de enfrentarse a la comprensión de un texto, oral o escrito, en futuras ocasiones. De hecho, la metáfora en sí se puede concebir también como estrategia cognitiva y metacognitiva de aprendizaje porque exige a los alumnos un nivel de reflexión metalingüística que los lleva a descubrir ciertas características universales del lenguaje, permitiéndoles además hacer comparaciones con su lengua materna e inferir así semejanzas y diferencias. Asimismo, estamos convencidos de que entrenar a los alumnos en esta dinámica será beneficioso para sistematizar el léxico y desplegar acepciones de una misma unidad léxica. Es además probable que tomar conciencia del sistema conceptual metafórico de una lengua repercuta en su uso como estrategia de comunicación pues permite a los alumnos la posibilidad de experimentar con la lengua (Littlemore, 2001; Acquaroni, 2008).

En relación con esto, la propuesta es susceptible de adaptarse a las características del contexto en la que se implante, puesto que consideramos que se puede sacar un mayor provecho de la misma si se tienen en cuenta la edad, la procedencia, si el grupo de estudiantes es monolingüe o bilingüe, etc. En función de estas variables, el docente será el responsable de guiar a los alumnos para hacerles ver la rentabilidad de las metáforas conceptuales y del aprendizaje de bloques prefabricados de palabras como herramientas útiles para enfrentarse al estudio de una L2. Con todo ello, se ayudará a enfrentarse de forma autónoma a la tarea de construir conocimiento por sí mismos.

La propuesta didáctica es novedosa en cuanto a que el enfoque léxico se complementa con la incorporación de la competencia metafórica, por lo que consideramos que, a pesar de que a nivel teórico hemos cumplido los objetivos que nos propusimos, sería interesante y conveniente estudiar la implementación en contextos concretos para comprobar su efectividad en el aprendizaje de L2.

7. BIBLIOGRAFÍA

Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Acquaroni, R. (2008a). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa: estudio experimental*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Acquaroni, R. (2008b). “El desarrollo de la competencia metafórica a través de un taller de escritura creativa”, en Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona: Difusión/IH. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf08/acquaroni.pdf>

Acquaroni, R. (2011). “Metáfora y poesía como instrumentos para la comunicación intercultural en el aula de ELE: La conceptualización de la tristeza y de la alegría a través de un poema de Miguel Hernández”, en FIAPE: IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*, 17-20. Santiago de Compostela: Ministerio de Educación. Recuperado de RedEle http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_00RosaNaAcquaroni.pdf?documentId=0901e72b812df782

Alonso, R. (2003). “Algunas aplicaciones del enfoque léxico”, en *Mosaico*, 11, 9-14. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

Álvarez, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de RedEle https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02AlvarezCavanillas.pdf?documentId=0901e72b80e2575e

Arribas, N. (2008). *Hacia un aprendizaje cognitivo del léxico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Baralo, M. (2001). “El lexicón no nativo y las reglas de gramática”, en Pastor, S. y Salazar, *Estudios de lingüística*, 23-28. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6689/1/EL_Anexo1_02.pdf

- Baralo, M. (2005). "Aspectos de la adquisición de léxico y su aplicación en el aula", en FIAPE. I Congreso internacional: *El español, lengua del futuro*. Toledo: Ministerio de Educación. Recuperado de RedEle <http://www.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/baralo.pdf>
- Baralo, M. (2006). *Cómo crear redes de palabras en el aula de ELE*. Würzburg: Difusión/IH. Encuentro práctico de profesores de ELE. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>
- Battle, J. (2014). *En el amor y en la guerra: una unidad didáctica para el desarrollo de la competencia metafórica*. Jornadas pedagógicas de ELE. Valencia: Educaspain.
- Beréndi, M., Csábi, S. y Kövecses, Z. (2008). "Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching", en Boers, F. y Lindstromberg, S. (Ed.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (65–99). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Boers, F. (2000a). "Enhancing metaphoric awareness in specialized reading", en *English for Specific Purposes*, 19, 137-47.
- Boers, F. (2000b). "Metaphor awareness and vocabulary retention", en *Applied Linguistics*, 21, 553-571.
- Boers, F. (2011). "Cognitive Semantic ways of teaching figurative phrases", en *Review of Cognitive Linguistics*, 9.1, 227-261.
- Boers, F. (2013). "Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: assessment and integration", en *Language Teaching*, 46, 208-224.
- Boers, F., Eyckmans, J. y Stengers, H. (2006a). "Means of motivating multiword units: Rationale, mnemonic benefits and cognitive-style variables", en Foster-Cohen, S. (ed.), *Eurosla Yearbook 6* (169–190). Amsterdam: John Benjamins.
- Bosque, I. (2006). *PRÁCTICO. Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.
- Canale, M. (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy", en Richards, J. y Schmidt, R. *Language and communication*, Londres: Longman, 2-27.
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- Cervero, M. J. y Pichardo, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.

Chamorro, M. D. (2012). "El foco en la forma léxica: cómo enseñar vocabulario", en *Mosaico*, 30, 26-34.

Cheikh-Kahmis, F. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. Universidad a distancia. Recuperado de RedEle http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_24CHEIKHKHAMIS.pdf?documentId=0901e72b8172935e

Cho, K. (2010). "Fostering the acquisition of English prepositions by Japanese learners with networks and prototypes", en De Knop, S., Boers, F, y De Rycker, A. (Ed.), *Fostering language teaching efficiency through Cognitive Linguistics* (259-276). Berlín: Mouton de Gruyter.

Cifuentes Honrubia, J. L. (1996). *Gramática cognitiva. Fundamentos críticos*. Madrid: Eudema.

Condon, N. (2008). "How Cognitive Linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs", en Boers, F. y Lindstromberg, S. (Ed.), *Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (133-158). Berlín: Mouton de Gruyter.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coseriu, Eugenio (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos

Csábi, S. (2004). "A cognitive linguistic view of polysemy in English and its implications for teaching", en Achard, M. y Niemeier, S. (eds.), *Cognitive Linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (233-256). Berlín: Mouton de Gruyter.

Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (2013). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Danesi, M. (1986): "The role of metaphor in second language pedagogy", en *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 1-10.

Danesi, M. (1991): "Metaphor and classroom second language learning", en Beer, J., Ganelin, C. et al. *Romance Languages Annual*, 3, 189-194.

Danesi, M. (1995): "Learning and teaching languages: the role of 'conceptual fluency'", en *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 3-20.

Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Kronos.

Gao, L. Q. y Meng, G. H. (2010). "A study of the effect of metaphor awareness raising on Chinese EFL learners' vocabulary acquisition and retention", en *Canadian Social Science*, 6, 110-124.

García, M. (2004). *El lugar de la comunicación no verbal en la clase de ELE. Kinésica contrastiva*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de RedEle http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2004_BV_02/2004_BV_02_10Garcia_Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e40e93

Gómez Molina, J. R. (1997). "El léxico y su didáctica: una propuesta metodológica", en *REALE*, 8, 69-93.

Gómez Molina, J. R. (2003). "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)", en *Actas del II Congreso internacional de español para fines específicos*, 82-104. Ámsterdam: Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf

Gómez Molina, J. R. (2004). "Las unidades léxicas en español", en *Carabela*, 56, 27-50. Recuperado de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=a7hlNyXfuZA%3D&tabid=774&mid=1543&language=en-US>

Gómez Molina, J. R. (2008). "Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE", en *Mosaico*, 11, pp. 2-4. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=13145.pdf&D=OK>

González, L. M. y Sánchez, M. J. (2008). "Aprendizaje léxico de una lengua extranjera mediante una metodología basada en la adquisición de contenidos", en *Odisea*, 9, 105-115. Almería: Universidad de Almería. Recuperado de http://www.ual.es/odisea/Odisea09_GonzalezRodriguez.pdf

Higueras, M. (2004). "Claves prácticas para la enseñanza del léxico", en *Carabela*, 56, 5-25. Madrid: SGEL.

Higueras, M. (2006). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: Ministerio de Educación.

Higueras, M. (2008). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. Würzburg: Difusión/IH: Encuentro práctico de profesores de ELE. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>

Hymes, D. J. (1971). *On communicative competence*. Filadelfia: Universidad de Pennsylvania Press.

Hijazo, A. (2011). “Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: Una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva”, en *Hispania*, 94, 142-154.

Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística cognitiva*, Barcelona: Anthropos.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Kaitian, L. (2011). “Metáforas en la enseñanza del español a alumnos chinos: propuestas didácticas para mejorar la conciencia y competencia metafórica”, en *Actas del II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 329-346. Manila: Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/23_aplicaciones_03.pdf

Kellerman, E. (2000). “Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas”, en Muñoz, C. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 21-37. Barcelona: Ariel.

Kövecses, Z. y Szabó, P. (1996). “Idioms: A view from Cognitive Semantics”, en *Applied Linguistics*, 17, 326–55.

Lahuerta, J. y Pujol, M. (1993). “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre. Recuperado de *Monográficos marcoELE*, 8, 117-135 http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_lahuerta_pujol.pdf

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1995.

Lamartí, R. (2011a). “La metáfora y la competencia conceptual en estudiantes sinófonos de ELE”, en *Actas del II Congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico*, 170-181.

Manila: Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/13_inv_estigaciones_05.pdf

Lamartí, R. (2011b). *La conceptualización metafórica en aprendientes sinófonos de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.

Lewis, M. (2000). *Teaching collocations. Further Developments in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.

Li, T. F. (2009). *Metaphor, image, and image schemas in second language pedagogy*. Colonia: Lambert Academic Publishing.

Liceras, J. y Carter, D. (2009). *Adquisición del léxico*. Barcelona: Ariel.

Littlemore, J. (2001). "Metaphoric intelligence and foreign language learning", en *Humanising Language Teaching*, 3, 2. Recuperado de www.hltmag.co.uk/mar01/mart1.htm

Littlemore, J. y Low, G. (2006). "Metaphoric competence and communicative language ability", en *Applied Linguistics*, 27 (2), 268-294. Birmingham: Universidad de Birmingham. Recuperado de http://eprints.bham.ac.uk/70/1/Littlemore_-_Metaphoric_competence-_L.pdf

López-Mezquita, M. T. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Test de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación.

Low, G. (1988): "On teaching metaphor", en *Applied Linguistics*, 9, 2, 125-147.

Martín Peris, E., et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Moreno, A. (2000). *Estudios de lingüística del español*. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies9/index.htm>

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Moudraia, O. (2001). *Lexical approach to second language teaching*. Tailandia: Universidad de Walailak. Recuperado de <http://www.cal.org/resources/digest/0102lexical.html>

Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger, J. (1980). *A lexical phrase grammar for ESL*. TESOL: Quarterly, 14, 337-344.

Nattinger, J. R. y DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Peters, A. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 1998.

Rodríguez, E. (2012). *El tratamiento del léxico en manuales de ELE de nivel inicial: análisis de materiales*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de RedEle: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013-bv-14/2013_BV_14_20rodriguezgil_eugenia.pdf?documentId=0901e72b8163adfb

Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Sökmen, A. J. (1997). "Current trends in teaching second language vocabulary", en Schmitt, N. y McCarthy, M. (Ed.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy (237-257)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Soriano, C. (2012). "La metáfora conceptual", en Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Ed.), *Lingüística cognitiva (97-121)*. Barcelona: Anthropos.

Tyler, A., Mueller, C. M. y Ho, V. (2010). "Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals", en *AILA Review*, 23, 30-49.

Verspoor, M. y Lowie, W. (2003). "Making sense of polysemous words", en *Language Learning* 53, 547-586.

Vidiella, M. (2012). "El enfoque léxico en los manuales de ELE", en *Monográficos marcoELE*, 14. Recuperado de <http://marcoele.com/suplementos/el-enfoque-lexico-en-los-manuales-de-ele/>

Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

Yasuda, S. (2010). "Learning phrasal verbs through conceptual metaphors: A case of Japanese EFL learners", en *TESOL Quarterly*, 44, 250-273.

Zimmerman, B. (1997). "Historical trends in second language vocabulary instruction", en Coady, J. y Huckin, T. (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (5-19). Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Material de consulta

Bosque, I. (2004). *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo: las palabras en su contexto*. Madrid: Ediciones SM.

Chamorro, M. D. y Martínez, P. (2011). *Bitácora 1. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D. y Martínez, P. (2012). *Bitácora 2. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión.

Chamorro, M. D., Martínez, P. y Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Cuaderno de ejercicios*. Barcelona: Difusión

Conejo, E. (2011). *Bitácora 1. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Murillo, N. (2012). *Bitácora 2. Libro del profesor*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2012). *Bitácora 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E. y Garmendia, A. (2011). *Bitácora 2. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Sans, N., Martín Peris, E., Garmendia, A. y Conejo, E. (2013). *Bitácora 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Artículos, imágenes, ilustraciones y archivos de vídeo

123RF. *Perro malo*. [Imagen]. Nidderau: 123RF GmbH. Recuperado de http://es.123rf.com/photo_5881976_perro-malo.html

Aishawari. (20 de marzo de 2014). *50 cosas sobre mí*. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

Biaus, J. M. (24 de octubre de 2013). *La vida, una cuestión de actitud*. Salamanca: La mente es maravillosa. Recuperado de <http://lamenteesmaravillosa.com/la-vida-una-cuestion-de-actitud>

Calvet, N. (2 de octubre de 2013). *¡Simplifica tu vida!* Barcelona: Natalia Calvet. Recuperado de <http://nataliacalvet.com/wp-content/uploads/2013/09/06-tot-alhora-copia1.jpg>

Chicos. La Prensa. [Imagen mujer aburrida y pensando]. Honduras: Chicos. La prensa. Recuperado de <http://chicos.laprensa.hn/wp-content/uploads/2012/08/mt-alicia293-290812-368x380.jpg>

ClipartLogo.com. *Gallina asustada*. [Imagen]. ClipartLogo.com. Recuperado de http://es.clipartlogo.com/premium/detail/frightened-hen_39633532.html

Cortés, H. (20 de febrero de 2014). *Dani Rovira (B&b): “No soy siempre tan cachondo como Juan, cansa mucho”*. Madrid: La guía TV - Diario ABC. Recuperado de <http://laguiatv.abc.es/loultimo/20140219/abci-dani-rovira-201402191313.html>

Definición.de. (2009). *Definición de pesimismo*. Definición.de. Recuperado de <http://definicion.de/pesimismo/>

Dibujos.net. *Melón sonriente*. [Imagen]. Barcelona: HispaNetwoek Publicidad y Servicios. Recuperado de http://cd1.dibujos.net/dibujos/pintar/melon-sonriente_2.png

Dibujos para colorear. *Loro*. [Imagen]. Dibujos para colorear.co. Recuperado de <http://www.dibujosparacolorear.co/Dibujos-de-Animales/Loro/>

Dreamstime. [Imágenes de post-it]. Bucarest: Dremstime. Recuperado de <http://thumbs.dreamstime.com/x/multicolored-post-note-paper-10477479.jpg>

Edúkame. [Imagen de niña y niño enfadados]. Barcelona: Edúkame. Recuperado de http://edukame.com/sites/default/files/styles/productos_comprados/public/enfado-a4.jpg?itok=7s5GBQUY

Equipo de soporte. (14 de junio de 2012). *Ley de atracción: tu actitud te impide lograr lo que quieres... ¡Di basta!* El secreto de la ley de atracción. Kuala Lumpur: Mindvalley Hispano. Recuperado de <http://blog.elsecretosobrelaleydeatraccion.com/ley-de-atraccion-tu-actitud-es-la-culpable/>

Estampados Muñoz. *Clips of 19*. [Imagen]. Bucaramanga: Estampados Muñoz. Recuperado de <http://www.estampadosmunoz.com/images/productos/OF-19.jpg>

Fernández, V. (10 de diciembre de 2013). *Test de optimismo*. Madrid: Web Consultas. Recuperado de <http://www.webconsultas.com/mente-y-emociones/emociones-y-autoayuda/test-de-optimismo-10599>

Fundación Eroski. (Septiembre de 2002). *Actitudes positivas. Todo depende de cómo se vean las cosas*. *Consumer*, 58, 20-21. Recuperado de http://revista.consumer.es/web/es/20020901/pdf/revista_entera.pdf

La Mosquita. (2008). *La Mosquita*. Lima: La Mosquita Accesorios. Recuperado de http://2.bp.blogspot.com/_H2SgKgxBZSA/SabIJpWnFfi/AAAAAAAAAAHo/6LNq9N44YP0/S220/MOSCA+PARA+BLOG+Y+PERFILES.jpg

Labanda, J. [chico besando a chica], en Rodríguez, M. (2007), *Cosas de moda*. Recuperado de <http://www.cosasdemoda.es/wp-content/uploads/2007/07/jordi-labanda.JPG>

Martín, R. D. (2009). *Ser optimista. Tener una actitud positiva*. Psicología y autoayuda. Badajoz: Revistas blog. Recuperado de <http://psicologiayautoayuda.com/psicologia/consejos-psicologia/ser-optimista-tener-una-actitud-positiva/>

Mr. Wonderful. *Cambia tu forma de ver las cosas y las cosas cambiarán de forma*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.mrwonderfulshop.es/es/lamina-cambia-tu-forma-de-ver-las-cosas-y-las-cosas-cambiaran.html>

Mr. Wonderful. *Cómo tener un buen día*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.mrwonderfulshop.es/es/lamina-como-tener-un-buen-dia.html>

Mr. Wonderful. *Hoy estoy de mala leche*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://www.pinterest.com/pin/302585668684978490/>

Mr. Wonderful. *Soy un muffin salao*. [Imagen]. Barcelona: Mr. Wonderful Communication. Recuperado de <http://muymolon.com/2012/03/30/porque-mis-muffins-no-son-nada-sosos-son-unos-salaos/>

Para amigos. (2014). *Descubre el significado de tu nombre*. Ubicación desconocida. Recuperado de <http://paraamigos.me/>

Pixabay. [Imagen de huellas]. Pixabay. Recuperado de http://pixabay.com/static/uploads/photo/2013/11/28/11/30/footprint-220254_640.jpg

Reynolds, P. H. [Imagen de niña plantando], en Little Dues, (2013) *Dues Creatius*. Recuperado de <http://www.littledues.com/wp-content/uploads/2013/04/Little-Dues-libros-plant-a-kiss-03.png>

Revista Flotas. (11 de diciembre de 2013). *Shakira. La reina latina*. Madrid: Leaseplan. Recuperado de <http://www.flotas.com/shakira-la-reina-latina/>

Rodrigo, R. (2014). *Dani Rovira. Vim Magazine*, 17, 82-95. Recuperado de: <http://issuu.com/vimmag/docs/vim17>

Saramimi. (21 de mayo de 2012). *Queso 1*. [Imagen]. Barcelona: HispaNetwork Publicidad y Servicios. Recuperado de <http://galeria.dibujos.net/comida/lacteos-y-postres/queso-gruyer-pintado-por-saramimi-9741257.html>

Save the Children. (5 de marzo de 2014). *Most Shocking Second a Day Video*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RBQ-1oHfimQ>

Sosa. (16 de noviembre de 2011). *Gacy, la cabra loca*. [Imagen]. Sosa's Evolution. Recuperado de <http://sosauron.blogspot.de/2011/11/gacy-la-cabra-loca-gacy-crazy-goat.html>

Vitas, A. (abril de 2014). *¿Vaso medio vacío o medio lleno?* [Ilustración]. Buenos Aires: Clubs&Countries. Recuperado de http://www.clubsycountries.com.ar/imagen/seccion/mediana/239-378-banner_vaso.jpg

APÉNDICE DOCUMENTAL

Actividad 2 - Transcripción

Pista 1

No me considero una persona muy inteligente pero sí muy perseverante, nunca tiro la toalla. Tengo las ideas muy claras y considero que tengo mucha personalidad así que cuando me propongo hacer algo, lo hago, porque como dice el refrán: “el que la sigue, la consigue”.

Pista 2

Soy una persona bastante indecisa así que me cuesta tomar decisiones. Además, soy un poco cerrado, suelo reprimir mis sentimientos y no dar mi opinión. La gente puede pensar que no tengo personalidad, pero no es así, sólo que soy un poco tímido y me preocupa mucho “el que dirán”.

Pista 3

Desde pequeño siempre he sido muy curioso, tengo gustos muy variados y por lo general, me considero una persona bastante abierta. Por otra parte, soy muy perfeccionista y no entiendo a la gente que toma decisiones sin pensar, que toma decisiones a la ligera.



Actividad 4.b - Fichas recortables



“Estoy como un queso”



“Soy un gallina”



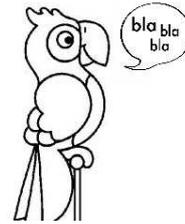
“Estoy como una cabra”



“Tengo mala leche”



“Soy una mosquita muerta”



“Soy un loro”



“Soy un melón”



“Soy salao”



“Soy un trozo de pan”



“Tengo un humor de perros”

1 Cada persona es un mundo

1.  Shakira y Dani Rovira tienen personalidades diferentes. Lee lo que dicen en las entrevistas y decide qué cualidades compartes con ellos. Después, busca en los textos las estructuras que utilizan para describirse.

Shakira



¿Cómo se definiría usted?

Soy cariñosa, atenta, tengo buen sentido del humor. Me considero una persona muy normal con una vida aburrida, sigo saliendo con el mismo novio desde hace años y no soy nada juerguista. Soy una chica de Barranquilla enamorada del mar, con sal en la ropa y humedad en la piel. Soy una persona que tiene las pasiones y los deseos y los sueños propios una mujer, así de simple. Diría que soy muy mujer. Creo que la mujer tiene una visión de águila para las cosas. En general, tenemos una gran capacidad de entrega en el trabajo y somos capaces de distribuir nuestro tiempo y nuestras energías en millones de cosas. Queremos ser buenas madres, buenas compañeras, buenas hijas, buenas trabajando...

Dani Rovira



En la película interpretas el papel de un chico (Rafa) "mu echao palante" que lucha por lo que se propone y confía en el amor ciegamente. ¿Le pasa lo mismo a Dani Rovira en su día a día?

Me parezco mucho a Rafa en que soy muy seguro de mí mismo cuando estoy en mi círculo de confianza, en mi entorno. Pero creo que es algo que pasa siempre ¿no? Todo el mundo está seguro de sí mismo con su idioma, su entorno, su gente...pero cuando te sacan de ahí, la cosa cambia.

Podríamos decir que Rafa "pierde el norte" por una chica y eso le hace salir de su Sevilla querida para adentrarse en el País Vasco, ¿por qué cosas pierde el norte Dani?

Soy una persona muy emocional, no sé si porque soy escorpio o porque soy andaluz. Mi vida siempre ha estado muy equilibrada: la salud, la familia, el trabajo... Pero lo que es cierto es que siempre me ha trastocado lo emocional. Puedo tener una vida muy estable, pero si viene una persona que me marca mucho e incluso me descoloca, puede hacer que el resto carezca de importancia.

¿Cómo te definirías?

«Tengo buen sentido del humor, buen carácter pero no estoy todo el rato bromeando, cansa mucho. Yo soy una persona muy discreta, en un grupo grande no me importa pasar a un segundo plano, yo tengo gracia pero prefiero que me hagan reír y que alguien más lleve el peso de la conversación».

Las estructuras que utilizan son:



a.  Busca en el texto las siguientes frases. ¿Sabes lo que significan?

No soy nada juerguista

La mujer tiene una visión de águila para las cosas

Rafa pierde el norte por una chica

No estoy todo el rato bromeando

Que alguien más lleve el peso de la conversación

No me importa pasar a un segundo plano

Siempre me ha trastocado lo emocional

2.  Ahora vas a escuchar a Javi, Janine y Lucio hablando sobre sí mismos. Toma nota de lo que oigas y después comenta tus datos con tu compañero.

Me considero una persona...

Tengo...

Soy un poco/bastante...



a.  ¿Con quién te sientes más identificado? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.

Me siento más identificado con....

Me parezco más a....





3.  **Teniendo en cuenta la información que has leído y escuchado, decide con tu compañero a quién corresponde estos comentarios. Puede haber varias opciones.**

	¿Quién?		¿Quién?
Yo puedo con todo.	No me gusta llamar la atención; prefiero pasar desapercibido.
¿No te atreves? Ya lo hago yo.	¡Ay, ay, no sé!
Sin amor no hay vida	No puedo vivir sin la playa.
¿Y esto qué es?	Las fiestas no son mi perdición.
Me gusta dar amor a los demás.	Estoy pendiente de los que me rodean.
Hay que trabajar más en este proyecto.	No puedo decirle lo que siento.



a. **En español y en todas las lenguas hay palabras que suelen aparecer contiguas; reciben el nombre de colocaciones y es recomendable que se estudien como un bloque. En los textos que hemos leído y escuchado aparecen algunas colocaciones con un mismo verbo. ¿Eres capaz de identificarlo?**





4.  En el texto de Dani Rovira la entrevistadora hace referencia a un personaje que este actor interpreta en una película y lo define como: "echao palante". En español "ser echao palante" significa ser atrevido, seguro de sí mismo/a. ¿Existe una expresión similar en tu lengua?

"Ser echao palante" se puede traducir en mi lengua como _____.

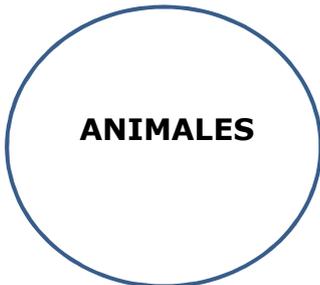
En español tenemos expresiones que utilizamos para definir un rasgo de la personalidad. A continuación te presentamos algunas que hacen referencia a un animal o a un alimento. ¿Conoces su significado? ¿Puedes añadir alguna más? Agrupa las expresiones en torno a su categoría.



La representación de esta frase te puede ayudar a recordarla

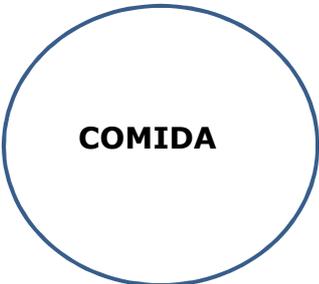


[Illegible text]



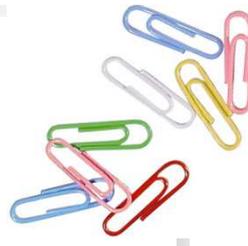
ANIMALES

- Ser un loro
- Ser un trozo de pan
- Ser salado/a
- Ser un gallina
- Tener mala leche
- Estar como una cabra
- Estar como un queso
- Ser una mosquita muerta
- Ser un melón
- Tener un humor de perros

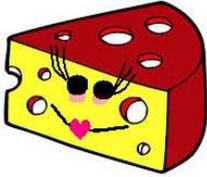


COMIDA





a.  En parejas, intentamos descubrir el significado. Escribe un sinónimo para cada expresión.



.....



.....



.....



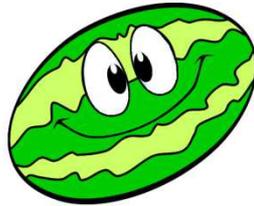
.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



Muchas expresiones que hacen referencia a un alimento o a un animal son universales, por ejemplo en inglés también se dice "to be a chicken". ¿Existen expresiones similares en tu lengua aunque con otros animales o alimentos?

En alemán para decir que una persona es cobarde decimos "ein Angsthase sein" que se traduciría como: "ser un conejo"

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

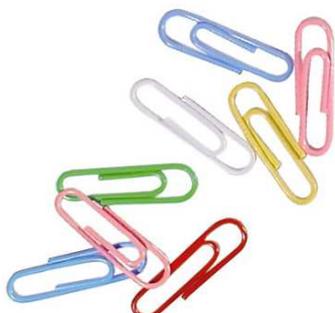
.....

.....

.....

b.  **Juguemos**

El profesor va a poner una expresión a cada alumno en la espalda. Tus compañeros te ayudarán a averiguar cómo eres con sinónimos y explicaciones.





5.  Lo que tu nombre dice de ti. En Facebook hay una aplicación que te dice cómo eres según tu nombre: <http://paracompartir.me/nombre/> ¿Estás de acuerdo? Coméntalo en grupo con tus compañeros.

Ro, tu resultado es...



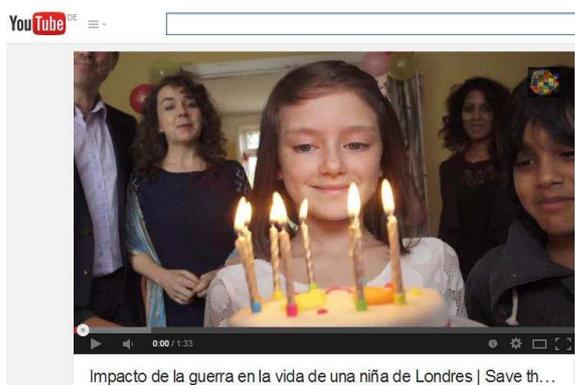
2 Cómo hemos cambiado

"Aunque nada cambie, si yo *cambio*, todo *cambia*." Honoré de Balzac

"Yo soy yo y mi circunstancia." Ortega y Gasset

6.  ¿Qué opinas de estas afirmaciones? ¿Qué crees que quería decir Ortega y Gasset con su frase? ¿Qué tipo de circunstancias hacen que una persona cambie? ¿Recuerdas alguna experiencia o persona que te haya cambiado?

7.  Ahora vamos a ver un vídeo que muestra cómo cambia una niña a consecuencia de la guerra.



https://www.youtube.com/watch?v=hq6bPm_2tEk

- Antes de la guerra

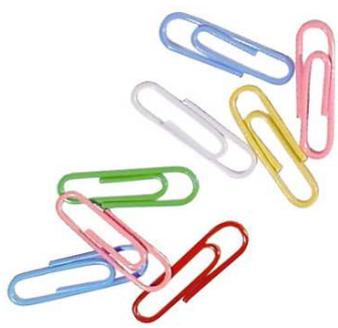
Es una chica rubia de unos 8 o 9 años de Londres que está celebrando su cumpleaños en casa con su familia. Parece una niña alegre que rebosa felicidad.

- Durante la guerra

La chica está cada día más hundida, la sonrisa se borra de su cara. Se pone triste, está asustada y siente miedo.

- Después de la guerra

La chica tiene la moral por los suelos. Se ha convertido en una niña sin ilusiones ni esperanzas. Se vuelve triste y acaba siendo infeliz.





a. Expresarse con metáforas

¿Sabes lo que es una metáfora? Intenta dar una definición y un ejemplo en español o en tu propia lengua.



En español y en todas las lenguas a veces utilizamos metáforas para expresar sentimientos o realidades abstractas. En el texto aparecen tres ejemplos: Rebosar felicidad, estar hundido/a, tener la moral por los suelos.

FELICIDAD ES ARRIBA

TRISTEZA ES ABAJO



¿Qué es para ti la felicidad? ¿Y la tristeza? Coméntalo con tu compañero y escribe una frase para cada una en la pizarra.



¿Con qué verbos asocias la felicidad y la tristeza? Escríbelos en cada columna:

saltar hundirse caer flotar pesar rebosar levantar derrumbarse

Felicidad	Tristeza

b. ¿Cómo crees que esta experiencia puede determinar su forma de ser en el futuro?

A consecuencia de/Debido a la guerra, la niña se vuelve/se convierte en/acaba siendo una persona más o menos.....



c. Y a ti, ¿qué experiencias te han cambiado? Haz una lista de experiencias o momentos que han influido en tu forma de ser y después cuéntaselo a tus compañeros.





3 Cambia de actitud, cambia de vida

“Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”. Eduardo Galeano ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?



8. Antes de leer el artículo comenta a partir del título de qué crees que se va a hablar. Completa el texto con las palabras del recuadro. Las palabras marcadas te pueden servir de ayuda. No tienes que utilizar todas las palabras.

- | | | | |
|---------------|--------------|------------|-----------|
| lograr | autoestima | ánimo | alegría |
| satisfacer | salud | perciben | enfrentar |
| solucionarlos | en exceso | dificultad | |
| problemas | personalidad | hábitos | |

La vida, una cuestión de actitud

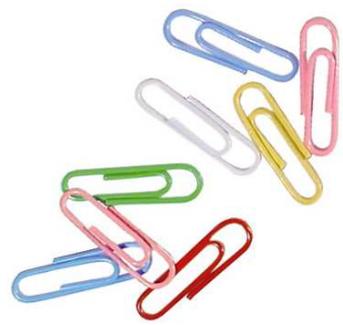
¿Te enojas con facilidad o por el contrario actúas con calma, comprensión y buen humor? ¿Te vienes abajo a menudo o sueles **afrontar** los como desafíos de los cuales sales fortalecido? ¿Te quejas por todo o en cambio te sientes agradecido por las pequeñas alegrías del día a día?

Todo depende de cómo se vean las cosas

La tendencia a ver el lado negativo de las cosas y la tendencia a ver preferentemente el lado positivo son actitudes que influyen en nuestros **estados de** y afectan a los resultados de lo que hacemos y determinan la dimensión de los problemas. Una de las verdades más profundas de la psicología humana la refleja el viejo proverbio de que "nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira". Dos personas perciben una misma situación de forma diferente. No se puede afirmar categóricamente "esto es así", es más adecuado el planteamiento "yo esto lo percibo así".

Optimismo significa **los problemas** de la vida de forma positiva, sabiendo que con el esfuerzo necesario, vamos a poder y vamos a nuestros **objetivos** y nuestros **deseos**. Es saber que tenemos la fuerza y capacidad necesaria, para **sobreponernos a** cualquier y lograr una vida plena y feliz. Los optimistas adoptan una actitud positiva ante la vida. Ser optimista equivale a vivir mejor.

Las actitudes negativas las mantienen quienes **las dificultades** como amenazas, quienes cierran la puerta a las soluciones y ven, sobre todo, la dificultad. **Tener baja** , miedo a muchas cosas y ser desconfiado, son **rasgos de** de una persona pesimista. Una persona que se deje llevar por el pesimismo es alguien que **ante cualquier problema se topa con un muro difícil de salvar porque se preocupa** por todas las cosas.





Las estructuras que has completado son **colocaciones**:

- Afrontar problemas
- Estados de
- Enfrentar
- Solucionar
- Rasgos de
- objetivos
- deseos
- Sobreponerse a
- Tener baja
- Preocuparse

a.  La palabra "actitud" aparece acompañada en este texto por varios verbos y adjetivos, búscalos y completa este mapa mental para aprender nuevas colocaciones. No olvides las preposiciones.

VERBOS

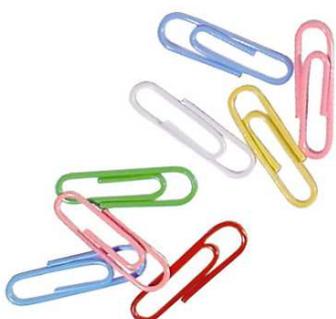
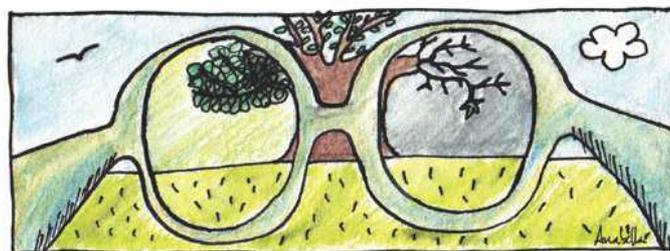
ADJETIVOS



b.  En el texto aparecen características que definen a personas que ven el lado positivo y el lado negativo de las cosas. Agrupamos las características según el color del cristal con que se mira.

ACTITUD POSITIVA

ACTITUD NEGATIVA





9.   Y tú, ¿sueles ver el lado bueno de las cosas o el lado negativo?

Marca las opciones que mejor te definen y comenta con tu compañero qué actitud adoptas ante la vida y cómo sueles afrontar los problemas.

1. Ante los problemas
 - a. No paro de dar vueltas preguntándome sus porqués.
 - b. Intento buscar soluciones
 - c. Aunque no tengo muchas esperanzas, pienso que alguna solución deben tener
2. Cuando algo no sale bien...
 - a. Busco el lado bueno de la situación y lo encuentro
 - b. Me siento desorientado/a y perdido/a
 - c. Intento buscar el lado bueno, pero no encuentro el camino
3. Las consecuencias (positivas o negativas) de mis actos
 - a. Son completamente azarosas
 - b. Dependen de mí y del azar en la misma proporción
 - c. Dependen de mí en su mayor parte
4. Cuando las cosas no son como yo esperaba...
 - a. No las acepto
 - b. No tienen porqué estar mal, simplemente son distintas
 - c. Me trastocan, pero intento disfrutarlas y sigo adelante
5. Las situaciones difíciles son para mí...
 - a. Un obstáculo que puedo superar
 - b. Un problema
 - c. Cosas que intento evitar
6. Estoy de acuerdo con esta afirmación...
 - a. Si las cosas van mal, seguro que termino en un callejón sin salida
 - b. Cuando las cosas van mal, me desvío para no sufrir
 - c. Aunque las cosas vayan mal, la esperanza es lo último que se pierde
7. Cuando tengo planes que me hacen mucha ilusión...
 - a. Estoy contento pero no me hago muchas ilusiones
 - b. Prefiero no contarlos por miedo
 - c. Los cuento, los sueño, los disfruto
8. Si algo ha ido mal en el pasado...
 - a. Puede que paso a paso todo mejore
 - b. Seguro que tropiezo de nuevo otra vez
 - c. Debo tener cuidado y esforzarme por tomar otro camino la próxima vez
9. Hay situaciones en la vida en las que a veces lo pasamos mal. ¿Qué hacemos?
 - a. Evitarlas siempre
 - b. Afrontarlas con mucho dolor
 - c. Afrontarlas con dignidad
10. Ante los contratiempos...
 - a. Me paro a pensar cómo solucionarlos
 - b. Me convierto en una persona más fuerte
 - c. Me desanimo fácilmente
11. Cuando algo ha ido mal...
 - a. Empezar de nuevo se me hace cuesta arriba
 - b. Me pongo triste pero hay que avanzar, la vida sigue
 - c. Me siento mal conmigo mismo y no encuentro salida





a.   En el cuestionario aparecen palabras y expresiones que sirven para hablar de la vida como un viaje. Las buscamos y las anotamos. Después lee el poema de Antonio Machado, ¿qué te sugiere?

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.

Antonio Machado



 Representa con mímica una de las palabras o expresiones. Los demás averiguamos de cuál se trata.

b. ¿Y tú? ¿Con qué asocias la vida? En parejas buscad otra metáfora y asocia palabras o expresiones como en el ejemplo.

LA VIDA ES UN LIBRO: páginas, capítulos, protagonistas, historia, impredecible.

4 El mejor día para ser feliz es hoy

10.  Los expertos aconsejan adoptar una actitud positiva ante la vida. Lee los consejos que ofrece Mr. Wonderful para que tu día a día esté cargado de energía positiva.

CÓMO TENER UN BUEN DÍA

ORGANIZA UN PLAN DE FINDE

PASEA DESPUÉS DE TRABAJAR

HAZ ESA COSA QUE TANTO PALO TE DA HACER Y QUITATELA DE EN MEDIO

SÉ AMABLE

DA LAS GRACIAS Y SONRÍE

PLÁNTALE UN BESAZO A ALGUIEN MAJO

PÉGATE UN BAILOTEO

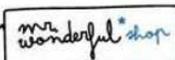
POR UN DÍA, NO SEAS CASCARRABIAS

DATE ALGÚN HOMENAJE

DALE ESO QUE TANTO SE MERECE

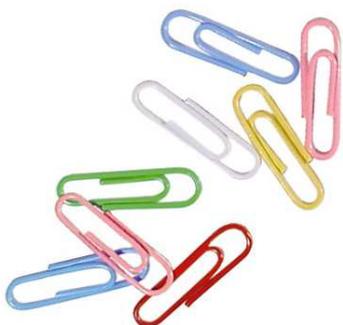
HOY LA DUCHA QUE DURE 5 MINUTOS MÁS

NO DEJES QUE NADA NI NADIE TE PONGA HOY DE MALA LECHE. ES TU DÍA



mrwonderfulshop.es

MrWonderful

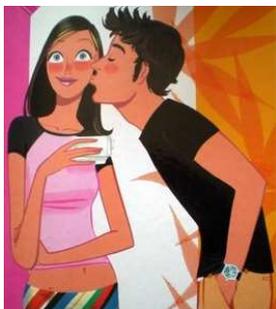




a.  En el texto aparecen algunas expresiones coloquiales: "dar palo hacer algo", "plantarle un beso a alguien", "pegarse un baile" y "ponerse de mala leche". ¿Sabes qué significan? Mira estas imágenes e identifica cuál representa el significado de estas expresiones. ¿Se te ocurre algún sinónimo?



.....



.....



.....



.....



En inglés también existe la expresión "to plant a kiss" para expresar la acción de besar. ¿Y en tú lengua? ¿Existen las mismas expresiones o tenéis otras similares?

En mí lengua decimos...

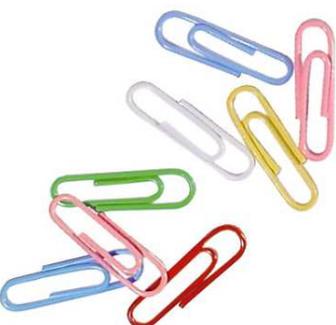
.....



La **mala leche** es una expresión que generalmente se aplica al mal carácter de una persona. Según el contexto puede indicar que alguien actúa de mala fe ("una persona tiene mala leche") o que alguien está de mal humor ("una persona está de mala leche"). El origen de esta expresión se basa en la creencia de que la leche materna influye en la personalidad del bebé. Otros orígenes señalan que la expresión viene de la vieja costumbre del repartidor de leche de vaca, la gente destapaba la botella y si estaba agria la gente "se ponía de mala leche".



b.  Ahora que sabemos lo que significan estas expresiones. Comentamos con el compañero qué nos pone de mala leche y qué nos da palo hacer.



5 Ahora te toca a ti

11. A lo largo de toda la unidad nos hemos conocido. Hemos hablado sobre nuestros rasgos de personalidad, experiencias que han cambiado nuestra forma de ser, la actitud que adoptamos ante los problemas y las cosas que nos ponen de mal humor y que nos da palo hacer.

Te proponemos dos actividades:

- Elabora un cuestionario de preguntas para hacer entrevistas a todos tus compañeros, después tu profesor/a te asignará un/a compañero/a y grabarás un vídeo hablando sobre él/ella. Los demás tendrán que averiguar de quién se trata.
- Elabora una lista con aspectos que te definan. Graba tu propio vídeo y preséntalo en clase. Tus compañeros te darán su opinión.

Aquí tienes el ejemplo de un vídeo titulado "50 cosas sobre mí" que muchas personas graban en internet. Te puede servir de ayuda.



<https://www.youtube.com/watch?v=5NmBJSxnu5I>

Toma nota de todo lo que dice y comenta en grupo cómo es esta mujer.



**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

BIENIO 2010-12

**Competencia crítica
para inmigrantes no alfabetizados**

Joan Aznar Bertolín

**Trabajo final de máster
Versión profesionalizadora
Dirigido por la Dra. Encarna Atienza y la Dra. Graciela Vázquez**

Junio de 2013

Resumen

Este trabajo consiste en la realización de una propuesta didáctica para estimular la competencia crítica de inmigrantes no alfabetizados en la recepción de mensajes sociales, a través de la comprensión audiovisual. Además, se han analizado las conexiones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como componentes imprescindibles para desarrollar el sentido crítico.

La relevancia de este trabajo radica en la exposición de estas relaciones, ya que no existe una bibliografía precisa que se refiera a ellas, y en la creación de actividades que desarrollen la competencia crítica en personas no alfabetizadas.

Según las conclusiones del trabajo, parece factible la realización de actividades de este tipo y también conveniente incluirlas en materiales didácticos para personas no alfabetizadas. Por otra parte, podría ser evidente la necesidad de plantearse en el aprendizaje de E/LE una nueva destreza: la expresión audiovisual.

PALABRAS CLAVE: competencia crítica, multimodalidad, competencia estratégica, competencia intercultural, comprensión audiovisual, modos, interpretación, invisibilidad, expresión audiovisual.

Abstract

This study presents the creation of a didactic proposal to stimulate the critical competence among illiterate immigrants in social messages receiving, by audiovisual comprehension. Furthermore, relations between multimodality, strategic competence and intercultural competence have been analysed as fundamental aspects to develop critical awareness.

The relevance of the paper is to explain these relations, in the absence of specific bibliography about that, and to create activities to develop the critical competence in illiterate students.

Conclusions point out that the creation of this type of activities seems feasible and the advisability of including them in learning materials for these students. In addition, a new skill in learning Spanish as a Foreign Language it may be considered: audiovisual expression.

KEY WORDS: critical competence, multimodality, strategic competence, intercultural competence, audiovisual comprehension, modes, interpretation, invisibility, audiovisual expression.

A la Dra. Encarna Atienza, por todas sus aportaciones, su imaginación y su ilusión.

A la Dra. Graciela Vázquez, por todas sus observaciones y valoraciones.

A María Rodríguez y Laura Acosta, por ayudarme tanto en mis primeros pasos.

A Elena, por su cariño y las horas robadas.

Y a Nick Lowe, porque sus canciones han hecho esta tarea más llevadera.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. GRUPO META y OBJETIVOS	2
3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
3.1 Sobre competencia crítica	3
3.2 Sobre competencia mediática	5
3.3 Estudiantes inmigrantes: perfil	6
3.4 Sobre comprensión audiovisual	7
3.5 Sobre competencia estratégica	9
3.6 Sobre competencia intercultural	10
3.7 Sobre materiales didácticos	11
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1 Comprensión audiovisual y “multimodal”	12
4.1.1 La multimodalidad: definición y aspectos	12
4.1.2 Los modos	12
4.1.3 La imagen como modo	14
4.1.4 El frame y la interpretación	15
4.1.5 La comprensión auditiva	17
4.1.6 La comunicación no verbal	18
4.2 La competencia crítica	20
4.2.1 Hacia una definición	20

4.2.2	La competencia mediática	23
4.2.3	La competencia estratégica	25
4.2.4	¿Qué es una estrategia?	26
4.2.5	Aplicación de estrategias	27
4.2.6	Tipos de estrategias	28
4.3	La competencia intercultural	29
5.	METODOLOGÍA	38
5.1	Enfoque	38
5.2	Estrategias	39
5.3	Criterios	43
5.4	Materiales	45
6.	PROPUESTA DIDÁCTICA	46
6.1	Primera unidad: vocabulario de la familia	46
6.2	Segunda unidad: la familia y la publicidad	48
6.3	Tercera unidad: estereotipos	60
7.	CONCLUSIONES	62
	BIBLIOGRAFÍA	67
	ANEXOS	
	Tabla de la secuencia de actividades	I
	Tabla de estrategias	XIV

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende, por un lado, analizar aspectos teóricos sobre la competencia crítica; y por otro, la realización de actividades que estimule esta competencia en estudiantes inmigrantes no alfabetizados.

De esta manera, se entiende que la competencia crítica guarda una estrecha relación con la multimodalidad, la competencia estratégica y la competencia intercultural como componentes imprescindibles para el desarrollo del sentido crítico. Por lo tanto, este trabajo va a intentar establecer líneas de conexión entre estos conceptos, ya que no existe una bibliografía precisa que se refiera a todo ello.

Cabe resaltar que la multimodalidad es un concepto estrechamente relacionado con la teoría de la semiótica social de Kress (2010), dando importancia a la interpretación de significados desde la interpretación de los modos: las maneras, tanto visuales como orales, en las que un mensaje se construye y se presenta a sus receptores. Esta suma de modos constituiría un recurso semiótico que se realiza en una forma social y cultural concreta, algo que se presume de relevancia para la realización de este trabajo. Por otra parte, la competencia estratégica se considera necesaria para una mejor comprensión, tal y como se ha hecho eco la didáctica de las lenguas. En lo que respecta a la competencia intercultural, también se valora su implantación en las aulas de E/LE, su importancia en el aprendizaje de segundas lenguas que le han dado autores como Byram (1997) y se atiende a las necesidades culturales y críticas del grupo meta.

Otra parte importante del presente trabajo es la realización de actividades de comprensión audiovisual en las que las imágenes, tanto en movimiento como estáticas, se revelan como uno de los principales ejes del aprendizaje del grupo meta. Esta tarea ha supuesto una realización ardua y compleja debido a la necesidad de incluir múltiples recursos visuales para que dichas actividades tengan una razón de ser.

El interés por el tema planteado estriba en la convicción de que el desarrollo de la competencia crítica puede suponer una herramienta de integración para el colectivo inmigrante. Y además, dicha competencia puede ser un requerimiento pedagógico que responde a un mundo actual en el que los mensajes sociales son y deben ser recibidos desde una concepción crítica que desvele tanto intenciones como intereses de quien los emiten. Tener sentido crítico se torna imprescindible también si atendemos a los tiempos que vivimos: tiempos de crisis y de crispaciones políticas y sociales, tiempos de noticias que parecen abrir los ojos de los ciudadanos para mostrar otra realidad; tiempos, en definitiva, en los que también las personas tienen más capacidad para movilizarse y agruparse en pro de un mundo diferente y más socialmente justo.

Este trabajo se inicia con una descripción del grupo meta y los objetivos que pretende alcanzar, ya que se ha considerado imprescindible tener presente desde el principio el tipo de estudiantes al que nos dirigimos. A continuación, se da paso a un estado de la cuestión en el que se

ofrece un panorama que ayude a situar los conceptos clave que se trataran en el marco teórico. En esta sección, muchos de estos conceptos se retoman para acudir a otras fuentes de conocimiento con el propósito de desarrollar y ampliar aspectos relevantes de la comprensión audiovisual y la multimodalidad, la competencia crítica, la competencia estratégica y por último, la competencia intercultural.

Posteriormente, el lector podrá consultar los aspectos metodológicos que sustentan la propuesta didáctica. Después, se pasará a desarrollar dicha propuesta para explicar en profundidad las actividades que contiene, actividades que se encuentran para su consulta en el anexo de este trabajo y que se ofrecen en un documento powerpoint. Para finalizar, se extraerán las consideraciones oportunas en el apartado de conclusiones, acudiendo de nuevo a los objetivos de este trabajo con el fin de constatar su cumplimiento e incluyendo otro tipo de comentarios que pueden ser oportunos.

2. GRUPO META Y OBJETIVOS

El tipo de estudiantes desde el que se conciben las consideraciones teóricas y la propuesta didáctica de este trabajo pertenece al colectivo inmigrante. Son adultos no alfabetizados en la lectoescritura, por lo que se puede entender que su bagaje en el aprendizaje escolar es mínimo.

Las nacionalidades del grupo meta pertenecerían a las del Magreb y del África subsahariana, ya que como apuntan Hernández y Villalba (2000) son estas procedencias las que componen el grupo mayoritario no alfabetizado que suele acudir a las aulas de español. En este sentido, sirva como dato ilustrativo, aunque algo distanciado del tiempo, que en 2003 un 35,6% de la población marroquí se consideraba analfabeta, según el Instituto Nacional de Estadística. Por otra parte, destaca otro dato del mismo organismo ofrecido en su encuesta de población activa (EPA) realizada en el último trimestre de 2011: el total de personas extranjeras de más de 16 años en España es de 138.000. De este número, el total de personas no alfabetizadas que provienen de países de África o Asia, es de 125.500, de los cuales 76.900 son mujeres y 48.600 son hombres.

En cuanto a su nivel, el grupo meta lo formarían personas que inician o han empezado un nivel A2. Se parte del supuesto de que las necesidades funcionales y lingüísticas básicas están cubiertas. Asimismo, se podría considerar que estas personas tienen un cierto hábito en actividades de comprensión audiovisual y auditivas, ya que el aprendizaje de la lengua que han recibido ha sido exclusivamente oral. Por otra parte, el grupo meta ha empezado a desarrollar su competencia estratégica en la comprensión y expresión oral, y tiene experiencias que han ayudado a la activación de la competencia intercultural. Además, se podría pensar que el grupo ha podido realizar algunas actividades mínimas de preescritura (por ejemplo, saber escribir su nombre o el país de procedencia), tal y como aconsejan Hernández y Villalba (2000) para estimular la autoestima en aquellos casos que se haga necesario este tipo de estímulo y motivación emocional.

El contexto de aprendizaje imaginado se daría en aulas donde se imparta el español para inmigrantes y que pertenecieran a asociaciones culturales u oenegés. En dichas aulas sería necesaria la presencia de una pantalla y un ordenador o reproductor dvd para poder realizar las actividades que presentará la propuesta didáctica de este trabajo. El curso podría tener una duración de cuatro meses y las clases se darían cuatro días por semana, con un duración por sesión de una hora y media.

Antes de abordar el estado de la cuestión y el marco teórico del presente trabajo, cabe plantear los objetivos que este se plantea para su desarrollo. Dichos objetivos son los siguientes:

- Exponer las relaciones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como aspectos fundamentales para el desarrollo la competencia crítica.
- Incorporar contenidos estratégicos en actividades de comprensión audiovisual.
- Deducir posibles estrategias de comprensión audiovisual que puedan no haber sido contempladas en la didáctica de lenguas.
- Reflejar la conveniencia de la multimodalidad en materiales didácticos dirigidos a inmigrantes no alfabetizados para el desarrollo de la comprensión audiovisual y de la formación de usuarios críticos de la lengua.
- Crear actividades de comprensión audiovisual integrando la práctica de la multimodalidad y la de contenidos estratégicos e interculturales que estimulen la competencia crítica.

A continuación, se va a intentar reflejar cómo estos objetivos pueden ir cumpliéndose desde la consideración teórica y en la aplicación práctica de actividades dirigidas al grupo meta.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se presenta un estado de la cuestión que aborda la competencia crítica (véase 3.1), la competencia mediática (3.2), el perfil del colectivo inmigrante como estudiantes de E/LE (3.3), la comprensión audiovisual (3.4), la competencia estratégica (3.5) y la intercultural (3.6), así como una breve exposición sobre materiales para inmigrantes no alfabetizados (3.7). De esta manera, se pretende ofrecer una visión sobre cómo ha tratado la bibliografía de la didáctica de lenguas estos aspectos. Además, se comenzará a ofrecer posibles relaciones que puedan existir entre estos con los objetivos que persigue este trabajo.

3.1- Sobre competencia crítica

Se puede considerar que la competencia crítica es un concepto muy relacionado con otro que surge del análisis del discurso: la literacidad crítica, que para Martín Peris (2009: 5) representa una alternativa al término *alfabetización* y *analfabetización* para referirse a la capacidad de una persona en el uso crítico de todos los discursos en los que se ve envuelto. Es decir, la literacidad es un

concepto cuya aplicación pretende desarrollar usuarios críticos de las lenguas y, como señala Martín Peris, puede ser aplicable no solo a la comprensión lectora, sino también a la comunicación oral. Citando términos de Cassany, Martín Peris (2009: 6) alude a la necesidad de leer (o en el caso de este trabajo, ver y escuchar) no solo “entre líneas” sino también “tras las líneas”. Este acto implica reconocer las funciones y los valores sociales de un determinado discurso, conllevando la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, puntos de vista, valores y actitudes.

Debido a que actualmente la clasificación de géneros es más extensa que en el pasado, Martín Peris (2009: 7) propone considerar la comprensión auditiva (y se puede entender también que la comprensión audiovisual) como una actividad que está dentro de una comprensión más global del discurso, considerando que lo estudiado e investigado hasta ahora sobre la didáctica de esta destreza sigue teniendo validez en aspectos como la importancia de los conocimientos previos y la interpretación de expresiones lingüísticas. De esta manera, el estímulo para que los usuarios de la lengua sean críticos debe enmarcarse en un marco más amplio, con propuestas que faciliten y promuevan este objetivo.

La literacidad crítica y la multimodalidad pueden enmarcarse dentro del análisis crítico del discurso. Cots (2006: 336) propone que esta disciplina se introduzca en las clases de lengua extranjera, ya que de esta manera se da cabida al desarrollo de las capacidades de los alumnos para examinar y juzgar el mundo que les rodea. Esta introducción no debe suponer necesariamente un cambio en los métodos y técnicas de enseñanza, ya que el análisis crítico del discurso ofrece una nueva perspectiva del lenguaje en el que su uso refleje procesos que implican aspectos sociales e ideológicos y la adquisición de recursos para actuar en sociedad.

De esta manera, Cots destaca que la literacidad crítica sirve para superar un modelo educativo individualizador para que los alumnos adopten competencias que ayuden a su desarrollo como ciudadanos. En consecuencia, se trata de un aprendizaje que también va más allá del aula y que puede ser perdurable al intentar desarrollar habilidades para reaccionar ante lo nuevo o inesperado, adoptar decisiones personales con conocimiento de causa y construir conocimientos mediante valores, convicciones y razones personales. En otras palabras, la reflexión implica examinar y comprender con habilidades de observación que hagan posible una recepción crítica de un mensaje mediante el uso de la lengua; de este modo, se hace factible la construcción de conocimiento útil para que se pueda, una vez conceptualizado el objeto o mensaje, juzgarlo desde las propias creencias para dar una respuesta crítica.

Desde las líneas de este trabajo, se piensa que estas aportaciones pueden ser muy positivas no solo para el aprendizaje del español por parte de inmigrantes, sino también para potenciar su integración social como personas que, autónomamente, son capaces de opinar y juzgar el mundo en el que viven. Cabe destacar que tanto Martín Peris como Cots proponen actividades de comprensión auditiva y lectora que persiguen esta recepción y respuesta crítica del uso de la lengua. Dichas actividades también pretenden estimular la competencia lingüística, ya que el alumno tiene que dirigir su atención tanto a aspectos gramaticales como léxicos para desarrollar la recepción crítica

del texto comprendido. Por último, se puede añadir que Gil Toresano (2004: 912) afirma que uno de los propósitos de la escucha tiene una función crítica o deliberativa en la que se evalúa la validez de un mensaje y se acepta o rechaza el valor de lo escuchado.

Por otra parte, Cassany afirma que cualquier texto está situado: es decir, tiene un autor detrás y forzosamente este vive en algún lugar del mundo y en una época, por lo que su mirada de la realidad es parcial, sesgada y personal. A la par, se puede pensar que un mensaje o texto audiovisual puede cumplir las mismas condiciones. No en vano Bautista (2007: 592) se refiere a las recomendaciones de Masterman (1993) en las que se propone una educación audiovisual basada en un análisis crítico de los mensajes mediáticos para hacer visibles la ideología y las intenciones comunicativas que transmiten. A esta propuesta hay que añadir las reflexiones de Martín Peris (2009: 5) en las que se afirma que muchas conclusiones de los estudios de literacidad crítica son extrapolables a la comunicación oral.

Desde la semiótica social y la teoría de la multimodalidad, Kress es contundente al afirmar que sin la interpretación de significados y mensajes no puede existir la comunicación (2010: 170). Interpretar supone entender y valorar, operaciones estas que se dan en la comprensión crítica de mensajes. En definitiva, se puede estar hablando de un objeto de la competencia estratégica (entender, comprender) y otro de la competencia intercultural (valorar). Por lo tanto, cabe deducir que un enfoque realmente comunicativo para un colectivo inmigrante no alfabetizado requiere el desarrollo de dichas competencias para interpretar, porque la comunicación se establece de hecho cuando existe interpretación.

3.2- Sobre competencia mediática

La necesidad de estimular la competencia crítica en los aprendientes se hace aún más evidente desde los postulados que presentan la competencia mediática. Dicha competencia, contemplada en términos de alfabetización por Gutiérrez y Tyner (2012: 34) siguiendo los consejos del Ministerio de Educación de Ontario (Canadá), pretende que los estudiantes desarrollen una comprensión razonada y crítica de la naturaleza de los medios de comunicación de masas, de las técnicas que utilizan, y de los efectos que estas técnicas y sus mensajes producen. Su aplicación no solo reside en los medios de comunicación convencionales, sino que también se expande en el uso crítico de las TIC.

En definitiva, la competencia mediática plantea la necesidad de alfabetizar a ciudadanos para prepararlos para la vida en la sociedad digital, tal y como exponen los citados autores (2012: 32). Según ellos, esta alfabetización debe ser crítica y liberadora e ir más allá de una capacitación técnica o de usuario de nuevas tecnologías, para evitar así que los ciudadanos sean meros consumidores de estos nuevos dispositivos. En este sentido, destacan las afirmaciones de Ferrés y Piscitelli (2012: 76) en las que aluden a que la comunicación mediática no debe limitarse al simple uso de la tecnología, ya que esta no puede entenderse sin la comprensión de los lenguajes; tampoco la ideología ni la estética pueden entenderse sin unos lenguajes concretos. Por esta razón, estos

autores alertan de algunas prácticas educativas en las que se atiende a la dimensión de los lenguajes, pero se obvia cómo estos son contenedores de ideología y valores.

De este modo, consideramos desde estas líneas que la atención a este tipo de competencia es de suma importancia ya que a ella se adhiere, por un lado, la competencia crítica; por otra parte, la alfabetización mediática se puede considerar como una forma de pensamiento crítico. Además, la competencia mediática parece también relevante si reflexionamos sobre el acceso que la mayor parte de población pueda tener a diversos mensajes que se pueden dar con el uso de internet, los dispositivos de teléfonos móviles, los videojuegos, la webTV, las redes sociales y otras comunidades virtuales.

3.3- Estudiantes inmigrantes: perfil

Una vez tratadas la competencia crítica y mediática en este estado de la cuestión, cabe ahora adentrarse en el perfil de las personas que pueden desarrollarla y que son motivo de este trabajo. Las primeras apreciaciones al respecto se toman de Miquel (2003: 8), cuando esta autora señala que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere contemplar al colectivo inmigrante desde una visión que facilite información sobre las capacidades que estas personas tienen y no tanto desde posibles carencias. Miquel afirma que ha sido sobre las carencias como muchas veces se ha observado a este tipo de estudiantes. Por otra parte, la autora indica que el colectivo inmigrante puede representar grupos de estudiantes muy heterogéneos con diversos niveles de formación. Además, son hablantes de su propia lengua materna, y muchas veces, de dos lenguas. Esta reflexión debería dar paso al convencimiento de que estas personas pueden iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera desde unas competencias comunicativas determinadas.

Por otra parte, Hernández y Villalba (2000) afirman que resulta difícil entender la especificidad de este tipo de enseñanza, ya que muchas veces se tenderá a conceder más importancia a los componentes socioeconómicos y culturales que a los cognitivos y lingüísticos. En otras palabras, el aprendizaje de una L2 por inmigrantes no puede explicarse únicamente por la intervención de factores sociales, sino que habrá que considerar los lingüísticos y cognitivos como en cualquier contexto de aprendizaje. Por esta razón, en la didáctica de la lengua para inmigrantes no se pueden obviar unos factores tan determinantes para la adquisición de una L2, ya que unas situaciones socioeconómicas concretas no pueden implicar prácticas distintas o apartadas de la enseñanza actual de una lengua extranjera.

Para Miquel (2003: 14 y15), la enseñanza del español a inmigrantes debe cumplir estos principios:

- Programar una enseñanza acorde con las necesidades, expectativas y características del público destinatario con el fin de establecer unos objetivos comunicativos.
- Concebir la lengua desde una perspectiva comunicativa, ya que la lengua es una herramienta.
- Ofrecer actividades significativas y ajustadas a las capacidades de los alumnos.
- Dotar a la lengua de contenidos socioculturales, sin imponer la cultura del país.

Al hilo de las referencias a los alumnos no alfabetizados, Miquel (2003: 17) concluye que solo pueden alfabetizarse cuando pueden manejar significados, ya que no tiene sentido aprender a leer o a escribir cuando no se entiende lo que se aprende. En consecuencia, son los profesores los que deben saber recurrir a otras herramientas diferentes a la escritura o a la lectura para enseñar la lengua. Se puede deducir desde estas líneas que una de estas herramientas podría ser los materiales audiovisuales si lo que realmente se persigue es el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral.

Por otra parte, Miquel alude a que muchos estudiantes sin alfabetizar pueden tener una gran capacidad para detectar contextos comunicativos, ya que se desarrollan estrategias para relacionarse con el mundo. Bajo estos parámetros, parece necesario establecer un aprendizaje contextualizado en el que la lengua se conciba desde una perspectiva comunicativa. Los alumnos no alfabetizados deben -y seguramente necesitan- empezar a aprender una lengua incluso antes de estar alfabetizados, más si se tiene en cuenta que la no alfabetización se refiere al desconocimiento de un código determinado, en este caso, la escritura y la lectura. Desde estas líneas, creemos que estos primeros pasos en el aprendizaje de una L2 no supondrían, en ningún caso, renunciar a que en el futuro estas personas pudieran alfabetizarse; pensamos que es algo que posteriormente debe incentivarse y realizarse.

3.4- Sobre comprensión audiovisual

Como se acaba de señalar, Miquel cree que las personas no alfabetizadas pueden poseer la capacidad de detectar contextos comunicativos. Por esta razón, desde este trabajo se puede deducir que esta capacidad sería útil para realizar actividades de comprensión audiovisual. Además, la detección de contextos comunicativos podría conllevar a la obtención de significados que podrían emplearse en una posterior alfabetización y en el desarrollo de habilidades de la competencia crítica.

De este modo, cabe adentrarse en aspectos de la comprensión audiovisual. Algunos autores la han dotado de mayores efectos didácticos respecto a la comprensión auditiva al entender que la suma de los canales visual y auditivo facilitan una comprensión mayor, tal y como señala Voigt (2010: 74). Sin pretender desde estas líneas demostrar o verificar esta supuesta supremacía, parece interesante destacar las apreciaciones y las dudas de este autor al respecto. Voigt afirma que habría que plantearse otra hipótesis que parta desde una perspectiva cognitiva en la que la focalización de la atención pueda desempeñar un papel determinante; a la vez, también reconoce que la superioridad de la comprensión audiovisual respecto a la auditiva puede darse cuando los mensajes contienen altas dosis de iconicidad; además, el autor añade que la imagen captada por la vista y procesada por la memoria visual comprende un mayor número de unidades de información de lo que es capaz de retener el oído.

En cuanto a las actividades de comprensión audiovisual, muchos autores convienen en que el uso del vídeo (o de otro material audiovisual) permite actualizar y contextualizar la comunicación oral, favoreciendo la interpretación del mensaje al incluir la imagen por la que se pueden observar

otros signos de comunicación (gestos, mímica, indumentaria, expresiones faciales, o contexto, por ejemplo). Flowerdew y Miller (2005:74) destacan que este uso provoca motivación para escuchar; ofrece mucha contextualización y autenticidad de la lengua; hace reflexionar sobre aspectos paralingüísticos; y muestra contextos culturales en los que la lengua es usada. En esta línea, Baralo (2006: 308) también afirma que los vídeos proporcionan una situación real y dan interés a las actividades. Además, motivan a los aprendientes ya que encuentran oportunidades para aprender gestos usados por los nativos del español, aspectos culturales de la comunidad idiomática y rituales conversacionales derivados de un determinado contexto y situación.

Otras apreciaciones sobre el uso de materiales audiovisuales en el aula proceden de Ferrés (2000: 169), quien señala que el lenguaje audiovisual ejercita actitudes perceptivas múltiples, provoca constantemente la imaginación y puede transformar los procesos de pensamiento y de razonamiento. Ferrés afirma que este uso es eficaz en la difusión de contenidos y tiene una fuerte incidencia en la emotividad y la sensibilidad. Por otra parte, se alude a la influencia cognitiva de la imagen en la retención mnemónica, un factor que puede ser valioso a la hora de aprender una lengua.

Este autor cree que los planteamientos educacionales tradicionales estimulan la reflexión, pero sin emoción. De este modo, Ferrés aboga por conciliar reflexión y emoción, introduciendo en clase materiales audiovisuales que incrementan la motivación y puedan prolongar el aprendizaje fuera del aula. Por esta razón, Ferrés se decanta por un aprendizaje que apueste por aprender a reflexionar a partir de la emoción. Se trata de utilizar la emotividad para despertar la racionalidad, ya que la imagen puede facilitar conexiones entre el cerebro emotivo y el cerebro pensante, entre el aula y la vida cotidiana, y entre la motivación y la cognición, gracias a que la imagen puede estimular el aprendizaje de conceptos más abstractos.

Por otra parte, Ferrés (2007: 103) cree que una de las dimensiones imprescindibles para desarrollar competentemente la comprensión audiovisual estriba en el desarrollo de una lectura no solo comprensiva de los mensajes audiovisuales, sino también crítica. De esta manera, la competencia crítica cobra importancia también para que los mensajes audiovisuales sean analizados teniendo en cuenta los intereses, las contradicciones y los valores que representan. Desde estas líneas, creemos que este matiz se debe tener muy en cuenta para el desarrollo de este trabajo y las aportaciones que se puedan derivar para la formación de usuarios críticos de la lengua.

En cuanto al uso del vídeo en el aula de ELE, Corpas (2000: 1) señala estas ventajas: introduce variedad en el conjunto de actividades; permite trabajar aspectos no verbales; ofrece materiales muy cercanos a los alumnos por el consumo audiovisual; permite tratar aspectos lingüísticos; y aporta vida real. Este autor cree que las desventajas son que a veces algunos materiales tiene una complejidad lingüística que puede exceder el nivel de comprensión de los alumnos. Además, se puede generar pasividad en los alumnos si las actividades no se han preparado convenientemente, algo que puede suceder porque en ocasiones dicha labor supone un esfuerzo extra por parte de los docentes.

3.5- Sobre competencia estratégica

Desde este trabajo se desea enfatizar que la didáctica de la comprensión audiovisual requiere el desarrollo de la competencia estratégica. Además, la necesidad de dicho desarrollo es algo de lo que se ha hecho eco el aprendizaje de idiomas en la última década para que los alumnos sean más autónomos, independientes y capaces de potenciar otras competencias que les son propias. Tal y como apunta Martín Leralta (2007: 1), la competencia estratégica se ha convertido en los últimos años en uno de los objetivos del currículo de idiomas modernos.

Si las instituciones y organismos de enseñanza han aconsejado que esta competencia se incluya en el programa de enseñanza de idiomas, Martín Leralta (2007: 2) afirma que este propósito ha quedado en un segundo plano en la práctica diaria del aula y que su implantación no se ha desarrollado plenamente en las clases de español. El principal motivo, según esta autora, es la inexistencia de una secuencia de pautas de transmisión de estrategias que se pueda incluir directamente en la práctica didáctica; por otra parte, son los docentes quienes normalmente deben aplicar estas pautas según la situación de aprendizaje en la que esté inmerso, algo que implica un esfuerzo extra que muchas veces no se acomete y una preparación que no se tiene. En este sentido, Martín Leralta destaca que incluso el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes encomienda a docentes y diseñadores de programas de enseñanza la toma de decisiones sobre la transmisión didáctica de las estrategias. De este modo, parece obvio que existe un vacío entre la teórica conveniencia del desarrollo de la competencia estratégica y su implantación en la realidad didáctica.

Por lo que se refiere a las ventajas del desarrollo de la competencia estratégica, Martín Leralta afirma que la instrucción en el uso de las estrategias influye beneficiosamente en la competencia comunicativa de los alumnos (2007: 36). Acudiendo a algunos estudios (Ellis y Sinclair 1989b, O'Malley y Chamot 1990, Oxford 1990, Wenden 1991, Graham 1997, Chamot et al. 1999, Harris y Gaspar 2001, y Macaro 2001), Martín Leralta engloba las conclusiones de los mismos sobre los efectos benéficos de la práctica estratégica en el aula, que se citan textualmente (2007: 36):

- Mejoran la realización lingüística.
- Tienen el efecto de fortalecer el aprendizaje.
- Ayudan a aprender más rápido.
- Apoyan el proceso de aprendizaje continuo o *lifelong learning*.
- Fomentan la individualización del proceso de aprendizaje.
- Permiten que los aprendices se conviertan en más autodirigidos.
- Favorecen la autonomía del aprendiz contribuyendo a su independencia y madurez.
- Tienen un papel relevante para la supresión de los bajos rendimientos.
- Dotan a los alumnos de un papel más activo en el proceso de aprendizaje.
- Contribuyen a reducir el estrés.
- Ayudan a los alumnos a convertirse en mejores aprendices, y a desarrollar el control y la responsabilidad del propio aprendizaje.

En relación con el grupo meta propuesto en este trabajo, podría deducirse que los beneficios anteriormente señalados favorecerían en términos generales el aprendizaje del español. Por otra parte, el empleo de estrategias podría potenciar la competencia intercultural debido a que se estimula el papel activo de los alumnos en procesos de aprendizaje comunicativos tanto dentro como fuera del aula.

Cabe destacar que las estrategias llevadas al aula deben hacerse de modo explícito, ya que Martín Leralta (2007: 21), en consonancia con Faerch y Kasper (1984), Palmer y Goetz (1988) y Oxford (1990), cree que su aplicación y naturaleza es intencional al ser un acto, en mayor o menor medida, consciente. Además, Martín Leralta sostiene que la intencionalidad hace patente el propósito de aprender así como el reconocimiento de las necesidades y del sentido del aprendizaje. Desde estas líneas, se puede añadir que la intencionalidad estratégica puede derivar o estimular con una intencionalidad de tipo intercultural por parte de los estudiantes, al desarrollar factores de comprensión y entendimientos de otros puntos de vista distintos. De la misma manera, otro tipo de intencionalidad de rasgos más críticos podría ser posible al pretender comprender mensajes sociales con el fin de valorar y emitir juicios personales.

Por otra parte, no se han encontrado referencias específicas a tipos de estrategias de comprensión audiovisual, ya que las tipologías consultadas hacen alusión exclusivamente a la comprensión auditiva. Estas estrategias pueden ser válidas también para actividades de comprensión audiovisual en lo que se refiere a la reflexión sobre el canal auditivo, aunque existe cierto vacío para referirse a elementos visuales. Una de las taxonomías de estrategias de comprensión auditiva que cabe mencionar es la de Martín Leralta (2007: 153), una tipología que se tendrá en cuenta en este trabajo como se podrá comprobar en el apartado de metodología.

3.6- Sobre competencia intercultural

Como se ha señalado en el apartado anterior, creemos que la competencia estratégica se hace necesaria no solo para la comprensión audiovisual, sino también para el desarrollo de la competencia intercultural. Este tipo de competencia pretende alentar el entendimiento de otros puntos de vista sociales y culturales. En consecuencia, se puede pensar que la puesta en práctica de estrategias para una comprensión lo más plena posible favorece este entendimiento. De esta manera, se van a abordar aspectos que puedan mostrar un panorama sucinto de la interculturalidad.

El enfoque intercultural surge a partir de la década de los noventa como necesidad de que en la comunicación se dé la interacción intercultural. En este sentido, Byram (1997: 9) sostiene que Hymes no expuso su teoría de la competencia comunicativa pensando en el aprendizaje de las segundas lenguas. Por otra parte, el mismo autor alude a que el modelo de habilidad comunicativa de Van Ek (1986) tiende a ver al aprendiente como un hablante incompleto de la lengua nativa, en especial cuando trata la competencia sociocultural, ya que la definición de la misma se refiere al conocimiento del contexto en el que la lengua es usada por hablantes nativos. Otra carencia del enfoque comunicativo en las segundas lenguas para Byram (1997: 21) residía en que se había tomado al hablante nativo como referencia única y dominante a seguir por los hablantes no nativos.

De este modo, las intuiciones gramaticales del hablante nativo podrían parecer las únicamente válidas, una tendencia monopolizadora que también podría darse en la adquisición de aspectos culturales.

En cuanto al grado de competencia intercultural que es posible alcanzar, Byram (2002: 23) reconoce que nunca podrá ser perfecta, afirmando que esta perfección no es necesaria para que alguien pueda ser hablante intercultural competente. Este autor señala que es imposible que estudiantes y docentes puedan ser capaces de anticiparse a todos los conocimientos para la interacción con otras personas o culturas. Aunque se dé esta imposibilidad, una de las principales misiones de la didáctica es estimular el desarrollo de habilidades y actitudes interculturales, porque es necesario que cualquier hablante intercultural sepa que la existencia de malentendidos culturales puede ser real y factible. Además, necesitan llevar a la práctica actitudes de “descentramiento” de la propia cultura hacia otras, así como desarrollar la habilidad de comparar.

3.7- Sobre materiales didácticos

La existencia de materiales didácticos creados exclusivamente para inmigrantes adultos no alfabetizados en España se puede considerar escasa. La mayor parte de estos materiales están concebidos para la alfabetización y cabe destacar que están elaborados por oenegés y organismos públicos casi en su totalidad. El único material encontrado que se ha concebido para el aprendizaje oral del español de adultos es *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, cuya autora es Lourdes Miquel (1998).

El mencionado material presenta herramientas didácticas para el aprendizaje de la lengua oral que se destinan a profesores y voluntarios. Su principal objetivo es que las estudiantes (un grupo muy específico: mujeres de origen senegambiano) alcancen competencia comunicativa para desenvolverse en situaciones funcionales de la vida social y entorno más inmediato, como puede ser comprar alimentos o la asistencia a un consulta médica.

Por otra parte, los materiales consultados carecen de soportes audiovisuales. Si bien en alguno de ellos se pretende el desarrollo de la competencia intercultural, no ocurre lo mismo con la competencia crítica. En este sentido, y desde la perspectiva de este trabajo, se puede constatar un vacío existente de materiales audiovisuales que puedan servir de guía o presentación de actividades como alternativa a un libro de texto.

4. MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de los objetivos de este trabajo, cabe empezar a tratar aspectos teóricos que se centran en la comprensión audiovisual y la multimodalidad (4.1), la competencia crítica (4.2), la competencia estratégica (4.2.3) y la competencia intercultural (4.3). Con este propósito, se va a pretender ofrecer los conocimientos y las definiciones claves que sustentarán esta memoria.

4.1- COMPRENSIÓN AUDIOVISUAL y “MULTIMODAL”

Se puede definir la comprensión audiovisual como aquel tipo de destreza o actividad comunicativa que puede facilitar a una persona la recepción de una información de entrada (input) por dos canales: uno, auditivo, y el otro visual (MCKER, 2002: 73). De esta manera, podemos deducir que la comprensión audiovisual implica dos tipos de tareas: la comprensión auditiva y la comprensión de la comunicación no verbal, dos actividades comunicativas que pueden darse de forma simultánea.

Por otra parte, la comprensión multimodal puede considerarse también como comprensión audiovisual, ya que consistiría en la comprensión de un mensaje atendiendo también a los diferentes modos con que este se presenta: esto es, a la imagen en movimiento, a los gestos, a las voces que pueda contener y a la música, por ejemplo.

A continuación, se tratará la multimodalidad desde su perspectiva semiótica y comunicativa, así como sus posibles consecuencias en la comprensión audiovisual. Posteriormente, se abordarán aspectos sobre la comprensión auditiva y de la comunicación no verbal como componentes de la comprensión audiovisual y su posible explicación desde un punto de vista multimodal.

4.1.1- La multimodalidad: definición y aspectos

De las definiciones que existen de multimodalidad conviene fijarse, por su posible utilidad para este trabajo, en la de Kress. Para este autor (2010: 11), la multimodalidad consiste en el conjunto de modos que se ejecutan para acometer una representación semiótica (se puede entender un mensaje) y que son elegidos por sus posibilidades y potencialidades comunicativas. Por otra parte, los modos son los recursos materiales que se ven involucrados en una producción semiótica y en la creación de significados: Martín Peris (2009: 7) los define como códigos y un buen ejemplo de su existencia se puede observar si se piensa en una noticia de un informativo de televisión. En esta representación se podrán encontrar el modo de la imagen en movimiento, el de los gestos y sin duda el de la voz; también el modo escrito si se emplean mensajes en superposición y, en según qué tipo de noticias, se puede hallar incluso el modo de la música.

La teoría de la semiótica social, cuyo principal representante es Kress, es la rama de la semiótica que se ocupa de la multimodalidad. Una de las conclusiones más elocuentes y obvias es que la comunicación es multimodal: tal y como afirma Martín Peris (2009: 7), la conversación está provista por varios modos. Desde esta perspectiva, podemos considerar la importancia que puede tener para la comprensión crítica de los mensajes poder distinguir los modos que participan en su representación semiótica, tanto en actos tan cotidianos como conversar e incluso en el consumo de contenidos audiovisuales.

4.1.2 Los modos

Desde la semiótica social y en definición de Kress (2010: 80), los modos son una forma social y cultural concreta que como recurso semiótico puede producir significados. Tal y como afirma este autor, los modos son el resultado de una elección social e histórica de materiales elegidos por una sociedad para crear representaciones y significados. Esto quiere decir que, por

ejemplo, el modo de la gesticulación en una cultura puede no cubrir la misma área que en otra cultura o que hay aspectos culturales que un modo cubre en una sociedad pero que pueden no ser cubiertos en otra. Además, el modo y sus recursos de uso pueden diferir de una cultura a otra y lo que una sociedad considera como modo puede no serlo para otro grupo social. No en vano Kress (2010: 83) afirma que las sociedades y las culturas tienen preferencias modales, dependiendo de los objetivos comunicativos que estas persiguen.

Kress señala que hay dos consideraciones principales para estipular si una forma o recurso semiótico es un modo (2010: 87). La primera consideración es de carácter social y consiste en que una comunidad acuerda que un modo es un modo. Un ejemplo de ello es que entre la comunidad de los diseñadores, la tipografía y el color pueden ser modos como recursos semióticos viables para la creación o representación de significados. La segunda consideración, más formal según Kress, viene dada desde un planteamiento teórico de la semiótica social y estriba en que un modo cumpla las funciones del enfoque semiótico de Hallyday: la función ideacional para representar acciones, estados y acontecimientos; la función interpersonal para reflejar significados sobre las relaciones sociales involucradas en la comunicación; y por último, la función textual, consistente en que el modo es capaz de formar textos entendidos como entidades semióticas (*entities*) con una coherencia interna y externa respecto al entorno de la comunicación. El autor concluye que el estatus de modo viene dado por el planteamiento social o semiótico que se le quiera otorgar.

Cuando los modos operan conjuntamente, los receptores de mensajes se encuentran ante lo que Kress llama orquestación (2010: 161), algo que viene dado por el diseño multimodal. Practicar el diseño multimodal supone el uso de diferentes modos para presentar y elaborar conocimiento a una audiencia específica; además, sirve para presentar y contextualizar posiciones o posturas sociales a través de un estilo (la suma de todas las elecciones tomadas para crear signos y diseñar los modos) y de una estética (la evaluación que hace el poder sobre el estilo: una política de los estilos). Tanto la estética como el estilo determinan claramente posiciones sociales y establecen relaciones entre emisor y audiencia. Se podría deducir que el estilo y la estética también trabajan en la creación de significados e invitan a tipos de interpretación de mensajes, si por ejemplo se piensa en una noticia dada por un medio de comunicación sensacionalista o menos recurrente a la espectacularidad informativa. Evidentemente, los contenidos de las noticias serán claves, pero la estética en la presentación de la información y el estilo de comunicación para transmitirla influirán en los significados e interpretaciones.

Por otra parte, y desde la perspectiva de Kress (2010: 59), la semiótica social y el análisis multimodal puede ofrecer información sobre la función que tiene cada modo en un texto. Además, esta disciplina puede explicar qué modo está en primer plano o es más relevante, o cuál tiene mayor carga informativa, ya que esta rama de la semiótica se interesa por el significado en todas sus formas al originarse este por la acción social. Asimismo, cabe destacar que el signo (entendido como fusión de significado y forma) se produce también mediante acciones sociales y responde a dos aspectos: a los elementos semióticos propios de una cultura determinada y a la acción de quien

crea el signo. La forma, entendida como significante, es una parte del signo que se produce gracias a la interacción social y a la vez se integra en los recursos semióticos de una cultura determinada (Kress, 2010: 54). La relación entre significado y significante se establece bajo una validez en la que se entiende que el significante es capaz de soportar al significado.

4.1.3 La imagen como modo

Si se entiende que el lenguaje audiovisual es aquel que genera maneras de expresión y comunicación a través de un doble canal sensorial en donde convergen la imagen (estática o en movimiento) y el sonido (lenguaje verbal, música, ruido,...), se puede apreciar que en comparación con otros tipos de lenguaje tiene unos aspectos que lo hacen singular. Uno de los más importantes que se desea destacar aquí son los aspectos visuales que lo conforman y que pueden ser necesarios para la comprensión de mensajes audiovisuales y su valoración crítica. Para ello, se va a considerar que la imagen es un modo y que como tal, se puede interpretar atendiendo a la manera en que está compuesta y la forma en que las imágenes se suceden en la pantalla.

Esta explicación de la imagen como modo en un contexto audiovisual lleva a que sus aspectos sean comentados desde términos y concepciones propias del lenguaje audiovisual y cinematográfico. En este sentido, cabe resaltar que la práctica de la multimodalidad en la que la conjunción de diferentes modos crean significados e interpretaciones no es un descubrimiento de hace pocos años, como se podría interpretar desde los postulados de Kress. En el cine la multimodalidad -sin llamarla propiamente así- es un hecho evidente en la creación de películas y en la labor de innumerables cineastas en cuanto a la concepción del montaje cinematográfico o en lo que se refiere a la composición de la imagen y al tratamiento del sonido.

En primer lugar, uno de los aspectos principales del lenguaje audiovisual y una de sus unidades básicas es el plano: esto es el espacio que compone la escena y que se ve en una pantalla. Los distintos tipos de plano ofrecen distintos grados y características expresivas:

- El gran plano general, muestra un escenario para que el espectador vea la amplitud de un espacio. Su valor expresivo estriba en que puede destacar la pequeñez o soledad de personajes en el entorno en que están.
- El plano general, menor que el anterior, muestra un espacio amplio para poder apreciar la acción que desarrollan los personajes. Tanto este tipo de plano como el gran plano general tienen una función descriptiva.
- El llamado plano americano corta a los personajes a la altura de sus rodillas. Tiene un valor expresivo y narrativo considerable, al mostrar la cara del personaje y sus manos.
- El plano medio corta a los personajes por la cintura. Su valor expresivo suele consistir en presentar las emociones de las personas, y también narrativo, ya que deja ver con mucha claridad las acciones de los personajes. En este tipo de plano el entorno no se ven tanto.
- El primer plano presenta la cara del personaje a partir de la altura de sus hombros. Aporta detalles sobre sentimientos y emociones.

- El plano detalle muestra partes de personas o de objetos. Su carácter expresivo suele ser simbólico.

Por otra parte, cabe destacar el montaje de los planos, ya que proporciona información al espectador. Un montaje con cortes rápidos y continuados puede indicar el paso del tiempo y proporcionar dinamismo a la acción que se desarrolla. Un montaje con un ritmo suave invita a que se aprecie con más tranquilidad lo que se ve y en consecuencia, se tratan de planos que pueden proporcionar más información al tener una mayor duración.

Otro de los aspectos a tener en cuenta respecto al lenguaje audiovisual es el ángulo de la cámara, debido a su poder expresivo. Un ángulo normal, cuando existe una línea perpendicular que coincide con personajes u objetos, tiene un valor informativo y menos expresivo. Un ángulo picado (vista de pájaro) puede empequeñecer los objetos o personajes, expresando inferioridad, fragilidad o debilidad de los mismos. Un ángulo contrapicado (ópticamente contrario al picado) hace que los personajes u objetos queden engrandecidos, potenciando su poder.

Por último, se debe considerar que muchas veces las imágenes son polisémicas, ya que no todas las personas las interpretan igual. Esta consideración puede resultar importante en tanto que la interpretación de las imágenes supone una reflexión para comprenderlas, examinarlas y valorarlas, algo que podría considerarse como la práctica de la competencia crítica. Si las distintas interpretaciones pueden dar diversos significados, el resultado final del proceso aboca a una respuesta crítica por parte de quien recibe mensajes visuales. Además, el lenguaje audiovisual, si bien tiene códigos universales compartidos (como los citados anteriormente) puede aportar aspectos específicos que tienen que ver con lo cultural, como puede ocurrir con la simbología de los objetos. En estos casos, se podrían crear oportunidades didácticas para el desarrollo de la competencia intercultural.

4.1.4 El *frame* y la interpretación

Otro de los conceptos clave de la multimodalidad es lo Kress llama *frame* (marco), que puede ser entendido como todo aquello que estructura un texto. El *frame* delimita también lo que se incluye y lo que se queda fuera del texto para enmarcar los límites de la interpretación, estableciendo a la vez una delimitación temporal y espacial para otorgar unidad y coherencia (Kress, 2010: 149). En consecuencia, un marco o *frame* hace posible que se puedan establecer relaciones de significado e indica al receptor del mensaje los límites de la interpretación. Tomando ejemplos del propio autor, la puntuación es un recurso que fragmenta y estructura el modo de la expresión escrita, como también puede ocurrir con las oraciones. Otro claro ejemplo es cuando los directores de cine indican, formando un rectángulo con sus dedos de ambas manos, lo que se queda dentro del plano (*frame*) y lo que no se incluye, lo que se va a rodar y lo que no. El marco es, además, la manera que tienen los creadores de un mensaje de presentar el mundo o un fenómeno, en relación con sus propios intereses como enmarcador o fragmentador.

En este sentido, creemos que una reflexión en el aula de ELE sobre lo que incluye un mensaje social es tan necesaria como pensar en lo que puede excluir en relación con un tema

tratado. Esto se debe a que interpretar críticamente puede suponer no quedarse con una primera interpretación, sino tener que reinterpretar para deducir qué cuestiones no son tratadas pero que podrían o deberían ser expuestas. En consecuencia, convendría detectar aquello que se ha quedado fuera pudiendo estar dentro del mensaje para desvelar los intereses e ideología de quien lo emite. También estas reflexiones supondrían localizar aquello que se propone como marco interpretativo, cuando la interpretación podría ser diferente o más amplia o estar completada con más matices de significado. Un ejemplo, quizás recurrente pero esclarecedor, podría ser la prensa deportiva española, en concreto la hecha en Madrid y Barcelona. En muchas noticias sobre fútbol, la realidad se fragmenta en ambos polos periodísticos para invitar a interpretaciones que sean favorables a los conocidos equipos de fútbol de ambas ciudades (Barcelona y Real Madrid) por las cabeceras de sus ciudades. Desde la prensa deportiva podemos extrapolar el ejemplo a noticias internacionales, especialmente aquellas sobre conflictos bélicos.

Algo que puede ayudar a la interpretación de significados por parte de los receptores de mensajes consiste en fijarse en una serie de preguntas que Kress (2010: 44) afirma que se hace quien emite mensajes antes de comunicarse con una audiencia. La operación que desde este trabajo interesa efectuar es intentar que algunas de estas preguntas también puedan ser hechas por los receptores de mensajes para el desarrollo de su competencia crítica.

Cabe destacar que estas preguntas no son novedosas en el ámbito de la comunicación, en especial en la publicitaria, ya que estas cuestiones pertenecen a lo que se denomina *briefing*: un documento que sirve como plataforma de comunicación para la creación de mensajes publicitarios.

PREGUNTAS DEL EMISOR	PREGUNTAS DEL RECEPTOR
¿Cuáles son mis objetivos?	¿Qué pretende el emisor con su mensaje?
¿Qué quiero comunicar?	¿Qué quieren decirme realmente?
¿Cuáles son las características de mi audiencia?	No hay respuesta posible
¿Qué relación de poder se da entre yo y la audiencia?	¿Quién quiere influirme? ¿Cómo?
¿Qué recursos de comunicación tengo a mi alcance?	No hay equivalencia posible
¿Pretendo educar, entretener o ambas cosas?	¿Pretenden que aprenda o me informe sobre algo, entretenerme o ambas cosas?

Tabla 1: Preguntas de emisores de mensajes (Kress, 2010: 44) y preguntas de los receptores.

4.1.5 La comprensión auditiva

Como destreza comunicativa, la comprensión auditiva implica un proceso que va desde la descodificación y comprensión lingüística de fonemas, sílabas y palabras hasta la interpretación y valoración personal, aspecto este a tener en cuenta para el desarrollo de la competencia crítica.

En cuanto a escuchar un texto, Gil Toresano (2004) apunta que este acto va más allá de codificar signos lingüísticos, ya que se trata de descifrar también intenciones comunicativas. Además, las habilidades implicadas en la comprensión auditiva que conllevan la interpretación de una intención plausible del hablante son: identificar el marco interpersonal; reconocer cambios en los gestos paralingüísticos y extralingüísticos; identificar casos de contradicción, información inadecuada o ambigua; y diferenciar entre hechos y opiniones. De esta serie de habilidades, parece que depende la posibilidad de que los alumnos, como usuarios de la lengua, puedan ser usuarios críticos, especialmente si se atiende a la identificación de contradicciones o ambigüedades y a la diferenciación entre hechos y opiniones.

Es sabido que la comprensión auditiva ha sido considerada como una de las destrezas más complejas en la adquisición de una segunda lengua. Uno de los modelos pedagógicos que puede reflejar esta complejidad es el de Flowerdew y Miller (2005:86), en el que se parte de procesos de escucha que integran tareas de *bottom-up* y *top-down* para establecer estas dimensiones: individual (autoaprendizaje); intercultural (cruces culturales e interpretaciones culturales propias que pueden incluir variables de género y edad de personas de una misma cultura con interpretaciones distintas); social y crítica (los textos son prácticas sociales y escuchar puede ser una actividad interpretativa de mensajes que contienen una ideología y una determinada representación mental del mundo); intertextual, afectiva y estratégica (puesta en marcha de estrategias para una adquisición de la L2 beneficiosa).

Si parece evidente que la comprensión auditiva puede comportar el entendimiento de mensajes desde un plano crítico, cabe reflexionar sobre si este tipo de comprensión puede ser multimodal, ya que tal como se ha afirmado anteriormente, la comunicación de por sí opera con diferentes modos. Por otra parte, hay que considerar que la multimodalidad atiende a los recursos involucrados en la creación de significados, es decir, a los mencionados modos. Desde esta perspectiva, se puede entender que lo auditivo tiene unos modos propios porque cuenta con recursos particulares para crear significados.

Estos modos auditivos son, en primer lugar, la voz, ya que a través de ella se hace posible la comprensión lingüística para la interpretación de un mensaje. Además, la voz contiene características que corren paralelas a su realización: esto se refiere al tono, al timbre y a la intensidad, aspectos que si bien desde este trabajo no se consideran modos, son determinantes para la realización de la voz como modo y ofrecen información relevante sobre las características quienes emiten los mensajes y su intención comunicativa. Como se verá en el próximo apartado,

estos aspectos pertenecen a la comunicación no verbal, aunque consideramos que en muchas ocasiones son parte intrínseca de la realización verbal de los mensajes.

Otros modos a tener en cuenta en la comprensión auditiva son la música y los efectos sonoros (el chirrido de una puerta, por ejemplo), que estarían compuestos por elementos propios de la comunicación no verbal, tal y como también se verá en el siguiente apartado. La interpretación de cada uno de estos modos puede suponer una posibilidad para la comprensión y valoración global de un mensaje. Gracias a la multimodalidad aplicada a la comprensión auditiva, se puede deducir qué modos tienen un peso informativo mayor o menor, e incluso qué función tiene cada modo en el texto. Esto puede ocurrir, por ejemplo, en el modo de la música: su uso puede ser determinante para la interpretación de un mensaje periodístico o publicitario, considerando también el tipo o estilo musical que se pueda emplear, ya que este puede apelar a diferentes emociones que se vean involucradas en la interpretación de significados. En consecuencia, se considera desde estas líneas que dichas interpretaciones suponen para el grupo meta una habilidad para ejercer la competencia crítica en la comprensión audiovisual. Por otra parte, la interpretación de los modos auditivos puede dar indicios de los contenidos que se incluyen y no se incluyen en los mensajes para estipular su marco o *frame*, (cfr. supra 4.1.4).

4.1.6 La comunicación no verbal

Si bien la comprensión auditiva parece necesaria para el desarrollo de la competencia crítica, cabe tratar también los aspectos que conciernen a la comunicación no verbal, como otra parte integrante de la comprensión audiovisual. Además, las reflexiones sobre este tipo de comunicación por parte de quien recibe mensajes puede ser oportuna para la creación de una respuesta crítica consistente en valorar y emitir juicios.

En la comunicación no verbal, Cestero (2004: 17) distingue entre estos sistemas: los de comunicación no verbales propiamente dichos, en donde se aglutinan el sistema paralingüístico y el sistema quinésico; y otros sistemas de comunicación no verbales llamados culturales, que atienden a la proxémica y la cronómica.

Dentro del sistema paralingüístico, se pueden observar las cualidades fónicas, las pausas y los silencios que pueden producirse durante la producción verbal. En las cualidades fónicas, se puede distinguir entre tono, timbre e intensidad, aspectos que pueden ser relevantes en lo estrictamente lingüístico y pueden determinar o matizar la información de un mensaje o enunciado, expresando emociones como la alegría o la desilusión, por ejemplo. De esta manera, consideramos que las cualidades fónicas no son modos en sí mismas, ya que son entidades que caracterizan y matizan a modos como la voz. Sin embargo, los silencios sí que pueden considerarse modos como tales, debido a que su realización condiciona la no realización de otros modos sonoros, como la voz, la música o los efectos de sonido.

En lo que se refiere a los indicadores sonoros de reacciones fisiológicas, Cestero (2004:17) destaca el llanto, la risa, los suspiros, los gritos y los bostezos, entre otros posibles. Su realización puede ser tanto consciente como inconsciente y puede contener significados y repercusiones

culturales. Se puede observar que la manifestación de estos indicadores tiene una entidad propia de significado y su realización puede darse aisladamente, por lo que desde estas líneas se considera que son modos: así, se puede hablar del modo de la risa, del modo de llanto o del bostezo. Sin embargo, cabe tener en cuenta que alguno de estos indicadores puede estar presente en paralelo a una realización lingüística, como por ejemplo, emitir una frase entre bostezos. Es por esto que, cuando esto suceda, el indicador puede perder su entidad de modo como tal.

Cestero también alude a los elementos cuasi-léxicos como parte del sistema paralingüístico, incluyendo vocalizaciones y consonantizaciones. El contenido léxico de estos puede tener un alto valor funcional y comunicativo, como por ejemplo interjecciones y onomatopeyas, o emisiones sonoras como gemir. Estos elementos se podrían concebir como modos, porque su realización puede darse sin elementos no lingüísticos. Incluso es posible que su presencia sea única por su potencialidad comunicativa construyendo significados más aislados, sin la necesidad de inclusión de otros modos, tal y como puede ocurrir en la realización de “hmmm” para asentir en algunas culturas.

El sistema cinésico queda delimitado por Cestero como el conjunto de gestos y posturas corporales que pueden producirse en la comunicación. Consideramos que los gestos y las posturas tienen entidad suficiente para ser tratados como modos, ya que su realización puede darse paralelamente o independientemente a la realización de otros modos.

Con el fin de llevar a cabo el aprendizaje de la comunicación no verbal, Cestero (2004: 51) recomienda el uso de inventarios. En niveles elementales, la autora aconseja introducir sólo signos no verbales (paralingüísticos, quinésicos y cronémicos) que puedan usarse en lugar de signos léxicos o de construcciones lingüísticas sencillas y de uso frecuente. Cestero también cree que en estos niveles se pueden introducir alterantes no verbales de déicticos y marcadores discursivos, así como algunos sonidos fisiológicos o emocionales como la risa o el llanto, por ejemplo.

Por otra parte, Martín Leralta (2007: 150) señala que la exposición a un input visual sin apoyo auditivo resulta adecuada para destacar la gestualidad propia de la LE. En este sentido, se puede afirmar que también sería útil la introducción en el aula del *Diccionario de Gestos Españoles*, una recopilación visual de estos movimientos corporales para indicar a qué vocablos o expresiones se refieren en su realización.

Se pueden extraer varias consideraciones de los dos últimos apartados que se han tratado. Primero, que tanto la comprensión auditiva como la comprensión de la comunicación no verbal pueden entenderse como una comprensión multimodal, debido a que los aspectos que conforman tanto una como la otra ofrecen significados y lo que en términos de Kress es la orquestación multimodal (2010: 161).

Por otro lado, la comprensión auditiva puede tener elementos propios de la comunicación no verbal, como el tono por ejemplo, aunque estos elementos pueden no considerarse modos en sentido estricto, ya que son características que matizan el modo de la voz. Por último, se puede comprobar que los modos en la comprensión audiovisual se realizan por dos canales distintos: el canal

auditivo, como puede ser la voz, la música o el silencio, y el canal visual, como pueden ser los gestos. En este sentido, cabe resaltar la distinción que hace Ramos (2012: 1) entre lenguaje audiovisual y lenguaje verboicónico. Para el autor, el lenguaje verboicónico es aquel que combina la imagen con el lenguaje verbal. En consecuencia, el lenguaje verbal es un tipo de lenguaje audiovisual, ya que este último puede realizarse sin la presencia del lenguaje verbal, tal y como puede suceder en anuncios publicitarios o en el cine mudo.

Cabe destacar también que si la comprensión audiovisual puede ser multimodal, la localización e interpretación de modos es un factor requerido en el desarrollo de la competencia crítica, ya que interpretar puede suponer valorar, tal y como se expondrá en el siguiente apartado.

4.2 LA COMPETENCIA CRÍTICA

Considerando que la antesala de la valoración y emisión de juicios requiere, necesariamente, una comprensión de los mensajes (en este trabajo, la comprensión audiovisual), se da paso a una aproximación sobre la competencia crítica a fin de exponer definiciones y aspectos útiles para su desarrollo en el grupo meta.

4.2.1- Hacia una definición

Tal y como apunta Murillo (2009: 11) en su trabajo sobre la lectura crítica en internet, y aludiendo a Alderson (1984) y Wallace (1992), la competencia crítica se puede definir como un conjunto de habilidades que estimulan la capacidad de entender los significados latentes o implícitos de los textos. A ello hay que sumar la capacidad de reaccionar ante estos significados, en lo que se podría entender como reflexión, valoración y la emisión de la propia opinión. Además, la competencia crítica implica percibir qué relaciones existen entre el texto y el contexto. Para Murillo, esta relación consiste en que las personas sean conscientes de que un texto es un discurso, y en consecuencia, de que está creado desde una ideología y predeterminado por la estructura social. En definitiva, tal y como señala Murillo, “los discursos son textos en contexto, con una función comunicativa en una determinada sociedad o grupo social.”

En cuanto a los significados implícitos de los textos, cabe exponer las reflexiones que hace Kress desde la multimodalidad y la semiótica social. En términos de este autor (2010: 67), estos significados representan lo que él llama invisibilidad: una variable que hace que el signo sea más abierto o no. Además, Kress señala que es crucial considerar en la comunicación la invisibilidad de los efectos sociales o ideológicos de los signos cotidianos, concepto que se podría extender a muchos mensajes audiovisuales, desde noticias hasta anuncios publicitarios o películas. Esta importancia de la invisibilidad será también cuestión importante en este trabajo.

Por otra parte, Kress afirma que cuando operan los modos se ofrecen orientaciones culturales para comunicar una visión específica del mundo. Estas orientaciones producen efectos en las personas involucradas en la comunicación, ya que indican el contexto social en el que se encuentra un mensaje y dan información del tipo de discurso que alguien pretende llevar a cabo. Un ejemplo claro, tomado de Kress, sería la decoración de una oficina: si esta es de estilo rústico, se

puede esperar que se produzcan discursos desde una posición ideológica conservadora; si el estilo es más minimalista, el discurso puede ser más progresista. En consecuencia, se puede afirmar que la comprensión e interpretación de los modos es un factor de conocimiento determinante en la práctica de la competencia crítica y un aspecto a considerar en la elaboración de este trabajo.

Siguiendo a Nevill-Lynch (2005: 55, cit. por Murillo, 2009: 12) la comprensión crítica supone “saber distinguir entre hechos y opiniones, detectar las intenciones del autor, y evaluar el tipo de información que se encuentra en el texto, de dónde viene y si es adecuada o no.” La información o los contenidos que no se encuentran conformarían también la invisibilidad a la que se acaba de hacer referencia.

Las intenciones de los autores representarían sus intereses como creadores de signos y mensajes a los que Kress alude en dos términos: la representación y la comunicación. La representación consiste en el deseo de materializar significados para que estos sean entendidos por una audiencia. El deseo de que una representación sea válida y entendida por una audiencia sería lo que englobaría el concepto de comunicación: es decir, consistiría en la creación de significados, los cuales se pretende que tengan relación con los intereses de la audiencia. Sin embargo, un signo está creado a partir del interés de quien los crea, ya que este elige unos determinados recursos para su representación. En consecuencia, Kress (2010: 71) afirma que esta representación siempre es parcial en relación con el fenómeno o información que se pretende transmitir. Por esta razón, la parcialidad de los creadores es algo que, en mayor o menor medida, está presente en los mensajes sociales y da forma a los significados.

Si existe parcialidad, se puede deducir que la creación de signos, tanto desde un plano semiótico como de transmisión social, puede contener grados de transparencia y opacidad. La transparencia para Kress (2010: 72) supone la atención que se le presta a los requerimientos o necesidades comunicativas de otras personas en la interpretación o en la demanda de información. La falta de transparencia hace que los signos caminen hacia su lado opuesto: la opacidad. Por consiguiente, la detección de transparencia y opacidad comporta una labor semiótica por parte de los receptores críticos de los signos o mensajes, labor esta que se realiza para compensar la desatención que los creadores de signos hayan podido tener. En este sentido, Kress es firme al afirmar que cuanto más poder tienen los creadores del signo, existen más posibilidades de ignorar los requerimientos de la transparencia. En consecuencia, el interés de los creadores puede no ser percibido por quienes reciben sus mensajes, excepto cuando estas personas son capaces de separar y considerar la relación que existe entre la forma y el significado del mensaje que reciben. Este acto por parte de los receptores hace posible para Kress la formulación de hipótesis sobre el significado del mensaje y los intereses de los emisores. De este modo, los mensajes sociales pueden ser analizados para determinar los intereses de quien los crea, así como su posición política o ideológica. Por tanto, se puede deducir que esta operación es propia de quienes desarrollan la competencia crítica y que puede ir en consonancia con los objetivos del presente trabajo.

Una definición sobre este tipo de usuarios de la lengua la ofrece Cassany (2006: 91) cuando señala que el sentido crítico supone captar un punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto. Todo ello implica que una persona con capacidades discursivas críticas comprenda el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista de los discursos; además, debe tomar conciencia del contexto de dichos discursos y también puede construir discursos alternativos y utilizar recursos lingüísticos para representar discursivamente sus opiniones. Tal y como afirma Murillo (2009: 13), citando a Cassany (2006), leer críticamente (y en el caso que ocupa este trabajo, escuchar y ver con sentido crítico), requiere reconocer qué contenidos y a qué personas se incluyen y cuáles no (algo que desde la teoría semiótica de la multimodalidad de Kress tiene que ver con el *frame*, como se ha afirmado anteriormente en el apartado 4.1.4). Por otra parte, Cassany señala que este sentido crítico supone descubrir el tipo de género en el que está inmerso el discurso y las repercusiones que este puede tener en una determinada comunidad, haciendo interpretaciones personales y pensando en las de otros individuos.

A propósito del *Marco común europeo de referencia*, Martín Peris (2009: 6) especifica que el desarrollo del sentido crítico de los usuarios de la lengua se alía con una de las competencias generales: *el saber ser* o lo que Van Lier (1996), tal y como afirma Martín Peris, llamó la competencia existencial: la capacidad que tiene una persona de representar con el uso del lenguaje sus actitudes y valores, aspectos estos incluidos en la teoría de la literacidad crítica.

Desde este trabajo, creemos que la multimodalidad puede cobrar un protagonismo didáctico dentro un marco más amplio en el que la comprensión audiovisual comporte el desarrollo y estímulo de la competencia crítica. La multimodalidad, como teoría de la semiótica social, postula que la comunicación ocurre a través de diferentes modos de significación y de manera simultánea, tal y como ocurre en un producto audiovisual o en una página web. Además, los modos pueden ser comprendidos (audiovisualmente) e interpretados (críticamente).

Por otra parte, el texto se puede entender no sólo desde su perspectiva lingüística, sino también desde un sentido más abierto en el que se aprecian los aspectos y características de cada modo y la interrelación entre ellos, ya que las combinaciones de estos códigos originan diferentes formas de significación. Si se pudiera definir la multimodalidad como conocimiento, se podría decir que consiste en *saber interpretar*, si previamente se ha activado el *saber escuchar* y el *saber ver*, como conocimientos integrantes de la comprensión audiovisual y la competencia estratégica que pueda involucrarse.

Llegados a este punto, cabe exponer una definición de lo que se considera competencia crítica para la elaboración de este trabajo: esto es, la capacidad de valorar y emitir juicios ante discursos sociales. Para ello, hay que detectar la invisibilidad de los textos; el contexto social y cultural donde se producen; los intereses de quien los crea; y los grados de transparencia y opacidad que presentan. A la par, supone contrastar los aspectos culturales de los mensajes con la visión cultural personal para formar una opinión propia.

4.2.2- La competencia mediática

En el estado de la cuestión de este trabajo, se ha señalado que los postulados de la competencia mediática resaltan la necesidad de que esta estimule y desarrolle el sentido crítico antes los mensajes producidos tanto por los medios de comunicación convencionales, como por los que provienen del uso de las TIC. Por otra parte, se alerta de que en muchas prácticas pedagógicas prima el saber cómo utilizar determinadas tecnologías para la recepción y creación de mensajes en detrimento del desarrollo y estímulo del pensamiento crítico.

Al abordarse la competencia mediática como parte de una alfabetización ciudadana más global, Gutiérrez y Tyner (2012: 36) exponen que esta debe ser en el siglo XXI no sólo mediática y crítica, sino también digital y multimodal. Digital porque es de esta manera como se recibe la mayor parte de información. Y multimodal por la convergencia de texto, sonido, imagen fija y estática que se da en dichos mensajes. En este sentido, consideramos que esta afirmación redundante en los objetivos de este trabajo, a tenor de las aportaciones que puede ofrecer la multimodalidad para la comprensión, la interpretación y la recepción crítica de mensajes audiovisuales, como ya se ha expuesto anteriormente; además, cabe tener en cuenta que muchos mensajes de este tipo se asoman a sus receptores bajo técnicas de digitalización.

Son también destacables las apreciaciones de Ferrés y Piscitelli (2012: 77) ya que, basándose en las aportaciones de Jenkins (2008; 2009), destacan la necesidad de desarrollar la competencia crítica con la activación de la cultura participativa. En definitiva, se trata de que las personas interaccionen de manera crítica con los mensajes que producen los medios u otras personas, pero sin dejar de ser capaces de producir y diseminar mensajes propios. De este modo, Ferrés y Piscitelli (2012: 79) aluden a la conveniencia de que las prácticas de la competencia mediática no dejen de lado la práctica de la producción y difusión de mensajes, ya que así se crean oportunidades para analizar las propias emociones y gestionarlas.

Desde estas líneas, consideramos que el desarrollo de este trabajo debe comportar la producción y expresión de mensajes, ya que esta abarca tanto la práctica de la multimodalidad operando con modos con el uso de los lenguajes y la tecnología, como el desarrollo de la competencia crítica. Tal y como afirman Ferrés y Piscitelli (2012: 78), la competencia mediática exige también capacidad crítica sobre el propio espíritu crítico y no solo sobre los mensajes que recibimos. Estos autores justifican este hecho al afirmar que el cerebro emocional predomina sobre el racional, por lo que la educación mediática no debe concentrarse solo en procesos conscientes, sino que también atiende a planos emocionales. Además, estas consideraciones entran en consonancia con las apreciaciones de Martín Peris sobre la importancia del *saber ser* y la capacidad para representar con el uso del lenguaje actitudes y valores para interaccionar con los demás y para observarse a sí mismo, (cfr. supra 4.2.1).

Cabe ahora mencionar cómo conciben Ferrés y Piscitelli la competencia mediática para analizar las posibles consecuencias que pueden derivarse en este trabajo. Para que esta se desarrolle, estos autores proponen una serie de dimensiones con sus correlativos indicadores (2012: 79). Las

dimensiones que abarcan son: los lenguajes, la tecnología, los procesos de interacción, los procesos de producción y difusión, la ideología y los valores, y la estética. En estas dimensiones, los indicadores atienden al ámbito de la recepción e interacción con los mensajes *-ámbito del análisis-* y a la producción de mensajes *-ámbito de la expresión.*

Consideramos que algunas de las dimensiones e indicadores propuestos por Ferrés y Piscitelli se pueden ajustar a las características de nuestro grupo meta. Entre ellas, destacan las siguientes:

- En cuanto a la dimensión de los lenguajes, resalta la capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido. El desarrollo de esta habilidad podría implicar el estímulo de aplicaciones multimodales para apreciar la manera en que los modos se ejecutan para acometer una representación semiótica, tal y como se ha destacado en el apartado 4.1.1 de este marco teórico al tratar los postulados de Kress (2010: 11). En este sentido, otra capacidad que se podría relacionar a este matiz es la de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación, por las implicaciones multimodales que pueden darse en la creación de mensajes.
- En lo referente a la dimensión de la ideología y los valores, destacan dos indicadores. Por un lado, la capacidad de percibir cómo las representaciones mediáticas estructuran la representación de la realidad para que no pasen inadvertidas al receptor. Y por otro, la capacidad de detección de los intereses e intenciones que subyacen en los mensajes para adoptar una postura crítica. Ambas capacidades se pueden relacionar con la definición que se ha ofrecido de competencia crítica y con la detección de parcialidad, transparencia y opacidad (cfr. supra 4.2.1), según las propuestas de Kress, y que estriba en la necesidad de observar el interés de los creadores de mensajes, ya que este puede no ser percibido excepto por quienes separen y consideren la relación entre forma y significado.
- En la dimensión de la estética, destaca la capacidad de observar y obtener placer de los aspectos formales de los mensajes; la de tener cierta sensibilidad para reconocer lo que no se adecua a unas exigencias mínimas de estética; la de identificar la originalidad y el estilo; y la de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad, originalidad y sensibilidad. Desde estas líneas, pensamos que estos indicadores pueden prestarse a su práctica en películas, anuncios publicitarios e incluso, en programas de televisión, ya sean de entretenimiento o informativos. Por otra parte, los indicadores mencionados se pueden considerar para el desarrollo de este trabajo porque, por una parte, la observación de la estética puede influir en la concepción del espíritu crítico y no deja de ser una práctica multimodal siguiendo a Kress, ya que tal y como se ha apuntado en el apartado 4.1.2 de este marco teórico, la estética y el estilo pueden mostrar posiciones sociales y relaciones entre emisor y audiencia, y redundan en la creación de significados y a la interpretación de

mensajes. Además, puede suponer la gestación o desarrollo de valores que conforme la competencia existencial y el *saber ser*.

En definitiva, entendemos que la competencia mediática es más amplia que la competencia crítica. En el presente trabajo y atendiendo a las características de nuestro grupo meta (no alfabetizado), se pretenderá que mediante el desarrollo de la competencia crítica los alumnos puedan adentrarse en la competencia mediática. Se trata de un primer paso, un acercamiento, que puede ser útil a posteriori para su formación como ciudadanos.

Este acercamiento podría suponer también una ayuda para una futura alfabetización lectoescrita, si atendemos a las aportaciones de Kalman. Esta autora (2003: 39), considera que el acceso a la cultura escrita es un proceso de interacción social en el que se barajan tres conceptos clave: por un lado el propio acceso, que supone las oportunidades que se crean para participar en eventos de lengua escrita. Por otro, la participación, concepto que se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales y a las relaciones que se establecen entre las personas involucradas. Y por último la apropiación (2003: 46), que supone una respuesta subjetiva que se da en la interacción en eventos sociales y que puede representar, en mayor o menor medida, que las personas se apropien de discursos de otros.

Aunque este trabajo descarta actividades de escritura y lectura a tenor del grupo meta propuesto, consideramos que los conceptos de Kalman pueden significar en su esencia -es decir, obviando la alfabetización lectoescrita- un puntal importante para que los alumnos se familiaricen con hábitos de acceso, participación y apropiación en eventos audiovisuales que pueden darse tanto en el aula como en la red.

4.2.3- La competencia estratégica

En las líneas precedentes se han expuesto aspectos de la comprensión audiovisual y cómo la práctica de la multimodalidad puede ayudar al desarrollo de este tipo de comprensión y al de la competencia crítica. En este apartado se va a tratar la competencia estratégica al considerarse, como se ha comentado anteriormente, esencial para la comprensión audiovisual. Además, esta competencia se considera en este trabajo uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica.

Recordando las aportaciones anteriores de Murillo (2009) y Kress (2010), surge la necesidad de comprender los significados latentes que los discursos o mensajes contienen, su invisibilidad. Una previa comprensión de este tipo de significados conlleva una comprensión previa de significados más explícitos. De esta manera, entendemos desde este trabajo que la competencia crítica requiere, necesariamente, el desarrollo de la competencia estratégica por dos razones: para estimular el *saber escuchar* y el *saber ver* mensajes audiovisuales; y en consecuencia, para captar a posteriori los significados implícitos, reconociendo los contenidos o las personas que están incluidas o excluidas en un discurso.

Por otra parte, en la década de los noventa, como recuerda Martín Leralta (2008: 1), Bachman (1990) ya se apuntaba que la competencia estratégica es un factor clave en la habilidad

lingüística comunicativa porque relaciona la competencia lingüística con el conocimiento que se tiene sobre los aspectos que configuran el contexto comunicativo. La competencia estratégica supone, en definitiva, evaluar, planificar y ejecutar funciones para determinar la mejor manera de lograr unos objetivos de comunicación concretos. Una definición que se tomará para la realización de este trabajo.

Tal y como se ha aludido en el apartado sobre competencia estratégica del estado de la cuestión, parece que la introducción de la competencia estratégica en el aula de ELE no se ha desarrollado plenamente. En cuanto a los motivos sobre la complejidad de introducir y desarrollar esta competencia, Martín Leralta (2008: 2) destaca la falta de consenso para adoptar una definición y delimitación de lo que es una estrategia, motivo por el cual falta un desarrollo teórico que estimule y ayude a realizar este cometido didáctico en las aulas de ELE.

4.2.4- ¿Qué es una estrategia?

De entre las varias definiciones sobre el término estrategia que los autores de la didáctica de las lenguas nos han ofrecido, consideramos para este trabajo la aportada por Martín Leralta (2007: 152), ya que se delimita claramente, como se verá en adelante, qué es una estrategia, qué es una táctica y qué es una técnica.

Para esta autora, las estrategias son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación de los aprendientes; se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta; y se orientan a fomentar el desarrollo personal de los usuarios de la nueva lengua.

De este modo, las estrategias se encuentran en otro tipo de proceso u operación distinta a las tácticas o técnicas. En consecuencia, la aplicación de una estrategia consistiría en: identificar el objetivo; decidir las tácticas más adecuadas para conseguirlo; fijar un orden en la ejecución; y comprobar que las tácticas se realizan correctamente al mismo tiempo que se efectúan para acabar evaluando si se ha obtenido el resultado óptimo.

Algunas autoras aluden a la necesidad de superar la clásica división entre estrategias de aprendizaje y de comunicación. En este sentido, Fernández (2004: 856) concibe que estas estrategias son inseparables y no merecen distinción, ya que la interacción comunicativa es necesaria para el aprendizaje y cuando se aprende se activan estrategias para comunicarse. También con el objetivo de no establecer la aludida distinción, tal y como hacen Wenden (1991), Tönshoff (1992) y Cohen (1998), Martín Leralta propone el término “estrategias del aprendiz” (2008: 3). De esta manera y como afirma esta autora, se engloban todas las estrategias que una persona puede poner en práctica “independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finalidad de la estrategia o de si una tarea con fines comunicativos puede resultar en aprendizaje lingüístico”.

La versatilidad que Fernández y Martín Leralta aportan a la mencionada apreciación resulta interesante y valiosa para los objetivos de nuestro trabajo ya que, por un lado, el grupo meta necesita desarrollar la competencia estratégica para poder desarrollar tanto la competencia

intercultural como la crítica. Además, pensamos que nuestro hipotético grupo meta puede deber enfrentarse con las mínimas dificultades posibles a múltiples situaciones complejas de carácter social y cultural en las que el aprendizaje del español no es un fin en sí mismo. En consecuencia, se puede deducir que la competencia estratégica puede evitar o minimizar situaciones de exclusión por una falta de entendimiento comunicativo gracias a la mejora de la realización lingüística y a la reducción de estrés. Por otro lado, una competencia estratégica óptima facilitaría el desarrollo de la competencia crítica, ya que el uso de estrategias puede favorecer la autonomía de los estudiantes, así como su independencia y madurez. Estas dos últimas variables se conciben como parte indispensable de la realización personal de quienes valoran y emiten juicios sobre la realidad que le rodea en su competencia crítica.

4.2.5 Aplicación de estrategias

Martín Leralta afirma que las estrategias (2007: 23) “no son buenas o malas en sí mismas sino en cuanto actúan de manera eficaz para diferentes personas, de acuerdo con sus estilos de aprendizaje y las características concretas de la tarea que deben resolver.” En consecuencia, las diferencias individuales son un factor de influencia en el uso de estrategias por parte de cada estudiante.

Esta autora apunta como variables personales, al acudir a los estudios de Skehan (1989), la aptitud lingüística, la motivación, y los factores cognitivos y afectivos (extroversión – introversión, asunción de riesgos, inteligencia y ansiedad). Otras variables, en alusión a los estudios de Larsen-Freeman/Long (1994), son para Martín Leralta la edad y el sexo, ya que un dato relevante de estas investigaciones señala que se usan más estrategias y de mayor complejidad en la edad adulta que en la infancia. Esta conclusión puede considerarse interesante en lo que concierne al grupo meta de este trabajo, ya que son adultos. Por último, la autora destaca que el grupo étnico o cultural de pertenencia también es un factor decisivo en la elección concreta de un tipo de estrategias, tal y como concluyeron O’Malley y Chamot (1990).

En cuanto a esta última variable étnico-cultural como factor en el uso de estrategias, se puede expresar desde estas líneas un total acuerdo si se atiende a que la comunicación en una lengua tiene un alto componente social y cultural para hacerse efectiva y en consecuencia, también las estrategias que se abordan para realizarla. Por otra parte, se podría imaginar que la interculturalidad, entendida como un intercambio cultural intencionado que se da mediante la interacción, podría prestarse al desarrollo de la competencia estratégica, ya que ofrecería la oportunidad de transmisión y contraste de estrategias entre alumnos en el aula.

Como recuerda Martín Leralta (2007: 22), Oxford (1990) y Cohen (1998) concluyeron que el uso de estrategias también depende del estilo de aprendizaje, variable que a la vez está predetermina e influenciada por la tradición cultural. Es por esto que se puede deducir que los hablantes interculturales pueden ser capaces de descubrir estrategias que mejoren su competencia comunicativa desde aspectos de la competencia intercultural como la empatía, la comparación y el ponerse en el lugar de lo demás, ya que el uso de determinadas estrategias se relaciona, tal y como

apunta Martín Leralta (2007: 23) refiriéndose a las conclusiones de Villanueva (1997), con las representaciones que los alumnos se hacen sobre sí mismos y sobre lo que aprenden.

A todo ello se puede añadir y adelantar en este apartado que el desarrollo de la competencia intercultural podría ser útil para contrarrestar o eliminar creencias que pudieran impedir o obstaculizar el proceso de aprendizaje, algo a lo que también alude Martín Leralta como paso necesario y previo a la instrucción de estrategias en el aula.

Es importante señalar que el uso de estrategias en el aula debe acompañarse con la práctica lingüística, tal y como se ha expuesto anteriormente. De esta manera, se puede deducir que el desarrollo de la competencia intercultural y la competencia crítica, entendidas como prácticas que también se ven inmersas en la práctica lingüística, pueden conllevar a la vez el uso de estrategias tanto de comprensión como de expresión. En suma, este es uno de los objetivos de este trabajo en la realización de actividades que comporten el desarrollo de las tres competencias mencionadas.

4.2.6- Tipos de estrategias

Tal y como señala Martín Leralta (2007: 95), no existe una estrategia única para realizar una tarea, sino que pueden emplearse más de una para una resolución óptima. Por otra parte, la autora ha analizado las conclusiones de varios estudios sobre estrategias en la investigación de segundas lenguas en relación con el aprendizaje y con la enseñanza formal, que también pueden servir de pautas para el diseño del entrenamiento estratégico. De este modo, la autora propone una lista de actividades (2007: 100) que estimulan el desarrollo de diferentes estrategias: cognitivas para el uso lingüístico; metacognitivas para la evaluación y control del aprendizaje; y socioafectivas para el estímulo motivacional y de la toma de riesgos, basándose en investigaciones de Tönshoff (1992) McCombs (1988,) Wenden (1986 y 1991), Oxford (1990) y O'Malley y Chamot (1990).

En esta lista se pueden encontrar actividades relevantes para los objetivos del presente trabajo: actividades de intercambio de información que podrían estimular el intercambio cultural y el desarrollo de la competencia crítica; actividades de razonamiento que podrían ser útiles para la gestación de opiniones y juicios; y actividades de opinión y memorización para el aprendizaje y la comprensión. Dicha lista de actividades con sus correspondientes estrategias se expone en los anexos de este trabajo para su consulta, intentando establecer paralelismos para que su aplicación ayude al desarrollo de la competencia intercultural y la competencia crítica de nuestro grupo meta. Además, se señalan solo aquellas estrategias que consideramos adecuadas a este grupo, renunciado por ejemplo a las que se refieren a la lectura y a la escritura, al tratarse de un grupo no alfabetizado.

Por otra parte, son escasas las referencias y la bibliografía encontradas que traten o dejen entrever estrategias de comprensión audiovisual, ya que normalmente estas se supeditan a la comprensión auditiva. Podemos destacar las apreciaciones de Fernández (2004: 423) cuando alude a Oxford (1990) en la clasificación de estrategias de aprendizaje, al distinguir estas entre estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) y directas. En estas últimas, cuya aplicación se centra en el uso de la lengua, Fernández destaca que en las estrategias mnemónicas se tiene como

fin asociar imágenes y sonidos; en las estrategias compensatorias, entran en juego claves extralingüísticas para adivinar el sentido de los mensajes.

Cabe resaltar también una ponencia de Ramos (2012) en la que se señalan algunas estrategias de comprensión audiovisual. El autor, basándose en actividades de visionado de escenas de películas y de información meteorológica, destaca estas estrategias principales:

- Estrategias de contextualización y anticipación al texto audiovisual: consiste en proveer a los alumnos de información relativa al contenido del texto para estimularles en la búsqueda de datos sobre el mismo. Asimismo, también pueden darse estrategias selectivas mediante la comprensión total de las cuestiones que hay que resolver. En el caso de nuestro grupo meta, debería considerarse que estas preguntas no serían escritas, sino que deberían suministrarse oralmente.
- Estrategias de compensación (reconstrucción, adivinación e inferencia): persiguen que el alumno se involucre activamente en la fase de visionado del texto para que preste más atención y tome mayor control sobre lo que ve y escucha. Esto se consigue mediante la creación de expectativas, la formulación de hipótesis y la reconstrucción parcial del significado del texto mediante inferencias sobre lo que va a suceder en pantalla.

En la taxonomía de estrategias de comprensión auditiva propuesta por Martín Leralta en su tesis doctoral (2007: 153), algunas de las estrategias a las que alude Ramos están incluidas. La tipología de Martín Leralta, si bien hace referencia estricta a la comprensión auditiva, la mayor parte de estrategias que propone la autora pueden ser útiles en actividades de comprensión audiovisual.

Por último, cabe resaltar qué nos hace pensar que la competencia estratégica, junto a la práctica de la multimodalidad, es otro pilar para el desarrollo de la competencia crítica. En primer lugar, se puede recordar que la definición de estrategias de Martín Leralta y que adopta este trabajo señala que se tratan de planes de acción que fomentan el desarrollo personal, aspecto imprescindible para un uso crítico de la lengua. Por otra parte, la necesidad de comprensión de significados explícitos para poder abordar otros implícitos requiere el empleo de estrategias. Además, las propias operaciones que se activan al poner en práctica estrategias (regular, controlar y evaluar modos de actuación; acometer objetivos concretos de aprendizaje lingüístico, de comunicación y procesamiento de información; y fomentar el desarrollo y la autonomía personal) pueden ser a la vez operaciones y habilidades propias de la competencia crítica.

4.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

Hasta ahora se han considerado dos aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica: la práctica de la multimodalidad y el desarrollo de la competencia estratégica, junto a otras apreciaciones sobre la competencia mediática. Se ha considerado que tanto la multimodalidad como la competencia estratégica son pasos necesarios para emitir valoraciones y juicios en tanto que ayudan a interpretar significados desde una óptima comprensión y estimulan el

aprendizaje autónomo. En este apartado, se va a abordar la competencia intercultural con el fin de acotar conceptos clave e intentar relacionar esta competencia con la de tipo crítico.

Tal y como señala Oliveras (2000: 32), si bien Byram parte del modelo de Van Ek, especialmente en lo que se refiere a la competencia sociolingüística y estratégica, el concepto de competencia intercultural es un intento de superación del concepto de competencia sociocultural. Esto se debe a que el énfasis se produce en el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua, concibiendo que la competencia comunicativa debe permitir que el alumno cubra sus necesidades de interacción relacionándose no solo con la cultura de la L2, sino también con otras con las que pueda entrar en contacto. En consecuencia, se puede considerar que el aula es un espacio en el que convergen y se encuentran varias culturas, tanto la de la L2 como la de los alumnos.

Ante la visión del enfoque comunicativo en la que los hablantes nativos son el modelo cultural y lingüístico dominante a seguir, y la creencia de gran cantidad de estudiantes de L2 de que el trato con hablantes nativos es la mejor opción de aprendizaje, Byram (1997: 31) propone el concepto de hablante intercultural. Dicho hablante se define como una persona que tiene, por un lado, conocimientos de más de una lengua y cultura gracias a la habilidad de relacionarse e interactuar con personas de otros entornos sociales y culturales; y que dispone de la capacidad de descubrir y aceptar otras percepciones del mundo, siendo consciente de las diferencias culturales que puedan existir.

En este sentido, es destacable la apreciación que hace García Rodés (2011: 35) sobre el colectivo inmigrante, ya que este al llevar un tiempo en otro país puede convertirse en mediador cultural y lingüístico para personas recién llegadas. Desde estas líneas, se puede considerar que la mediación cultural puede ser motivo del desarrollo del andamiaje colectivo, aspecto este que se considera en la metodología de nuestra propuesta didáctica. Podríamos concluir que las personas que emigran empiezan a alumbrar cierta conciencia intercultural, por mínima que sea, si se atiende a que emigrar a un país supone contar con algún tipo de información sobre algún aspecto cultural del lugar al que se dirigen. De esta manera, alguien puede empezar a adentrarse a una situación social en la que se pueda contactar con otra cultura y lengua, aunque para desarrollar la interculturalidad deberán darse a posteriori otras condiciones.

Llegados a este punto, cabe definir la competencia comunicativa intercultural (CCI) y la competencia intercultural. Como bien señala Valls (2011: 3), la respuesta a las limitaciones del enfoque comunicativo es la CCI, definida por Byram (1997: 5) como “la habilidad de comprender y relacionarse con gentes de otros países.” La CCI consta de estas otras competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural. Desde estas líneas, deberíamos añadir que la CCI descrita por Valls carece de otra competencia importante e imprescindible en el desarrollo de la adquisición de lenguas, a tenor de la preocupación por la didáctica en los últimos años: nos referimos a la competencia estratégica, aludida también por Byram (1995) como antecesora de la competencia intercultural.

Para Byram et al. (2002: 7), los componentes de la competencia intercultural son las actitudes, el conocimiento, los valores y las habilidades y destrezas. En el *saber ser* (*savoir être*) se desarrollan las actitudes, que representan para el autor la base de esta competencia. Estas actitudes se ponen en práctica mediante la curiosidad y la franqueza. También es necesaria una buena predisposición para revisar y poner en tela de juicio la incredulidad respecto a otras culturas y las creencias sobre la cultura materna, asumiendo que estas no son las únicamente válidas ni la alternativa más certera. En consecuencia, este componente se puede desarrollar cuando una persona relativiza, ya que se trata de ver cómo los propios valores, tal y como indica Guillén Díaz (2004: 848), son percibidos desde otras perspectivas posibles y por otras personas con otros valores, creencias y comportamientos distintos. Algo que consistiría en ponerse en el lugar de otras personas, en lo que Byram llama “descentrar” (*decentre*).

En cuanto al conocimiento (saberes), Byram et al. (2002 : 8) destacan la importancia que supone tenerlo de la persona con la que se va a interactuar, aspecto este que desde los objetivos del presente trabajo podría considerarse una estrategia para anticipar un contexto comunicativo. Si no se dispone del conocimiento de la persona, el autor ofrece como alternativa imaginarla como interlocutor para obtener información valiosa. Conocimiento también es el que concierne a grupos sociales y sus prácticas en sus países y el que da cuenta de las interacciones generales tanto en niveles individuales como sociales. Por último, Byram destaca el conocimiento de cómo otras personas perciben a uno mismo.

Respecto a las habilidades y destrezas, el autor destaca:

- La capacidad de comparación, interpretación y de establecer relaciones (*saber comprender*): consiste en una capacidad general para interpretar y explicar acontecimientos o textos de otras culturas, así como para relacionarlos con otros acontecimientos o textos de la propia cultura.
- La capacidad de descubrimiento e interacción (*saber aprender y saber hacer*): al no poder anticipar siempre conocimientos, esta capacidad se refiere a la adquisición de nuevos conocimientos y prácticas sobre otras culturas, así como a la capacidad de gestionar conocimientos, puntos de vista, actitudes y habilidades bajo la interacción en tiempo real.
- El desarrollo de una conciencia cultural crítica (*saber comprometerse*): supone la capacidad de evaluar, críticamente y con criterios explícitos, los puntos de vista y las prácticas de uno mismo, además de las de otros países y otras culturas.

La definición que se adopta de competencia intercultural para el desarrollo de este trabajo está íntimamente relacionada con las habilidades y destrezas que proponen Byram, ya que estas variables parecen aportar más información sobre cómo puede operar la interculturalidad. De este modo, entenderemos por competencia intercultural la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural, desplegando habilidades para adquirir nuevos conocimientos culturales y para utilizar los propios puntos de vista, evaluándolos y comparándolos con los de otras personas de otras culturas, a fin de emitir juicios y opiniones.

Cabe destacar el desarrollo de la conciencia cultural crítica que expone Byram para argumentar el sentido que tiene para este trabajo el concepto de competencia crítica como suma de la competencia estratégica y la competencia intercultural. Por una parte, se puede considerar que el enfoque intercultural supone una educación con una pedagogía crítica. Este tipo de pedagogía persigue estimular la reflexión para que los alumnos inmigrantes puedan enfrentarse no sólo a situaciones de malentendidos culturales, sino también a aquellas en las que sea necesario interpretar mensajes sociales de los medios de comunicación u otras en las que pueda surgir algún tipo de injusticia social. Tal y como apunta Wessling (2009: 269) aludiendo a casos extremos, “siempre han existido quienes aprovechaban el desconocimiento de la otra cultura para manipular a la gente”. Además, en la competencia intercultural, uno de los objetivos principales de su aplicación reside en cuestionar ideas y no a las personas que las tienen (Byram et al., 2002: 21).

También el desarrollo de una conciencia crítica, como expresa García Rocés (2011: 35), ofrece uno de los requisitos o propuestas de la interculturalidad: tener esta conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se entra en contacto, para intentar así minimizar choques culturales y situaciones de aislamiento, ansiedad o frustración. Este tipo de situaciones pueden ser como las que trata esta autora: concretamente el duelo migratorio (proceso de pérdidas o duelos que sufre la persona que emigra) o el “síndrome de Ulises” (una situación más patológica y extrema del duelo migratorio). García Rodes (2011: 18) afirma que el duelo migratorio puede producir un enriquecimiento personal cuando se establece “un equilibrio entre la asimilación de lo nuevo y la reubicación de lo dejado atrás”, tal y como también afirma González Calvo (2005: 75). En consecuencia, se puede deducir que el proceso del duelo migratorio puede encauzarse con la integración y adaptación de la persona mediante el desarrollo de una competencia crítica que estimule la comprensión de mensajes de la segunda lengua. Esta comprensión pasaría por la aplicación de estrategias y la práctica de la competencia intercultural para poder así valorar y emitir juicios sobre estos mensajes.

Se puede añadir que una conciencia crítica en una L2 puede ser un factor que potencie el autoaprendizaje fuera del aula, si atendemos a que los alumnos pueden gestionar situaciones e interacciones interculturales. Además, cabe tener en cuenta la importancia que para Byram (1997: 40), citando a Christensen (1994: 37), tiene en el enfoque intercultural la individualidad en la interacción, entendida esta como encuentros entre personas con diferentes culturas más que encuentros entre culturas, perspectiva esta más ambigua e inexacta de la realidad social del grupo meta de este trabajo.

El aspecto de la individualidad en el enfoque intercultural también cobra una relevancia especial en tanto que como proceso supone que la identidad y los valores sociales de la persona se desarrollen constantemente. Para García Rodes (2011: 34), las personas adquieren nuevas identidades y valores a lo largo de la vida al entrar en contacto con nuevos grupos sociales. Además, existe la posibilidad de que las nuevas experiencias y descubrimientos no hayan sido tratados, algo que produciría una confrontación de la propia identidad. En este sentido, se puede

pensar que para que esta confrontación o conflicto no se produzca, se hace necesario el desarrollo de la competencia intercultural en una dimensión educativa, en la que el aprendizaje de una nueva lengua es un factor clave.

Por otra parte, se puede deducir que la actuación en el aula debe transmitir a los alumnos la idea de que la identidad social de la persona puede ser algo cambiante y que esta situación parece inevitable cuando se entra en contacto con otra cultura y otra lengua. Se trataría, en consecuencia, de abordar un componente afectivo de la dimensión educativa multicultural. Como señala García Parejo, una persona no puede “borrar” el entorno donde nació y creció, aunque se puede abrir la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la construcción de la propia identidad, siempre que esta sea entendida como una característica no estática. Desde este trabajo, se puede deducir que la identidad social, como algo cambiante, puede ser analizada por el propio individuo si se activa la capacidad crítica sobre el propio espíritu crítico (cfr. supra 4.2.2) y no solo sobre los mensajes recibidos, creando oportunidades para analizar las propias emociones y gestionarlas, tal y como proponen Ferrés y Piscitelli (2012: 79)

Citando a Skutnabb-Kangas (1991: 309), García Parejo (2004) expone que la identidad social de la persona puede ser incluso un asunto de negociación para dar paso a una identidad social multicultural formada mediante el diálogo, la interacción con otros y la adaptación al cambio. Desde estas líneas, se podría añadir que la creación de tal identidad puede darse también desde un sentido crítico. Todo ello exigiría una negociación de significados y brindaría la posibilidad de que los alumnos decidieran por sí solos vivir desde una perspectiva monocultural o pluricultural. Sea cual sea esta decisión, pensamos que el aula es uno de los espacios ideales para llevarla a cabo, intentando, obviamente, fomentar la segunda opción por relacionarse plenamente con el desarrollo de la competencia intercultural. Se trataría, en cierta manera, de activar mecanismos por los que esa identidad de los alumnos como proceso cambiante se fuera formando desde la perspectiva intercultural.

No en vano García Roces (2011: 34) afirma que uno de los objetivos primordiales del enfoque intercultural en el aprendizaje de idiomas estriba en la promoción del desarrollo del sentimiento de identidad de los alumnos “como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone el encuentro con el otro en los ámbitos de la lengua y la cultura”, concepto este también recogido por Gardner y Lambert (1972). Todo ello conlleva aceptar que la identidad y los valores sociales, como parte de la personalidad, se desarrollan constantemente y forman así un factor clave en el componente afectivo del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, tal y como apunta la autora, las nuevas experiencias, creencias, valores y comportamientos que no han sido considerados por la persona pueden representar un choque y podríamos deducir que, algunas veces, una cortapisa o freno para el desarrollo de la competencia intercultural.

De este modo, el contexto del aprendizaje de idiomas desde un enfoque intercultural muestra otro contexto complejo: el de las múltiples identidades. En el caso de estudiantes inmigrantes este aspecto debería tenerse en cuenta, ya que como se ha comentado, la identidad y los valores se

pueden reorganizar y transformar ante la toma de contacto con una nueva sociedad, desde una visión del mundo propia. Múltiples identidades en el espacio del aula, pero múltiples también en cada estudiante, ya que no se puede contemplar solo una única identidad en una persona, porque tiene más, como pueden ser una identidad cultural, social o profesional. En consecuencia, parece que surge la necesidad de que los alumnos acepten que su propia identidad es algo variable, y cabe ayudarles en esta transformación de su personalidad para que la clase se convierta “en el lugar desde el que se tienden los puentes hacia la nueva vida” (Miquel, 2003: 5-24).

Según Guillén Díaz (2004: 848), la dimensión pedagógica de la interculturalidad supone que en el aula se produzca lo que la autora llama la interrogación cultural. En este proceso, cada estudiante tendría como objetivos:

- Identificar aspectos culturales propios y de otra sociedad mediante la sensibilización y conciencia de las diferencias culturales.
- Apropiarse de elementos culturales para la interpretación y conocimiento de los mismos: todo ello implica comparar, analizar y reflexionar sobre la propia cultura, así como clasificar y explicar las percepciones que se tienen sobre los objetos culturales para elaborar significados.
- Tener empatía desde la comprensión, la aceptación y el respeto hacia las diferencias culturales.

La dimensión intercultural del aprendizaje de idiomas supone para Byram et al. (2002: 5) que los alumnos sean personas capaces de relacionarse y tratar la complejidad de múltiples identidades para superar estereotipos que minimicen la propia identidad del alumno. La actitud que debería adoptarse es la de contemplar a las personas con las que se interactúa como individuos con unas cualidades que hay que descubrir, evitando así mirar a otras personas como meras representantes de una identidad social diferente.

Por otra parte, se debe considerar la producción y expresión de mensajes como práctica intercultural, algo ya mencionado en el apartado 4.2.2 del presente marco teórico, según las propuestas de Ferrés y Piscitelli, para un mejor desarrollo del sentido crítico. No en vano estos autores proponen que dos de las capacidades para el estímulo de la competencia mediática -y en consecuencia, también crítica- son la capacidad de apreciar mensajes de otras culturas para el diálogo intercultural y la de interaccionar con personas y colectivos en entornos multiculturales (2012: 79).

Byram (2002: 21) alude a que los estereotipos son marcas y categorías que se originan desde el plano de los sentimientos y no desde la razón. Esto significa para Byram que en el aula se originan momentos de aprendizaje en los que los alumnos puedan expresar y examinar sus sentimientos respecto a un hecho cultural concreto para hacer visibles no solo los estereotipos, sino también la presencia de abusos de poder y de prejuicios sociales. Todo ello conlleva una mirada crítica a los textos (como también se propone desde el análisis del discurso) sin que ello impida el desarrollo de la competencia lingüística, uno de los puntos clave en este enfoque.

Cabe ahora exponer por qué la competencia intercultural se puede considerar otro pilar de la competencia crítica, junto a la multimodalidad y la competencia estratégica. Tal y como afirma Murillo (2009: 17) aludiendo a Wallace (1992: 17) los discursos son culturalmente específicos y están creados en contextos sociales determinados. Este planteamiento requiere que las personas que activan su recepción crítica sean conscientes de dos aspectos: de los significados culturales que tiene el lenguaje (y se podría añadir de los significados culturales de las imágenes, como puede ocurrir en este trabajo); y de las influencias culturales propias de las personas que reciben críticamente los mensajes, unos marcos de referencia personales que también hay que cuestionar. Es por ello que se puede pensar que la competencia crítica requiera inevitablemente el desarrollo de la competencia intercultural para ejercer tanto la crítica como la autocrítica.

Por otra parte, como ocurre con la competencia estratégica, la competencia intercultural otorga autonomía e independencia a los aprendientes. Además, Kress apunta que cada sociedad y cultura utiliza sus propios materiales (movimientos, sonidos...) que les parecen útiles para la realización de significados. Esta conclusión indica que la realización de un modo puede adoptar distintas formas entre culturas diferentes y que la práctica de la multimodalidad puede ser intercultural.

Por último, la necesidad de desarrollar la interculturalidad se ve reflejada en personas que pertenecen al grupo meta de este trabajo como factor de aprendizaje de la lengua, pero también como factor de integración social.

A continuación se presenta en la siguiente página un esquema gráfico que condensa estas últimas consideraciones y otras recogidas en este apartado sobre la competencia crítica.

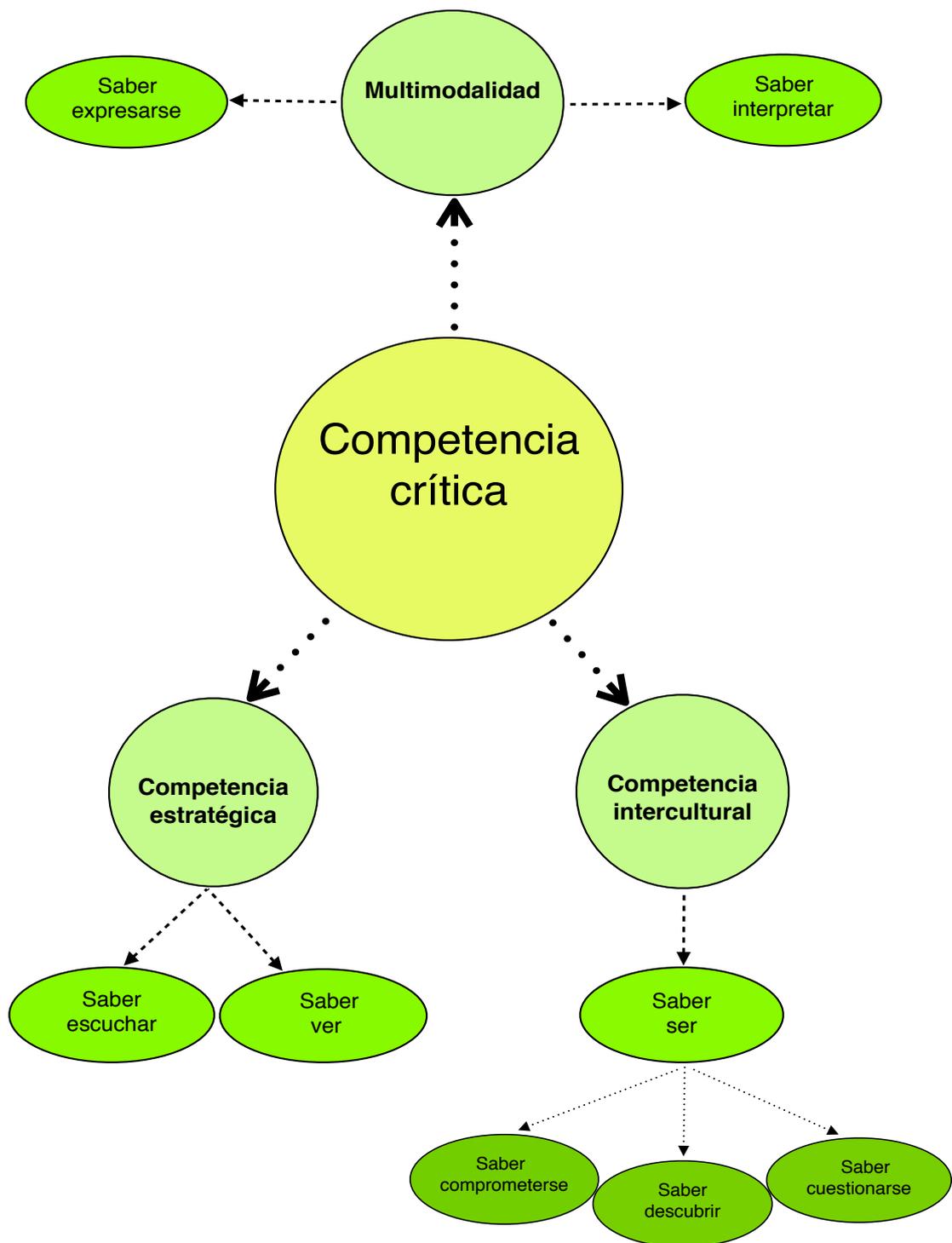


Figura 1: Componentes de la competencia crítica

De esta manera, el desarrollo de la competencia crítica supone:

- La puesta en marcha de la competencia estratégica para entender los significados explícitos de un discurso, un paso que a veces puede ser previo para entender posteriormente los implícitos.
- La comprensión multimodal para descifrar diferentes modos y formas de significación que forman los significados, cómo se transmiten estos significados y con qué intención comunicativa. Y también la creación de mensajes como medio de expresión para profundizar en el sentido crítico.
- La competencia intercultural para establecer un diálogo cultural entre las influencias culturales de la propia persona y las presentes en los discursos a fin de crear valoraciones personales y discursos alternativos.

En este marco teórico se ha intentado establecer las relaciones que pueden existir entre la multimodalidad, la competencia estratégica y la intercultural como partes integrantes y fundamentales de la competencia crítica. Este cometido ha sido uno de los principales objetivos de este trabajo que alienta el aprendizaje del español en el grupo meta. En los sucesivos apartados se pretenderá implementar estas conclusiones en la práctica didáctica mediante una propuesta.

5. METODOLOGÍA

Una vez presentado el marco teórico en el que se sustenta este trabajo, se pasa a abordar la metodología con la que se desarrolla la propuesta didáctica. De este modo, se tratará el enfoque adoptado, cuestiones sobre las estrategias a emplear, así como los criterios para la creación de las actividades y aspectos sobre la elección de los materiales audiovisuales.

5.1 Enfoque

La propuesta didáctica de este trabajo parte de un enfoque constructivista. Tal y como afirman Williams y Burden (1999: 30), el constructivismo concibe el aprendizaje como una manera de dar un sentido personal al mundo, ya que este es una comprensión particular de cada individuo a través de sus experiencias. En consecuencia, la visión constructivista parece relacionarse con los objetivos de esta memoria, en especial si se piensa en que la competencia crítica es, en esencia, la expresión de una propia visión del mundo. Además, Williams y Burden señalan que para que los alumnos se impliquen en la construcción de sentido, resulta indispensable no considerarlos receptores pasivos de la lengua. Bajo esta perspectiva, una manera de alentar una participación activa puede ser mediante actividades que estimulen la competencia crítica.

Si desde una óptica intercultural y crítica se evita la recepción pasiva, se puede deducir que esta perspectiva puede ayudar a cada estudiante inmigrante a mantener y desarrollar su propia identidad. Este hecho puede ser productivo para el desarrollo de la competencia intercultural (cfr. supra 4.3). Cabe destacar que este punto de vista también es compartido desde un enfoque holístico de la interculturalidad, ya que como apunta García Roces (2011: 37), dicho enfoque “permite que el alumno no renuncie ni a su identidad ni a su personalidad”.

Otra de las ventajas que puede aportar el enfoque constructivista a este trabajo reside en los planteamientos didácticos del interaccionismo social. En primer lugar, compartimos la idea de Feuerstein (cit. por Williams y Burden, 1999: 50) de que cualquier persona puede llegar a ser un alumno capacitado y seguir desarrollando su capacidad cognitiva a lo largo de su vida. Este desarrollo cognitivo podría integrarse en la práctica de la competencia estratégica e intercultural como suma de la competencia crítica, según la perspectiva de este trabajo. Además, en el interaccionismo social los estudiantes son el centro del aprendizaje para construir su propio conocimiento y su propia comprensión. Por otro lado, un enfoque constructivista supone que, tal y como exponen Williams y Burden (1999: 34) citando a Bruner (1960), se estimule el aprender a aprender y se desarrolle así la capacidad del alumno para reconocer su propio proceso de aprendizaje con el objetivo de aumentar el rendimiento y el control sobre el mismo.

Otra razón fundamental para adoptar el enfoque constructivista estriba en que el interaccionismo social promulga que el aprendizaje se realice mediante la interacción que puede existir en un entorno social, como podría darse el caso en el aula de idiomas. Esta interacción favorece el andamiaje o mediación para la transmisión de conocimientos. Por otra parte, el constructivismo aboga por el aprendizaje cooperativo, cuyas ventajas son una mayor frecuencia y

variedad en el uso de la lengua, así como un papel más activo de los alumnos, tal y como afirman Richards y Rodgers (2003: 191). Además, estos autores señalan que el aprendizaje cooperativo puede estimular el desarrollo del pensamiento crítico, consideración que está también en consonancia con los objetivos de este trabajo.

El enfoque constructivista de la propuesta didáctica de este trabajo queda supeditado a un enfoque comunicativo, debido a que este comparte aspectos sobre la concepción de la lengua con los objetivos planteados. Estos aspectos son que la lengua sirve como sistema para expresar significados; su función principal es la interacción y la comunicación; y por último, la lengua puede reflejar sus usos funcionales y comunicativos (Richards y Rodgers, 2003: 160).

Por otra parte, parecen interesantes algunos matices que, desde la teoría del aprendizaje, subyacen en el enfoque comunicativo. Siguiendo a Richards y Rodgers (2003: 161), los más relevantes para este trabajo pueden ser que las actividades que estimulan la comunicación real pueden promover positivamente el aprendizaje; además, cuando el uso de la lengua sirve para acometer tareas significativas, se puede ofrecer mayor motivación para aprender.

También cabe resaltar una apreciación de Piepho (1981: 8, cit. por Richards y Rodgers, 2003: 162) en la que este autor afirma que un enfoque comunicativo permite que la lengua sea un medio para expresar valores y opiniones tanto personales como sobre los demás. Consideramos este aspecto sumamente interesante para el desarrollo de la competencia crítica y de los objetivos de este trabajo.

Desde estas líneas, se puede considerar que el desarrollo de la competencia crítica sería una manera de realizar en el aula actividades y tareas propias o cercanas a la vida real, tal y como se promulga en el enfoque por tareas. En consecuencia, las actividades de competencia crítica pueden tener este vínculo con las del mencionado enfoque comunicativo. Por otro lado, las actividades de la propuesta didáctica deberían ser significativas en cuanto al uso de lenguaje que transmita significado (Williams y Burden 1999: 188) y a la toma de decisiones por parte de los alumnos en la realización. Además, las actividades deberían ser intencionales, tal y como entienden este concepto Williams y Burden (1999: 188): actividades que contengan una intención o fin que pueda ser relevante para quien las realiza.

5.2 Estrategias

Considerando que los recursos estratégicos son acciones mentales, la enseñanza de la comprensión auditiva (Martín Leralta 2007: 152) debe contener la transmisión de conocimiento procedural. En este sentido, se puede deducir que en la enseñanza de la comprensión audiovisual puede ocurrir lo mismo.

De este modo, se puede considerar acertada la propuesta de Gil Toresano (2004: 908): orientar el enfoque didáctico tanto al proceso de la comprensión auditiva (en este trabajo, audiovisual) como a la acción del oyente (telespectador en este caso). Las razones para adoptar la propuesta de esta autora residen en sus propios argumentos:

- Cuando el enfoque didáctico se orienta al proceso (tomando conciencia de las destrezas y estrategias implicadas en la actividad) se pueden crear condiciones idóneas para desarrollar y desbloquear los recursos propios de los estudiantes; también se puede guiar al oyente (telespectador) en la toma de conciencia de su propia actuación; y es posible desarrollar una competencia lingüística relevante.

- Cuando el enfoque didáctico se orienta a la acción (teniendo en cuenta el aprendizaje generado por la negociación auténtica de significados) se puede proporcionar la oportunidad de prácticas de comprensión significativa; se puede ofrecer un amplio repertorio de experiencias a los estudiantes; y es posible dar feedback y ayudar a que los aprendices noten sus progresos y carencias.

Respecto a los conocimientos procesuales, Martín Leralta (op.cit) opina que deben estar integrados en otras actividades evitando así la creación de actividades específicas y aisladas, aunque este entrenamiento integrado no debe pasar inadvertido para los alumnos, ya que han de conocer lo que se pretende hacer con la instrucción. Las actividades de este trabajo plantearán esta consideración, incluyendo estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Como se ha comentado en el apartado 3.5, no se ha encontrado una tipología de estrategias que responda plenamente a los aspectos que puede abarcar la competencia audiovisual. Tomando como base la taxonomía de estrategias de comprensión auditiva propuesta por Martín Leralta y respetando una gran mayoría de ellas por considerarlas válidas para la comprensión audiovisual, se ha optado por añadir otras que surgen de nuestra propia elaboración. De todos modos, cabe mencionar que la autora incluye algunas estrategias que se centran en aspectos visuales, como son las que tienen que ver con la inferencia cinestésica. Por otra parte, no se incluyen aquellas estrategias aportadas por Martín Leralta que requieren el uso de la lectoescritura, ya que el grupo meta de este trabajo no está alfabetizado. Con la decisión de añadir otras estrategias en la tipología de Martín Leralta pretendemos responder a la necesidad de reflexionar sobre los contenidos visuales de los mensajes audiovisuales.

A continuación, se muestra una tabla en donde únicamente constan las estrategias que este trabajo aporta y los matices que se han efectuado sobre la taxonomía ya comentada (la tabla completa de la tipología de estrategias, tanto las de Martín Leralta como las aportadas, se encuentra para su consulta en el anexo). Dichas aportaciones aparecen en negrita. En la primera columna consta la definición de la estrategia; en la segunda, los objetivos; y en la tercera, las habilidades que hay que realizar.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea audiovisual. Elegir las estrategias que pueden ayudar a resolverla.	- Escucho y memorizo las instrucciones de lo que tengo que hacer. - Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general la tarea de comprensión audiovisual. Ignorar elementos distractores irrelevantes. Mantener la atención durante el visionado.	- Escucho realmente concentrado. - Me fijo en las palabras que son familiares para mí (en combinación con la inferencia). - Me fijo en las imágenes por si pueden darme alguna información (en combinación con la inferencia).
Atención selectiva	Decidir atender aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o resolución de la tarea. Decidir atender aspectos específicos del input visual.	-Escucho palabras clave. - Veo imágenes que pueden ser fundamentales. -Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz, por cómo se dirigen el uno al otro, por el contacto físico, por sus miradas, gestos y movimientos. - Me quedo con aquello que veo y escucho que me llama la atención para establecer en que situación o contexto se desarrolla.
Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión audiovisual e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona estoy escuchando y en lo que estoy viendo.
Monitorización visual	- Usar la “vista” para tomar decisiones.	- Uso mis conocimientos de comunicación no verbal: relaciono lo que he entendido con los gestos, miradas, posturas. - Uso mis conocimientos sobre composición de la imagen para deducir si hay dramatización, importancia de un elemento sobre otro,... - Relaciono los elementos visuales con otros que ya conozco.
Identificación del problema	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Dudo del significado de un gesto o una imagen, pero quizás tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo que no sé lo que es.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Inferencia lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas o de gestos.	<ul style="list-style-type: none"> - Usar otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
Inferencia con las imágenes	Usar las imágenes que se ven para adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas.	- Me fijo en las imágenes que estoy viendo: en el tipo de plano o composición de la imagen. En la velocidad y ritmo en que transcurren las imágenes (montaje).
Elaboración de preguntas	-Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciono datos que he escuchado (un número con una calle, por ejemplo). - Relaciono lo que veo con las actitudes de los personajes (por ejemplo: está lloviendo y se acaba de vestir elegantemente para salir. Por eso su tono de voz es tan triste y sus palabras no tienen que ver con un estado alegre).
Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Parece que están presentando algo, como si dijera aquí hay algo, o porque estoy viendo que la gente no se conocía antes , pero no puedo imaginar lo que es.. podría ser la presentación de una persona o de una cosa.
Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	<ul style="list-style-type: none"> - Puedo dibujar las palabras en mi mente. - Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente. - Puedo relacionar palabras con lo que estoy viendo.
Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua o cultura para facilitar la audición y el visionado en otra.	<ul style="list-style-type: none"> - Intento relacionar las palabras en mi idioma. - Utilizo el conocimiento de otras lenguas y otras culturas. - Intento relacionar los gestos / el tipo de imágenes que veo con otros propios de mi cultura.
Repetición	Repetir una palabra o frase durante la realización de una tarea audiovisual. Repetir mentalmente una imagen durante la realización de la tarea.	<ul style="list-style-type: none"> - Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo. - Recreo las imágenes en mi mente.

Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	-Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). -Intento relacionar imágenes con lo que he escuchado (en combinación con la monitorización visual.
ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS		
Cooperación	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir feedback en la realización oral.	- Pregunto a alguien que conoce la palabra. - Pregunto a alguien que conoce un gesto o el sentido de una imagen. - Pregunto a un amigo. - Pregunto a la persona que tengo junto a mí.

Tabla 2: Tipología de estrategias, basada en Martín Leralta (2007)

5.3 Criterios

Las actividades de la propuesta didáctica se conciben en tres fases que responden a la estructura que se adopta en el enfoque por tareas (input- intake- output) y a la de la didáctica de las destrezas: preactividades, actividades y posactividades. En las preactividades se pretende desarrollar una sensibilización sobre el tema que se va a tratar y se prepara a los alumnos para acometer la fase de actividades con la activación de conocimientos previos y contextualización y la atención a la forma. La etapa de realización de las actividades supondría una reflexión y procesamiento tanto lingüístico, intercultural y crítico, así como la aplicación de estrategias. Por último, en las posactividades se invitaría a los alumnos a una nueva reflexión crítica relacionada y derivada de los temas tratados en la realización del resto de actividades.

La elaboración de preguntas de las actividades se ha basado e inspirado en las tipologías de Correia (2006: 27, adaptada de Heberle, 2000) y Cots (2006: 344, basándose en Fairclough, 1992) para el desarrollo de la competencia crítica en la comprensión lectora. La razón para acudir a ambos autores es que Correia segmenta más el tipo de preguntas en referencia al léxico, a cuestiones gramaticales y a aspectos visuales que pueden ser extrapolables al análisis de mensajes audiovisuales. En el caso de Cots, se proponen más cuestiones que afectan al análisis discursivo y a las repercusiones sociales de los discursos.

De este modo, se propone a continuación una tabla con una tipología genérica. En ella se mantienen en inglés las preguntas originales de los dos autores citados. En español constan preguntas de elaboración propia que responden a la necesidad de comprobar la comprensión del texto audiovisual y practicar la multimodalidad.

Análisis del texto
<ul style="list-style-type: none"> - What social identities does/do the author(s) of the text represent? (Cots). - What is the relationship between the social identities the author(s) represent(s)? (Cots). - What is/are the social goal(s) the author(s) has/have with the text? (Cots). - What are/may be the social consequences of the text? (Cots). - Who are the producer(s) and intended receiver(s) of the text? (Cots). - ¿Qué idea general se puede extraer del texto? ¿Qué información consideras clave para entender el mensaje?
Análisis crítico
<ul style="list-style-type: none"> - Does/do the author(s) represent or appeal to particular beliefs? (Cots). - Are there traces of sexism? (Correia). - Are there signs of stereotyped attitudes? (Correia). - ¿Qué aspectos de las imágenes / la voz / los gestos / de comunicación no verbal pueden señalar la ideología de los autores? - ¿Qué información / palabras / expresiones indican la ideología o los intereses de los creadores?
Análisis léxico
<ul style="list-style-type: none"> - What kind of vocabulary predominates in the text? (Are there formal, technical words or informal and colloquial expressions?) (Correia). - Does the vocabulary appeal to emotions, or is it logical and argumentative? (Correia). - Are there words that are ideologically significant? (Correia). - What metaphors are used? What purposes do they serve in the text? (Correia). - ¿Existe algún indicio de comunicación no verbal para descubrir el significado de alguna palabra o expresión?

Tabla 3: Tipología de preguntas para la elaboración de actividades, basada en Correia (2006) y Cots (2006)

En esta tipología se aúnan el apartado de análisis del texto que propone Cots con otra pregunta de elaboración propia que tiene dos funciones: situar la actividad y comprobar la comprensión del mensaje.

El apartado de análisis léxico consta de preguntas sobre cómo el léxico puede afectar a la configuración del mensaje. Además se añaden preguntas para comprobar la adquisición de significados de palabras y expresiones que se puedan considerar relevantes para la comprensión y la interpretación. En este apartado se incluye una pregunta que en la tipología de Cots consta como análisis del texto (*Does/do the author(s) represent or appeal to particular beliefs?*) al considerar que esta cuestión atañe directamente a aspectos ideológicos y en consecuencia, críticos.

Por otra parte, cabe resaltar que en las secuencias de actividades cobra más relevancia el aprendizaje léxico que el gramatical. Esto es debido a que, tal y como se expone en la guía del profesor sobre el examen del *Diploma LETRA (Lengua Española para Trabajadores Inmigrantes)*, parece más interesante dar más prioridad al aprendizaje léxico ya que este se relaciona estrechamente con el aprendizaje cultural: la carga cultural de las palabras hace posible que los estudiantes puedan entender la sociedad o la comunidad en la que están inmersos (2010: 4).

En el proceso de elaboración de preguntas para las actividades, se ha acudido también a una actividad de comprensión auditiva que estimula el desarrollo de la competencia crítica propuesta por Martín Peris (2009: 12). Si bien las preguntas no representan una tipología, han servido de valiosa fuente de inspiración para la elaboración de las actividades de este trabajo. Este valor estriba en que parece interesante la segmentación de preguntas en dos bloques: el que Martín Peris llama “práctica social” (preguntas sobre la repercusión social de los mensajes) y otro para explotar la competencia crítica, bloque en el que pueden constar preguntas que atañen a la valoración de mensajes, la formación de opinión e incluso a aspectos multimodales e interculturales.

En las actividades de la propuesta didáctica se recurre a motivos visuales con imágenes fijas o fragmentos del vídeo. Estos recursos vienen dados por las características del grupo meta y por las recomendaciones de algunos autores, como las de Villalba y Hernández (2000). Ambos recomiendan el uso “abundante y variado material gráfico que resulte evocador”, ya que las personas no alfabetizadas deben activar una memoria de tipo auditivo, y podríamos añadir desde esta líneas que también visual.

El grupo meta de este trabajo no puede recurrir a la lectura para recordar las preguntas e instrucciones que se plantean en las actividades. Todas ellas deben suministrarse oralmente y su recuerdo para realizar tareas puede suponer cierta dificultad. Por esta razón, las fases de visionado de los materiales audiovisuales difiere de la tradicional, como las que plantea Rost (2002: 150) siguiendo los principios generales de la comprensión auditiva con tres pases: *pre-viewing*, *selective viewing* y *follow up activities*. En la propuesta de actividades de este trabajo, la segunda fase es más intensiva, aumentando el número de pases del material audiovisual para conseguir un procesamiento más efectivo (*viewing comprehension*) y crear más oportunidades para aclarar dudas de significado (*active viewing*).

5.4 Materiales

Una singularidad que pueden tener los materiales audiovisuales respecto al grupo meta reside en que estos son el material de aprendizaje, debido a la imposibilidad de que personas no alfabetizadas puedan disponer de un manual o libro de texto. En consecuencia, se piensa que estos materiales podrían servir para la realización de otro tipo de actividades de aprendizaje más allá de la comprensión, como podrían ser presentaciones de lenguaje o el planteamiento de ejercicios orales.

Se ha elegido un anuncio publicitario de una conocida marca de café para desarrollar la propuesta didáctica, consistente en el desarrollo de una unidad didáctica. Decantarse por esta elección responde a que un anuncio se puede considerar un mensaje social común y cotidiano, al que a la vez puede estar expuesto el grupo meta y puede estimular su competencia crítica.

Dicho material es auténtico, siguiendo la recomendación de Byram (2002: 18) para otorgar credibilidad a los contenidos culturales que se presentan. Además, este autor aconseja que cuando sea posible se presenten materiales con diferentes puntos de vista sobre un mismo tema. Una línea parecida adopta Rost (2002: 124) al argumentar que un material auténtico ofrece un aporte genuino a las actividades con aspectos como la naturalidad en la velocidad, ritmo, entonación o pausas, para evitar así una ausencia de realidad (*lack of realism*) que desmotive a los aprendientes.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez contemplado el marco teórico y la metodología, se da paso a la propuesta didáctica que consiste especialmente en una unidad didáctica cuyo tema es la familia y la publicidad. Además, esta unidad iría precedida de otra en la que se presentaría vocabulario de la familia; después le seguiría una más en la que se trataría el tema de los estereotipos, tanto sociales como publicitarios.

Dada la magnitud en la realización completa de tres unidades didácticas solo se desarrolla, con todos sus materiales, la que corresponde a la unidad dedicada a la familia y a la publicidad. En ella los alumnos, una vez adquirido el vocabulario sobre la familia, se involucran en las relaciones que este aspecto social tiene con la publicidad y cómo se puede ver reflejada. Para ello, la unidad se basa en un anuncio de una conocida marca de café (Nescafé) con la pretensión de reflejar las relaciones entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural, integrando estos aspectos en actividades que estimulen el desarrollo de la competencia crítica.

Los materiales de esta unidad consisten en fragmentos del mencionado anuncio y un powerpoint en el que se busca la participación de los alumnos y el desarrollo de las actividades con imágenes. En este powerpoint se incluye el discurso oral aportado por el profesor, escrito y no grabado, en el apartado de notas que este tipo de documentos posee. Por otra parte, se podrá observar que cada actividad empieza con una diapositiva que la enumera y en la que se incluyen los objetivos didácticos que persigue. Cabe tener en cuenta que estas diapositivas explicativas no van dirigidas al grupo meta, sino a las personas que van a valorar el presente trabajo, con el fin de facilitar y agilizar su comprensión y evaluación.

6.1 Primera unidad: vocabulario de la familia

Como se ha comentado anteriormente, esta unidad tendría como objetivos principales la adquisición y práctica de vocabulario sobre la familia. De esta manera, se plantearían una serie de

actividades en las que, en primer lugar, se presentaría el concepto de familia a través de un vídeo: la introducción de la serie televisiva *Modern Family*. En esta introducción, aparecen claramente tres familias distintas (matrimonio con tres hijos; matrimonio en segundas nupcias con el hijo de ella; y pareja homosexual con hija adoptada) y los alumnos deberían deducir qué forman cada una de ellas: es decir, una familia.

Posteriormente, se daría paso a una actividad en la que, mediante un árbol genealógico proyectado en la pantalla del aula, los alumnos irían asimilando y deduciendo el vocabulario relativo a los miembros de una familia, en clase abierta. En este árbol convergerían dos familias y una pareja en su parte central, que correspondería a la pareja protagonista del anuncio que se verá en la siguiente unidad.

Para conseguir que los alumnos deduzcan este vocabulario, el docente daría input para que los alumnos dedujeran, pensando en el género contrario, la palabra que corresponde al miembro familiar: por ejemplo, si el profesor indica que un niño es nieto de dos personas, los alumnos tendrían que decir que la hermana de este niño es la nieta de esas dos personas en cuestión. Este tipo de deducción no ocurriría con otras palabras, como padre y madre o nuera y yerno. En el primer caso, pensamos que son vocablos que pueden estar ya asimilados por los estudiantes. En el otro, la deducción es más compleja, aunque se podría producir introduciendo los artículos determinados correspondientes y señalando las personas involucradas del árbol genealógico: el yerno, la nuera.

A continuación, debería plantearse una actividad en la que a través de imágenes los alumnos pudieran deducir otros términos: familia numerosa, familia monoparental, familia homoparental e hijos adoptados.

La otra actividad consistiría en que los alumnos realizaran su propio árbol genealógico, repartiéndoles plantillas en las que deberían colocar fotografías (o fotocopias de estas) de los miembros de sus familias. En el supuesto de que un alumno no contara con la foto de algún miembro, se podría permitir que este intentara dibujar al pariente en cuestión. Una vez hecho este árbol, los alumnos lo expondrían en clase abierta.

Por último, se plantearía una actividad basada en un álbum familiar. Teniendo en cuenta el primer árbol genealógico presentado, el profesor distribuiría fotos antiguas en las que aparecerían personas más jóvenes pero con un parecido evidente a las que aparecen en el citado árbol. Cada alumno sería un miembro de una de estas familias: o el padre o la madre de uno de los miembros de la pareja protagonista. Y en parejas, los alumnos deberían ir decidiendo a qué familia pertenece cada foto, nombrando la relación que ellos tienen con la persona que aparece en la imagen para que así produzcan el vocabulario asimilado.

6.2 Segunda unidad: la familia y la publicidad

Como se ha comentado anteriormente, el material audiovisual de esta secuencia es un anuncio de televisión de la marca Nescafé. Dicho anuncio fue emitido en el año 2004 y ha sido extraído de *youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=osf9fUIbMCU>). Para su desarrollo, se requiere que el aula disponga de una pantalla, ya que en algunos momentos se deberá proyectar el anuncio, así como varios fragmentos del mismo y otras imágenes que se ofrecen tanto proyectadas en powerpoint y en soporte físico a los alumnos, como se irá viendo a continuación. Este powerpoint se encuentra en los anexos de este trabajo para su consulta.

La unidad consta de doce actividades: dos preparatorias y diez facilitadoras. Después, se propone una tarea final y una actividad de autoevaluación. Su temporización aproximada es de cinco horas. Por otra parte, se utilizan imágenes para informar y alertar a los estudiantes de las dinámicas que se siguen en las actividades. Cada una de las dinámicas se representa con diapositivas en las que aparecen diferentes *clicks* de la marca *Playmobil*. El uso de estos muñecos persigue estimular, de una manera empática, la participación de los alumnos.

Una propuesta que no desarrolla este trabajo pero que desea aportar es que las actividades que implicaran interacciones orales fueran grabadas con material del que pudiera disponer el centro donde se desarrollara el curso o, simplemente, con los móviles de los alumnos. De esta manera, se podría crear un portafolio digital con muestras orales para evaluar progresos y motivar a los aprendientes.

Actividad preparatoria 1

Los objetivos de esta actividad son activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades y expresar opinión. De esta manera, se proyecta la imagen de un hombre, comentando a los alumnos la opinión que tiene sobre Barcelona. La tarea consistirá en que ellos, en parejas, reproduzcan oralmente la opinión de este personaje con las palabras que los alumnos creen que este hombre diría, fijándose en el aspecto y actitud que este tiene. Además, deben reflexionar sobre las expresiones que se utilizan para opinar en español, pensando en las primeras palabras que se suelen utilizar para dar una opinión.

Cabe considerar que esta tarea puede relacionarse con lo que Kress llama orquestación de modos (cfr. supra 4.1.2). Los alumnos tienen que poner en boca de una imagen, una opinión, unas palabras que se pueden considerar un modo que debe operar con otro (el de la imagen del hombre). Por otra parte, debe reconocerse que esta práctica y la consecuente orquestación de modos que origina es guiada, ya que los alumnos tienen como ítem la opinión del hombre, aunque lo que se persigue es que los alumnos produzcan y deduzcan estructuras de opinión.

Una vez que el profesor ha podido fijarse en cómo los alumnos han reproducido la opinión del personaje, se proyectan dos imágenes de personas conversando, en las que se hace hincapié en las estructuras *yo creo que* + opinión y *para mí* + opinión.

Por último, los alumnos empiezan a practicar estas estructuras en parejas, dando su propia opinión sobre Barcelona.

Actividad preparatoria 2

Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades; hablar de los beneficios de productos de varios anuncios; expresar opinión sobre varios anuncios y la publicidad; y ofrecer vocabulario para valorar cualidades de anuncios, son los objetivos de esta actividad. Para ello, en primer lugar se proyecta una imagen de una pantalla de televisión para indicar a los alumnos que en esta unidad se va a trabajar con un anuncio televisivo.

Acto seguido, se proyecta un anuncio de revista en el que se publicita aceite de girasol: en su imagen central vemos una sartén y debajo de ella, un girasol, que simboliza la llama de un fogón. Con este anuncio se explica que en publicidad las imágenes representan otras para ofrecer de manera original a los consumidores los beneficios del producto al que se alude. Y se pregunta a los alumnos el beneficio concreto que se expone: aceite de girasol para freír. Además, se facilita vocabulario propio de los anuncios y para valorarlos.

Seguidamente, se reparten varios anuncios de revistas a los alumnos que también se proyectan en pantalla. Tendrán que elegir el que más les gusta y explicar, en parejas y después en abierto, porque creen que el anuncio elegido es el mejor. Para ello, deberán también descifrar y explicar el beneficio del producto del anuncio que han escogido. Una vez hecho esto, se comenta y repasa en clase abierta los beneficios que ofrecen todos los anuncios.

Esta tarea de elección de un anuncio puede implicar, siguiendo a Kress, que los alumnos interpreten el modo de la imagen en términos de estética y estilo, estableciendo las relaciones que pueden darse entre emisor y audiencia, e incluso deduciendo la posición social que tiene el anunciante a través de sus productos (cfr. supra 4.1.2). Además, los estudiantes deben hacerse preguntas, aunque sea inconscientemente, sobre las pretensiones que tiene el emisor del mensaje (cfr. supra 4.1.4). Por otra parte, los alumnos interpretan y se decantan por una estética visual determinada, lo que conllevaría según Ferrés y Piscitelli, el estímulo de su sensibilidad y espíritu crítico (cfr. supra 4.2.2).

Por último, se proyectan estas imágenes: una televisión, una radio, varias revistas, un móvil y una pantalla de ordenador que muestra una página web, para que los alumnos opinen, en parejas y después en abierto, sobre la publicidad que les gusta más atendiendo al medio de difusión.

Actividad 1

Al haberse realizado las actividades preparatorias, los alumnos ya pueden acometer las siguientes actividades. Y para realizar la que se trata ahora, los objetivos consisten en: entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen; reflexionar sobre estrategias de comprensión audiovisual; aplicar estrategias de comprensión audiovisual: visuales; y ofrecer vocabulario para describir imágenes de un mensaje audiovisual.

Se inicia esta actividad para desarrollar la competencia estratégica de los alumnos con una pregunta que debe responderse en clase abierta: qué estrategias emplean ellos para comprender un mensaje audiovisual. Una vez escuchadas y comentadas las respuestas, se da paso a la presentación de estrategias visuales para comprender el contexto y la idea general de lo que sucede. Este tipo de estrategias pueden considerarse metacognitivas de monitorización visual, como se especifica en la tabla de estrategias del apartado de la metodología del presente trabajo, ya que se trata solo de prestar atención a la imagen.

Cabe destacar que, en esta y otras actividades, se proyecta la imagen de un dedo pulgar hacia arriba para estimular a los alumnos e indicarles que se van a tratar temas relacionados con la competencia estratégica.

A continuación, se proyectan imágenes que aluden a elementos visuales que pueden ayudar a comprender un mensaje audiovisual: los gestos, la ubicación o lugar en el que sucede una acción y la vestimenta.

Posteriormente, se pasa el primer fragmento del anuncio de Nescafé sin sonido: el objetivo es que los alumnos atiendan a elementos visuales sin que el audio les distraiga, para que perciban que el personaje se acaba de despertar, habla con alguien y que después tiene un cambio de actitud mientras prepara su taza de café, ya que gesticula con ostentación. Estos gestos pueden significar enfado, indignación o posiblemente que está imitando a alguien, aunque esta última deducción puede ser más difícil de obtener. Aun así, lo que interesa es que el alumno perciba ese cambio de actitud que se trasmite por la gesticulación. Esta tarea implica que los alumnos tengan que atender a la orquestación de modos para interpretar lo que sucede, tal y como lo entiende Kress (cfr. supra 4.1.2). Estos modos serían los movimientos del chico, sus acciones, sus gestos y su manera de vestir.

Una vez visto el fragmento del anuncio, los alumnos comentan en parejas la idea que tienen sobre él y después, hacen lo mismo en clase abierta.

Por último, se repasan y se recogen los elementos visuales que llaman la atención y ofrecen información sobre el fragmento del anuncio, mediante preguntas que van acompañadas de fotogramas proyectados en pantalla. Estas preguntas aluden al lugar donde se desarrolla la acción (una cocina), a los gestos para despertarse hechos por el protagonista, a la manera de vestir (un

pijama), a la persona con la quien habla el chico, al acto de ponerse café en una taza y a los gestos de queja que hace el protagonista, levantando y bajando el brazo ostensiblemente.

Actividad 2

Narrar lo que ha sucedido hasta el momento en el anuncio, atendiendo solo a la imagen; estructurar la información con marcadores discursivos; y practicar la comunicación no verbal mediante gestos, son los objetivos de esta actividad.

Se inicia la actividad invitando a los alumnos a que, en clase abierta, expliquen lo que han hecho desde que se han despertado hasta que han llegado al aula mediante gestos. De este modo, se intenta que los alumnos puedan tomar conciencia de la importancia de este rasgo de la comunicación no verbal e introducir al mismo tiempo los marcadores discursivos para estructurar la información. Además, la práctica de gestos puede motivar un intercambio intercultural. La introducción de marcadores puede surgir mientras los alumnos adivinan lo que ha hecho cada uno de sus compañeros y también con la explicación que puede dar el profesor sobre lo que ha realizado antes de llegar al aula. En este relato, el docente empleará los marcadores y preguntará a los alumnos qué palabras ha utilizado para estructurar la información, para que individualmente lo piensen.

Acto seguido, se reparten a los alumnos fotogramas del fragmento del anuncio que han visto antes, con el fin de ordenarlos secuencialmente y narrar lo que ha sucedido, utilizando los marcadores necesarios. Esta labor se realiza en parejas y después se pone en común con todos. Por otra parte, esta tarea puede considerarse una práctica multimodal en términos de Kress, ya que con ella se establece una interpretación y correlación de modos (visuales) que aparecen en los fotogramas repartidos, propia del cine (cfr. supra 4.1.3). Además, se siguen las recomendaciones de Martín Leralta de ofrecer documentos audiovisuales sin sonido para destacar la gestualidad y otros rasgos visuales, como también se especifica en el apartado mencionado.

Actividad 3

Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, con imagen y sonido; estructurar la información con marcadores discursivos; aplicar estrategias de comprensión audiovisual orales y visuales; asimilar significados de palabras con valor personificador y de *tener* para atribuir una circunstancia al CD, son los objetivos de esta actividad.

Primero, se comenta la existencia de estrategias de comprensión audiovisual que se centran en la captación de elementos del sonido para entender lo que ocurre en un mensaje. Se explicita una de ellas: la captación de palabras clave para deducir contextos. Después, son los alumnos que deben pensar en parejas qué otros elementos del sonido pueden dar información para contextualizar un mensaje audiovisual e interpretar su idea general.

Cuando ya se han comentado las aportaciones de los alumnos, se proyectan otras fotografías para explicar (o recordar, si ha surgido anteriormente) que el tono de la voz, el sonido ambiente y la música son elementos a considerar en la comprensión audiovisual. Estas imágenes consisten en mostrar a un niño gritando y a un chica hablando a la oreja de otra chica (tono), olas del mar que rompen en una orilla y un vaso cayendo al suelo (sonidos ambiente), y por último, varios vinilos (música).

Posteriormente, los alumnos vuelven a ver el fragmento del anuncio en la anterior actividad, pero esta vez con sonido. Se les pide que, con los conocimientos que ya tienen sobre este anuncio, se fijen en aquellos elementos auditivos que pueden acabar de perfilar la idea general que tienen. Una vez visto el fragmento, que se puede pasar dos veces, los alumnos comentan en parejas la idea general que tienen y después en clase abierta. Así se pretende que los estudiantes tomen conciencia de que la comprensión audiovisual es una comprensión de la multimodalidad, ya que esta es una orquestación de modos (en este caso tanto auditivos, de imagen y de comunicación no verbal) que se pueden complementar para ofrecer significados a un mensaje y a sus receptores, tal y como lo entiende Kress (cfr. supra 4.1.3).

A continuación, se van proyectando fotogramas del anuncio y otras imágenes para ir explicando entre todos la idea general y descifrando vocabulario. Primero se alude a la forma de saludar del chico (“buenos días, cariño”) para concretar el momento del día en el que sucede la acción y para saber con quién habla. “Cariño” es la palabra clave para conocer quién es la otra persona, y por esta razón se proyectan dos imágenes para que los alumnos relacionen esta palabra con una de ellas: la de las manos cogidas de un chico y una chica, y dos manos que se estrechan para saludarse.

Después, se pregunta a los alumnos si el protagonista habla bien o mal de la madre de la chica. Para estimular la respuesta, se proyecta un fotograma en el que el chico gesticula y parece gritar, y se invita a los alumnos a que escojan de los fotogramas que ellos ya tienen, aquellos en los que el protagonista del anuncio habla de esta persona, pidiendo también que intenten recordar qué cosas dice. Posteriormente, se analizan palabras y expresiones del chico sobre la madre de la chica. En primer lugar la palabra “pesada”, que tienen que relacionar con una de estas dos imágenes: con la de una señora en actitud hostil o con la de una báscula que marca un peso elevado.

Posteriormente, se pregunta qué otro elemento del sonido indica el que el chico está hablando mal de alguien: esto es, el cambio de tono de su voz para imitar a su suegra. Así se pretende que los alumnos sigan atendiendo a la multimodalidad del anuncio y se fijen en la potencialidad comunicativa de los modos y su orquestación para ofrecer significados. De igual manera, se persigue la aplicación de estrategias cognitivas al producir inferencias con las voces y la paralingüística, y con la cinestásica, tal y como se reflejan en la tabla de los anexos de este trabajo.

Para conseguir la respuesta adecuada, se proyectan los fotogramas del fragmento del anuncio destacando con un recuadro aquellos en los que el chico cambia su tono de voz. Una vez obtenida la respuesta, se pregunta por qué el chico ha cambiado su tono de voz para dejar ver las intenciones comunicativas que este aspecto del sonido puede conllevar.

Acto seguido, se intenta que los alumnos deduzcan el significado de “cómo tenéis la cocina”. Esta tarea se realiza individualmente y para facilitarla se visiona el fragmento donde aparece esta expresión, y también se proyectan dos imágenes para que relacionen esta frase con una de ellas: con la de una cocina ordenada o con la de una cocina desordenada.

Por último, se proyectan los fotogramas del fragmento del anuncio para que los alumnos, en parejas, se expliquen la idea general de lo visto hasta ahora. Después harán lo propio en clase abierta y el docente recogerá las conclusiones.

Actividad 4

Los objetivos de esta actividad son: estimular la imaginación y los recursos narrativos audiovisuales; crear y contar el final de un anuncio publicitario; entender qué ocurre en un mensaje audiovisual; estructurar la información con marcadores discursivos; y utilizar vocabulario de la familia.

Se empieza con un fotograma del anuncio y otras imágenes de recurso para estimular la creatividad de los alumnos e invitarles a que imaginen un final. Todo ello se realiza en parejas, para después compartirlo en clase abierta. Esta tarea sirve de práctica y refuerzo para realizar la tarea final, que como se verá consiste en crear un anuncio.

Posteriormente, se visiona todo el anuncio para que los alumnos observen cómo acaba y para que comparen este final con el que ellos han creado. Una vez hecho esto, se proporciona a los alumnos fotogramas finales del anuncio para que los ordenen junto a los que ya tienen. Con ellos se analizará el final del anuncio, en el que el chico descubre que no está hablando con su mujer, sino con su suegra, criticándola sin percatarse de su presencia. Cuando han ordenado los fotogramas, los alumnos eligen aquel en el que el chico es consciente de que está hablando con otra persona, con la intención de ayudarle aún más en la comprensión del final del anuncio.

Por último, los alumnos valoran el final de anuncio, opinando si les ha resultado de su agrado. Con todo ello se intenta estimular que la práctica multimodal que han realizado, tanto para crear un final mediante la orquestación de modos, como para comprender el propio del anuncio, suponga un impulso para el desarrollo de la competencia crítica (cfr. supra 4.2.1). Por otra parte, se persigue que los alumnos desarrollen la dimensión estética e ideológica, tal y como se plantea en el punto 4.2.2 en términos de Ferrés y Pisticelli. La primera dimensión, porque los alumnos deben valorar el final del anuncio y ser críticos a la vez para elaborar otro propio. Y la ideológica, porque

pueden empezar a percibir cómo las representaciones mediáticas muestran posturas sociales y estructuran la representación de la realidad para que no pasen inadvertidas al receptor.

Actividad 5

Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar vocabulario y ofrecer diminutivos con sentido positivo son los objetivos que persigue la presente actividad. Para ello, esta se inicia con la imagen de dos chicas: una sonriente y otra con expresión de agobio. Los alumnos deben imaginar que ambas personas dicen la expresión “qué bien” y deducir su sentido y significado real en ambos contextos: con la chica sonriente, pueden deducir que está expresando alegría. Con la otra, que la expresión contiene ironía o un sentido negativo. De este modo, se hace ver a los alumnos que la manera de actuar y de hablar influye en el significado y sentido de las palabras.

A continuación, los alumnos ven el fragmento del anuncio en el que aparece la mujer del chico y le pide “un café “cargadito, porque tengo un día...”, algo que supone una escucha selectiva. Se les pide que se fijen en qué señales visuales u orales pueden ayudar a descifrar el significado de la frase, en caso de que no la entiendan. Esta tarea se realiza individualmente y luego se comparte en clase abierta. Con todo ello se pretende la aplicación de estrategias cognitivas para relacionar palabras con lo que se está viendo, y realizar inferencias con las imágenes, tal y como se especifica en la tabla de estrategias del apartado de la metodología.

Si fuera necesario y para que la frase se entienda mejor, se proyecta después del visionado del anuncio una imagen en la que aparece un café cargado y otro menos fuerte. Así tendrán que relacionar la expresión “café cargadito” con una de las dos imágenes. Posteriormente, se explica que el café podría haberse pedido, simplemente, “cargado”, y que el diminutivo tiene una intención comunicativa que transmite una emoción. Con el fin de que detecten que se usa el diminutivo con un sentimiento cariñoso para conseguir lo que se pide, se proyectan en pantalla dos emoticonos: uno sonriente y el otro, enfadado.

Acto seguido, los alumnos tienen que analizar el significado de “...porque tengo un día”. A tal efecto, se reparten distintas fotos en las que varias chicas están realizando actividades que denotan placer y otras que expresan una actividad más frenética. De este modo, los alumnos tienen que relacionar la frase con las fotografías, estimulando así la puesta en práctica de estrategias de inferencia para extraer significados.

Actividad 6

Los objetivos de esta actividad son ofrecer vocabulario de estados de ánimo y deducir significados de este tipo de léxico a través de imágenes. De esta manera, se proyectan en pantalla dos emoticonos: un sonriente y otro triste. Los alumnos, en parejas, deben deducir el estado de ánimo que cada uno de los iconos representa. Se parte de la posibilidad de que estas dos

expresiones (estar contento / estar triste) pueden ser ya conocidas por los alumnos o habituales en su nivel de lengua.

Posteriormente, se proyectan tres emoticonos más: uno enfadado, uno preocupado y el otro, sorprendido. El docente explicita el estado de los tres iconos, pero sin especificar a quién corresponde. Para que los alumnos lo deduzcan, deben fijarse en la imagen y también relacionar una pequeña historia o suceso que le ha ocurrido a cada uno de los tres emoticonos. Esta pequeña historia da indicios para saber el estado de ánimo correspondiente a cada uno de los monigotes.

Actividad 7

Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar significados; ofrecer diminutivos con sentido negativo; y utilizar vocabulario de estados de ánimo, son los objetivos de esta actividad. Se empieza por proyectar la imagen de una chica para introducir que la mirada de las personas es un elemento visual que expresa sentimientos y, en consecuencia, da valor y sentido al significado de palabras y expresiones.

Acto seguido, se proyecta la imagen de otra chica, cuya mirada expresa indignación o enfado. Los alumnos tienen que imaginar, con la previa indicación del profesor, que esta persona dice “qué inteligente eres” y descubrir, individualmente, qué es lo que realmente está diciendo. Una vez dada la respuesta en clase abierta, se proyecta la imagen de tres miradas más para que cada uno de los alumnos descifre los sentimientos o estados de ánimo que expresan: felicidad, sorpresa y tristeza. Estos sentimientos se desvelan después con imágenes de la chicas, pero en un plano más abierto en el que se puede observar la totalidad de sus rostros.

A continuación, se hace un pase de la última parte del anuncio para que los alumnos deduzcan, en parejas, las emociones que expresa el chico (una vez que ha descubierto que no hablaba con su mujer) y su suegra. De este modo, tienen que aplicar la estrategia de comprensión en la que se deben fijar en las miradas de ambos personajes, ya que son claves para entender lo que la suegra dice.

Después, se proyectan otras imágenes que ayuden y estimulen la respuesta de los estudiantes: el chico expresa sorpresa e incluso miedo, y su suegra, enfado y rabia. A raíz de este último sentimiento y de la mirada fija y fría de esta mujer, los alumnos tienen que descubrir el significado peyorativo de “cortito”, expresión que ella emplea para humillar a su yerno. En suma, se presenta la oportunidad de aplicar estrategias para descubrir el sentido y significado de “cortito” atendiendo a indicios de la comunicación no verbal de los personajes, como son la expresión facial y el lenguaje corporal: es lo que Martín Leralta apunta como estrategias cognitivas de inferencia cinestésica, tal y como se recoge en la tabla de estrategias de los anexos de este trabajo.

Por otra parte, también se pretende aplicar una de las conclusiones del marco teórico de este trabajo: usar estrategias para ir desde el significado explícito que una palabra puede presentar a su

significado implícito. Para estimular aún más una respuesta correcta, los alumnos deben relacionar esta expresión con una de estas imágenes proyectadas en pantalla: la de un café corto, la de un pantalón corto o short y la de una radiografía en la que se puede ver un cerebro de escaso tamaño.

Actividad 8

Esta actividad tiene como objetivos hablar sobre la información del producto publicitado que se transmite visual y oralmente; distinguir entre mensajes racionales y emocionales; y ofrecer vocabulario para describir beneficios de un producto. Para ello, se inicia con la proyección de dos fotogramas del anuncio: la del chico poniendo a calentar leche en el microondas, y la del chico poniendo café en la taza de leche ya calentada. Los alumnos tienen que pensar y comentar en parejas, qué beneficios del producto muestran estos fotogramas.

Una vez que en clase abierta se han recogido respuestas y se han fijado los beneficios que ofrece el producto anunciado, los alumnos deben reflexionar sobre las ventajas que el anuncio pretende ofrecer al decir que el producto es “cien por cien a tu manera”. Posteriormente, se recogen las respuestas y se dividen en beneficios racionales y emocionales.

Cabe resaltar que la imaginación de los alumnos puede ofrecer varios tipos de beneficios emocionales, además de los dados en el powerpoint: tomar un café de manera acorde a la personalidad del consumidor. De esta manera, se intenta demostrar a los alumnos que muchas veces los mensajes publicitarios deben de ser comprendidos desde un componente polisémico formado por información racional y emocional. Hecho este que se puede extender a otro tipo de mensajes audiovisuales.

Por otra parte, la interpretación de este eslogan puede dar pie a interpretar el desarrollo de un modo (oral) y captar lo que Kress denomina las intenciones de los autores (cfr. supra 4.2.1). Estas intenciones representarían intereses sujetos a la elección de determinados recursos de la representación (materialización de significados para que estos sean entendidos por una audiencia), algo que siempre es parcial en relación con el fenómeno o información que se pretende transmitir. En consecuencia, es posible que los alumnos puedan detectar también ciertos intereses del anunciante que vienen dados por la interpretación del significado del eslogan, en especial en su parte emocional.

Actividad 9

Hacer valoraciones y expresar opinión sobre el anuncio; reflexionar y hablar sobre el trato a las personas mayores; y seguir utilizando vocabulario de la familia y de valoración de un anuncio, son los objetivos de la presente actividad.

En primer lugar, se invita a los alumnos a pensar en tres cosas que les han gustado del anuncio y tres que no, a fin de activar su competencia crítica. Todo ello puede conllevar tratar temas que pueden ir desde la ejecución del anuncio a otras cuestiones que pueden ser, por ejemplo,

interculturales. Por esta razón, creemos que en esta actividad se puede dar lo que Kress denomina orientaciones culturales para comunicar una visión específica del mundo, que se producen en la interpretación de la orquestación de modos (cfr. supra 4.2.1).

A continuación, para reforzar y desarrollar lo anteriormente expuesto, se proyectan imágenes de personas que ríen y de otra más seria con el objetivo de que los alumnos digan por qué estaría bien o mal visto este anuncio en sus países. De este manera, se persigue el debate intercultural tanto en la concepción de cómo es la publicidad en distintas culturas o sobre los momentos de tensión que suceden en el anuncio: esto es, cuando el chico critica a su suegra y cuando ella se dirige a su yerno con ironía. Todo ello lleva a mostrar un fotograma en el que aparece esta señora, para preguntar a los alumnos cómo se consideraría en sus países la burla del chico y estimular así su competencia crítica. Si esta cuestión ya hubiera surgido cuando los alumnos comentan la percepción del anuncio en sus países, obviamente no sería necesario profundizar más sobre ello.

Esta tarea puede brindar una oportunidad para que los alumnos estimulen su *saber ser* o su competencia existencial, tal y como la denomina Martín Peris, ya que con el uso del lenguaje se pueden demostrar actitudes y valores (cfr. supra 4.2.1). Además, se produce un momento en el que cada alumno puede desarrollar sus habilidades y destrezas interculturales, tal y como las entiende Byram (cfr. supra 4.3): por un lado, la capacidad de comparación, interpretación y de establecer relaciones (*saber comprender*) al interpretar y explicar acontecimientos de otras culturas, así como para relacionarlos con otros acontecimientos de la propia; por otro, la capacidad de evaluar críticamente los punto de vista (*saber comprometerse*).

Finalmente, se proyectan dos imágenes más: la de una persona mayor española o europea y la de otra también mayor de procedencia árabe. Servirán de estímulo para que los alumnos reflexionen sobre el trato a las personas mayores en sus países y en España.

En esta interacción oral vuelve a cobrar relevancia la competencia intercultural, debido al tema que se trata y al contraste cultural que hay que efectuar al hablar de este trato social en distintas sociedades. La competencia estratégica se puede emplear en toda la actividad atendiendo a que una conversación también es una comprensión audiovisual en muchos aspectos.

Actividad 10

Los objetivos de esta actividad son: hablar sobre públicos y valores que puede ofrecer y omitir el anuncio, expresar opinión sobre la publicidad, así como utilizar vocabulario sobre la familia.

La fotografía de una familia árabe proyectada en la pantalla pretende incitar a los alumnos a que expliquen los tipos de familia que hay en sus respectivos países. La dinámica que se emplea y

mantiene en toda la actividad es de grupos de tres, ya que así se crea un grupo que seguirá trabajando en la posterior tarea final, intentando estimular su cohesión.

Una vez que se han expuesto en clase abierta los tipos de familia en los países de los alumnos, se les pregunta qué otros tipos de familia podrían protagonizar el anuncio. La fotografía de una familia numerosa pretende estimular diversas respuestas, como familia monoparental u homoparental, o incluso una familia en la que los miembros tengan una edad mayor que la de los protagonistas o en la que se puedan incluir hijos adoptados, por poner algunos ejemplos. En todo caso, los tipos de familia y el léxico relacionado que puedan surgir serían conocidos por los alumnos, ya que se habrían aprendido en la unidad anterior.

A continuación, se pide a los alumnos que razonen por qué sí o por qué no una familia monoparental y otras homoparentales pueden sentirse identificadas con el anuncio de Nescafé. Estos tipos de familia se proyectan en pantalla con sus correspondientes fotografías. La meta a conseguir es que los alumnos activen aún más su competencia crítica y se involucren en un debate que puede tener aspectos interculturales relevantes, considerando que, en algunos casos, puede darse un choque cultural que debe ser conducido por el docente. Así se pretende realizar una actividad de interacción en la que, siguiendo a Byram, se estimule el conocimiento del otro para interactuar y el desarrollo de conciencia intercultural para evaluar, críticamente y con criterios explícitos, los puntos de vista de otros compañeros y de uno mismo (cfr. supra 4.3). Tal y como se ha comentado en el citado capítulo, también los alumnos pueden ser conscientes de que la identidad, desde un punto de vista intercultural, es algo variable, tal y como apunta García Rodés.

Otro aspecto que se pretende tratar es la reflexión sobre qué tipo de personas y consumidores aparecen en mensajes publicitarios de productos de alto consumo y cuáles no. De esta manera, se quiere hacer palpable una realidad de la comunicación publicitaria: muchos colectivos, como inmigrantes y homosexuales, no aparecen como personajes en la inmensa mayoría de anuncios. Por otra parte, y en consonancia con García Rodés (cfr. supra 4.3) se intenta que el desarrollo de la conciencia crítica suponga tener conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se entra en contacto, para intentar así minimizar choques culturales.

En este momento de la actividad se pueden empezar a detectar signos de invisibilidad en términos de Kress (cfr. supra 4.2.1). Cabe la posibilidad de reflexionar sobre por qué los personajes que aparecen en la publicidad tienen un patrón muy determinado y en su mayoría no contemplan la aparición de parejas homosexuales o de familias monoparentales. Volviendo a las teorías de Kress, muchos consumidores reales o potenciales podrían estar fuera del *frame*, del marco comunicativo que incluye o excluye mensajes o incluso receptores (cfr. supra 4.2.1). En definitiva, se trata de reinterpretar el anuncio para comprobar qué se incluye y qué se excluye.

También el docente preguntará sobre las razones por las que este tipo de familias no aparecen o aparecen poco en la publicidad española o en la de sus países. El docente puede ofrecer algunos motivos: por intereses económicos, por intereses políticos o por rechazo social. De este modo, se intenta discernir los intereses de los creadores de mensajes, en términos de Kress.

Por último, se proyectan dos fotografías de familias de procedencia árabe y oriental, para preguntar a los alumnos si las familias inmigrantes en España pueden o no pueden sentirse identificadas con el anuncio de Nescafé. De nuevo, lo que se persigue es reflexionar sobre por qué en los anuncios de la publicidad española aparecen poco o nunca, familias de otros países que viven entre nosotros. Una oportunidad en la que se puede incentivar la competencia crítica y la multimodalidad ya que, como dice Kress (cfr. supra 4.2.1), la interpretación de los mensajes sociales también consiste en la detección de parcialidad, transparencia y opacidad, desde un plano tanto social como semiótico, para finalmente captar intereses no percibidos del anunciante.

Tarea final

Crear un anuncio; hacer uso de tecnología digital; expresar opinión y valorar críticamente la propia tarea y la de los demás; y utilizar vocabulario y estructuras lingüísticas tratadas en toda la unidad, son los objetivos que persigue la tarea final de esta unidad didáctica.

La dinámica a seguir es la de grupos de tres, los cuales deberán crear un anuncio de una marca de café. Dicha marca puede ser inventada o que exista, pensando siempre en que son competencia de Nescafé. Todo ello conlleva a que los alumnos busquen otros valores diferenciales con el citado producto, aunque comparten uno: es una marca de un producto de consumo familiar. Al compartir este valor, se pretende que el tema de la familia quede reflejado en sus creaciones y se estimule la competencia crítica.

Los alumnos deben dibujar un *storyboard* para planificar y prever que ocurrirá en el anuncio, tanto visualmente como oralmente. Al ser un grupo meta no alfabetizado, deberán recordar lo que hay que decir en palabras, algo que supone una cierta dificultad pero que se considera necesario para realizar la tarea.

Si todos los alumnos disponen de móvil con cámara de vídeo o el centro docente puede proporcionar uno, la tarea final se plantea con la grabación de un anuncio. En caso contrario, el anuncio no se grabará y su creación quedará plasmada en el *storyboard*.

Suponiendo que el anuncio se grabe, después deberá ser editado. Se parte del supuesto de que este cometido técnico ya ha sido practicado por los alumnos en unidades anteriores, ya que supone una práctica multimodal.

Cuando el anuncio esté editado, deberá subirse a una cuenta de youtube. Debido a que el grupo meta no está alfabetizado, esta tarea estará apoyada por el docente. Sin embargo, podría haber la posibilidad de que, aun sin saber escribir o leer, algunos alumnos puedan ser capaces de entrar en

youtube y saber colgar contenidos, si se plantea la posibilidad de que algunos estudiantes puedan saber, memorizar o recordar qué apartados hay que clicar.

Por último, se haría un visionado de los anuncios hechos. De este modo, se abriría un debate en el que se opinaría críticamente sobre cada creación: la opinión sobre el anuncio en sí, los consumidores que incluye o excluye, y los intereses que los alumnos pueden tener como creadores de un mensaje, entre otros posibles temas que pudieran surgir para hacer valoraciones.

En consecuencia, la creación del anuncio supone, en términos de Ferrés y Piscitelli, el desarrollo de la dimensión estética para estimular la sensibilidad y la originalidad, como ha ocurrido en otras actividades posteriores. Por otra parte, también se da la oportunidad de desarrollar la competencia mediática y crítica a través de la cultura participativa, con la producción de mensajes propios. Un proceso en el que los alumnos pueden analizar y gestionar sus propias emociones.

Otros aspectos teóricos implicados en esta tarea final ya se han comentado anteriormente en la realización de otras actividades: llevar a cabo una práctica multimodal ligada a la comprensión audiovisual en la que la orquestación de modos pueda ofrecer orientaciones culturales para comunicar un visión específica del mundo; aplicar distintas y variadas estrategias de comprensión audiovisual para comprender los anuncios del resto de compañeros; y estimular las habilidades interculturales según Byram, tanto para crear el anuncio como para debatir sobre las propias creaciones.

Autoevaluación

A fin de reflexionar sobre el aprendizaje de la actividad, valorar los materiales utilizados y obtener información para posibles mejoras en otras actividades, se propone a los alumnos una actividad de autoevaluación. En ella se plantean preguntas sobre: el léxico aprendido y el que ya sabían, la adquisición de elementos de la comunicación no verbal, su satisfacción y dificultad con su comprensión audiovisual y las estrategias que han empleado.

6.3 Tercera unidad: estereotipos

Esta unidad se iniciaría con una actividad en la que se tratarían estereotipos con nacionalidades, mediante imágenes y presentación de algunos estereotipos conocidos. Posteriormente, y también con apoyo fotográfico, se preguntaría a los alumnos por algunos estereotipos españoles (todos los españoles duermen la siesta, en España siempre hace sol,...), contraponiéndolos con otras imágenes que rompen estos estereotipos. Después, se comentaría en clase abierta los estereotipos que existen en sus países. A continuación, se proyectaría una imagen en la que todos sus elementos son iguales (muñecas rusas o el famoso cuadro de Warhol de sopas *Campbell*), para presentar el concepto y significado de estereotipo.

Posteriormente, se daría paso a otra actividad en la que se tratarían los estereotipos referidos a personas, presentando fotografías en las que los alumnos deben deducir el estereotipo (por ejemplo, las niñas juegan con muñecas), para mostrar otras imágenes en las que el estereotipo se rompe (niños jugando con muñecas).

Acto seguido, se presentaría otra actividad para hablar sobre los estereotipos en la publicidad. Podría utilizarse un anuncio de Heineken que muestra la inauguración de una casa de alto standing en la que se ve a un grupo de chicas gritando en un gran vestidor lleno de ropa y zapatos. A la vez, se oye el grito de un grupo de chicos y vemos que estos están en una habitación tan grande como el vestidor, aunque en este caso se trata de una nevera gigante cargada de cerveza. Después del visionado, los alumnos deberían deducir los dos estereotipos que aparecen: a las mujeres le interesa la ropa y a los hombres, la cerveza. Para acabar esta actividad, los alumnos deberían captar qué estereotipos se rompen en una famosa campaña de Dove, una marca de cosmética en la que sus modelos no siguen los cánones de belleza arquetípicos, ya que son mayores de cincuenta años o usan otras tallas más grandes que el arquetipo publicitario femenino.

A continuación, los alumnos deberían apreciar los estereotipos que aparecen en el anuncio de Nescafé visto en la unidad anterior, haciendo un visionado del mismo. El estereotipo es que yernos o nueras y suegras se llevan mal, o que las suegras son personas algo grotescas y crueles, como se puede deducir del final del anuncio.

Finalmente, se establecería otra actividad en la que los alumnos comentarían qué estereotipos han afectado directamente a sus vidas.

7. CONCLUSIONES

Una vez llegados al tramo final de este trabajo, cabe ahora exponer sus consideraciones finales. Para ello, se retoman los objetivos que se han planteado (cfr. supra 2), con el fin de comprobar y comentar si todos ellos se han podido realizar a lo largo de estas páginas.

1.- Exponer las relaciones que pueden existir entre multimodalidad, competencia estratégica y competencia intercultural como aspectos fundamentales para el desarrollo de la competencia crítica.

Por una parte, parece admisible que la competencia estratégica guarda una íntima relación con la multimodalidad, ya que puede considerarse que la puesta en práctica de estrategias es, en sí misma, una práctica multimodal, debido a que la interpretación de modos o de su orquestación supone la aplicación de estrategias tanto visuales como auditivas para poderlos comprender. Esto sucede si atendemos a las actividades 1 y 7 de la propuesta didáctica, en las que el alumno debe atender al modo de la imagen para extraer, en el primer caso, una idea general de lo que sucede; y en el segundo, el significado de expresiones que ayudan a interpretar un modo. Asimismo, la actividad 2 deja entrever que los alumnos pueden aplicar estrategias cuando se practica la comprensión atendiendo a la orquestación de modos, ya que en esta actividad los estudiantes podían ver el anuncio con sonido y vislumbrar la convergencia de modos, tanto visuales como auditivos.

La competencia intercultural parece más íntimamente ligada a la multimodalidad en la actividad 9, ya que en ella se propone a los alumnos que valoren el anuncio. Dicha valoración puede comportar que los alumnos se fijen en algunos de los modos que han aparecido en este mensaje visual y los interpreten, además de realizar una apreciación estética sobre los mismos que puede venir dada por factores culturales propios de cada estudiante. Por otra parte, en la misma actividad se debe reflexionar sobre un modo: el tono de burla del chico hacia su suegra, para hablar sobre el trato a las personas mayores.

También en la actividad 2 la producción de gestos puede aportar algunos valores interculturales a compartir, sin olvidar la tarea final consistente en la creación de un anuncio y en la que, posiblemente, sea la producción espontánea de los alumnos la que pueda establecer una relación más directa entre interculturalidad y multimodalidad. En consecuencia, cabría haber incluido alguna actividad o tarea en la que dicha relación hubiera sido más estrecha o evidente. Sin embargo, este objetivo puede verse más realizado en la explicación de la unidad que versa sobre los estereotipos, ya que el visionado del anuncio que se propone obliga a observar de nuevo modos que derivan en estereotipos. De la misma manera, esta relación entre interculturalidad y multimodalidad es más plena cuando en la mencionada unidad se pide a los alumnos que deduzcan los estereotipos que aparecen en el anuncio de Nescafé.

2.- Incorporar contenidos estratégicos en actividades de comprensión audiovisual.

El cumplimiento de este objetivo parece palpable en aquellas actividades de la propuesta didáctica en las que los contenidos estratégicos son una vía para facilitar la comprensión del

anuncio. Hablamos de la actividad 1, en la que se pueden emplear estrategias de tipo visual; de la actividad 2, en las que las estrategias que se pueden utilizar tienen que ver con los aspectos auditivos poniendo en práctica inferencias con las voz; y de las actividades 5 y 7, ya que las estrategias empleadas pueden ayudar a descifrar el significado de expresiones y palabras, facilitando así la tarea de los alumnos.

3.- Deducir posibles estrategias de comprensión audiovisual que puedan no haber sido contempladas en la didáctica de lengua.

En las tablas sobre estrategias que se ha incluido (cfr. Supra 5.2 y anexos), se ha pretendido aportar estrategias de comprensión audiovisual. Sin embargo, cabe resaltar que las estrategias aportadas son una interpretación de otras ya comentadas por diversos autores y centradas específicamente en la comprensión auditiva. Por lo tanto, podemos afirmar que esta aportación no supone una gran novedad en la didáctica de la lengua.

4.- Reflejar la conveniencia de la multimodalidad en materiales didácticos dirigidos a inmigrantes no alfabetizados para el desarrollo de la comprensión audiovisual y de la formación de usuarios críticos de la lengua.

Se puede constatar que la propuesta didáctica apunta al cumplimiento de este objetivo. Uno de los motivos puede venir dado porque dicha propuesta, aun pudiendo mejorarse, ilustra que es posible la realización de actividades que, por un lado, demuestren una relación entre multimodalidad y comprensión. Y por otro lado, el material principal (el anuncio) invita a la reflexión crítica si atendemos a los intereses que puede tener el anunciante, como se ha expresado en la propuesta didáctica.

El tipo de material al que se acaba de aludir puede alertar de la existencia de mensajes audiovisuales en los que los intereses de sus creadores pueden pasar inadvertidos, algo que potenciaría el desarrollo y estímulo de la competencia crítica y la captación de invisibilidad y transparencia, en términos de Kress (cfr. Supra 4.2.1). Estos materiales pueden ser noticias (algo ya desarrollado por Ferrés para la enseñanza secundaria) cortometrajes o vídeos de realización doméstica alojados en la red en los que se ofrecen opiniones sobre diversos temas o, simplemente, se muestran otros motivos más lúdicos.

Por otro lado, la inclusión en el aula de E/LE de actividades que estimulen el desarrollo de la competencia crítica a través de la multimodalidad parece conveniente si pensamos que la práctica multimodal genera interpretaciones de mensajes sociales de carácter audiovisual. Todo ello ayudaría al desarrollo de una conciencia crítica que implicaría tener conciencia respecto a la propia cultura y a la cultura con la que se está en contacto para hacer posible la minimización de choques culturales y situaciones de aislamiento (cfr. Supra 4.3). Estos aspectos pueden verse como realizables en la unidad dedicada al vocabulario de la familia, ya que en esta aparecen familias monoparentales y homoparentales como aspectos sociales y culturales que podrían ser desconocidos para el grupo meta. Asimismo, pueden también tratarse en la actividad 9 al tener que hablar sobre el

trato a las personas mayores, y en la actividad 10, donde los alumnos deben deducir qué tipo de públicos no suelen aparecer en las campañas publicitarias emitidas en España.

5.- Crear actividades de comprensión audiovisual integrando la práctica de la multimodalidad y la de contenidos estratégicos e interculturales que estimulen la competencia crítica.

Este objetivo se ha visto reflejado a través de la propia propuesta didáctica y sus actividades. En la unidad didáctica desarrollada se puede observar que la práctica de la multimodalidad y de contenidos estratégicos ocupa más tiempo y que su presencia se da, en mayor o menor medida, en casi la totalidad de actividades.

Considerando que las actividades presentadas pueden ser susceptibles de mejora, y a falta de una investigación que pueda aportar resultados más esclarecedores, este objetivo presenta posibilidades de ejecución en el grupo meta. Además, el uso de recursos visuales parece adecuado para el aprendizaje cuando no es posible utilizar comentarios lectoescritos, ya que estas imágenes suponen un apoyo didáctico para el alumno, e incluso para el docente, al contar este con una herramienta que acompaña su discurso oral aportado. De esta manera, se considera que se podrían realizar y conformar unidades didácticas que tendrían su función de manual de aprendizaje ante la imposibilidad de utilizar uno de carácter textual y que se ofrecerían mediante su proyección en la pantalla del aula. Por otra parte, cabe resaltar que la realización de este tipo de actividades puede ser compleja debido a la labor que supone la búsqueda de imágenes y la edición de material audiovisual.

El seguimiento de actividades en las que el componente visual es tan primordial, debe alternarse con actividades de interacción oral, ya que una atención cognitiva centrada únicamente en la visualización de imágenes podría producir signos de cansancio o agotamiento. Al no poder contar con el uso de destrezas como la comprensión lectora y la expresión escrita, que podrían ofrecer más variedad y agilidad en el aprendizaje, la alternancia con actividades de interacción oral se presenta clave para que el aprendizaje sea más sólido. Además, el uso de fotografías repartidas a los alumnos podría solventar este posible problema.

Cabe ahora añadir otro tipo de consideraciones más allá del cumplimiento de los objetivos de este trabajo. Una vez revisadas las actividades de la propuesta didáctica, hubiera sido más conveniente que algunos de los personajes que aparecen en diversas diapositivas denotaran un origen más hispano, ya que muchos de ellos muestran pertenecer a sociedades de América del Norte o el centro de Europa. La imposibilidad de acceder a bancos de imágenes de pago ha impedido este deseo de aportar más autenticidad al material presentado. Por otra parte, hubiera sido deseable que la unidad didáctica hubiera tenido una mayor compensación entre actividades para desarrollar la competencia crítica y aquellas destinadas a la comprensión audiovisual, ya que estas aparecen en mayor número.

Las dificultades encontradas en la labor de este trabajo han sido varias. En primer lugar, ha resultado complejo establecer relaciones teóricas entre la multimodalidad, la competencia estratégica y la competencia intercultural como componentes esenciales de la competencia crítica.

En la realización de la unidad didáctica, cabe resaltar que esta tuvo que ser reducida, ya que finalmente suponía una secuencia de actividades extremadamente amplia que incluía actividades tanto de la unidad previa (vocabulario de la familia) y la posterior (estereotipos) a la unidad que se ha desarrollado (la familia y la publicidad). Además, también ha existido cierta dificultad en la inclusión de contenidos lingüísticos para ofrecer utilidad didáctica a la unidad, ya que estos contenidos solo pueden presentarse oral y visualmente, y las imágenes que deben apoyar estos contenidos deben ser muy precisas e ilustradoras de los mismos. Otro tipo de dificultad se ha hecho palpable en la adecuación del discurso del profesor al grupo meta, ya que este ha debido ser imaginado para que la presentación de las actividades de este trabajo pueda entenderse con la mayor claridad.

Es evidente que en personas no alfabetizadas, la competencia crítica se presenta como el primer paso al acceso de una competencia mediática plena. Esta competencia podría desarrollarse con más profundidad en paralelo a una futura y necesaria alfabetización para que el grupo meta accediera a contenidos virtuales lectoescritos. Sin embargo, parece conveniente que estos alumnos comiencen a conocer lo antes posible aspectos que se pueden enmarcar en su competencia digital para aquellas tareas consideradas más técnicas. Al hilo de la necesidad de estimular paulatinamente la competencia mediática, podría ser conveniente que el grupo meta contara con un portafolio digital que contuviera diversas actividades relacionadas con la comprensión audiovisual y la expresión oral.

En cuanto a la dimensión pedagógica de la interculturalidad en sí (cfr. supra 4.3), sus objetivos parecen realizables en actividades didácticas de desarrollo de la competencia crítica para identificar aspectos culturales propios y de otra sociedad, apropiarse de elementos interculturales y tener empatía para obtener conocimiento. Este hecho puede desprenderse de algunas de las actividades presentadas (9, 10 y tarea final), ya que en ellas se aprecian signos que pueden producir intercambios interculturales a través de las interacciones propuestas. También ocurriría lo mismo en la unidad sobre estereotipos.

Por último, cabe reflexionar sobre la conveniencia de estimular lo que podríamos considerar otra destreza que conviviría con las cuatro comunes: nos referimos a la expresión audiovisual, como motor de desarrollo de la competencia crítica. La inclusión de esta destreza podría adecuarse a actividades que supongan la realización de mensajes de tipo más social, como pueden ser un anuncio, un reportaje o un informativo por parte de los alumnos. Pero además la práctica de la expresión audiovisual puede ayudar tanto a la práctica de la multimodalidad y al desarrollo de la competencia estratégica e intercultural. En un mundo digital y virtual, parecería cada vez más necesaria la práctica de este tipo de destreza, si atendemos también a que un mensaje audiovisual creado por un individuo es una manera personal de comunicarse como puede ser hablar y escribir. Nos referimos a mensajes personales como por ejemplo, a la realización de un vídeo en el que alguien emite su opinión sobre algo; o en el caso de que con más frecuencia se envían *whatsapp* que en sí mismos excluyen mensajes escritos, ya que lo que se transmite son vídeos de diversa índole y

que pueden estar hechos por los propios emisores de estos mensajes audiovisuales. En definitiva, todo ello puede hacer pensar que las personas que nos dedicamos a la enseñanza del español no solo somos profesores de lengua, sino que a través de ella también pasamos a ser, en gran medida, profesores de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

Baralo, Marta (2006): “La lengua en un prototipo didáctico multimedia para la formación de voluntarios como profesores de ELE”, en *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).

Bautista, Antonio (2007): “Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural”, en *Revista de Educación*, nº 343, pp. 589-600.

Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters.

Byram, Michael; Nichols, Adam; Stevens, David (2001): *Developing intercultural competence in practice*, Multilingual Matters Ltd.

Byram, Michael; Gribkova, Bella; Strakey, Hugh (2002): *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education. Council of Europe, Strasbourg. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf

Casañ Núñez, Juan Carlos (2009): *Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión oral en el aula de lenguas extranjeras*, Marco ELE, nº 9. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/9/jc.casan_grabaciones-audiovisuales.pdf

Cassany, Daniel (2006): “Literacidad crítica: leer y escribir ideología”, Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/10/Cassany,_D..pdf

Cestero, Ana María (2004): “La comunicación no verbal”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 593 – 617.

Corpas, Jaime (2000): “La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural”, en *Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera ASELE*, pp. 785 – 791.

Correia, Rosane (2006): “Encouraging critical reading in the EFL classroom”, en *English Teaching Forum*, nº1, pp. 16-27.

Cots, Josep Maria (2006): “Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching”, en *ELT Journal*, 60/4, pp. 336-345.

Fernández, Sonsoles (2004): “Las estrategias de aprendizaje”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 441 -432.

_____ (2004): “Los contenidos estratégicos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 853 - 878.

_____ (2004): “La subcompetencia estratégica”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 573 -592.

Ferrés, Joan (2000): *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona. Paidós.

_____ (2007): “La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº 29, pp. 100-107.

_____ (2008): *La Educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*, Barcelona, Gedisa.

Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012): “La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº 38, pp. 75-82.

Flowerdew, John y Miller, Lindsay (2005): *Second language listening. Theory and practice*, Cambridge Language Education.

García Parejo, Isabel (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes adultos”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, Madrid: SGEL, pp. 1259 - 1277.

García Roces, Olga (2011): *Guía informativa para profesores de español L2 sobre el síndrome de Ulises*. Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración, nº 32. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15

Gil Toresano, Manuela (2004): “La comprensión auditiva”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 899-916.

Gómez, Guillermo (2009): *El desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de E/L2 a inmigrantes: Modelos de desarrollo de la competencia intercultural*. Materiales de E/L2 y clases de español para inmigrantes. Disponible en: http://www.segundaslenguaseinmigracion.org/index.php?option=com_docman&Itemid=15

Guillén Díaz, Carmen (2004): “Los contenidos culturales”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, eds. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, SGEL, pp. 835 - 852.

Gutiérrez, Alfonso y Tiner, Kathleen (2012): “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº38, pp. 31-39.

Hernández, María Teresa y Villalba, Félix (2000): “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2”, en *Carabela*, «La comprensión lectora en el aula de ELE», SGEL, nº. 48, pp. 85 -100.

Kalman, Judith (2003): “El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de escritura y lectura”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Consejo Mexicano de Investigación, pp. 37 -66.

Kendall, Alex y McDougal, Julian (2012): “Alfabetización mediática crítica en la posmodernidad”, en *Comunicar, revista científica de educomunicación*, nº38, pp. 21-29.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge.

Martín Leralta, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*, Universität Bielefeld Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft Spanien- und Lateinamerikastudien. Disponible en: <http://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301217>

Martín Leralta, Susana (2008): “Orientaciones para la inclusión de estrategias en el programa habitual de ELE” en *Marco ELE, revista de didáctica*, núm. 6. Disponible en: <http://marcoele.com/orientaciones-para-la-inclusion-de-las-estrategias-en-el-programa-habitual-de-ele/>

Martín Peris, Ernesto (2009): “Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE”, en *Mosaico, núm. 24*, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación del Gobierno de España, pp. 5 -13.

Miquel, Lourdes (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, en *Carabela*, nº 53, «La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes», SGEL, pp. 5 - 24.

Murillo, Nuria (2009): “La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales”. Memoria de máster, UPF. Disponible en: <http://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6010/Treball%20Nuria%20Murillo.pdf?sequence=1>

Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Serie Máster E/LE , Universidad de Barcelona, Edinumen.

O'Malley, J.Michael y Chamot, Anne Uhl (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

Ramos, Antonio (2012): *La comprensión audiovisual: una nueva “visión”*, en Centro Virtual del Instituto Cervantes (Congreso Mundial de Profesores de Español). Disponible en: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensión-audiovisual-una-nueva-«visión»>

Richards, Jack y Rodgers, Theodore S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Edinumen, Colección Cambrige de Didáctica de Idiomas.

Rost, Michael (2002): *Teaching and researching listening*, Applied Linguistics in Action Series; Pearson Education.

Valls, Lluís (2011): “Enseñanza / aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”, en *Marcoele*, núm.13. Disponible en: <http://marcoele.com/competencia-comunicativa-intercultural/>

Vidal, Nuria: Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural, en *Antología de textos de didáctica del español*, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/vidal02.htm

Voigt, Burkhard (2010): "La comprensión audiovisual. Planteamientos teóricos y consecuencias didácticas", en *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, Heft, pp. 59 -79.

Wessling, Gerd (2009): “Didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas: algunos ejemplos en el aula”, en *Marcoele*, núm 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.wessling.pdf

Williams, Marion y Burden, Robert L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Edinumen, Colección Cambrige de Didáctica de Idiomas.

Anexos

En este apartado se incluyen una tabla de la secuencia de actividades de la unidad didáctica desarrollada y otra de estrategias de comprensión auditiva y audiovisual. En la primera tabla, se podrán observar los objetivos, los contenidos, los materiales, la dinámica y la temporización aproximada de cada una de las actividades mencionadas. En la segunda, se muestran estrategias, algunas de las cuales están marcadas en negrita como aportación de este trabajo.

Además, también se incluye un cd con las actividades de la unidad didáctica desarrollada en formato powerpoint, en donde se puede encontrar el discurso aportado del profesor y los materiales audiovisuales e imágenes fotográficas utilizadas. Estas imágenes han sido extraídas de *photopin.com*, web que sirviéndose de licencias de *Creative Commons* ofrece fotografías para uso de bloggers. En algún caso se ha tenido que acudir al archivo de imágenes de *Google images*. Por otra parte, en el mismo cd se incluye todo el anuncio completo por si se considera conveniente su visualización antes de observar la unidad didáctica del powerpoint.

Tabla de secuencia de actividades

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades.</p> <p>-Expresar opinión.</p>	<p>Preparatoria 1: Se proyecta la imagen de un hombre y se dice lo que piensa sobre Barcelona. Después, los alumnos reproducen sus palabras, intentando reflexionar sobre las estructuras de opinión que se pueden utilizar.</p> <p>Después, los alumnos practican las estructuras de opinión presentadas, opinando sobre la ciudad.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p>	IO	Powerpoint	Parejas y grupo grande.	10'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos para preparar a los alumnos en las siguientes actividades. - Hablar de los beneficios de productos de varios anuncios. - Expresar opinión sobre varios anuncios y la publicidad. - Ofrecer vocabulario para valorar cualidades de anuncios. 	<p>Preparatoria 2: Se proyecta un anuncio para que los alumnos deduzcan y entiendan elementos propios de los anuncios: la simbología, beneficio del producto...</p> <p>Después, se reparten otros anuncios de revista a los alumnos: deben elegir el que creen que es mejor y opinar sobre ello. También deben detectar el beneficio que ofrece el anuncio elegido.</p> <p>Por último, opinan sobre qué tipo de publicidad prefieren: de prensa, de televisión, de internet...</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: beneficio del producto, anuncio bueno / malo/ original. Imagen impactante. Buena idea.</p>	IO	<p>Powerpoint.</p> <p>Anuncios de revistas.</p>	Individual y parejas	15'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen.</p> <p>-Reflexionar sobre estrategias de comprensión audiovisual.</p> <p>-Aplicar estrategias de comprensión audiovisual: visuales.</p> <p>-Ofrecer vocabulario para describir imágenes de un mensaje audiovisual.</p>	<p>Actividad 1: Los alumnos reflexionan y explican las estrategias que emplean para comprender mensajes audiovisuales.</p> <p>Se presentan estrategias de CAV para deducir, por elementos de la imagen, la idea general de un mensaje.</p> <p>Pase de un fragmento del anuncio sin sonido, para detectar elementos visuales que ayudan a comprender lo que sucede.</p> <p>Se comentan estos elementos visuales en parejas y ente todos.</p>	<p>Léxicos: personajes, situación, ropa, gestos.</p> <p>Estratégicos: estrategias de CAV (visuales).</p>	<p>IO, CAV.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	<p>Grupo grande.</p> <p>Individual y parejas.</p>	<p>15'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, atendiendo solo a la imagen.</p> <p>-Estructurar la información con marcadores discursivos.</p> <p>- Practicar la comunicación no verbal.</p>	<p>Actividad 2: Los alumnos se explican, gestualmente, lo que han hecho antes de llegar a clase.</p> <p>El profesor hace lo mismo. Después, relata lo hecho con marcadores discursivos.</p> <p>Lo alumnos deducen de este relato los marcadores utilizados.</p> <p>Luego se reparten fotogramas de la primera parte del anuncio: los alumnos deben ordenarlos secuencialmente.</p> <p>Por último, los alumnos explican este primer fragmento, usando marcadores discursivos y fijándose en los gestos del protagonista del anuncio.</p>	<p>Lingüísticos: marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último.</p> <p>Comunicación no verbal: gestos.</p>	<p>IO, CAV.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de la 1ª parte del anuncio.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	<p>Individual, grupo grande y parejas.</p>	<p>20'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Entender y explicar la idea general de un mensaje audiovisual, con imagen y sonido. - Estructurar la información con marcadores discursivos. -Aplicar estrategias de comprensión audiovisual: orales y visuales. - Asimilar significados de palabras con valor personificador y de <i>tener</i> para atribuir una circunstancia al CD. 	<p>Actividad 3: Se presentan algunas estrategias de CAV para resaltar la importancia de elementos del sonido. Los alumnos deducen otras.</p> <p>Se pasa el fragmento del anuncio con sonido para atender a elementos del sonido y otros visuales.</p> <p>Los alumnos extraen el significado de <i>cariño</i> y <i>pesada</i> relacionando estos términos con imágenes.</p> <p>Se reflexiona sobre el cambio de tono de voz del protagonista.</p> <p>Después, se extrae el significado de <i>cómo tenéis la cocina</i>, relacionando la expresión con dos imágenes: una cocina ordenada y otra desordenada.</p> <p>Los alumnos ofrecen la idea general del fragmento visto.</p>	<p>Estratégicos: atención a elementos del sonido para la comprensión.</p> <p>Lingüísticos: marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último.</p> <p>Léxicos: Pesada y cariño (a personas). Cómo tenéis la cocina (apreciación negativa).</p>	<p>CAV, IO.</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de la 1ª parte del anuncio.</p> <p>Imágenes: - Manos cogidas (pareja) manos que se estrechan.</p> <p>- Para deducir el significado de <i>pesada</i>: báscula y persona en actitud negativa.</p> <p>- Cocina ordenada y desordenada.</p>	<p>Parejas, grupo grande e individual.</p>	<p>25'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Estimular la imaginación y los recursos narrativos audiovisuales. - Crear y contar el final de un anuncio publicitario. - Entender qué ocurre en un mensaje audiovisual. - Estructurar la información con marcadores discursivos. - Utilizar vocabulario de la familia. 	<p>Actividad 4: Los alumnos tienen que imaginar el final del anuncio.</p> <p>Se pasa todo el anuncio para ver el final del mismo y para que los alumnos lo comparen con el suyo.</p> <p>Para comprender el final y todo el anuncio, se reparten más fotogramas del mismo. Los alumnos tienen que acabar de ordenar el final del anuncio.</p> <p>Se reflexiona sobre momentos claves del final del anuncio para una mayor comprensión del mensaje publicitario.</p>	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último. - Yo creo que + opinión / Para mí + opinión <p>Léxicos: Suegra / yerno/ mujer/ hijo</p>	CAV, IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Fotogramas de todo el spot.</p> <p>Mpg: anuncio de Nescafé</p>	Parejas.	25'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Ofrecer diminutivos con sentido positivo y significados de <i>tener</i>.</p> <p>- Aplicar estrategias de CAV para descifrar vocabulario.</p>	<p>Actividad 5: Reflexión sobre elementos visuales que hacen que expresiones o palabras cobren distintos sentidos. Se proyecta la imagen de dos chicas (una contenta, otra agobiada) a la que corresponde la misma expresión (<i>¡qué bien</i>): los alumnos descifran los dos sentidos de esta expresión.</p> <p>Se pasa un fragmento del anuncio para empezar a deducir el significado de: <i>café cargadito</i> y <i>tener un día</i> (muy ocupado).</p> <p>Se proyectan imágenes (dos cafés) que ayuden a descifrar el significado de <i>café cargadito</i>, con emoticonos que ayuden a descubrir la intención comunicativa: pedir con cariño algo para conseguirlo.</p> <p>Se reparten imágenes (chicas ocupadas, chicas en actividades más relajadas) para descifrar el significado de tener un día (ocupado).</p>	<p>Lingüísticos: diminutivos con sentido positivo.</p> <p>Léxicos: <i>cargadito</i> (café) y <i>tener un día</i> (muy ocupado).</p> <p>Estratégicos: estrategias visuales para descifrar vocabulario.</p>	<p>CAV.</p>	<p>Imágenes: - chicas con estado de ánimo opuestos.</p> <p>- Dos cafés. - emoticonos: alegre y enfadado.</p> <p>- Chicas en distintas actividades.</p> <p>Mpg: anuncio Nescafé.</p> <p>Powerpoint.</p>	<p>Individual y grupo grande.</p>	<p>10'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Asimilar vocabulario de estados de ánimo.</p> <p>- Deducir significados a través de imágenes y contextos.</p>	<p>Actividad 6:</p> <p>Se proyectan dos emoticonos (contento y triste): Los alumnos deben deducir sus estados de ánimo preguntando al compañero y recurriendo a conocimientos previos.</p> <p>Se proyectan tres emoticonos más (preocupado/ sorprendido/ enfadado). Se dan las expresiones que corresponden a estos estados de ánimo para que los alumnos deduzcan su significado a través de un contexto: una pequeña historia de cada emoticono que explica su estado de ánimo.</p>	<p>Léxicos: estar contento / alegre, triste, preocupado, enfadado, sorprendido y tener miedo.</p>	IO	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes de emoticonos.</p>	Parejas.	7'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Ofrecer diminutivos con sentido negativo.</p> <p>- Aplicar estrategias de comprensión audiovisual para descifrar significados.</p> <p>- Utilizar vocabulario de estados de ánimo.</p>	<p>Actividad 7: Con una imagen (ojos de una chica) se reflexiona sobre cómo la expresividad de las personas (la mirada) ofrecen sentimientos y estados de ánimo para dar valor a significados de palabras y expresiones.</p> <p>Se deduce el significado de la expresión <i>qué inteligente eres</i> con sentido irónico o negativo, mediante la proyección de la imagen de una chica enfadada.</p> <p>Después, se deducen los sentimientos que expresan tres miradas (tristeza, alegría y sorpresa).</p> <p>Con el pase del anuncio y sus fotogramas finales, los alumnos extraen los sentimientos que expresan las miradas del chico y su suegra, para deducir el significado de <i>cortito</i> en el contexto del anuncio. Esto se estimula presentando imágenes de tres cosas <i>cortitas</i>: cerebro, shorts y un café.</p>	<p>Léxicos:</p> <p>- Qué inteligente eres (valor positivo y negativo).</p> <p>- Corto (referido a un café).</p> <p>-Cortito (referido a la inteligencia de alguien).</p> <p>- Estados de ánimo: estar triste/ estar contento/ estar sorprendido/ estar enfadado.</p>	IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes: miradas y elementos <i>cortitos</i>.</p> <p>Mpg: fragmento de anuncio.</p>	Individual, grupo grande y parejas.	12'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Hablar sobre la información del producto publicitado que se transmite visual y / o oralmente. - Distinguir entre mensajes racionales y emocionales. - Ofrecer vocabulario para describir beneficios de un producto. 	<p>Actividad 8:</p> <p>Primero, se proyectan dos fotogramas del anuncio: en una, el chico pone su taza con leche en el microondas. En la otra, el chico pone café a la taza ya caliente. Los alumnos tienen que deducir el beneficio del producto.</p> <p>Después, el profesor recuerda el eslogan del anuncio para que los alumnos deduzcan otros beneficios racionales y emocionales del producto.</p>	<p>Léxicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Café corto, cargado, con leche... - Manera de ser, personalidad, modo de vida... - Beneficio / ventaja del producto. Práctico, útil. 	IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes: tipos de café y personas tomándolo en diferentes situaciones.</p> <p>Fotogramas del anuncio.</p>	Individual y parejas.	10'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Hacer valoraciones y expresar opinión sobre el anuncio.</p> <p>- Reflexionar y hablar sobre el trato a las personas mayores.</p> <p>- Utilizar vocabulario de la familia y para valorar un anuncio.</p>	<p>Actividad 9:</p> <p>Se proyectan dos imágenes para estimular a los alumnos a que piensen en tres cosas que les ha gustado del anuncio y tres que no.</p> <p>Con otra imagen de apoyo, se invita a los alumnos a pensar por qué estaría bien o mal visto en sus países.</p> <p>Mediante un fotograma de la suegra del anuncio, los alumnos deben opinar sobre la consideración que tendría en su cultura el hecho de que el yerno la imite y se burle de ella.</p> <p>Por último, los alumnos opinan sobre el trato a los mayores en sus países y en España.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: Padres, padre, madre, hijos, nietos, abuelos. Buen / mal trato.</p> <p>Anuncio bueno / malo/ original. Imagen impactante. Buena idea.</p> <p>Interculturales y críticos: aceptación del anuncio en sus países y trato a las personas mayores.</p>	<p>IO</p>	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes.</p>	<p>Grupo grande.</p>	<p>15'</p>

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Hablar sobre públicos y valores que puede ofrecer y omitir el anuncio.</p> <p>- Expresar opinión sobre la publicidad.</p> <p>- Utilizar vocabulario de la familia.</p>	<p>Actividad 10:</p> <p>Mediante la imagen de una familia árabe, se estimula a los alumnos a que expliquen el tipo de familias de sus países.</p> <p>Se proyecta la imagen de una familia numerosa y otra monoparental para que reflexionen sobre si podrían protagonizar el anuncio.</p> <p>Después, se muestran imágenes de dos familias homoparentales para que piensen en si pueden identificarse con el anuncio visto y su aparición en otros tipos de anuncios y publicidad.</p> <p>Por último, se proyectan dos imágenes de una familia árabe y otra oriental: los alumnos deben pensar razones por las que este tipo de familias tienen poco protagonismo en la publicidad española.</p>	<p>Lingüísticos: Yo creo que + opinión Para mí + opinión</p> <p>Léxicos: familia numerosa, familia monoparental, padres, madre, padre, hijos.</p> <p>Interculturales y críticos: arquetipos de familia en diversas culturas, tipos de familia posibles y su representación en la publicidad. Intereses de las marcas comerciales vs. tipos de familia.</p>	IO.	<p>Powerpoint.</p> <p>Imágenes de distintos tipos de familias.</p>	Grupos de tres.	15'

OBJETIVOS	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESTREZAS	MATERIALES	DINÁMICAS	TIEMPO
<p>- Crear un anuncio.</p> <p>- Hacer uso de tecnología digital.</p> <p>- Expresar opinión y valorar críticamente la propia tarea y la de los demás.</p> <p>- Utilizar vocabulario y estructuras lingüísticas tratadas en la unidad.</p>	<p>Tarea final</p> <p>Los alumnos tienen que pensar en cómo será el anuncio que crearán sobre una marca de café.</p> <p>Primero, deben ponerse de acuerdo en encontrar una idea.</p> <p>Después, deben dibujar un <i>storyboard</i> para que visualicen el anuncio y reflexionen sobre las acciones que ocurren en él.</p> <p>Si todos disponen de móvil con cámara de vídeo, el anuncio se grabará y se editará para colgarlo en youtube.</p> <p>En caso contrario, deberán dibujar solo las viñetas del anuncio.</p> <p>Por último, todos ven sus creaciones y se discute sobre ellas, estimulando la competencia crítica.</p>	<p>Lingüísticos:</p> <p>- Yo creo que + opinión / Para mí + opinión</p> <p>- Marcadores discursivos (estructuradores de información): primero, después, luego, a continuación, acto seguido y por último.</p> <p>Léxicos: los propios de la unidad.</p> <p>Interculturales, críticos y mediáticos.</p>	<p>CAV, IO.</p>	<p>Imágenes para estimular y explicar la tarea.</p> <p>Viñetas para storyboard.</p> <p>Móvil.</p> <p>Programas de edición.</p> <p>Youtube.</p>	<p>Grupos de tres.</p>	<p>120'</p>

Tabla de estrategias

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS		
1. Planificación	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión audiovisual ; desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
1.a. Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea audiovisual . Elegir las estrategias que pueden ayudar a resolverla.	Escucho y memorizo las instrucciones de lo que tengo que hacer. Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
1.b. Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general la tarea de comprensión audiovisual . Ignorar elementos distractores irrelevantes. Mantener la atención durante el visionado .	Escucho realmente concentrado. Me fijo en las palabras que son familiares para mí (en combinación con la inferencia). Me fijo en las imágenes por si pueden darme alguna información (en combinación con la inferencia).

1.c. Atención selectiva	Decidir atender aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o resolución de la tarea.	<p>Escucho palabras clave.</p> <p>Veó imágenes que pueden ser fundamentales.</p> <p>Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz, por cómo se dirigen el uno al otro, por el contacto físico, por sus miradas, gestos y movimientos.</p> <p>Me quedo con aquello que veo y escucho que me llama la atención para establecer en que situación o contexto se desarrolla.</p>
1.d. Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión audiovisual e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona estoy escuchando y en lo que estoy viendo.

2. Monitorización	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión audiovisual mientras se está llevando a cabo.
-------------------	---

2a. Monitorización de la comprensión	Checking, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción). Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.
2b. Monitorización auditiva	Usar el "oído" de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	Uso mis conocimientos de español, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia). Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.
2c. Monitorización visual.	Usar la "vista" para tomar decisiones.	Uso mis conocimientos de comunicación no verbal: relaciono lo que he entendido con los gestos, miradas, posturas. Uso mis conocimientos sobre composición de la imagen para deducir si hay dramatización, importancia de un elemento sobre otro,... Relaciono los elementos visuales con otros que ya conozco.

<p>2d. Monitorización de doble comprobación</p>	<p>Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.</p>	<p>Podía cogerlo al final y después ir hacia atrás. Escucho algo que no tiene sentido si lo relaciono con algo que se ha dicho antes o se ha visto, hay algo que no encaja (p.ej: “sol por la mañana” y antes ha dicho que hace frío...)</p>
---	--	--

3. Evaluación	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.
---------------	--

3a. Evaluación de la realización.	Juzgar de forma general la ejecución de la tarea.	¿Cómo he estado de acertado?
3b. Evaluación de las estrategias	Juzgar el propio uso de las estrategias	No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unir las para darles algún tipo de significado.
4. Identificación del problema	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. Dudo del significado de un gesto o una imagen, pero quizás tiene que ver con algo que he entendido. Aquí hay algo que no sé lo que es.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
------------------------	--	--

1. Inferencia	Usar información del texto o del contexto para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión audiovisual , para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
1.a. Inferencia lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas o de gestos.	Usar otras palabras de la frase. Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
1.b. Inferencia de voces y paralingüística	Usar el tono de voz y / señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	Escucho la manera en que se dicen las palabras. Adivino, uso el tono de voz como señal.
1.c. Inferencia cinestésica	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas.	Intento leer el lenguaje corporal. Leo las caras que veo.

1.d. Inferencia extralingüística	Usar sonidos de transfono y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	Adivino según el tipo de información que se me pide.
1.e. Inferencia con las imágenes	Usar las imágenes que se ven para adivinar el significado de palabras o expresiones desconocidas.	Me fijo en las imágenes que estoy viendo: en el tipo de plano o composición de la imagen. En la velocidad y ritmo en que transcurren las imágenes (montaje).
1.d Inferencia entre partes	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	Como al principio dijo "course", podría ser que se tratara de una carrera, quizás de caballos. Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.

2. Elaboración	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o del vídeo para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.
----------------	--

2a. Elaboración personal	Referirse a experiencias personales previas.	“Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena o se ve como divertido, no sé...”
2b. Elaboración del mundo	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	Reconocer los nombres de un ámbito específico (por ejemplo: los deportes)te ayuda a saber de qué se habla (por ejemplo, de qué deporte). Uso el tema para determinar palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).
2c. Elaboración académica	Usa el conocimiento adquirido en situaciones de otros cursos.	Lo sé de simular una situación comunicativa (por ejemplo: conversar por teléfono) en clase. Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos mis conocimientos de español.
2d. Elaboración de preguntas	-Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	Relaciono datos que he escuchado (un número con una calle, por ejemplo). Relaciono lo que veo con las actitudes de los personajes (por ejemplo: está lloviendo y se acaba de vestir elegantemente para salir. Por eso su tono de voz es tan triste y sus palabras no tienen que ver con un estado alegre).
2e. Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	-Parece que están presentando algo, como si dijera aquí hay algo, o porque estoy viendo que la gente no se conocía antes , pero no puedo imaginar lo que es.. podría ser la presentación de una persona o de una cosa.

2f. Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	Puedo dibujar las palabras en mi mente. Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente. Puedo relacionar palabras con lo que estoy viendo.
3. Resumen	Hacer un resumen mental del lenguaje y la información presentados en una tarea lingüística.	Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, “lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió allí” y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.
4. Traducción	Pasar las ideas de una lengua a otra.	Traduzco. Diré lo que ahora escucho, pero en mi idioma. Una vocecita dentro de mí va traduciendo.
5. Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua o cultura para facilitar la audición y el visionado en otra.	Intento relacionar las palabras en mi idioma. Utilizo el conocimiento de otras lenguas y otras culturas. Intento relacionar los gestos / el tipo de imágenes que veo otros propios de mi cultura.
6. Repetición	Repetir una palabra o frase durante la realización de una tarea audiovisual . Repetir mentalmente una imagen durante la realización de la tarea.	Recreo el sonido de las palabras. Me digo la palabra a mí mismo. Recreo las imágenes en mi mente.

7. Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). Intento relacionar imágenes con lo que he escuchado (en combinación con la monitorización visual).
8. Deducción / inducción	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.
9. Sustitución	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión audiovisual.	Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).

ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS

1. Petición de aclaración	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplo del lenguaje y / o tarea; preguntarse a sí mismo.	Preguntaré al profesor. Pediré que me lo repita.
2. Cooperación	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir feedback en la realización oral.	Pregunto a alguien que conoce la palabra. Pregunto a alguien que conoce un gesto o el sentido de una imagen. Pregunto a un amigo. Pregunto a la persona que tengo junto a mí.
3. Reducción de la ansiedad	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de audiovisual .	Pienso en algo divertido o relajante para tranquilizarme. Respiro profundamente.

4. Darse ánimos a uno mismo	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad .	Intento entender lo que puedo. Sí, mi predicción era correcta. Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema: no soy el único.
5. Tomarse la temperatura emocional	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha o se ve , de cara a eliminar emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	Me lo llevo a caso y lo hago en familia o con amigos. O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.

FUENTE: Martín Leralta (2007), en adaptación de Vandergrift (1997).

EL ESPAÑOL DE AMÉRICA A TRAVÉS DE LA LITERATURA EN EL AULA DE E/LE

Trabajo Fin de Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas



Alumna: María del Mar Fuentes Chaves

Tutor: Dr. Francisco Bautista Pérez

1- Introducción

Tanto durante mi prolongada experiencia como estudiante como ahora, desde mi limitada experiencia al otro lado del aula, he podido comprobar el papel secundario, inexistente algunas veces, que la literatura tiene tanto en la enseñanza secundaria como en la enseñanza del español para extranjeros. Esta realidad, fácilmente constatable, me parece un error absoluto puesto que una lengua no es una sucesión de palabras; una lengua son metáforas, dobles sentidos, alusiones culturales e históricas, frases hechas, refranes,...y todos estos recursos los encontramos en el texto literario. El estudio de una lengua sin conocer su literatura se queda coja, igual que no se puede estudiar la literatura en una lengua determinada sin conocer bien dicho idioma.

Por este motivo, el propósito de este trabajo es invitar a la reflexión sobre las posibilidades que ofrece la literatura en la enseñanza de una lengua y ofrecer algunos ejemplos de cómo se podría trabajar con la literatura con una finalidad “práctica”, ya que la lengua oral, cuyo dominio es la aspiración máxima de todo estudiante de una lengua extranjera, está mucho más “infectada” de recursos que consideramos literarios de lo que podemos pensar. Las metáforas, personificaciones, aliteraciones (trabalenguas), etc. son mucho más comunes de lo que pensamos y es absolutamente necesario su conocimiento y/o dominio por parte del estudiante¹.

Una vez introducido el tema de este trabajo *grosso modo*, vamos a pasar a concretarlo, puesto que sobre la literatura en el aula de E/LE se ha escrito mucho, especialmente en las últimas dos décadas.

Absolutamente todos los que tenemos una formación literario-lingüística en español somos perfectamente conscientes de que el lugar privilegiado que ocupa esta lengua lo ha conseguido gracias, en gran medida, a los hablantes de español de Hispanoamérica. A pesar de que los hablantes de España apenas suponemos el 10% del total, aún se tiene la visión de que el español “mejor” es el que se habla aquí.

¹ Diferencias entre *langue* (sistema subyacente de conocimiento común) y *parole* (realización particular de ese sistema), Antonio Mendoza Fillola en *Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa*. REDELE, nº 1.

Llegados a este punto tenemos que tratar el tema del español panhispánico, concepto que algunos consideran fruto de una visión europeísta, pero que nosotros creemos que es todo lo contrario, puesto que solo cuando se valora algo es cuando se comienza a tenerlo en consideración. Por este motivo, este trabajo va a consistir, como detallaremos más adelante, en analizar la presencia de características propias del español de América en los manuales de E/LE para, más tarde, realizar algunas propuestas didácticas. El principal objetivo consiste en que el aprendiente de español conozca, a través de textos literarios, las principales variantes del español al mismo tiempo que adquiere cierta competencia literaria y lectora².

1.1- Justificación del trabajo

El presente trabajo constituye un ejercicio de investigación combinado con diversas propuestas didácticas cuya elaboración, y posterior aprobación por un tribunal, es imprescindible para superar *el Máster de profesor en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas* (curso 2011-2012).

Debido al plan de estudios de Filología del Sistema Educativo Español, todos los filólogos tenemos la maravillosa ventaja de habernos formado tanto en lingüística como en literatura; la elaboración de este documento nos brinda la oportunidad de conjugar ambas “ramas”, que, incomprensiblemente, siempre se han considerado como totalmente opuestas.

1.2- Organización del trabajo

Como hemos expuesto más arriba, este trabajo va a constar, fundamentalmente, de tres partes. La primera reflejará la realización de un marco teórico donde expondremos el recorrido que ha atravesado la literatura en el aula de E/LE hasta llegar a su situación actual; es decir, abordaremos el estado de la cuestión, aunque de forma sumaria. La segunda parte consistirá en el análisis de materiales y manuales destinados a docentes y discentes de E/LE. A partir de este análisis pretendemos extraer conclusiones sobre dos aspectos: 1) qué español es el que se ofrece como modelo y

² *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Rosalie Sitman (Universidad de Tel Aviv) y Ivonne Lerner (Universidad Abierta de Israel). Fuente: http://www.tau.ac.il/eial/V_2/sitman_lerner.htm. E.I.A.L., Volumen 5, nº 2, 1994.

cuáles son los procedimientos empleados y 2) cómo se incluye, si es que se considera, la literatura en estos manuales y cuál es el propósito final.

Somos conscientes de que la información gramatical de cada manual de E/LE varía en función de la editorial y del lugar donde se ha impreso dicho material pero, ¿por qué no podemos crear manuales panhispánicos? ¿Por qué un alumno que decide estudiar español en Perú no dispone, en algunas cuestiones gramaticales, de los mismos ejemplos y explicaciones que un alumno que decide estudiar esta misma lengua en España?³

Finalmente, y para cerrar la parte práctica de este trabajo, procederemos a incluir nuestra propuesta didáctica para lograr el objetivo perseguido, la enseñanza de un español panhispánico y la formación literaria correspondiente a través de textos literarios. Para esto, tomaremos algunas de las características más destacadas del español hablado en los diferentes países de Hispanoamérica e intentaremos explicar estas variaciones a través de la literatura.

Como broche a este trabajo, plasmaremos las conclusiones extraídas durante la realización del mismo y aportaremos las referencias bibliográficas consultadas.

2- Marco teórico

Se ha escrito mucho sobre la presencia y explotación didáctica de la literatura en el aula de E/LE, especialmente en los últimos veinte años. Por eso, y porque la finalidad de este trabajo pretende ser eminentemente práctica, en este epígrafe se van a recoger únicamente los apuntes teóricos más significativos.

2.1- Estado de la cuestión

Desde las últimas dos décadas parece que asistimos al renacimiento del empleo de textos literarios como recurso didáctico en el aula de E/LE. Si bien es cierto que en la mayoría de los casos este uso no es todo lo correcto que debería, al menos se ha salvado ese rechazo inicial, que los docentes arrastraban desde los años sesenta, a incluir la literatura en la dinámica del aula. El método tradicional basaba su trabajo en lo que se ha llamado “gramática-traducción”. Se empleaban los textos literarios (no importaba el

³ Actualmente, la editorial **Edinumen** (Prisma) está trabajando en un manual en el que se incluyen numerosos datos sobre el español hablado en Hispanoamérica.

nivel de adecuación de los mismos) para traducirlos y aprender así, las estructuras gramaticales. Este método es el mismo que aún en la actualidad se emplea en el aprendizaje de lenguas como el latín y el griego clásico, pero claro, de estas lenguas no tenemos otras manifestaciones; además, la metodología en el aprendizaje de “lenguas muertas” es completamente diferente.

Este uso entre abusivo y artificial de la literatura originó que, con la llegada del enfoque estructural a la docencia, se produjera un rechazo absoluto a los métodos empleados con anterioridad⁴ y, como consecuencia, al empleo de cualquier texto literario no solo en aula de E/LE, sino también en todos los planes de estudio.

A partir de los años ochenta y noventa, el modelo que comienza a emplearse en la didáctica del español es el enfoque comunicativo. El objetivo primordial en este periodo consiste en que el alumno obtenga ciertas habilidades en la comunicación oral y escrita, así como que desarrolle la competencia lectora. Comienza a introducirse de nuevo el texto en general, y el literario en particular, en el aula de E/LE, y en su reaparición empezó a gozar de un estatus superior, comenzando por el seguimiento de unos parámetros más elaborados a la hora de seleccionar el texto.

El trabajo con textos literarios nos ofrece varias ventajas tales como que nos proporciona muestras culturales de la lengua meta, nos ofrece un input privilegiado para desarrollar las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua, etc.⁵

En estos mismos años comenzó a producirse una ingente cantidad de documentos (libros y, sobre todo, artículos) acerca de la inclusión de la literatura en el aula de español aunque, no obstante, seguía discutiéndose su efectividad y la idoneidad de las propuestas didácticas a raíz de los textos literarios.

Actualmente, sigue siendo muy común que el estudio de la literatura consista en memorizar nombres, títulos, fechas y características; si bien es cierto que en los últimos años se está produciendo una tendencia al cambio en la que se parte del texto para llegar al mismo, todavía son muchos los docentes que prefieren el cómodo método tradicional. En la mayoría de los manuales, el texto literario es un pretexto para explicar léxico, pero

⁴ *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Susana Pastor Cesteros. Universidad de Alicante, 2004.

⁵ “*Libro, déjame libre*”, *acercarse a la literatura con todos los sentidos*. Matilde Martínez Sallés. REDELE, nº 0, marzo de 2004.

muy pocas veces su uso está encaminado a que el alumno desarrolle cierta atracción por la lectura (de literatura) en la lengua meta. Cuando decidimos estudiar una lengua, especialmente si lo hacemos hasta sus niveles más avanzados, es porque nuestra intención es ser altamente competentes en esa lengua, así como en la lectura literaria y el conocimiento cultural.

A pesar de que su libro está elaborado pensando en la Educación Secundaria, Daniel Cassany⁶ nos ofrece una serie de pautas para conseguir el correcto desarrollo de las habilidades relacionadas con la impartición de literatura, las cuales reproducimos aquí en forma de listado resumido:

-La cantidad de información sobre autores, corrientes y época no debe nunca superar el tiempo empleado para la lectura.

-El conocimiento del contexto de escritura de una obra no es un requisito imprescindible para disfrutar leyéndola.

-¿Por qué empezar a estudiar la literatura desde sus orígenes, quizá la etapa más complicada?

En este último aspecto, podemos plantearnos la posibilidad de “exportar” a otras etapas educativas la organización en cuanto a la docencia de la literatura existente en la Facultad de Filología de Salamanca, ¿por qué no seguir su ejemplo y dejar el estudio de la literatura medieval para cuando el alumno tenga los recursos y la madurez necesarios?

Otro aspecto muy controvertido en cuanto a la inclusión de la literatura en el aula de E/LE surge a raíz de decidir cuál es el nivel de español que el alumno debe tener para poder trabajar con literatura. Muchos instruidos en el tema afirman que el aprendiente debe estar en posesión, al menos, de un nivel de C1 para poder abordar el estudio de la literatura con garantías. En este punto, tenemos que decir que diferimos completamente de esta opinión puesto que, al igual que Miguel de Unamuno (aunque éste lo aplicaba a la enseñanza primaria y secundaria), pensamos que la literatura se puede estudiar en cualquier nivel, siempre que se escoja el texto adecuado⁷.

⁶ *Enseñar lengua*. Daniel Cassany y otros. (Páginas 486-519). Barcelona, GRAO, 1998, (4ª ED.)

⁷ *La enseñanza de la gramática*. Miguel de Unamuno. Conferencia dada en Bilbao el 11 de agosto de 1905, con motivo de la exposición escolar. (Texto publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid. Año XXX, nº 561, 3 de diciembre de 1906, págs. 353-362; en gran parte reproducido en *La Lectura*, Madrid, febrero, 1907, págs. 188-195)

A pesar de esto, y como explicaremos más adelante, nuestras propuestas van a estar dirigidas a alumnos cuyo nivel mínimo de español sea un B1. Esto responde a que las explicaciones gramaticales correspondientes requieren que el alumno tenga cierto conocimiento de la gramática española.

Cerramos este epígrafe aludiendo a Duff y Maley⁸, quienes afirman (aunque estos lo plantean para el caso del inglés) que uno de los principales motivos para incluir la literatura en el aula de E/Le consiste en que “literary texts offer genuine samples of a very wide range of styles, registers, and text-types at many levels of difficulty. For this reason alone they are worthy of consideration”.

2.2- La literatura y su finalidad en los manuales

Los manuales continúan siendo el eje principal sobre el que se estructuran las clases de español. Constituyen un gran aliado tanto para el docente (disponer de un buen manual libera de horas de trabajo de preparación de las clases) como para los discentes (siempre se tienen disponibles las explicaciones correspondientes). Si partimos de la observación de materiales, actualmente la literatura sigue empleándose en los manuales de E/LE como una forma de conocimiento y de acercamiento cultural a los países hispanohablantes.

Sin embargo, como creemos que la riqueza, calidad y diversidad de la literatura escrita en español merece una mejor “explotación” en el aula, no podemos conformarnos con emplear la literatura como método para llegar al conocimiento del léxico de los países de Hispanoamérica o para conocer sus costumbres y tradiciones. La idoneidad del empleo de textos literarios radica en que, a diferencia de lo que ocurre con los textos expositivos o informativos, la literatura provoca en el lector una respuesta emocional e intelectual al mismo tiempo⁹.

La cultura en la que hemos crecido condiciona lo que decimos, pero sobre todo condiciona cómo lo decimos. Los textos literarios reflejan, en gran medida, esa cultura, por lo que su inclusión en el aula sería muy útil, pero no solo como complemento.

Si se observa la estructura del epígrafe **2- Marco teórico**, el recorrido que realizamos va de lo general a lo particular. Por este motivo, en este sub-epígrafe vamos a comparar y analizar la situación del texto literario en general en manuales de diferentes niveles y editoriales.

⁸ *Literature*. Alan Duff & Alan Maley, Oxford University Press, 1990.

⁹ Vid. Nota 2.

A continuación, vamos a hacer una valoración general sobre la inclusión y tratamiento de la literatura en el aula de E/LE.

Nivel A1-A2¹⁰

Hemos observado en todos los manuales, no solo en los de este nivel, que la referencia o inclusión de literatura varía dependiendo del libro de texto que manejemos. En general, los textos literarios que aparecen son un simple pretexto para la práctica de la comprensión lectora o la puntuación¹¹; además, los textos suelen aparecer adaptados.

Nivel B1-B2

Los textos literarios se siguen empleando en este nivel para trabajar la fonética, la comprensión lectora, etc. En algunos manuales¹² hay un apartado específico titulado “Ruta literaria”, donde se recoge información sobre autores y obras, pequeños textos y preguntas sobre la temática de estos textos. En general, la literatura se aborda prácticamente en la misma proporción que en el nivel inmediatamente inferior aunque, en algunos manuales, la información y trabajo propuestos a raíz de los textos literarios es ligeramente más elaborado.

Nivel C1

Se incluye la literatura, especialmente, como pretexto para que el alumno trabaje la expresión escrita, el léxico, la creatividad, etc. También se usa para trabajar la gramática¹³, con lo cual puede producir en el alumno el efecto contrario al deseado; es decir, si el objetivo del manual es que el alumno conozca la literatura escrita en español y que se interese por ella, si la empleamos para trabajar algo tan tedioso como la

¹⁰ En el punto destinado a la bibliografía incluimos un apartado en el que figuran todas las referencias de los manuales consultados para todos los niveles.

¹¹ *Método de español para extranjeros, Nivel Elemental*. Aurora Centellas, Edinumen, Madrid, 2000.

¹² *Planeta E/LE, Español Lengua extranjera, 4*. Edelsa, Madrid, 2000. VVAA.

¹³ *Método de español para extranjeros, Nivel superior*. Selena Millares, Edinumen, Madrid, 2001.

gramática lo único que podemos conseguir es que el alumno desarrolle cierto rechazo hacia los textos literarios.

2.2.1- El español panhispánico (en la literatura empleada) en los manuales

A través del análisis realizado de diversos manuales de todos los niveles, hemos podido comprender que las referencias a las variedades hispanoamericanas del español son muy escasas, limitándose, en muchos casos, a simples menciones léxicas.

Es evidente, por lo tanto, que la aplicación de la literatura se encamina a la comprensión lectora y a la relativa ampliación del léxico; además, resulta más fácil memorizar o comprender aspectos gramaticales cuando éstos los encontramos en textos que nos transmiten una historia curiosa o interesante.

Los manuales consultados con el objetivo de comprobar lo que nos proponemos en este epígrafe han sido los mismos que los que hemos consultado para la realización del sub-epígrafe **2.2- La literatura y su finalidad en los manuales**. En este caso, hemos centrado nuestra atención en ver en qué medida y de qué modo los libros de texto tratan las características propias del español de América.

Es algo común en todos los manuales que, cuanto más elevado es el nivel al que están destinados, mayor y más detallada mención realizan del español de Hispanoamérica. También es cierto que, en absolutamente todos los niveles, las menciones culturales a los diferentes países hispanoamericanos y a las provincias o comunidades de España son constantes y numerosas. Algunos manuales trabajan usos lingüísticos específicos del español de Hispanoamérica, aunque lo hacen con textos no literarios, como fragmentos de noticias periodísticas¹⁴.

Las referencias al español hablado en Hispanoamérica se centran reiteradamente en el léxico¹⁵, olvidando que estas variedades del español son mucho más ricas y difieren del español que hablamos en España en más aspectos que en el léxico.

De forma puntual, en algunos manuales se incluyen explicaciones (no solo menciones) de fenómenos lingüísticos como el *voseo*, el uso diferente de los tiempos pasados¹⁶, etc. Aunque para ver este tratamiento de estos contenidos, menos superfluo de lo que es costumbre, tenemos que situarnos, al menos en un nivel B1. Debido a esto,

¹⁴ *Cumbre, Curso de español para extranjeros, Nivel Superior*. VV.AA. SGEL, Madrid, 2001.

¹⁵ En este punto, recuerdo una anécdota contada por un amigo estadounidense quien, después de años estudiando español en su país, realizó un viaje a un país centroamericano; comenta que, cuando decía que iba a “coger el autobús” los autóctonos le miraban de una forma extraña. Hasta días después no le explicaron en allí era mejor decir “tomar el autobús”.

¹⁶ Nuevo Avance 3, 4, 5, 6, VV.AA. B1.1, B1.2, B2.1, B2.2. SGEL, Madrid, 2010/2011.

con frecuencia el profesor que se limita al empleo del libro de texto en su práctica docente está privando a los aprendientes de conocer el español en toda su riqueza.

Afortunadamente, esta tendencia que muchos considerarían (y con toda la razón) “centrista” está cambiando, y cada vez es más habitual encontrar manuales que empiezan a incluir información más completa sobre aspectos morfosintácticos¹⁷, y no solo culturales o léxicos, como ocurría hasta ahora.

3- Marco práctico

3.1- Características e idoneidad de cada tipo de texto

A pesar de que los textos literarios poseen, en general, una gran riqueza lingüística, es necesario que estos tengan una serie de requisitos básicos¹⁸ como, por ejemplo:

-Los textos tienen que plantear un reto de lectura para el alumno, pero no tiene que ser algo inalcanzable.

-Los textos tienen que ser motivadores y estar conectados con los intereses de los alumnos.

-Tienen que incluir datos socio-culturales, puesto que de esta forma el conocimiento es más completo.

-Tienen que poder ser explotados de diversas maneras; un texto del que solo podemos extraer un determinado tipo de actividad no es recomendable.

-Cada tipo de texto tiene unas características particulares según el género al que pertenece. Este es el motivo por el que se ha decidido distribuir los textos por género, ya que cada uno de ellos es más adecuado para trabajar unas destrezas determinadas.

-A propósito del empleo de textos literarios en el aula de E/LE, el MCER (Marco Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas) dice que: ... *“Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos,*

¹⁷ Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Actas del quinto congreso internacional de ASELE. Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994. Málaga, 1996.

¹⁸ *Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica.* María Dolores Albaladejo García (Instituto Cervantes, Estambul). Marco ele, revista didáctica ELE, nº 5, 2007.

intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”¹⁹.

3.1.1- Textos poéticos²⁰

Se caracterizan por su auto-referencialidad, no aluden a la realidad cotidiana, sino a una realidad propia. Poseen gran brevedad y condensación en el mensaje, de ahí su dificultad, en muchos casos facilitada por el empleo de recursos semánticos. Este es uno de los motivos por los que la literatura en general, y la poesía en particular, son muy útiles para el trabajo con el léxico.

Precisamente es este campo lingüístico el que más se trata en los manuales, aunque, como hemos visto, se limita a la realización de una lista en dos columnas, en la que a la derecha del término empleado en la Península se coloca el término de uso más común en Hispanoamérica. Dentro de la variedad del español, el léxico es lo que resulta más fácil de mostrar, puesto que se hace como si se tratase de dos lenguas diferentes, como podríamos encontrar el vocabulario en español y su equivalente en inglés.

Las ventajas del empleo de la poesía en el aula son las siguientes:

-La universalidad temática de la poesía la hace más comprensible: amor, vida, muerte...

-El texto poético nos permite jugar con él, crear nuevas palabras, establecer combinaciones inusuales...

-La literatura acepta casi todo tipo de interpretaciones personales, con lo que el alumno no se sentirá frustrado ni incapaz de abordar el estudio de textos literarios.

-El texto poético es muy fácil de recordar debido a que, por lo general, tiene rima y ritmo. Por este motivo también nos sirve para practicar la pronunciación.

-En defensa del empleo de la poesía, y en concreto de la poesía vanguardista, como recurso didáctica en el aula de E/LE, Guillermo Molina Morales tiene un artículo muy interesante en el que nos ofrece diversos motivos de por qué emplear la poesía en la enseñanza del español para extranjeros²¹.

¹⁹ Consejo de Europa, 2002. Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

²⁰ En lo referente a la idoneidad del texto poético tenemos que citar *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. María Naranjo. Edinumen, Madrid, 1999.

²¹ *La poesía vanguardista en el aula de E/LE*. Guillermo Molina Morales.

3.1.2- Textos narrativos

En el ámbito en el que se pretende incluir este trabajo, las características del español panhispánico, los textos narrativos son muy útiles para el estudio de las estructuras gramaticales cuyo empleo corre “paralelo” al del español de España.

Además, gracias a esta clase de textos se pueden realizar actividades más lúdicas relacionadas con el tipo de narrador, los personajes, el tema... Podemos trabajar la creatividad del alumno proponiéndole, por ejemplo, continuar el fragmento de un relato, inventar un final alternativo, incluir nuevos personajes y/o tramas...

3.1.3- Textos dramáticos

Con “trabajar con textos dramáticos” nos referimos, evidentemente, a representarlos²². Este tipo de actividades proporciona al alumno la tan ansiada (especialmente por parte del docente) autonomía en el aprendizaje. Además, para memorizar un texto de forma efectiva, muchas veces es necesario comprender lo que se quiere decir y cómo se quiere decir, por lo tanto, este tipo de actividades contribuye a reflexionar sobre la lengua meta y sobre su estructura, lo que facilita el aprendizaje de los conceptos y estructuras más gramaticales.

Contribuye, como la poesía, a mejorar la pronunciación, pero además permite una optimización de la entonación, la dicción y la comunicación no verbal.

Sirve de herramienta para comprender mejor la cultura de los diferentes países de habla hispana, puesto que la literatura es una de las formas en las que se manifiesta una cultura.

Como ocurre con los textos narrativos, el texto dramático nos ofrece la posibilidad de trabajar con otras formas de expresar lo mismo.

Lo peculiar de estos textos es que cada personaje suele tener su propio idiolecto, dependiendo de su procedencia, nivel de estudios, etc... y eso no suele ser tan representativo del lenguaje empleado en los textos narrativos, ya que este suele ser bastante neutro o, incluso, elevado.

3.2- Actividades

Aunque la diversidad léxica existente en el español es ingente, ésta no es tan condicionante de la correcta percepción del mensaje como la diversidad morfológica o sintáctica. Por este motivo, hemos decidido que el planteamiento de las actividades

²² *Tablas. Aprender español haciendo teatro.* Jan Peter Nauta. Edinumen, Madrid, 2008.

debería estar encaminado a que el aprendiente de español sea capaz de comprender “los diversos españoles” y hacerse entender en cualquier país de habla hispana al que viaje.

Es inevitable preguntarnos acerca del porqué de esta diversidad. La respuesta más lógica la obtenemos si nos fijamos en las lenguas indígenas. Los naturales de Hispanoamérica adoptaron el español impuesto, pero lo hicieron “contaminándolo” con rasgos de sus propias lenguas, muchas de las cuales aún siguen hablándose, como el quechua y el aimara.

A continuación, plantearemos las actividades, pero antes vamos a esclarecer el planteamiento de las mismas.

Hemos tomado el texto literario como base para nuestra propuesta, por lo que la defensa de su empleo en el aula de E/LE, con diversas finalidades, es el fundamento de este trabajo. A partir del texto vamos a trabajar con los alumnos tanto su competencia literaria como su competencia lingüística “panhispánica”. Esto quiere decir que, tomando cada texto como base, plantearemos varias actividades encaminadas a la adquisición de ambas competencias. El criterio empleado en la elección de los textos está regido por la naturaleza de las actividades que se van a realizar con él. Incluimos tanto textos más conocidos, considerados clásicos o canónicos, como otros menos estudiados de la literatura española e hispanoamericana.

Es importante no tomar el texto propuesto en este trabajo como una imposición. Si un texto es elegido para una actividad es porque tiene unas características concretas. Partiendo de este punto, el texto propuesto se puede suplir por cualquiera que posea unas cualidades o propiedades similares.

Como ya hemos dicho, la variedad lingüística del español es colosal²³, y debido a la limitación de espacio en este trabajo, hemos tenido que realizar una selección de aquéllos aspectos más destacados. Hemos intentado trabajar con obras en cuyo registro aparezcan este tipo de rasgos. No se trata de analizar los registros diastráticos de la lengua, sino de observar los diferentes dialectos geográficos. Finalmente, nuestras propuestas no pretenden ser dogmáticas, simplemente tratamos de ofrecer ideas acerca de la inclusión del español americano en el aula de E/LE.

²³ Esta variación lingüística es tan importante que incluso en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca existe una asignatura “optativa” llamada *Español de América*.

ACTIVIDAD 1²⁴

Rasgo lingüístico que se va a trabajar: el voseo

EXPLICACIÓN

(Antes de realizar algunas de las actividades, pero con posterioridad a la lectura del poema, el profesor ofrecerá a los alumnos una explicación, más o menos extensa, sobre el fenómeno que se va a tratar en clase.)²⁵

En términos generales, se denomina “voseo” el empleo de la forma pronominal *vos* para dirigirse al interlocutor. Se distinguen dos tipos:

1- VOSEO REVERENCIAL. Consiste en el uso de *vos* para dirigirse con especial respeto a la segunda persona gramatical, tanto del singular como del plural.

2- VOSEO DIALECTAL AMERICANO. Más comúnmente se conoce como “voseo” el uso de formas pronominales o verbales para dirigirse a un solo interlocutor. Este voseo es propio de distintas variedades regionales o sociales del español americano y, al contrario que el voseo reverencial, implica acercamiento y familiaridad.

El voseo dialectal americano puede afectar tanto a las formas pronominales como a las formas verbales. Existen varias modalidades:

2.1- Modalidades plenamente tuteantes, que coinciden con los usos del español de España, en las que *tú* va acompañado de un verbo en segunda persona del singular. Ej.: Tú tienes muchos libros de viajes.

²⁴ Todas las actividades propuestas en este trabajo son de creación propia.

²⁵ La recomendación de seguir este orden en el proceso de realización de las actividades va a ser el mismo en todas ellas, excepto que se indique lo contrario.

2.2- Modalidades de voseo exclusivamente verbal, en las que el sujeto de las formas verbales voseantes es *tú*. Ej.: Tú tenés muchos libros de viajes.

2.3- Modalidades de voseo exclusivamente pronominal, en las que *vos* es el sujeto de un verbo en segunda persona del singular. Ej.: Vos tienes muchos libros de viajes.

2.4- Modalidades plenamente voseantes, en las que el sujeto *vos* va acompañado de formas verbales de voseo. Ej.: Vos tenés muchos libros de viajes.

3- VOSEO CON IMPERATIVO: las formas voseantes de imperativo se crearon a partir de la segunda persona del plural, con pérdida de la *-d final*. Los imperativos voseantes carecen de las irregularidades del imperativo de segunda persona del singular de las áreas tuteantes. *di, sal, ven, ten*, frente a *decí, salí, vení, tené, hacé*.

4- EXTENSIÓN DEL VOSEO. El voseo se da en la mayor parte de Hispanoamérica, aunque en diferente grado. Su consideración social también varía de unas regiones a otras. A grandes rasgos, puede decirse que son zonas de tuteo exclusivo casi todo México, las Antillas, la mayor parte del Perú y de Venezuela y la costa atlántica colombiana; alternan tuteo como forma culta y voseo como forma popular o rural en Bolivia, norte y sur del Perú, el Ecuador, pequeñas zonas de los Andes venezolanos, gran parte de Colombia, Panamá y la franja oriental de Cuba; coexisten el tuteo como tratamiento de formalidad intermedia y el voseo como tratamiento familiar en Chile, en el estado venezolano de Zulia, en la costa pacífica colombiana, en Centroamérica y en los estados mexicanos de Tabasco y Chiapas; y son áreas de voseo generalizado la Argentina, el Uruguay y el Paraguay.

Nivel:	A partir de B1.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	60 minutos
Objetivos:	Identificar y comprender el empleo del voseo. Despertar el gusto por la poesía y apreciar su valor.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Audición. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual / Grupo clase.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material. Para la audición necesitaremos recursos audiovisuales.

Te quiero, Mario Benedetti (Uruguay, 1920- Uruguay, 2009)

Tus manos son mi caricia
 mis acordes cotidianos
 te quiero porque tus manos
 trabajan por la justicia.
 Si te quiero es porque sos
 mi amor, mi cómplice y todo,
 y en la calle codo a codo
 somos mucho más que dos.
 Tus ojos son mi conjuro
 contra la mala jornada,
 te quiero por tu mirada
 que mira y siembra futuro.
 Tu boca que es tuya y mía,
 tu boca no se equivoca,

te quiero porque tu boca
sabe gritar rebeldía.
Si te quiero es porque sos
mi amor, mi cómplice y todo
y en la calle codo a codo
somos mucho más que dos.
Y por tu rostro sincero
y tu paso vagabundo
y tu llanto por el mundo,
porque sos pueblo te quiero.
Y porque amor no es aureola,
ni cándida moraleja
y porque somos pareja
que sabe que no está sola.
Te quiero en mi paraíso,
es decir, que en mi país,
la gente viva feliz,
aunque no tenga permiso.
Si te quiero es porque sos
mi amor, mi cómplice y todo
y en la calle, codo a codo,
somos mucho más que dos.

Actividades de pre-lectura

Indagación a cerca de los conocimientos previos de los alumnos sobre Paraguay, sobre el autor, sobre el género poético y sobre el voseo. También se puede indagar sobre fenómenos fonéticos como el “yeísmo rehilado”.

Actividades de lectura

1- Completa los huecos para poder leer el poema completo. Vamos a escucharlo recitado por el propio autor. (<http://www.youtube.com/watch?v=zxSTezwQ0ak>)

“Te quiero”

Tus manos son mi <input type="text"/>	somos mucho más que dos
mis acordes cotidianos	y por tu <input type="text"/> sincero
te quiero porque tus manos	y tu paso vagabundo
trabajan por la <input type="text"/>	y tu <input type="text"/> por el mundo
si te quiero es porque sos	porque sos pueblo, te quiero
mi amor mi <input type="text"/> y todo	y porque amor no es <input type="text"/>
y en la calle codo a codo	ni <input type="text"/> moraleja
somos mucho más que dos	y porque somos pareja
tus ojos son mi <input type="text"/>	que sabe que no está sola
contra la mala <input type="text"/>	te quiero en mi <input type="text"/>
te quiero por tu mirada	es decir, que en mi país
que mira y siembra futuro	la gente viva feliz
tu boca que es tuya y mía	aunque no tenga <input type="text"/>
tu boca no se <input type="text"/>	si te quiero es porque sos
te quiero porque tu boca	mi amor, mi cómplice y todo
sabe gritar <input type="text"/>	y en la calle codo a codo
si te quiero es porque sos	somos mucho más que dos
mi amor, mi cómplice y todo	
y en la calle codo a codo	

2- ¿Qué significan las siguientes palabras o expresiones?

Acordes, cómplice, conjuro, vagabundo, moraleja, codo a codo.

3- ¿Sabes qué tipo de palabra es “sos”? ¿Conocías este uso lingüístico?

4- ¿Hay algún sonido que no hayas escuchado antes o que no te resulte conocido? El propósito también es introducir fenómenos fonéticos.

5- Contenido cultural, ¿crees que se trata de un poema de amor? Con esta pregunta comprobamos el nivel de comprensión lectora del alumno.

6- Escribe unos versos para expresar los sentimientos que te haya inspirado el poema.

Si las condiciones son las propicias, el profesor puede trabajar con este poema muchas más características literarias de las que nosotros presentamos aquí. Es un texto magnífico para tratar, por ejemplo, personificaciones.

ACTIVIDAD 2

Rasgo lingüístico: anteposición del posesivo al vocativo (también voseo)

Explicación

El **vocativo** es un caso que se emplea para identificar el nombre al que se dirige el hablante. Se encuentra en lenguas como el latín. Cuando se utiliza un vocativo, el elemento a quien se dirige el hablante se expone directamente.

En el valenciano y en el castellano rioplatense se utiliza el vocablo "che" para marcar el vocativo, y por lo general su uso se restringe a la conversación informal. Ejemplo: "Che, Carlos, ¿me pasás la sal?"

En náhuatl para marcar el vocativo, se cambia la sílaba tónica de la penúltima a la última sílaba utilizando el sufijo –é.

En el español americano, es habitual que los hablantes antepongan el posesivo al vocativo, originando así formas como la que aparece en el texto.

Nivel:	A partir de B1.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora.
Temporización:	60 minutos
Objetivos:	Reconocer la estructura del posesivo antepuesto al vocativo. Introducir a la lectura de uno de los autores más significativos del Boom.
Secuenciación:	Lectura individual. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual / Pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

La señorita Cora (fragmentos)²⁶, Julio Cortázar (escritor argentino nacido en Bélgica, 1914. Murió en Francia en 1984)

“No entiendo por qué no me dejan pasar la noche en la clínica con el nene, al fin y al cabo soy su madre y el doctor De Luisi nos recomendó personalmente al director. Podrían traer un sofá cama y yo lo acompañaría para que se vaya acostumbrando, entró tan pálido el pobrecito como si fueran a operarlo en seguida. [...] La impresión que le habrá hecho cuando se dio cuenta de que no me dejaban quedarme, menos mal que su padre le dio charla, le hizo poner el pijama y meterse en la cama [...]. Lo único que me consuela es que el ambiente es bueno, se nota que es una clínica para personas pudientes; el nene tiene un velador de lo más lindo para leer sus revistas [...]. Habrá que

²⁶ Texto tomado de “Acercamiento del español americano al alumno de E/LE a través de algunos textos literarios”. Laura Santamaría Molerés. Universidad de Navarra. 1999. ASELE, Actas X.

ver si la frazada lo abriga bien al nene, voy a pedir que por las dudas le dejen otra a mano [...]. La enfermera es bastante simpática, volvió a las seis y media con unos papeles y me empezó a preguntar mi nombre completo, la edad y esas cosas. “A ver el pulso” me dijo, y después de tomármelo anotó algo más en la planilla y la colgó a los pies de la cama. “¿Tenés hambre?”, me preguntó, y yo creo que me puso colorado porque me tomó de sorpresa que me tuteara, es tan joven que me hizo impresión. [...] Los padres siguen en la otra pieza, la buena señora se ve que no está acostumbrada a estas cosas. De golpe se le acabaron las paradas y el viejo parece un trapo. Vamos, Pablito, vomitá si tenés ganas y quejate todo lo que quieras, yo estoy aquí, sí, claro que estoy aquí, el pobre sigue dormido pero me agarra la mano como si me estuviera ahogando. Debe creer que soy la mamá, todos creen eso, es monótono. Vamos, Pablo, no te muevas así, quieto que te va a doler más, no, dejá las manos tranquilas, ahí no te podés tocar. Al pobre le cuesta salir de la anestesia. Marcial me dijo que la operación había sido muy larga. Es raro, habrán encontrado alguna complicación: a veces el apéndice no está tan a la vista, le voy a preguntar a Marcial esta noche. Pero sí, m’hijito, estoy aquí, quéjese todo lo que quiera pero no se mueva tanto, yo le voy a mojar los labios con este pedacito de hielo en una gasa, así se le va pasando la sed. Sí, querido, vomitá más, aliviáte todo lo que quieras. Qué fuerza tenés en las manos, me vas a llenar de moretones, sí, sí, llorá si tenés ganas, llorá. Pablito, eso alivia, llorá y quejate, total estás dormido y creés que soy tu mamá. Sos bien bonito, sabés, con esa nariz un poco respingada y esas pestañas como cortinas, parecés mayor ahora que estás tan pálido”.

Actividades de pre-lectura

Breve introducción a Julio Cortázar y a sus cuentos. Apuntes lingüístico-culturales sobre la Argentina.

Actividades de lectura del texto

1- Identifica el tema del relato que acabas de leer.

2- Busca sinónimos, en español, para las siguientes palabras:

Frazada, velador, pieza.

3- ¿Qué significa la expresión *m'hijito*? ¿Crees que es más común en la lengua escrita o en la oral? Es ahora cuando explicamos el fenómeno que nos ocupa en esta actividad.

4- Qué valor tiene “bien” en la frase “Sos bien bonito”? Aunque este uso de “bien” está muy extendido, es muy probable que los alumnos extranjeros tengan dificultades para comprender este uso debido a los problemas que les plantea la diferenciación entre bien/bueno.

5- Escribe un final para el relato que acabas de leer. ¿Qué ocurre con Pablito?

ACTIVIDAD 3

Rasgo lingüístico: Doble posesivo

Explicación

Este fenómeno es especialmente característico de la zona sureste de México y de los Andes peruanos, aunque está bastante extendido por toda la América hispanohablante. La explicación más lógica apunta a una clara intención de desambiguar.

Esta estructura existía ya en el español medieval en la tercera personal y en la segunda cuando se trataba de una situación de cortesía.

Otra teoría explica la existencia de este fenómeno como consecuencia de una transferencia directa del quechua, puesto que en esta lengua el sustantivo poseído lleva un marcador equivalente al “su” del castellano actual.

Lo más probable es que ambos factores intervinieran en la formación de esta estructura redundante, que se mantiene en el castellano actual.

Nivel:	A partir de B1.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	60 minutos.
Objetivos:	Conocer el origen y uso del doble posesivo en el español de Hispanoamérica. Despertar el gusto por la poesía y apreciar su valor.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

“Los formales y el frío”, Mario Benedetti (Uruguay, 1920- Uruguay, 2009)

1 Quién iba a prever que el amor ese informal
se dedicara a ellos tan formales
mientras almorzaban por primera vez
ella muy lenta y él no tanto
5 y hablaban con sospechosa objetividad
de grandes temas en dos volúmenes
su sonrisa la de ella
era como un augurio o una fábula
su mirada la de él tomaba nota

10 de cómo eran sus ojos los de ella
pero sus palabras las de él
no se enteraban de esa dulce encuesta
como siempre o como casi siempre
la política condujo a la cultura
15 así que por la noche concurrieron al teatro
sin tocarse la uña o un ojal
ni siquiera una hebilla o una manga
y como a la salida hacía bastante frío
y ella no tenía medias
20 solo sandalias por las que asomaban
unos dedos muy blancos e indefensos
fue preciso meterse en un boliche
y ya que el mozo demoraba tanto
ellos optaron por la confidencia
25 extra seca y sin hielo por favor
cuando llegaron a su casa la de ella
ya el frío estaba en sus labios los de él
de modo que ella fábula y augurio
le dio refugio y café instantáneos
30 una hora apenas de biografía y nostalgias
hasta que al fin sobrevino un silencio
como se sabe en estos casos es bravo
decir algo que realmente no sobre
él probó solo falta que me quede a dormir
35 y ella probó por qué no te quedás
y él no me lo digas dos veces
y ella bueno por qué no te quedás
de manera que él se quedó en principio
a besar sin usura sus pies fríos los de ella
40 después ella besó sus labios los de él
que a esa altura ya no estaban tan fríos
y sucesivamente así
mientras los grande temas

dormían el sueño que ellos no durmieron.

Actividades de lectura

1- **Imagina que eres la mujer del poema. Escribe en tu diario qué ocurrió la noche anterior.**

2- **Identifica en el poema las construcciones de doble posesivo. (Versos: 7, 9, 10, 11, 26, 27, 39, 40)**

3- **Qué significan:**

-**Augurio**

-**Boliche**

-**Mozo**

-**Usura**

4- **En parejas, imaginad y escribid la conversación de las dos personas del poema.**

ACTIVIDAD 4

Rasgo lingüístico: el “que galicado”

Explicación

El “que galicado” toma su nombre del empleo de esta conjunción a imitación del modelo francés. Se produce cuando se coloca después del verbo ser, cuando reemplaza a un adverbio de lugar, tiempo, modo y causa; también cuando el “que” viene después del verbo “ser”, pero precedido de un complemento circunstancial.

En francés se dice: “C’ est dans la maison que je veux parler”. Sin embargo, en español no debe decirse, siguiendo el modelo francés: “Es sobre la casa que me interesa hablar” sino, por ejemplo, “Me interesa hablar sobre la casa”.

Nivel:

A partir de B1.

Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	40 minutos.
Objetivos:	Identificar los ejemplos en los que se utilice el “que galicado”. Introducir al alumno a la narrativa fantástica (“Realismo Mágico”.)
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

“Casa tomada” (Bestiario), Julio Cortázar (escritor argentino nacido en Bélgica, 1914. Murió en Francia en 1984)

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los recuerdos de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a persistir solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. [...]

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio. [...] Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver madejas. Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia. Me pregunto qué hubiera hecho Irene sin el tejido. Uno puede releer un libro, pero cuando un pullover está terminado no se puede repetirlo sin escándalo. Un

día encontré el cajón de abajo de la cómoda de alcanfor lleno de pañoletas blancas, verdes, lila. Estaban con naftalina, apiladas como en una mercería; no tuve valor para preguntarle a Irene que pensaba hacer con ellas. No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba plata de los campos y el dinero aumentaba. Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como erizos plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los ovillos. Era hermoso.

Actividades de lectura

1- Presentaremos al alumno el texto con las palabras coloreadas omitidas. Ofreceremos al alumno una lista de palabras, entre las que se encuentran las omitidas, para que complete el texto: recuerdos, persistir, madejas, valioso, escándalo, naftalina, plata, erizos, ovillos, agujas, memorias. (Las palabras subrayadas son las que sobran. Hemos intentado que sean sinónimas de las que son correctas, pero con diferente género.)

“Casa tomada”

Nos gustaba la casa porque aparte de espaciosa y antigua (hoy que las casas antiguas sucumben a la más ventajosa liquidación de sus materiales) guardaba los de nuestros bisabuelos, el abuelo paterno, nuestros padres y toda la infancia.

Nos habituamos Irene y yo a solos en ella, lo que era una locura pues en esa casa podían vivir ocho personas sin estorbarse. [...]

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal se pasaba el resto del día en el sofá de su dormitorio. [...] Los sábados iba yo al centro a comprarle lana; Irene tenía fe en mi gusto, se complacía con los colores y nunca tuve que devolver Yo aprovechaba esas salidas para dar una vuelta por las librerías y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia. Me pregunto qué hubiera hecho Irene sin el tejido. Uno puede releer un libro, pero cuando un pullover está terminado no se puede repetirlo sin Un día encontré el cajón de abajo de la cómoda de alcanfor lleno de pañoletas blancas, verdes, lila. Estaban con apiladas como en una mercería; no tuve valor para preguntarle a Irene que pensaba hacer con ellas. No necesitábamos ganarnos la vida, todos los meses llegaba de los campos y el dinero aumentaba. Pero a Irene solamente la entretenía el tejido, mostraba una destreza maravillosa y a mí se me iban las horas viéndole las manos como plateados, agujas yendo y viniendo y una o dos canastillas en el suelo donde se agitaban constantemente los Era hermoso.

2- Sobre la siguiente frase, ¿de qué otra forma se podría expresar lo mismo?
“Pero es de la casa que me interesa hablar”.

3- Contenidos culturales ¿Por qué dice que desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina? (Descubrimos a los alumnos que desde 1930 hasta 1943 Argentina sufre una serie de Golpes de Estado militares, por lo que se impone un sistema de “no importaciones”)

ACTIVIDAD 5

Rasgo lingüístico: modificación del régimen de algunos verbos.

Explicación

En español, existen ciertos verbos que pueden pasar de un uso intransitivo a un uso transitivo, y viceversa, sin necesidad de modificar su forma.

Las oraciones de predicado transitivo se caracterizan por llevar un objeto directo que se corresponde con el sujeto de la oración intransitiva correspondiente.

El hecho de que algunos de estos verbos no presenten ningún problema en el cambio de la intransitividad a la transitividad, influye en otros muchos verbos que, académicamente, solo funcionan como intransitivos.

Nivel:	A partir de B1.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	40 minutos.
Objetivos:	Identificar los casos en los que se modifica el régimen de los verbos.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

“La Capitalina” (*La frontera de cristal*), Carlos Fuentes (Panamá, 1928-México, 2012)

A Héctor Aguilar Camín

"No hay absolutamente nada de interés para el visitante en Campazas." La categórica afirmación de la Guide Bleu arrancó una pequeña sonrisa a Michelina

Laborde, quebrando fugazmente la simetría perfecta de su belleza facial —su "mascarita mexicana", le dijo un admirador francés—, esos huesos perfectos de las beldades de México a las que el tiempo parece no afectar. Rostros perfectos para la muerte, añadió el galán, y eso ya no le gustó a Michelina.

Era una mujer joven de gustos sofisticados porque así la educaron, así la heredaron y así la refinaron. Pertenece a una "vieja familia", pero cien años antes, su educación no habría sido demasiado diferente. "Ha cambiado el mundo, nosotros no", decía siempre su abuela quien seguía siendo la columna vertebral de la casa. Sólo que antes había más poder detrás de las buenas maneras. Había haciendas, tribunales de excepción y bendiciones de la Iglesia. También había crinolinas. Era más fácil disimular los defectos físicos que la moda moderna revelaba. Unos blue jeans acentúan las nalgas gruesas o las piernas flacas. "Nuestras mujeres tienen la condición del tordo", le oyó todavía decir a su abuelo: "Pata flaca, culo gordo."

Actividades de prelectura

Introducción a la explicación de las construcciones verbales y sus posibles variantes en las distintas zonas hispanohablantes. Introducción al español de México así como a Carlos Fuentes y sus obras.

Actividades de lectura

1- Cloze test. Ofrecemos al alumno el texto con huecos para que lo complete correctamente (la palabra subrayada es la que sobra): categórica,

características, beldades, galán, defectos, fugazmente, tribunales, sofisticados, bendiciones.

“La Capitalina” (*La frontera de cristal*), Carlos Fuentes (Panamá, 1928-México, 2012)

A Héctor Aguilar Camín

"No hay absolutamente nada de interés para el visitante en Campazas." La afirmación de la Guide Bleu arrancó una pequeña sonrisa a Michelina Laborde, quebrando la simetría perfecta de su belleza facial —su "mascarita mexicana", le dijo un admirador francés—, esos huesos perfectos de las de México a las que el tiempo parece no afectar. Rostros perfectos para la muerte, añadió el y eso ya no le gustó a Michelina.

Era una mujer joven de gustos porque así la educaron, así la heredaron y así la refinaron. Pertenecía a una "vieja familia", pero cien años antes, su educación no habría sido demasiado diferente. "Ha cambiado el mundo, nosotros no", decía siempre su abuela quien seguía siendo la columna vertebral de la casa. Sólo que antes había más poder detrás de las buenas maneras. Había haciendas, de excepción y de la Iglesia. También había crinolinas. Era más fácil disimular los físicos que la moda moderna revelaba. Unos blue jeans acentúan las nalgas gruesas o las piernas flacas. "Nuestras mujeres tienen la condición del tordo", le oyó todavía decir a su abuelo: "Pata flaca, culo gordo."

2- **Identifica el verbo cuyo régimen está modificado. ¿Cuál es la estructura correcta de formación de este verbo?**

3- **Inventa un pequeño texto en el que aparezcan, al menos, dos construcciones en las que el régimen del verbo aparezca modificado.**

4- **La lengua española posee numerosos refranes. En este texto tenemos uno que, además de ser muy conocido, es exactamente igual a ambos lados del Atlántico. (Nuestras mujeres tienen la condición del tordo; pata flaca, culo gordo). Busca dos refranes en español peninsular que posean una variante hispanoamericana.**

ACTIVIDAD 6

Contenido lingüístico: reduplicación del pronombre de tercera persona

Explicación

En muchas lenguas es habitual la repetición pronominal del objeto directo e indirecto. En algunos territorios, esta repetición se gramaticalizó. En el castellano peninsular, esta cristalización se produjo en una época muy temprana.

Actualmente, en castellano no es correcto decir *a su amigo se lo regaló Juan el libro, pero si se admite el libro se lo regaló Juan a su amigo.

El propósito final sería marcar, de una forma clara, la función sintáctica de determinado sintagma, en los casos en los que pueden existir dudas.

Nivel:	A partir de B1.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	30 minutos.
Objetivos:	Identificar la doble utilización de los pronombres de objetivo directo de persona.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

“La visita”, Guillermo Cabrera Infante (Cuba, 1929- Londres, 2005)

[...] El hombre sonrió una extraña mueca de convidado de piedra. Iba vestido, pude notar, correctamente y por un momento pensé que era otro médico, con un traje sin embargo que no podía llevar ningún médico inglés porque era de una seda (era verano) que brillaba barata, como si quisiera llevarlo a dar la falsa impresión de ser importante. Fue, por supuesto, casi decisivo.

Cuando se sentó ella le preguntó quién era porque también creía que era otro médico: un especialista más de visita. [...]

-Who are you? – preguntó ella de nuevo.

- Yo soy cubano – dijo el visitante inesperado. [...]
- Pero ¿cómo supo que estábamos aquí?
- Señora, yo lo sé todo.
- ¿Cómo supo que estábamos en este hospital?

[...]

- Pero en la puerta dice que él está muy mal y que en este cuarto no se puede entrar.
- Solamente tiene un microbio fecal que puede contagiar a otros enfermos.
- Pero las enfermeras vienen siempre con delantal de plástico y guantes. Es lo que dice ahí.
- Yo estoy aquí sin delantal ni guante – dijo ella decisiva. El visitante cambió de conversación cuando vio su resolución.
- Yo los vi a ustedes en el concierto de Rivera.

Como si hicieran falta más credenciales llamó Rivera a Paquito, como lo conoce todo el mundo, menos sus enemigos de Cuba. [...]

Actividades de prelectura

Iniciación del alumno en el español antillano, una de las variantes más peculiares del español, especialmente en cuanto a la fonética.

Actividades de lectura

1- Bucea en la historia de Cuba e intenta descubrir a qué periodo pertenece este relato. ¿Cuál es la situación del escritor con respecto al poder político del país? ¿Quién es Rivera (Paquito) y por qué este nombre sirve para identificar dos grupos sociales?

2- Identifica la doble aparición del objeto directo de persona.

“Yo los vi a ustedes en el concierto de Rivera”

3- Imagina cómo continua el relato y escríbelo. Emplea en al menos tres ocasiones el objeto de persona reduplicado.

ACTIVIDAD 7

Rasgos morfológicos: re- (prefijo intensificador)/ nomás/ correr/aprisa

Explicación

En lo que se refiere a morfología y léxico, el español hablado en América posee notables diferencias con el español peninsular. Los rasgos arriba expuestos son solo una pequeña muestra. Partiendo de esta realidad, ofreceremos al alumno, siempre después de la lectura, una breve explicación del significado y uso de estas manifestaciones lingüísticas.

Nivel:	A partir de A2.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	90 minutos.
Objetivos:	Identificar y comprender algunas de las características morfológicas del español empleado en este texto.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales. Dramatización.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

El censo (1957), Emilio Carballido (México, 1925- México, 2008)

Concha: Si, es un taller, cosemos mucho. Y aquí, mire, esto está lleno de telas, y las venden. Dicen que son telas gringas, pero las compran en La Lagunilla. Me pagan re mal, y no me dejan entrar al Sindicato. ¿Usted me puede inscribir en el Sindicato?

El empadronador: No, yo no puedo, y... No sé. ¿Qué sindicato?

Concha: Pues...no sé. Si supiera me inscribiría yo sola. ¿Hay muchos sindicatos?

El empadronador: Si, muchos. De músicos, de barrenderos, de...choferes, de... Hay muchos.

Concha: Pues no. En esos no.

El Empadronador: (*Confidencial.*) A usted le ha de tocar el de costureras.

Concha: Ah, ¿sí? Déjeme apuntarlo. Nomás entro y me pongo en huelga. Esa flaca es mala. Ayer corrió a Petrita, porque su novia la... (*Ademán en el vientre.*) Y ya no podía coser. Le quedaba muy lejos la máquina. Y a mí, me obligó a raparme. Figúrese, dizque tenía yo piojos. Mentiras, ni uno. Pero me echó D.D.T., ¡y arde!

El empadronador: Ah, ¿y no tenía? (*Retrocede, se rasca nerviosamente.*)

Concha: Ni uno.

Herlinda: ¿Qué estás haciendo ahí?

Concha: Yo, nada. Le decía que aquí no es taller

Herlinda: Bueno, joven (*le da la mano*), pues ya ve que ésta es una casa decente y que... (*Le sonríe cómplice, le guiña un ojo.*) Todo está bien.

El Empadronador: ¿Y esto? (*Herlinda le puso en la mano un billete.*) ¿Diez pesos?

Herlinda: Por la molestia. Adiós. Lo acompaño.

El Empadronador: Oiga, señora...

Herlinda: Señorita, aunque sea más largo.

El Empadronador: Señorita, esto se llama soborno. ¿Qué se ha creído? Tenga. Con esto bastaba para que levantara un acta y la encerraran en la cárcel. Voy a hacer como que no pasó nada, pero usted me va a dar sus datos, ya. Y aprisa, por favor. (*Ve el reloj, se sienta, saca pluma.*) [...]

Actividades de lectura

1- **Identifica los usos lingüísticos hispanoamericanos y sustitúyelos por su equivalente en el español peninsular.**

Re mal; nomás, aprisa.

2- **¿Qué pasa al final con El Empadronador y Herlinda? Inventa un final para la historia; puedes añadir más personajes y tramas.**

3- **Con el final nuevo, realizad grupos en los que cada miembro tenga un personaje. Distribuid los personajes y cada grupo dramatizará el texto en clase. Se realizarán votaciones y se elegirá al grupo de mejores actores.**

ACTIVIDAD 8

Contenidos: pronominalización de verbos

Explicación

La pronominalización de verbos de acción es un fenómeno muy extendido en el español de América; por el contrario, en el español peninsular no está muy aceptado y no suele emplearse en el lenguaje estándar.

Nivel:	A partir de A2.
Destrezas trabajadas:	Expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva.
Temporización:	30 minutos.
Objetivos:	Identificar la pronominalización de algunos verbos.

	Descubrir características del español de Colombia.
Secuenciación:	Lectura individual. Lectura grupal. Realización de las actividades escritas y orales.
Agrupamiento:	Individual/ pequeño grupo.
Recursos:	El texto se presentará en soporte material.

“La prodigiosa tarde de Baltazar” (Los funerales de la Mamá), Gabriel García Márquez (Colombia, 1927- México D.F., 2014)

La jaula estaba terminada. Baltazar la colgó en el alero, por la fuerza de la costumbre, y cuando acabó de almorzar ya se decía que por todo lados que era la jaula más bella del mundo. Tanta gente vino a verla, que se formó un tumulto frente a la casa, y Baltazar tuvo que descolgarla y cerrar la carpintería.

- Tienes que afeitarte – le dijo Úrsula, su mujer - . Pareces un capuchino.
- Es malo afeitarse después del almuerzo – dijo Baltazar.

[...]

Mientras reposaba tuvo que abandonar la hamaca varias veces para mostrar la jaula a los vecinos. Úrsula no le había prestado atención hasta entonces. Estaba disgustada porque su marido había descuidado el trabajo de la carpintería para dedicarse por entero a la jaula, y durante dos semanas dormido mal, dando tumbos y hablando disparates, y no había vuelto a pensar en afeitarse. Pero el disgusto se disipó ante la jaula terminada. Cuando Baltazar despertó de la siesta, ella le había planchado los pantalones y una camisa, los había puesto en un asiento junto a la hamaca, y había llevado la jaula a la mesa del comedor, la contemplaba en silencio.

- ¿Cuánto vas a cobrar?- preguntó.
- No sé – contestó Baltazar - . Voy a pedir treinta pesos para ver si me dan veinte.
- Pide cincuenta – dijo Úrsula - . Te has trasnochado mucho en estos quince días.

Además, es bien grande. Creo que es la jaula más grande que he visto en mi vida.

-¿Crees que me darán los cincuenta pesos?
-Eso no es nada para don Chepe Montiel, y la jaula los vale – dijo Úrsula.-
Debías pedir sesenta.

[...]

Actividades de lectura

1- El autor de este texto es colombiano, ¿cuánto sabes sobre García Márquez y sobre Colombia? En grupos, buscad información sobre el autor y el país. Se trata de una competición donde gana el equipo que haya conseguido más datos²⁷.

2- Identifica el verbo pronominalizado en el texto. ¿Conoces otros casos de verbos con tendencia a la pronominalización? ¿Reconoces en el texto algún otro caso de uso lingüístico propio del español americano?

“Te has trasnochado mucho en estos quince días”.

3- Los protagonistas de esta historia son Baltazar y su jaula. Inventa un final para la historia.

²⁷ Esta actividad puede llevarse a cabo con todos los textos y autores elegidos. Puesto que tenemos representantes del español caribeño, del mexicano, del norte de Sudamérica y de la zona rioplatense, podemos distribuir a la clase en grupos para que realicen una pequeña investigación sobre las características del español hablado en cada zona. Después, podemos pedirles que encuentren uno de los rasgos lingüísticos en un autor determinado. De esta forma fomentamos tanto el uso correcto de las nuevas tecnologías, como el conocimiento de las variantes del español y su manifestación en la literatura.

4- Conclusión

Como se ha podido observar, la variante hispanoamericana no está apenas tratada en los manuales de español, al menos en los impresos en la Península. Nuestra visión centrista, o quizá el trabajo extra que supone incluir datos “más trabajados/tratados” de esta variante, impide al grueso de estudiantes de español conocer nuestra lengua en toda su complejidad y riqueza.

Por otra parte, la literatura tampoco está muy (bien) tratada en general, salvo excepciones. Los textos literarios incluidos se limitan a un poema corto o fragmento narrativo sobre el que hay que responder unas preguntas; se trata de comprensiones lectoras sobre el tema, intención comunicativa, etc... Además, estos textos están situados al final de la unidad didáctica²⁸, lo que significa que, si hay tiempo se ven en clase, si no, se “recomienda” realizar estas actividades en casa, pero son muy pocos los alumnos que lo hacen.

Es necesario que los docentes de español como lengua extranjera que desarrollan su trabajo en España se abran a la posibilidad de incluir fenómenos lingüísticos propios del español de América en su práctica docente.

Como decíamos en la Introducción, los españoles representamos apenas el 10% de la población total de habla española, con lo que si queremos que los estudiantes vengan a España a aprender español, debemos mirar hacia el Atlántico.

De igual forma, es importante que introduzcan la literatura en el aula de E/LE y una de las mejores formas de llevar esto a cabo es revistiéndola de una finalidad práctica, que es la que todo docente y discente de un idioma persigue. También hay que intentar que los alumnos desarrollen cierto gusto por la lectura literaria, algo que no será muy difícil si tenemos en cuenta la calidad de los escritores que escriben en español.

Finalmente, lo que se ha pretendido en este trabajo es demostrar que tanto la literatura como el español de América son dos contenidos muy útiles e imprescindibles en el desarrollo de cualquier curso de español.

5- Bibliografía

²⁸ *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Rosana Acquaroni. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca, 2007.

LÓPEZ MORALES, Humberto, VAQUERO, María (eds.). (1982.) *Actas del I Congreso Internacional sobre el Español de América*. Academia puertorriqueña de la lengua española.

MONTESA PEYDRÓ, Salvador, GOMÍS BLANCO, Pedro (dirs. Congr.) (1996). *Actas del quinto congreso internacional de ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I. Santander, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994*. Málaga.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *Marco-ele*, revista didáctica, nº 5, 2007.

ALEZA IZQUIERDO, Milagros (ed.) (1999). *Estudios de la historia de la lengua española en América y España*. Universitat de València.

ARCINIEGAS, Esperanza et al. “La literatura y la enseñanza de lenguas”. *Poligramas*, nº 22, 2005.

CASSANY, Daniel et al. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: GRAÓ (4ª Edición). Págs. 486-519.

DE LA TORRE GARCÍA, Mercedes. (2004). *Sobre algunos aspectos de la gramática del español de América en los manuales de español para extranjeros*. Universidad Pablo de Olavide. ASELE. Actas XV. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0294.pdf (17/05/2012. 18:20 GTM)

DERRAR, Abdelkhalek, ZOUAOU, Choucha. (2005). *Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE*. Universidad de Orán. ASELE, Actas XVI.

FRAGO GARCÍA, Juan Antonio. (1999) *Historia del español de América*. Madrid: Gredos.

GUZMÁN RUBIO, Federico Augusto. *Dialectos cruzados: hacia un español híbrido en las literaturas hispánicas*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Universidad Autónoma de Madrid. (18:38 GTM, 17/05/2012) <http://www.fundacionpizarro.es/Convocatorias/c11.pdf>

ÁLVAREZ, Alfredo, BARRIENTOS, Laura et al. (eds.). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005.

LOPE BLANCH, Juan M. (1993). *Nuevos estudios de lingüística hispánica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

MARTÍN PERIS, Ernesto. *Textos literarios y manuales de enseñanza de español como lengua extranjera*. Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. Página personal de E. Martín Peris.

MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde. “*Libro, déjame libre*”, *acercarse a la literatura con todos los sentidos*. REDELE, nº 0, marzo de 2004.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa”. REDELE. Nº 1, 2004.

MENOUER FOUATIH, Wahiba. *La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE*. Departamento de Español, Universidad Abdel Hamid Ibn Badis Mostaganem. Actas del I taller literaturas hispánicas y E/LE, 29-31 marzo de 2009. Instituto Cervantes de Orán.

MOLINA MORALES, Guillermo. (2012) *La poesía vanguardista en el aula de E/LE*. Redele nº 13.

Moya Corral, Juan Antonio y M^a Isabel Montoya Ramírez (eds.) (2003). *Variación lingüística y enseñanza de la lengua española. Actas de las VIII jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Universidad de Granada.

NARANJO, María. (1999). *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid, Edinumen.

NAUTA, Jan Peter. (2008). *Tablas. Aprender español haciendo teatro*. Madrid, Edinumen.

PASTOR CESTEROS, Susana. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.

POLANCO LÓPEZ, N. M. “El español de América”, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, abril 2009, www.eumed.net/rev/cccss/04/nmpl.htm

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. *El español en América*. Universidad Complutense de Madrid. ASELE. Actas IV (1994). (17/05/2012, 18:26 GTM.) http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0553.pdf

SANZ PASTOR, Marta. “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”. En http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf (consultado el 06/06/2012, 19:22 GTM)

SITMAN, Rosalie (Universidad de Tel Aviv) e Ivonne Lerner (Universidad Abierta de Israel). “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”. E.I.A.L., Volumen 5, nº 2, 1994. Fuente: http://www.tau.ac.il/eial/V_2/sitman_lerner.htm

VV.AA. (2006). *La literatura y su lugar en el aula de E/LE*. Revista Carabela, nº 59. Madrid: SGEL.

WERNER, Reinhold : "Principios diferenciales y contrastivos en la lexicografía del español americano", en *Encuentro internacional sobre el español de América. Presencia y destino. El español de América hacia el siglo XXI*, t. I, Santafé de Bogotá 1991, 229 – 271.

Manuales consultados

NIVEL ELEMENTAL/BÁSICO A1-A2

CASTRO VIUDEZ, Francisca. (2008). *Compañeros: Curso de español: A1 y A2*. Madrid: SGEL.

CENTELLAS, Arturo. (2000). *Método de español para extranjeros: nivel Elemental*. Madrid: Edinumen.

CORPAS, Jaime et al. (2006) (2007). *Aula Internacional 1 y 2, (A1 y A2)*. Barcelona: Difusión.

GONZÁLEZ, Marisa et al. (2007). *Socios: curso de español orientado al mundo del trabajo, A1-A2*. Barcelona: Difusión.

GONZÁLEZ HERMOSO, Alfredo. (2003) (2008). *ECO: Curso modular de español lengua extranjera, A1 y A2*. Madrid: Edelsa.

PINILLA, Raquel, SAN MATEO, Alicia. (2008). *ELEXPRÉS: Curso intensivo de español A1-A2-B1*. Madrid: SGEL.

PINILLA GÓMEZ, Raquel. (2002.) *Español más claro: Curso de español para extranjeros: nivel Básico*. Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, Aquilino. (1999). *Cumbre: Curso de español para extranjeros: nivel Elemental*. Madrid: SGEL.

SANS BAULENAS, Neus. (2011). *Bitácora1: Curso de Español, A1*. Barcelona: Difusión.

NIVEL INTERMEDIO B1-B2

ÁLVAREZ MARTINEZ, M^a Ángeles. (2006). *Vuela 6: Español Lengua Extranjera, B1*. Madrid: Anaya.

ÁLVAREZ RAMOS, Damaris. (2008). *Destino Erasmus: B1-B2*. Estudios Hispánicos Universidad de Barcelona. Madrid: SGEL.

CASTRO VIUDEZ, Francisca. (2006) (2007). *Español en marcha: 3, 4. Curso de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

CORPAS, Jaime et al. (2007) (2006) (2007). *Aula Internacional: curso de español: 3, 4, 5 (B1-B2)*. Barcelona: Difusión.

GONZÁLEZ, A. ROMERO, C. (2004). *ECO: Curso modular de Español Lengua Extranjera, B1-B2 (Intensivo, 2006)*. Madrid: Edelsa.

MORENO GARCÍA, Concha et al. (2010) (2011) (2011) (2011). *Nuevo Avance: 3, 4, 5, 6: Curso de español. B1.1-B1.2-B2.1-B2.2*. Madrid: SGEL.

VV.AA. (1999) (2000) (2000) (2000). *Planeta E/LE, Español Lengua extranjera: 1, 2, 3, 4*. Madrid: Edelsa. Incluye Versión Mercosur (excepto el nº 4).

NIVEL SUPERIOR C1

ARROYO, Margarita et al. (2006). *Prisma, consolida: C1: método de español para extranjeros*. Madrid: Edinumen.

CHAMORRO GUERRERO, M^a Dolores et al. (2006). *El ventilador: curso de español de nivel superior, C1*. Barcelona: Difusión.

CORONADO GONZÁLEZ, M^a Luisa. (2004). *A fondo: Curso de español lengua extranjera: Nivel Superior*. Madrid: SGEL.

GÁLVEZ, Dolores et al. (2008). *Dominio, curso de perfeccionamiento*. Madrid: Edelsa.

MILLARES, Selena. (2001). *Método de español para extranjeros: Nivel superior*. Madrid: Edinumen.

SÁNCHEZ, Aquilino. (2001) *Cumbre: Curso de español para extranjeros: nivel Superior*. Madrid: SGEL.

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC

Año académico 2013/2014

MICRORREVOLUCIÓN EN LA CLASE DE ELE: LA DESTREZA COMUNICATIVA ESCRITA DIGITAL A PARTIR DE TRES CUENTAS TURÍSTICAS OFICIALES EN TWITTER

Trabajo realizado por: CLAUDIA SÁNCHEZ GUILLAMÓN

Dirigido por: VIRGINIA GONZÁLEZ GARCÍA

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
1. EL DISCURSO DEL TURISMO	6
1.1. Español general vs. español con fines específicos.....	6
1.2. Español con fines específicos: español del turismo.....	7
2. EL ESPAÑOL DEL TURISMO EN INTERNET	10
2.1. Acerca de internet: algunas consideraciones pragmáticas.....	10
2.2. Breve apunte sobre el concepto de género.....	12
2.3. El concepto de cibergénero o género digital.....	13
2.3.1. El <i>microblogging</i>	13
2.4. El discurso del turismo en internet	15
3. LA RED SOCIAL TWITTER Y LOS PERFILES TURÍSTICOS INSTITUCIONALES	17
3.1. El tuit como producto textual.....	19
3.2. Twitter en la clase de ELE.....	20
4. LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS ESCRITAS EN EL ÁMBITO DIGITAL	22
4.1. La “construcción social de escribir”	22
4.2. Procesos y técnicas de composición	23
4.3. Estrategias cognitivas en relación con las destrezas comunicativas escritas digitales en la clase de ELE.....	25
5. METODOLOGÍA	28
5.1. Justificación	28
5.2. Funcionamiento, objetivos, definición metodológica e hipótesis.....	29
5.3. Análisis del corpus y estructura textual recurrente en las cuentas de Twitter turísticas oficiales	31
6. APLICACIÓN DIDÁCTICA	39
6.1. Justificación	39
6.2. Definición del grupo meta	41

6.3. Propuesta didáctica	43
7. CONCLUSIONES	52
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
9. ANEXOS	61
9.1. Corpus de tuits	61
9.2. Claves para la lectura de actividades	74

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, estamos siendo testigos de una revolución comunicativa trascendental: la expansión de la comunicación electrónica. Hoy día, la lectura y escritura asistida por ordenador forman parte de nuestro *modus operandi*. De tal modo, pese a contar tanto con seguidores como detractores, esta nueva escritura fija su mirada en renovados formatos electrónicos, sustituyendo casi en su totalidad a la escritura analógica. De meros escritores nos hemos convertido en usuarios de esta red llamada internet. La adhesión a este entramado virtual habla de cifras exponenciales, pues, como fuente de información inmediata y actualizada, ha pasado a ser considerada lugar de encuentro social y de entretenimiento en el cual uno muestra sus experiencias e intereses. Estamos ante una creciente y voraz evolución que escapa incluso a los propios profesionales de ámbitos tecnológicos, educativos y sociológicos dado que las transformaciones van aumentando a un ritmo mayor que su investigación.

La sociedad actual puede ser considerada como la sociedad de la información y el conocimiento. En la encrucijada que conforman los medios tradicionales y digitales, el ciudadano de hoy día está en continua relación con el aquí y ahora. Sin embargo, más que tratarse de contraposición, habría que hablar de complementación. En esta connivencia destaca la relevancia que adquiere el aprendiente en estos nuevos medios informativos puesto que, lejos de ser únicamente un sujeto informado, pasa a participar del hecho en sí como productor. Es aquí, por lo tanto, donde radica la creación y fijación de una serie de géneros digitales y tipos textuales que delimitan a su vez nuevas estrategias de relación. Ahora bien, no se han de olvidar los riesgos que esta segunda generación de internet comporta. Una participación activa está expuesta en todo momento a la fuerza viral que acompaña esta era digital a la hora de emitir juicios u opiniones categóricas, consejos ambiguos o recomendaciones de difícil interpretación.

El estado de la cuestión relativo a la escritura electrónica establece como principal objetivo identificar las cuestiones que giran en torno a la comunicación lingüística en este medio digital, en general, y al cibergénero denominado *microblog*, en particular, dentro de la ponderada web 2.0. Se aventuran, pues, cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades dado que de estas nuevas prácticas comunicativas surgen en correlato nuevos procesos cognitivos implicados en la lectura y la escritura.

En estrecha relación se encuentran determinadas formas lingüísticas asociadas a estas funciones comunicativas. De ahí que la selección y extracción de determinados exponentes pase a formar parte de nuestra necesidad de estudio puesto que se integran dentro del discurso de un lenguaje de especialidad; el turismo en internet. Por ello, desde un punto de vista lingüístico se han analizado y comentado aspectos relativos a la gramática, el léxico, la pragmática o la sintaxis con ánimo de conjugar la totalidad de rasgos recurrentes dentro de las diferentes disciplinas de la lengua.

Tal seguimiento ha sido posible gracias a la captura del formato seleccionado –el tuit– y la posterior formación de un corpus lingüístico, el cual recoge un número aproximado de doscientas muestras, procedentes a su vez de los distintos perfiles turísticos oficiales de las comunidades de Cantabria, Zaragoza y Sevilla. La lingüística de corpus, como disciplina en pleno avance, presta especial atención a aquellos aspectos cognitivos que desembocan en las variedades de lenguas insertas en contextos específicos. De este modo, el discurso del turismo en internet será estudiado en su variedad de uso y en interacción permanente con el medio digital. En él se observarán, por lo tanto, todas aquellas nuevas prácticas lingüísticas ligadas tanto a un plano gramatical como a aspectos cognitivos o de índole social (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 10).

Asimismo, una manera de acercarnos a nuestro objeto de estudio ha sido mediante la investigación que concierne al procesamiento cognitivo del discurso escrito. La “construcción de escribir” (Ferreiro, 2001), pese a ser un actividad primigenia, no está exenta de dificultades. Nos preguntamos por qué en una sociedad formada y marcada por la lectura y la escritura el aprendiente es incapaz de recibir y producir textos que más tarde lo guíen hacia una creación propia de calidad (Parodi, 2006: 39).

Esta reflexión ha hecho que a lo largo de todo nuestro trabajo hayan cobrado especial relevancia las destrezas comunicativas escritas en el ámbito del español como lengua extranjera, en general, y de una *lengua de especialidad* como el español del turismo, en particular. Desde esta perspectiva, este *lenguaje con fines específicos* se ha inmiscuido plenamente en nuevas prácticas escriturales a partir de la indagación en novedosos géneros textuales originales como el *microblog* y su consecuente tipo de texto.

De tal forma, este trabajo se estructura en seis capítulos y tres grandes bloques – bien interrelacionados entre sí–, que se presentan a continuación. En el primero de ellos, se da cuenta del fundamento teórico que abarca dicha investigación. Tras una primera

distinción de las particularidades que caracterizan el español general frente al español con fines específicos, se profundiza en el español del turismo como lengua propia de especialidad. Sin abandonar el ámbito turístico, se realizarán unas breves consideraciones acerca de la pragmática y el concepto de género, para finalizar este segundo apartado de la primera parte con la descripción del término cibergénero, la delimitación de una de sus emergentes formas –el *microblog*– y, por último, la compilación de rasgos que delimitan el discurso del turismo en internet.

En un tercer subapartado de la primera parte, a modo de pirámide invertida, se deslindarán las principales cuestiones relativas a la red social Twitter y su influjo en la gestión de los perfiles institucionales turísticos. Además, con la recurrencia a ciertos patrones lingüísticos, se facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en el clase de ELE del producto textual de esta red social: el tuit.

Finalmente, se ahondará en la destreza comunicativa escrita en el ámbito digital. En este siglo XXI nos enfrentamos a una nueva prosa, a una revolución de la comprensión y la expresión escrita que implica frente al modelo analógico nuevos procesos de redacción y renovadas técnicas y estrategias de escritura.

A continuación, en un segundo bloque se establecen las pautas metodológicas necesarias para la investigación de este trabajo. Por ello, tras una primera justificación, se describe el funcionamiento, objetivos e hipótesis de esta metodología, a la par que se detalla pormenorizadamente la estructura textual que estos perfiles oficiales de turismo desarrollan.

En un último bloque, se plantea la intervención didáctica derivada de todo el marco teórico y metodológico. Tras una breve justificación y ubicación en el grupo meta a la que esta va dirigida, es posible acceder a una propuesta didáctica aplicada al aula de ELE.

En resumidas cuentas, durante estas líneas nos aproximaremos al discurso especializado y, por consiguiente, el acceso a este conocimiento girará en torno al gobierno de una competencia discursiva disciplinar que destaque los rasgos lingüísticos que estos textos tienen en su haber. Además, cabe destacar cómo, en las últimas décadas, con los adelantos digitales que aporta la denominada web 2.0, han surgido nuevos géneros y modelos textuales que, junto a la reaparición del estudio de la lingüística de corpus, dan pie a tal estudio dentro de la destreza comunicativa escrita desde nuevos procesos, técnicas y estrategias en nuestra clase de ELE.

1. EL DISCURSO DEL TURISMO

1.1. Español general vs. español con fines específicos

La enseñanza de *español con fines o propósitos específicos* ha cobrado especial protagonismo durante las últimas décadas frente al *español general*. Es en el primero donde las llamadas *lenguas de especialidad* han adquirido su razón de ser con objeto de transmitir conocimientos especializados para comunicarse en contextos específicos. De tal modo, son concebidas como propias de un ámbito concreto ya que “cada una de las *lenguas de especialidad* posee aspectos peculiares estrechamente relacionados con el grado de especialización y el nivel de uso que de ellas hacen los usuarios según sea la temática, los interlocutores, etc.” (Gómez de Enterría, 2009: 46). Por consiguiente, su desarrollo y fundamento está en relación con los avances que se van produciendo en las distintas profesiones; clave por la que la enseñanza y aprendizaje de *español con fines específicos* “tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en un determinado campo de actividad profesional” (Aguirre, 2004: 1116).

Las etiquetas asignadas han sido diversas a la hora de deslindar el sintagma que agrupa el concepto de *lenguas de especialidad*. De entre todas las posibles definiciones (Lerat, 1997: 18; Alcaraz, 2000: 15-16; Schifko, 2001: 23; Aguirre, 2012: 40), Cabré y Gómez de Enterría (2006: 25) entienden esta expresión “como subconjuntos virtuales de recursos que se utilizan en una situación dada, cuando esta situación cumple las características propias de las situaciones especializadas, los recursos utilizados en ellas constituyen las lenguas de especialidad”. A esta definición se suman una variedad de denominaciones como *lenguajes especializados*, *lenguas especializadas*, *lenguajes de especialidad*, *lenguas para propósitos o fines específicos* o *lenguajes para propósitos o fines específicos*. La nomenclatura adquiere sentido una vez que la palabra *lenguaje* pasa a designar un “conjunto o sistema de recursos discursivos y gramaticales específicos que permiten distinguir sistemas distintos” (Cabré y Gómez de Enterría, 2006: 11); el adjetivo *especializado* destaca la complementación específica que lleva a cabo, procedente de otros sistemas; y el grupo *fines específicos* hace referencia plena a este sistema, pero desde una perspectiva centrada en factores temático-funcionales concretos, al tiempo que es enfocado casi en su totalidad a la enseñanza de segundas lenguas.

Dentro de esta categoría que son las *lenguas de especialidad*, en las últimas décadas, el español como lengua extranjera¹ está adquiriendo una divulgación y expansión sin parangón debido, en gran parte, al reclamo multilingüe, la interacción y concienciación intercultural, el papel emergente de las profesiones, los cambios económicos y metodológicos, la difusión de los medios de comunicación y la aparición y éxito de las nuevas tecnologías. Asimismo, ha aflorado la formación de profesores de ELE a través de congresos, jornadas, cursos de grado, postgrado y máster, en estrecha relación con el conocimiento que todo especialista exige a la hora de expresarse de manera precisa y adecuada.

Por otro lado, si previamente establecemos la distinción de estos términos bajo un eje horizontal o vertical –relacionado de manera respectiva con el componente temático-léxico o sociológico y pragmático–, el estudio de este panorama se centra eminentemente en una primera dimensión. Como apunta Calvi (2006: 11), se trata de

formación de léxico específico, sobre todo de tipo terminológico y nomenclador, cuyos elementos remiten a un solo referente y se caracterizan por su monosemia. [...]; además, la vocación universal de estos lenguajes favorece la adopción de términos internacionales, a menudo procedentes del inglés, que implantan [...] y penetran incluso en el lenguaje común.

Sin embargo, es en la dimensión vertical donde se gesta el verdadero sentido de estas *lenguas de especialidad* en tanto en cuanto hace posible la delimitación de una producción textual en relación a sus propiedades discursivas. Bajo un enfoque comunicativo, el lenguaje es instrumento entre “los miembros de cierta comunidad profesional, o entre esta y el público” (Calvi, 2006: 12) y es, por lo tanto, en estas prácticas comunicativas vivas y reales donde se aúnan dichos modelos bajo criterios discursivos, cognitivos y lingüísticos.

1.2. Español con fines específicos: español del turismo²

Dónde, cuándo, cómo y por qué surgen las dificultades para adscribir el lenguaje del turismo en el marco de las *lenguas de especialidad* es una cuestión que ofrece un gran abanico de respuestas. La inserción del lenguaje del turismo dentro de un ámbito

¹ ELE a partir de este instante.

² Para la Organización Mundial del Turismo –OMT– se trata de un “fenómeno social, cultural y económico relacionado con el movimiento de las personas a lugares que se encuentran fuera de su lugar de residencia habitual por motivos personales o de negocios/profesionales, así como la organización de los medios conducentes a facilitar estos desplazamientos” (<http://media.unwto.org/es/content/entender-el-turismo-glosario-basico>).

profesional ha generado *per se* una serie de clasificaciones que lo ubican desde en ámbitos más abstractos, periféricos o fronterizos hasta otros más consolidados, idiosincrásicos o internacionalizados. Tras las aportaciones de Calvi (2010: 11) se esconde el punto de partida para el estudio del español del turismo:

Los planteamientos basados en el concepto de género (*genre*) son los más adecuados para analizar las propiedades de los textos turísticos y su relación con el contexto sociocultural en el que son producidos, permitiendo así integrar la perspectiva lingüístico-formal con los enfoques pragmáticos, discursivos y sociocríticos.

Sin embargo, es esta *lengua de especialidad* la que encuentra barreras en su heterogeneidad. En ella se combinan, por un lado, elementos de diversas disciplinas como la geografía, la gastronomía, la artesanía, los espectáculos, la economía, la historia del arte e incluso los deportes; lo que obstaculiza en demasía cualquier intento de taxonomía rigurosa. Por otro lado, predomina un enfoque léxico –adecuado o no– como sesgo diferenciador frente al español general donde se confrontan los extranjerismos más internacionales con los patronalismos de mayor raigambre local.

Esta complejidad de factores hace que la composición temática del lenguaje del turismo esté abierta a las aportaciones más diversas, y que, en torno al núcleo terminológico, se disponga una amplia área de léxico periférico, en la que asumen especial relevancia los adjetivos calificativos y otras expresiones cargadas de valores connotativos. [...] A diferencia de otras especialidades, en la lengua del turismo no se da una progresiva divulgación de los contenidos teóricos en niveles de especialización cada vez menos densos, sino una combinación de múltiples actividades y disciplinas más o menos pertinentes (Calvi, 2006: 18-19).

Ahora bien, dichos indicadores no son motivos suficientes para considerar el español del turismo fuera de un ámbito profesional específico con unos rasgos lingüísticos propios que le proporcionen validez (Calvi, 2006: 7). De hecho, la inclusión de esta *lengua de especialidad* en los estudios de *fines específicos* está teniendo en los últimos años un ritmo y frecuencia casi vertiginosos desde un abordaje donde la primacía se concede no tanto al plano léxico sino a las situaciones comunicativas³. Esta nueva óptica da lugar a una nueva perspectiva, inserta dentro de una práctica social que analiza las convenciones y restricciones dadas por el marco genérico y la variación propia del contexto.

³ Como señala Calvi (2010: 19) la comunidad de los expertos del viaje elabora un lenguaje original cuando se dirige al público, para atraerlo, informarlo y dirigir su mirada, ejerciendo un significativo impacto social.

Asimismo, se han de destacar las macrofunciones informativa y argumentativa predominantes en la comunicación turística. El uso de diferentes estrategias discursivas dará como resultado la creación de un espacio idóneo que implique por igual a emisor y destinatario en el producto turístico a través de exponentes lingüísticos concretos.

De tal manera, es en esa diversificación donde es posible ver reflejadas las diferentes opciones lingüísticas de la comunicación turística y la complejidad de sus manifestaciones textuales ya que es ahí donde se da la imagen de conjunto necesaria que le proporciona visibilidad plena. En definitiva, el lenguaje del turismo se ha de considerar una *lengua de especialidad* debido a la existencia y adhesión de unos géneros propios que demarcan unos objetivos comunicativos concretos y delimitan, a su vez, un léxico especializado uniforme según las áreas o actividades en las que se encuentre inmerso.

2. EL ESPAÑOL DEL TURISMO EN INTERNET

2.1. Acerca de internet: algunas consideraciones pragmáticas

[...] *es posible entrever una nueva metamorfosis, una nueva complicación de la misma noción de público, dado que las comunidades virtuales del ciberespacio ofrecen al debate colectivo un campo de experiencias más abierto, más participativo, más distribuido respecto al de los medios tradicionales*
(Levy, 1997: 32)

Bajo un mirada de sesgo cognitivo y social⁴, la pragmática será definida como la disciplina que estudia y profundiza la intencionalidad y efectos que producen los distintos discursos mediáticos sobre los destinatarios mientras complementa, a su vez, el componente semiótico de los mismos. De ahí que muchos de los procesos de pensamiento y tareas mentales –cuestiones cognitivas todas ellas– guarden plena relación con el impacto que la tecnología ha tenido en la mente humana.

De igual manera, el estudio de las principales características de la comunicación en internet está ligado a las múltiples estrategias de compensación textual que este medio proporciona. Estamos ante un nuevo escenario en el que “la comunicación es un bien común de la humanidad” donde “solo varía la forma de llevarla a cabo y los medios que el hombre ha ideado para conseguirla, superando, en el caso de Internet, las limitaciones geográficas” (Yus, 2001: 11). El surgimiento de la segunda generación en la red, la denominada Web 2.0 (O’ Reilly, 2006; Yus, 2010; Mancera y Pano, 2013), ha aportado al ser humano nuevas estrategias que le permiten romper con los obstáculos físicos surgidos *in praesentia*. Es, por lo tanto, en el ámbito pragmático donde tienen cabida estos nuevos modelos de comunicación y sus consecuentes prácticas sociales, aunque sea todavía demasiado pronto o no se tenga total certeza para dilucidar las consecuencias y modificaciones que estos pueden producir. En este sentido, aquello que impera con fuerza en la segunda década del siglo XXI como principal característica de esta generación 2.0 es el intercambio de conocimiento. He aquí la nueva y voraz manera de comunicarse, aprender y entretenerse.

Son formas de comunicación con un gran hincapié en su cualidad social, ya que los contenidos se generan por y para otros usuarios, con un claro énfasis en la interactividad y en la mutualidad de contenidos compartidos y que, a menudo, son englobados bajo el rótulo genérico de Web 2.0 (Yus, 2010: 118).

⁴ Para mayor interés en esta temática concreta, se recomienda Sperber y Wilson (1986 [1995]).

Por consiguiente, las características tanto sociales como tecnológicas de este medio comunicativo aportan mayor espontaneidad y, por qué no, informalidad al discurso turístico, a la vez que permiten una interacción horizontal en una dimensión de presente (Mancera y Pano, 2013: 17).

Además, a través del supuesto refuerzo de los miembros de la comunidad virtual se da el intento conjunto de alcanzar la armonía y satisfacción necesarias, fruto de una igualitaria participación dentro de la colectividad (Yus, 2010:37). Las cualidades sociales de estos discursos creados en internet pueden aportar un beneficio que compensa, de algún modo, el esfuerzo que exige producirlos e interpretarlos. En consecuencia, la autoridad en estos grupos virtuales se encuentra descentrada y el contenido aportado por los internautas se convierte en producto aprovechable. Existe, así, una “intención declarada de compartir datos adoptando una actitud 2.0” (Mancera y Pano, 2013: 19).

Este conjunto de particularidades de la comunicación que la red emana merced a sus posibilidades interactivas, gregarias y “rizomáticas” (Levy, 1997) responde al nombre de *Ciberpragmática*. Estamos ante un nuevo fenómeno comunicativo sobre el que se intenta arrojar luz, el cual ofrece un nuevo tratamiento de la información en el ámbito digital, a la par que suscita el interés sobre “cómo los usuarios recurren a la información contextual [...] para rellenar ese vacío que existe entre lo que los usuarios teclean y lo que realmente desean comunicar con sus mensajes” (Yus, 2010: 31).

En lo que concierne a los aspectos discursivos de esta nueva y dinámica práctica, se observa como foco de análisis la estructura hipertextual, por un lado, y la “intertextual explícita” (Cassany, 2004b: 4), por otro lado. Este primer rasgo lingüístico es aquel que mantiene enlaces con otros vínculos. De manera concatenada e independiente, los textos son conectados entre sí mientras ofrecen diversas posibilidades de lectura según la utilización dada a los vínculos mencionados. En segunda instancia, la intertextualidad explícita es delimitada como la citación, referencia⁵ o interrelación entre textos llevada a cabo de manera inédita hasta el momento, esto es, de una organización interna entre vínculos –hipertextualidad– se saltaría a los enlaces externos entre discursos diferentes.

Por ende, con etiquetas como *versatilidad*, *actualización*, *inmediatez*, *significatividad*, *inclusión* e *interconexión* son descritas este tipo de estructuras hiper e intertextuales. Disponemos, por lo tanto, de una nueva diligencia discursiva la cual,

⁵ Para las principales diferencias en relación a las citas y las referencias bibliográficas tradicionales véase Cassany, 2004b: 5.

ligada a renovados intercambios comunicativos y nuevas maneras de relación social, es activada por los usuarios de este siglo.

2.2. Breve apunte sobre el concepto de género

Dentro de las diversas modalidades de representación de la realidad y sus convenciones, el desarrollo del concepto de género dio un paso más allá con las aportaciones de Bajtin (1978 [1979, 1982, 1992]) al postular una visión unitaria de las prácticas discursivas y una conciencia del papel del lenguaje en la creación de la realidad social.

Tras los estudios bajtinianos, han sido numerosísimas las aportaciones realizadas al campo⁶. De especial interés, resulta la definición de Daniel Cassany (2004a: 42-43), centrada en el marco de la enseñanza de español para fines específicos.

Entendemos el género discursivo (o género específico) como una unidad de comunicación que se ha desarrollado socio-históricamente en el seno de una actividad laboral específica y propone un modelo de análisis que incluye tanto características léxico-gramaticales y discursivas como pragmáticas.

Por su parte, González (2012: 15) realiza la siguiente aportación, con referencia explícita al español del turismo:

Las propuestas más recientes surgen vinculadas al estudio de las lenguas para fines específicos y, en este sentido, convienen especialmente para un acercamiento al lenguaje del turismo. En este enfoque, se suele ligar el estudio de géneros al contexto para afrontarlo desde una perspectiva multimodal que tiene en cuenta diversos factores, como su explotación en variadas situaciones que pueden ir de lo social a lo profesional.

De tal suerte, dentro de esta multimodalidad su identificación generará en el receptor una serie de expectativas que, de manera inferencial, lo guiarán ante la producción de textos coherentes, ilimitados e individuales.

A este respecto, se presupone la asunción de unos patrones textuales a modo de esquemas mentales en el individuo, los cuales se regulan a partir de unas convenciones previamente aceptadas por sus emisores y sus receptores; productores ambos a la vez. Como destaca Calvi (2010: 20), más que un enfoque multinivel

es aconsejable una clasificación multidimensional, abierta y dinámica, en la que tengan cabida las posibles ramificaciones, intersecciones y modalidades combinatorias entre géneros distintos, y que se fundamenten tanto en los aspectos formales como en los funcionales y sociodiscursivos.

⁶ Bhatia (1993, 2002); Swales (1990, 2004); Adam (2001); Loureda Lamas (2003).

2.3. El concepto de cibergénero o género digital

Aisladas las dicotomías que enfrentan el papel frente a lo digital, la cuestión que aquí nos ocupa es la forma y el rigor que adquieren estos nuevos contenidos a la hora de ser clasificados dentro de un incipiente género y su consecuente tipo de texto.

Por ello, tras la revisión del concepto de género, conviene realizar el análisis particular del término cibergénero puesto que, a día de hoy, este adquiere una mayor relevancia en el discurso del turismo. Para Calvi (2010: 14),

entre los elementos perturbadores de mayor alcance en la actualidad, sobresalen la irrupción de Internet y la multimodalidad. Estos han trastocado los esquemas tradicionales, creando nuevos géneros y modificando los existentes. Entre todos ellos la insistencia en los aspectos promocionales, entre otros rasgos, se ha infiltrado incluso en los discursos de mayor neutralidad emotiva.

De esta manera, en un intento de esclarecer los elementos novedosos y en boga que configuran los géneros digitales (Calvi, 2010: 21-22), se ha de tener en cuenta la gradual adhesión de los géneros tradicionales, la creación de géneros digitales en sí y la gran posibilidad de hibridismo que circula por la red –fruto esta de su continua expansión–, junto con el ámbito específico del discurso del turismo que nos ocupa y los rasgos propios de la red internet.

2.3.1. El *microblogging*

Consideramos el *microblog* un cibergénero emergente⁷, es decir, caracterizado por el medio digital y la funcionalidad. En otras palabras, estamos ante un género propio de la era de internet al que se le presupone “la consciencia de un esquema mental incorporado en el usuario” (Yus, 2010: 126-127), que conlleva la interiorización de una serie de elementos inamovibles.

En este sentido, su aparición se ha señalado como una de las formas de interacción más novedosas en la red, junto con el valor añadido de estar orientado en la mayoría de ocasiones hacia las redes sociales. De tal modo, será identificado como “un fenómeno comunicativo de la Red que consiste en escribir textos breves actualizados, normalmente menos de 200 caracteres [...] y mandarlos a una lista de amigos o conocidos mediante un SMS de teléfono móvil, mensajería instantánea, correo electrónico, o una página web” (Yus, 2010: 157).

⁷ Esta denominación pertenece a la clasificación llevada a cabo por Shepherd y Watters (1998).

Además, este género digital, en una especie de diario personal con limitación de caracteres sobre un tema o acontecimiento, si bien no espera ser contestado, sí está expuesto a la aportación o retroalimentación de nuevos mensajes por parte de sus usuarios. Para López García (2005: 135-136) este género se caracteriza por la preponderancia del autor, la disposición cronológica de los contenidos, la importancia de los enlaces –ya que recomiendan otros contenidos a los lectores– y la facilidad para publicar contenidos.

En lo que concierne a la estructura del *microblog*, su delimitación es difícil dado que toma prestadas características de géneros precedentes como los blogs y elementos propios de redes sociales como Facebook, Twitter o LinkedIn. De esta manera, se obtiene un tipo de mensajería simétrica y horizontal pues facilita que variadas funciones alcancen un diverso desenlace en lo que a motivaciones se refiere; para los usuarios del *microblog*, a mayor satisfacción y beneficio, mayor gratitud y frecuencia de uso.

Asimismo, el desarrollo de este género en el ámbito del español del turismo sufre una suerte de hibridismo entre lo institucional, lo comercial y lo informal⁸. El estilo discursivo intenta cumplir con una línea promocional donde entre las estrategias persuasivas se encuentren, por un lado, las apelaciones a un interlocutor al que no se pretende dar órdenes directas ni consejos útiles, sino más bien una invitación –con mayor o menos agudeza– y, por otro, las que invitan a conocer el destino que se promociona y su interacción con el medio digital mediante el mismo modelo de género. Como señalan Mancera y Pano (2013: 29) “la red de *microblogging* está pensada para generar opinión, promover la conversación y, en algunos casos, llamar a la acción”.

De ahí el empleo de diversos elementos lingüísticos destacables en la producción de *microblogs*:

- Por un lado, en el nivel léxico se da el uso de anglicismos con una clara función apelativa del lenguaje, a la vez que aportan cohesión entre los usuarios en el nivel internacional y sugieren una línea de modernidad.
- Por otro lado, en el nivel gramatical predomina el denominado plural de implicación⁹, que hace partícipe al usuario frente a la individualidad del «yo».

⁸ Véase Calvi, 2010: 22-23.

⁹ Así es definido por el CVC : “al preguntar de cualquiera de estas maneras, quien hace así la pregunta no se limita a interesarse por la situación de la persona a quien así se le dirige, sino que muestra un interés tan especial que hasta se hace partícipe de su estado de ánimo y de sus preocupaciones por su salud o por su descanso” (en http://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca/fraseologica/n1_cantera/gramatica_04.htm).

▪ En tercer lugar, siguiendo la definición que el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008) realiza de comunicación interaccional, como aquella que se desarrolla “por dos o más participantes que se influyen mutuamente”, en este género digital se genera una comunicación transaccional ya que, además de “mantener una relación social”, esta se orienta “hacia el intercambio de ideas”.

En resumidas cuentas, la red aporta *per se* a este género original emergente una funcionalidad que le es propia. A esto, se van añadiendo rasgos inherentes como la hipertextualidad donde se permite la recuperación de información por parte del usuario a partir de una lectura lineal o fragmentada.

2.4. El discurso del turismo en internet

Un análisis del discurso en la Red y, en concreto, en la Web 2.0, no puede plantearse de modo ahistórico, es decir, sin tener en cuenta “la evolución sociotecnológica de la comunicación digital”

(Androustopoulos, 2011: 281)

La irrupción del discurso del turismo a través de internet es un elemento clave en el desarrollo del lenguaje turístico. Con su llegada, se han ampliado horizontes a raíz de los numerosos textos turísticos que pueden encontrarse en la red y su desembocadura en la creación de nuevos géneros, en este caso, digitales.

De la denominada Web 2.0 se ha hecho eco el ámbito turístico. De ahí, la expansión en los últimos años de géneros de diversa índole adscritos a esta especialidad que, además de encontrar el medio idóneo para su transmisión, “describen a una segunda generación de contenidos web creados por los propios usuarios¹⁰ de Internet” (Monsoriu, 2010: 156). Estos pasan a ser la figura clave de este entramado, quienes como motor aportan un valor añadido al funcionamiento de estos nuevos moldes comunicativos. Tal y como apuntan Mancera y Pano (2013: 17), las nuevas tecnologías traen consigo un nuevo cambio cultural que redefine la posición del individuo en la red de relaciones de la que forma parte.

Por otro lado, diversas han sido también las categorizaciones a la hora de realizar un estudio sistemático de los géneros utilizados en el sector turístico. María Vittoria Calvi (2010) establece una suerte de clasificación jerarquizada, donde la gran variedad de géneros insertos en el ámbito del turismo –en la mayoría de ocasiones con carácter

¹⁰ Estamos ante el concepto de ‘prosumidor’. Fue el estadounidense Alvin Toffler quien acuñó el vocablo derivado del acrónimo que genera *productor* y *consumidor*. Más allá de este término, hoy día, ha surgido el concepto ‘adprosumidor’, al que se añade ‘ad’(anuncio), pues, se trata del nuevo cliente de la Web 2.0 capaz de recomendar, producir y consumir, sin un aparente interés mercantil.

híbrido– quedan recogidos y/o compilados. La autora hace mención a la aparición de nuevos géneros digitales y pone de manifiesto cómo, en este caso, “los usuarios se convierten en expertos de la comunicación turística, creando nuevos paradigmas comunicativos que podrían trastocar los esquemas tradicionales” (Calvi, 2010: 9). En un segundo acercamiento, González (2012) con una renovada clasificación lleva a cabo una aproximación cualitativa de los géneros del turismo en internet con especial atención a los llamados cibergéneros.

En suma, a partir de este nuevo halo de digitalización surgen, en relación con el discurso turístico en internet, conceptos como turismo 2.0 o turismo digital. Es en este novedoso banco de datos, por lo tanto, donde se imbrican los sectores turísticos con sus servicios web y donde se genera una retroalimentación de información entre sus usuarios.

3. LA RED SOCIAL TWITTER Y LOS PERFILES TURÍSTICOS INSTITUCIONALES

Dentro del estudio de las redes sociales –en concreto, Twitter–, tiene cabida el devenir del discurso turístico en internet y, por consiguiente, la utilización, empleo y desarrollo por parte de sus usuarios de la destreza comunicativa escrita a partir del esquema mental de un género digital como es el *microblog*.

Resulta compleja la ubicación de este medio 2.0, pues constituye una herramienta de “innovación discontinua” (Parmelee y Bichard, 2012: 143) y, a su vez, compendia novedosos elementos digitales que abogan por la síntesis comunicativa –sus mensajes no superan los 140 caracteres- junto con unas incipientes pretensiones de red social (Yus, 2010: 14).

En ella es donde el fenómeno en expansión del *microblogging* se reproduce de manera más exponencial. En los últimos años, Twitter se ha convertido en una herramienta necesaria para sus usuarios como plataforma que “presenta unos códigos y unas funciones comunicativas específicas para «decir más con menos»” (Mancera y Pano, 2013: 9). Si, además, a esto añadimos las características de versatilidad, inmediatez y actualización inherentes a este servicio¹¹, la mensajería instantánea que este medio ofrece al usuario no habría sido desarrollada hasta el momento. Se podría definir esta situación como *Twitter factor*, esto es, el auditorio digital que es esta red social transfigura a su público en sujeto activo ya que no solo se limita a la recepción de contenido, sino que produce, (re)interpreta, participa, distribuye y aconseja dentro del contexto en el que se encuentre inmerso. Estamos ante el advenimiento de un conversación viva, directa y real, inserta dentro de una “comunidad informativa, de modo que es necesario definir nuevas estrategias de relación con ella” (Mancera y Pano, 2013: 9).

El creador de Twitter, Jack Dorsey, pese a la breve historia que avala a su empresa, es vivo testigo de su desarrollo tecnológico y su impacto en los medios de comunicación. En cuanto a este segundo aspecto, destaca sobremanera como “principal ventaja [...] su capacidad de comunicar sucesos de forma inmediata y viral” (Mancera y Pano, 2013: 34). Esta última calificación (Monsoriu, 2010: 87; Mancera y Pano, 2013: 50), proveniente de la mercadotecnia, es definida como la fuerza o poder de divulgación

¹¹ Recordemos que entre los lemas de la empresa se encuentra el ser una herramienta capaz de informar en tiempo real. En su página de inicio lo primero que se observa es la pregunta “¿Qué está pasando?”.

a través de sistemas digitales –principalmente redes sociales– que dejan atrás el tradicional “boca-oreja” (Parmelee y Bichard, 2012: 71-72).

Respecto al discurso del turismo en Twitter, son numerosas las cuentas de organismos oficiales e instituciones públicas que se pueden visitar en esta plataforma. Con propósitos más persuasivos y comerciales, detrás de estos perfiles se encuentra soterrada una “publicidad turística” (Moreno y Tuts, 2004: 1192), sobre la cual es posible “modificar una conducta, crear nuevos movimientos de opinión, promover manifestaciones, crear grupos de apoyo a causas concretas o conseguir crear una moda que genere el consumo de un determinado producto” (Capdevila, 2010: 11).

La facilidad de uso del formato para publicar contenidos diversos de manera inmediata, junto con la posibilidad de interacción –con el organismo oficial en cuestión o con otros usuarios–, ha favorecido la aparición de numerosos “*Twitter*s oficiales” en el ámbito turístico. Estas instituciones se dedican mayoritariamente a informar y promocionar los principales intereses turísticos de su región, provincia o comunidad. Se configura, por lo tanto, un rico caudal de textos a los que se puede acceder con la intención de estudiar lo específico del discurso promocional del turismo.

Este género tiene carácter profesional, marcadamente publicitario, pero se permite innovaciones en el lenguaje que tienden a usos familiares y coloquiales, de nuevo condicionados por su inserción en unas plataformas que surgen con un objetivo informal de comunicación entre pares, cuyas características se basan en la aportación continua de información y la limitación de espacio para el texto. Se hace uso de este medio de naturaleza más informal en la comunicación entre expertos o agentes del turismo y el público en general, aprovechando hábilmente la posibilidad de cercanía que proporciona y transformando los usos lingüísticos habituales en la promoción turística (González, 2012: 35).

De tal modo, se sigue la premisa que define dicha red social como fuente de información de muchos a muchos. En la gestión de las páginas institucionales a través de Twitter predominará una macrofunción argumentativa, donde el objetivo comercial (re)orientará a usuarios que ya hayan tenido algún contacto con el producto buscado, es decir, se creará una alusión permanente hacia el destino turístico a través de la red. El mensaje será, en consecuencia, de tipo publicitario ya que se invitará o aconsejará al usuario a la elección de cierto destino. Es la funcionalidad que rige el medio digital la que aporta versatilidad, hipertextualidad, hipervínculos, carácter multimedia, actualización e interacción a la información; pues, se activan en el ámbito digital esta especie de mecanismos persuasivos que son acompañados de elementos indexados como vídeos, imágenes, url, etc.

No obstante, este medio digital deja entrever otros usos como son el compartir intereses u opiniones y el contacto con otros usuarios del perfil institucional (Mancera y Pano, 2013: 41).

En definitiva, esta plataforma trae consigo una multiplicidad de características intrínsecas al cibergénero al que se adscribe. Estas habrán de ser combinadas con el objetivo marcado de rastreo de los principales organismos públicos que emplean el citado medio social, quienes a su vez desean conciliar la fijación y expansión de una imagen turística bajo un soterrado propósito publicitario. He aquí la clave de su éxito, no centrado tanto en las nuevas tecnologías, sino en el empleo por parte de instituciones y ciudadanos de dichas herramientas digitales.

3.1. El tuit como producto textual

La indagación en el tuit nos sitúa ante un “modelo intuitivo aglutinador” (Loureda, 2003: 37) que abarca todas las características exigidas para la creación de textos de una misma naturaleza. Se trata de la idea de “esquema mental” o “modelo de contexto” (van Dijk, 1999a, 1999b, 2001) frente a la de tipo y género del texto (van Dijk, 1980)¹². Se propugna la idea (Parodi, 2006: 40) de que

el modelo de contexto es de carácter socio-cognitivo y dice relación con la conexión entre las estructuras de las situaciones sociales y los modos en que los participantes de un evento social comunicativo representan mentalmente esas situaciones, es decir, no se debe entender que la situación socio-comunicativa es la que influye directamente en las estructuras discursivas, sino la representación mental que cada participante (comprendedor/productor) construye a propósito del contexto comunicativo pragmático en que se encuentra inmerso cada texto [...] como una red de acciones íntimamente ligadas.

Tras esta apreciación, queda sujeto este «patrón mental» a los sistemas mnemotécnicos de las personas y a toda nebulosa que conexione con la mente humana. Así, es posible delimitar un tipo de texto como el tuit, predominante en el cibergénero *microblog* e inserto a su vez en el medio paradigmático Twitter.

Dentro de un ámbito centrado en el discurso turístico como “instrumento para la comunicación profesional” (Calvi, 2006: 20), a través del tuit, todo usuario se verá orientado a una comunicación transaccional que pretenda la rapidez y eficacia del mensaje para su interlocutor. Este tipo de intercambio comunicativo es a su vez dialógico y, por ende, interaccional entre el organismo oficial y el usuario experto o

¹² Ampliada más tarde por Adam, 1992 y Ciapuscio, 1994, 2003.

anónimo de Twitter; dando ambos respuesta al mantenimiento de una relación social sostenida en y por la red. Otro aspecto que identifica a ese «pajarito azul» es su tendencia a la síntesis aunque, por otro lado, la propia red social aconseje a sus usuarios la utilización de un lenguaje claro, conciso y correcto –en lo que a ortografía se refiere-. Además, al tratarse de una comunicación que despunta por la síntesis demarcada, se incita al empleo de etiquetas explícitas que delimitan el tema del mensaje –los denominados *hashtag*– y el empleo de enlaces o url acortadas que remiten a información añadida.

Por último, cabe señalar un posible interés central que reside en la lectura de estos mensajes desde una “conciencia ambiental” (Thompson, 2008), esto es, a partir de una cognición que hace pertenecer y sentirse parte integrante de un grupo en modo positivo. Las fuentes de satisfacción podrán, pues, ser múltiples y dispares según las interacciones e interpretaciones de los mensajes dado que el permanente estado en línea, propicia dicha adhesión a la comunidad mientras refuerza esa proximidad en lo virtual (Yus, 2010: 161).

En definitiva, adoptar una postura 2.0 implica no solo la emisión, producción y recepción de un tipo de texto como es el tuit, caracterizado por su brevedad y su rapidez en la lectura y escritura, sino por la serie de estrategias conversacionales que conlleva, así como por las opciones que proporciona en tanto en cuanto abre las puertas a noveles usuarios que pueden «colgar» y comunicar sus opiniones sin filtros o intermediaciones.

3.2. Twitter en la clase de ELE

Twitter es capaz de adentrarse en el aula y dejar atrás ciertos parámetros obsoletos de actividades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, esta red social sobresale como recurso de interconexión entre la realidad del profesor y el alumno a través de una herramienta común (Hernández, 2012: 72).

Las TIC, entendidas como herramienta alternativa y complementaria, generan en el aprendiente de una lengua extranjera numerosos recursos de aprendizaje (Ramos, 2007: 67). A día de hoy, estos recursos resultan más que conocidos pues se accede a ellos tanto dentro como fuera del aula, en cualquier momento y desde cualquier dispositivo. En este sentido, una plataforma como Twitter pasa a ser una opción idónea para la consecución y puesta en escena de nuevas intervenciones didácticas. Bajo un análisis de necesidades previo para la construcción de un adecuado entorno de aprendizaje, esta

plataforma puede ser empleada como poderoso apoyo en el ámbito educacional y pasar a formar parte de una nueva concepción generacional 2.0.

De esta suerte, en pos de modelos de fijación y almacenamiento, estaríamos ante la visualización, escucha, recuperación y creación de información con tan solo navegar por ella (Díaz Noci, 2000: 1). La incorporación de esta herramienta en el aula de ELE trae consigo, de manera motivadora, recurrente y productiva, elementos teóricos y prácticos a la par que cimienta la construcción de entornos personales de aprendizaje. Fornara (2010) destaca tres elementos que se han de tener en cuenta en relación con Twitter y la enseñanza de lenguas:

- a) Es una herramienta utilizada por el aprendiente en situaciones asociadas al empleo de su lengua materna. “Esta variedad, enfocada a la producción escrita, frecuentemente contiene rasgos de oralidad” (Herring, 2012: 6).
- b) Adscribe al aprendiente en una comunidad lingüística virtual real.
- c) Inmiscuye al docente en la realidad digital de la que tanto él como el aprendiente forman parte.

Debemos derrochar imaginación, debemos inventar. Hay que adoptar los materiales a la “lengua” [...] la enseñanza que debe impartirse tendría que apostar por formatos de ocio para que pueda ser útil en otros contenidos. Así, la mayoría de los estudiantes se familiarizaría con esta nueva “lengua” (Prensky, 2010: 9).

En definitiva, Twitter mejora el aprendizaje de la destreza comunicativa escrita en la clase de ELE ya que:

- gracias a la brevedad y por formar parte de su vida cotidiana en la mayoría de los casos no existe un bloqueo a la hora de redactar textos.
- se favorece y mejora mediante la motivación con el estudio inductivo de exponentes lingüísticos concretos.
- se crea y fomenta una mayor conciencia de comunidad o grupo.

4. LA ENSEÑANZA DE LAS DESTREZAS COMUNICATIVAS ESCRITAS EN EL ÁMBITO DIGITAL

No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos (Virginia Zavala, 2002: 17)

4.1. La “construcción social de escribir”¹³

En los últimos tiempos, el enfoque del español con fines específicos, en general, y del español del turismo, en particular, es tendente al desplazamiento hacia aspectos formales de sesgo comunicativo y pragmático con foco en la destreza escrita. Además, con el nacimiento de nuevos géneros digitales, nuevas estructuras como el hipertexto, nuevos registros y nuevas formas lingüísticas encontramos nuevas prácticas comunicativas y socioculturales que constituyen nuevos avances en los niveles de alfabetización (Jiménez y Vela, 2005: 621).

Por ello, estas innovaciones abarcan los procesos socio-cognitivos de cada uno de los usuarios de la red de su medio vital de expresión y sus formas de pensamiento. Se trata, por lo tanto, de una nueva dimensión de alfabetización puesto que si la escritura evoluciona al compás de los cambios en la sociedad (Cassany, 2006: 9), todo cambio en las tecnologías de la escritura es reflejo de renovadas prácticas sociales y estrategias textuales de escritura (Jiménez y Vela, 2005: 622).

A propósito de esta práctica escrita en el ámbito educativo, se ha producido a menudo una confusión terminológica¹⁴entre metodología y tecnología (Cassany, 2012: 40). Para distintos autores (García Parejo, 1999: 24; Nunan, 2002: 36-37) existen dos enfoques clave a la hora de entender la escritura en la clase de ELE, ya sea centrada sobre el producto o sobre el proceso. Mientras este primero da primacía al resultado final, el segundo está basado en los diferentes pasos conducentes a dicho producto. De tal modo, en un enfoque procesual, el sujeto escritor obtiene a partir de operaciones cognitivas como generar ideas, hacer esquemas, reformular, etc., la realización y éxito del texto final.

Bajo esta concepción de la expresión escrita como proceso y producto textual, el aprendizaje de la escritura consistirá en la práctica eficiente y efectiva, la cual no dé especial relevancia a aspectos relacionados con la corrección ortográfica y gramatical,

¹³ Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos (Ferreiro, 2001: 13)

¹⁴ Para la especificidad de dicha práctica en las diferentes etapas, métodos o enfoques de enseñanza de segundas lenguas, remítase a Howatt, 1984; Sánchez, 1992, 1997, 2009; Richard y Rogers, 2003.

pero sí integre el resto de destrezas de la lengua en el acto que implica escribir. Este cambio de paradigma da un paso desde la enseñanza tradicional y sus “contenidos de herencia” (Prensky, 2010: 8) a elementos propios de la modernidad o de “futuro”.

Internet, correo electrónico, páginas web... están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información. Y eso es fascinante para cualquier estudioso de la lengua y de los cambios lingüísticos. Pero esos instrumentos no son "democráticos" por sí mismos [...]. Exigen, en cambio, capacidades de uso de la lengua escrita más flexibles que las que estábamos acostumbrados a aceptar (Ferreiro, 2001: 5).

Por otra parte, esta perspectiva que considera el texto como proceso se encuentra acorde con la visión de la expresión escrita adoptada por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 64-66). “De acuerdo con el enfoque adoptado, orientado a la acción, se parte de la base de que el alumno o estudiante va a convertirse en usuario de la lengua” (MCERL, 2002: 46). El dominio de las destrezas escritas consistirá, en consecuencia, en el uso de textos como actividades comunicativas dependiendo de sus prácticas sociales. El aprendizaje de una lengua extranjera es saber usar los textos como los hablantes nativos de esta los emplean en ámbitos sociales y profesionales específicos. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una *lengua de especialidad*, en este caso concreto, del discurso del turismo, se ha de proporcionar al aprendiente el metalenguaje propio de la actividad profesional y la serie de exponentes lingüísticos que lo ubican dentro de un enfoque lingüístico textual (López Ferrero, 2002). Alcanzar un nivel de logro competente requerirá, en definitiva, el conocimiento, sentido y función que estas prácticas de escritura tengan en cada contexto sociocultural.

4.2. Procesos y técnicas de composición

El siguiente paso es profundizar en qué actividades mentales realizan los escritores para la práctica de la expresión escrita y las estrategias de las que se valen para ello, sin obviar cómo estas prácticas letradas han sufrido una casi total migración al ámbito digital y responden a nuevos modos de interacción y relación social (Cassany, 2012: 16).

Dentro del proceso que implica la actividad de escribir, en el aula de ELE se emplea la escritura como medio de aprendizaje. De esta suerte, un proceso de composición escrita conlleva una praxis social y cognitiva compleja desde su inicio

hasta su finalización. A partir de las aportaciones de Flower y Hayes (1981), la identificación de estas tareas intelectuales se divide en tres fases básicas que, a su vez, constan de otros subprocesos correspondientes: la planificación, la textualización y la revisión¹⁵ (Flower, 1994: 53; Hayes, 1996: 4-25; Cassany, 1999: 11, 2004c: 925, García Paredes, 1999: 34).

- la «planificación» consistirá en análisis de la situación, la obtención de ideas y la elaboración de un proyecto o boceto.
- la «textualización» será el proceso de referenciación, secuenciación y estructuración de ideas.
- la «revisión» planteará la corrección y evaluación de la parte escrita.

Cabe matizar que dicha delimitación no condiciona una linealidad en su ejecución, sino más bien todo lo contrario, ya que estos procesos son en todo momento recursivos y su funcionamiento gira en torno a un eje circular permanente entre los distintos ejercicios de producción (Cassany, 2004c: 924). De tal forma, se crea un entorno que posibilita la repetición y variación en la redacción de textos a la par que se recompensa el progreso del trabajo llevado a cabo durante todo el proceso (Buyse, 2009: 92). Asimismo, todo redactor de textos escritos habrá de dominar elementos tanto gramaticales como discursivos para su adecuada, coherente, cohesiva, correcta y variada producción (Cassany, 2004c: 920).

Por último, se ha de atender a una serie de presuposiciones erróneas en relación con la expresión escrita en el aula de ELE (Guasch, 1995: 19-20, Cassany, 2004c: 932-933):

- la producción escrita no es un proceso necesariamente aislado pues su práctica de manera cooperativa es aprovechable dentro del aula. La escritura, por lo tanto, no se basa únicamente en la creación final de un texto sino que incluye su planificación y revisión de manera ya individual o colectiva.
- la concepción de aislamiento suele abarcar la separación de destrezas, mas en la práctica escrita la imbricación de esta con el resto se concibe de igual manera, dado que se trabajan todas las habilidades lingüísticas y se incrementa el aprendizaje.
- en esta cooperación puede darse el empleo de la lengua materna ya que, así, el aprendiente suele acceder de manera más directa tanto a su bagaje como redactor como al control en la composición del texto y, de este modo, los procesos de planificación y revisión propios de la construcción de textos en una L2 se facilitan.

¹⁵ La totalidad de esta clasificación se encuentra en Cassany, 1999: 11-15; 2004c: 922- 925.

- la aportación tanto de caudal lingüístico como de unas pautas organizativas, donde se trasladen esquemas mentales, ya adquiridos de la L1 a la L2 (MCERL, 2002: 46), es aconsejable dado que ayuda y puede evitar el bloqueo del aprendiente.
- no han de dejarse a un lado las cuestiones gramaticales que todo proceso de composición ofrece, ya que la práctica escrita en una L2 requiere una serie de conocimientos lingüísticos.

En resumidas cuentas, si la escritura ha ido siempre ligada a la técnica y dicha técnica va supeditada a unos cambios sociales, en ambas es reconocible la introducción, expansión y fijación de una serie de nuevas variables. Esos renovables patrones, por otro lado, han de ir asociados a cambios e innovaciones metodológicas y tecnológicas que constituyan, en definitiva, los nuevos objetivos y contenidos de la destreza comunicativa escrita en la clase de ELE.

4.3. Estrategias cognitivas en relación con las destrezas comunicativas escritas digitales en la clase de ELE

En el desplazamiento de la escritura analógica a la escritura electrónica, esta es dependiente de la tecnología y “favorece la integración de varios sistemas de representación del conocimiento en un único formato, de manera que el discurso adquiere la condición de multimedia y la competencia para procesarlo se convierte en multimodal” (Cassany, 2004b: 2). Con la irrupción de internet y, en virtud de lo antecedente, la escritura electrónica está dando lugar al reciclaje de la praxis de la lecto-escritura como muestra el hecho del entendimiento entre emisor y receptor. Si bien la comunicación sigue patente, esta se hace efectiva una vez interactúan a través del medio digital (Herring, 2012: 1).

Es respecto al desarrollo y modificaciones de estas cuestiones pragmáticas –por pronto que pueda resultar este análisis ya que el remolino digital está prácticamente en movimiento–, donde destacan estrategias en relación con las destrezas comunicativas escritas¹⁶, como son el procesamiento estratégico, la sobrecarga cognitiva, el aprendizaje autodirigido, los objetos físicos contra las construcciones cognitivas y la aglutinación de tareas. Todas ellas son reflejo de comunicación y demuestran las habilidades de los aprendientes para la adaptación al medio y la expresión escrita de sus necesidades (Herring, 2012: 5).

¹⁶ Cada uno de estos aspectos están desarrollados en Cassany (2004a: 8-11; 2004b: 8-15), si bien no utilizaremos dichas clasificaciones en su totalidad.

- El procesamiento estratégico es entendido como los rasgos socio-técnicos que presuponen nuevos paradigmas o particularidades en la figura del «escritor electrónico». Por su parte, este procesamiento se deslinda del siguiente modo:

a) la “atomización del discurso en unidades pequeñas, autónomas y significativas”. Prevalece la síntesis comunicativa, independiente, de un solo tema y desde una perspectiva horizontal entre aquellos que interactúan, a modo de eslabones de una cadena frente a cualquier tipo de discurso extenso dependiente y jerárquico que atañe unidireccionalmente a varios temas.

b) la “organización hipertextual”. Une entre sí un conjunto de textos mediante conexiones lógicas como vínculos o enlaces y permite al escritor diversas interpretaciones de los textos e itinerarios de lectura.

c) la “identificación de los lectores”. Trata del análisis previo de necesidades que el productor de mensajería electrónica ha de realizar antes de la emisión con objeto de dar facilidades a su receptor y futuro usuario.

d) la “búsqueda de enlaces”. Entrelaza los elementos textuales del discurso con aquellos no-verbales (vídeos, imágenes, etc.). Su acceso se realiza mediante elementos comunicativos que proporcionan al mensaje la coherencia y cohesión necesarias.

e) la “inserción en la red”. Cobra sentido cuando se proporciona la información apropiada en cada situación comunicativa mediante el uso de las palabras clave que sintetizan lo esencial de nuestro propósito.

- La sobrecarga cognitiva. Este concepto está en relación con los aspectos cognitivos o de fondo y los relativos a la forma. Lo que la escritura electrónica facilita es la descarga mental de estos aspectos mecánicos a través de sus herramientas informáticas.

- El aprendizaje autodirigido. En la red se da un proceso autodidacta de la escritura electrónica. Los hipertextos mencionados con anterioridad forman parte de esa guía ante la que el lector-autor electrónico es encaminado hacia un objetivo final. De esta manera, la formación exitosa y eficaz de usuarios en su proceso de enseñanza-aprendizaje responde primordialmente a los pasos que uno mismo va realizando según sus necesidades específicas.

- Objetos físicos contra construcciones cognitivas. La escritura electrónica se caracteriza por “un carácter más cognitivo, más etéreo” (Cassany, 2004b: 9) pese a la intangibilidad del significado de comunicación y otros factores como la anonimia, el intrusismo o la apropiación de falsas identidades.

- La aglutinación de tareas. Internet da la posibilidad de actuar bajo diferentes roles, ya productor, receptor, consejero o difusor del mensaje. Esta nueva forma de comunicarnos permite que el usuario se involucre y participe y sea parte activa del producto.

Por su parte, conforme lo establecido hasta el momento, resulta crucial el papel que desempeña el MCERL en la definición de la expresión e interacción escrita a través de su escala descriptiva (MCERL, 2002: 64):

B1 Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando una serie de distintos elementos breves en una cadena lineal.

Por otro lado, en tanto en cuanto la lengua es comunicarse con otros de manera tanto oral como escrita, el MCERL (2002: 82) también establece una serie de actividades en relación con la interacción escrita. La siguiente escala descriptiva muestra dicha habilidad en relación con el nivel B1:

Transmite información e ideas tanto de temas abstractos como concretos, comprueba información y pregunta sobre problemas y los explica con razonable precisión Escribe cartas y notas personales en las que pide o transmite información sencilla de carácter inmediato, haciendo ver los aspectos que cree importantes.

En definitiva, la práctica de esta escritura electrónica puede conllevar grandes ventajas para el usuario de una lengua extranjera. Tras esta revolución cultural, permanece latente una sociedad que mantiene la palabra como “una prosa nueva” (Cassany, 2006: 11). Su llegada ha proporcionado una serie de mejoras en la redacción de este tipo de textos sintéticos al aportar un mayor éxito comunicativo entre sus lectores y escritores. Si a esto se añade la necesidad circundante de estar “en línea” de manera permanente, la oración «menos es más» se convierte en lema dentro de este universo digital. Desde el momento que la destreza comunicativa escrita se encumbra como propósito para la obtención de un producto final, aquello que se ha de valorar no es el objeto en sí, sino el proceso y las implicaciones pedagógicas que trae consigo el hecho de la composición.

5. METODOLOGÍA

5.1. Justificación

La metodología seguida en este trabajo es eminentemente descriptiva-cualitativa. Dentro de esta línea de investigación, en ella se dará cuenta, por un lado, del marco teórico mentado con anterioridad y, por otro lado, de la recogida de datos —no numéricos ni estadísticos— que se lleva a cabo, transversalmente, a través de la captura de tuits de tres cuentas turísticas institucionales en Twitter: Cantabria, Zaragoza y Sevilla.

Entre nuestros firmes propósitos en este trabajo, se pretende fomentar la destreza comunicativa escrita a través del universo digital ya que, dentro de la evolución permanente que genera y desde sus plataformas, se origina el uso y empleo de nuevos géneros originales como el *microblog* y estructuras textuales como el tuit, acordes a un modelo comunicativo concreto. En este sentido, la necesidad de este enfoque sigue las directrices del MCERL (2002: 4), pues, se dirige

la atención al valor de promover el desarrollo de enlaces e intercambios educativos y de explotar todo el potencial que tienen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) contempla entre sus fines para la enseñanza de calidad una competencia digital, pues,

implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, comunicarse y participar en redes sociales a través de Internet.

Del mismo modo, no se ha de olvidar la figura del docente. Para estos, hoy en día, las redes sociales son el mayor referente de interacción social e intercultural existente por lo que esta nueva herramienta digital educativa abre la posibilidad de establecer “una lengua y estilo común” (Prensky, 2010: 8) entre ambos. De manera más concreta, en lo que concierne a la enseñanza de lenguas con fines específicos, dicha evolución valora estos avances metodológicos y aúna la descripción de su lenguaje, a la par que fomenta el empleo de situaciones comunicativas dadas en contexto. Como apuntan Cabré y Gómez de Enterría (2006: 8)

Uno de los mejores métodos didácticos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los lenguajes de especialidad es la simulación global, en donde el soporte contextual de la realidad

profesional permite una puesta en práctica de los discursos especializados insertos en el funcionamiento de la comunicación.

5.2. Funcionamiento, objetivos, definición metodológica e hipótesis:

La utilización por parte de organismos institucionales y entidades públicas del ámbito turístico de redes sociales como Twitter para la promoción y difusión de sus productos plantea la necesidad de un estudio y análisis del discurso de esta lengua de especialidad.

Del hecho comentado con anterioridad, donde se asumen unos rasgos intrínsecos a la práctica de la escritura electrónica, derivan unas implicaciones pedagógicas para este tipo de práctica o destreza escrita. A partir de estas, el presente trabajo está centrado en el análisis pragmalingüístico del discurso y de la comunicación de la lengua en Twitter aplicado a la clase de ELE. Nuestro objetivo es identificar y captar las principales tácticas y exponentes lingüísticos adoptados en esta red de *microblogging* y verificar si, como nuestras hipótesis indican, se producen cambios en el discurso. De tal suerte, podremos concluir que bajo una serie de estrategias y peculiaridades lingüísticas se crean unas expectativas en el usuario mediante el adelantamiento inductivo del destino o actividad turística del organismo que gestiona esta plataforma digital. Se logra lo que Calvi (2006: 41) denomina “un lugar de la mente”, caracterizado por la simbiosis de aspectos conocidos visualmente y aquellos en relación únicamente con las intereses y deseos del usuario.

Por consiguiente, si dentro de esta red social tiene cabida el desarrollo del discurso turístico en internet y sus consecuentes destrezas comunicativas escritas, será necesario el análisis de una muestra real de lengua para la verificación de dicha recurrencia. De tal modo, nos referiremos a tres cuentas de Twitter turísticos oficiales –Cantabria, Zaragoza y Sevilla- que, con número variable de seguidores, gestionan a través de este medio digital todo aquello que esté en relación con el ámbito turístico de su ciudad. La selección de estas tres cuentas o perfiles responde al intento panorámico de abarcar la totalidad del ámbito peninsular de norte a sur; de ahí la consideración de una comunidad de la franja norte de España, otra central y una última meridional. En cuanto a la cronología, el total de muestras engloba los meses estivales de julio, agosto y septiembre de 2014.



Se trata, por lo tanto, de textos escritos difundidos a través de una plataforma digital en combinación con material auditivo e icónico -muy en relación este último con la construcción del discurso turístico-. Por ello, se han seleccionado un total de doscientos tuits –65 de Turismo Cantabria, 60 de Turismo Zaragoza y 75 de Turismo Sevilla– para llevar a cabo, con posterioridad, un análisis y comentario de las muestras extraídas. El corpus textual recogido será referente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, se trata de una compilación dinámica, abierta y actualizada que permite la inclusión de nuevos exponentes lingüísticos dado que, entre las principales funciones de un corpus, se encuentra el acercamiento y aumento de nuevas muestras de lengua para ser analizadas y la complementación del caudal lingüístico ya existente.





Finalmente, esta metodología inductiva se concretará a través de una aplicación didáctica donde se dé reflejo de la posibilidad de enseñanza-aprendizaje del español del turismo en el aula de ELE. De tal forma, se establece como objetivo una comunicación interactiva a través de internet en el ámbito educativo y se adopta la destreza comunicativa escrita como vehículo primordial de expresión y diálogo entre los aprendientes. Además, tras la aplicación didáctica estará presente la figura del docente quien, implicado en el funcionamiento integral de este entramado, guiará y facilitará a los aprendientes el empleo de este recurso.

5.3. Análisis del corpus y estructura textual recurrente en las cuentas de Twitter turísticas oficiales:

La función que desempeñan los 140 caracteres de un tuit ha de considerarse motor de análisis pormenorizado del discurso turístico en internet. Asimismo, la plataforma 2.0 que se considera Twitter es la que da cabida a las principales instituciones públicas. Estas, en su gestión y labor como constructoras de nuevas muestras de lengua, tienen como principal pretensión una interacción transaccional entre entidad y usuario. La creación, por lo tanto, de un perfil turístico oficial y público permite a estos organismos una difusión social y comercial sin parangón mientras se dejan atrás moldes tradicionales de divulgación.

En lo que concierne a este trabajo, los perfiles que en Twitter tienen Cantabria, Zaragoza y Sevilla ponen de manifiesto, tras una aparente interacción interpersonal, la promoción estratégica de su destino turístico. A partir de una primera intervención, se espera por parte de los gestores la recepción y retroalimentación de los adscritos a esta red social para, más tarde, conjeturar tras esta toma de contacto la filiación a ese perfil turístico mediante la opción de *follower*, *tweep* o seguidor que ofrece la página y, finalmente, realizar el intercambio transaccional entre ambas identidades.

Conforme a esto y ateniéndonos a la premisa que considera este discurso turístico como planificado, “dado que el emisor puede elaborar de un modo detenido y pausado su información” (Sanmartín y González, 2013: 246), la estructura textual que da iniciativa a la atracción de estos destinos turísticos y que se emplea para recrear esa inmediatez comunicativa maneja entre sus exponentes lingüísticos el empleo del imperativo afirmativo y negativo con función apelativa o conativa, el uso de preguntas retóricas, la utilización de eslóganes, la recurrencia a adjetivos valorativos, superlativos y el léxico coloquial.

De tal modo, comenzaremos a analizar cada uno de ellos de manera más pormenorizada. Tras una identidad electrónica, el objetivo primero y último es la comunicación y esta se adapta a los nuevos medios para alcanzar su fin transaccional. En nuestro caso particular, los perfiles oficiales de Turismo Cantabria, Turismo Zaragoza y Turismo Sevilla remiten a una serie de rasgos lingüísticos reiterativos a lo largo de su interacción en la red. A menudo se trata de una pregunta retórica para atraer al mayor número de usuarios posible.

(1) Cantabria Infinita @cant_infinita¹⁷: #Reinosa sigue estos días con sus fiestas de #San Mateo ¿Has mirado ya el programa? Turismodecantabria.com/próximamente/e... #TengoGanasdeVerte

(2) Zaragoza Turismo @ZaragozaTurismo¹⁸: ¿Tienes poco tiempo para ver #Zaragoza? Con las visitas de Informadores conocerás los principales monumentos. Bit.ly/Informadores

(3) Sevilla @sevillaciudad¹⁹: ¿Sabías que en el Real Alcázar de #Sevilla hay un órgano hidráulico en el que el agua es capaz de “hacer música”? bit.ly/1qiw28y

¹⁷ A partir de ahora ejemplificaremos únicamente bajo “Cantabria Infinita”.

¹⁸ Desde este instante recurriremos a esta cuenta como “Zaragoza Turismo”.

Con esta pregunta que no espera respuesta alguna, se pretende dejar en suspensión los posibles pensamientos o acciones de sus lectores e incitar con este lenguaje específico a la actividad turística contenida.

(4) Sevilla: ¿Cómo era la vida en la #Sevilla #Romana? Descúbrelo el Día de la Ruta Vía de la Plata: 5 oct. [Bit.ly/1tJA0ge](http://bit.ly/1tJA0ge)

(5) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! ¿Nos damos un refrescante paseo por el parque Jose Antonio Labordeta? ¡Feliz jueves y #RegalaZaragoza!

(6) Cantabria Infinita: Que carroza será la que más votos obtenga en esta #GalaFloral?

De tal manera, la institución oficial emite una serie de intervenciones iniciales con el objetivo de ser receptados y provocar el mayor número de reacciones, ya mediante una respuesta por parte de sus usuarios ya a través del retuit o la creación de una etiqueta o *hashtag*. Por lo tanto, entre las formas de enriquecer el contenido de un tuit encontramos dos posibles funciones:

a) una primera donde se alcanza una doble finalidad, pues, mientras se difunde la información de otro, se fomenta una participación entre los intervinientes de dicha conversación a modo de polifonía textual.

b) en segunda instancia, la etiqueta o *hashtag* permite la atribución de una función discursiva determinada, como si se tratara de un *leit motiv* reiterativo que enmarca un tema concreto.²⁰

(1) Cantabria Infinita: No vamos a ser tan malos como @ComillasTurismo hoy #RetoCantabriaInfinita facilito, dónde estamos?

(2) Sevilla: La #BienalSevilla14 inunda la ciudad: ven a #Sevilla y vive tú mismo el embrujo del #flamenco bit.ly/Bienal2014

Otras veces la llamada a la persuasión es realizada a través de la forma verbal de imperativo en su versión tanto afirmativa como negativa. En el estudio realizado por Sanmartín y González (2013: 249), las autoras destacan la identidad del «emisor institucional» en una primera persona del plural, la cual remite a un «tú» con ánimo de

¹⁹ «Sevilla» en la consecución de muestras de lengua.

²⁰ El desarrollo de estas estrategias escapa a la extensión de nuestro trabajo, por lo que queda a la espera de futuras investigaciones.

aproximarse a la figura real del usuario virtual. Este aspecto gramatical se considera, por consiguiente, como la más directa forma de tracción hacia el producto turístico. Por lo tanto, si en un primer momento está presente ese «nosotros institucional»:

(1) Sevilla: En #25razonesparaconocerSevilla compartimos el modo de vivir los momentos del #día en #Sevilla bit.ly/1uJEayQ

(2) Cantabria Infinita: ¡Buenos días! Os recordamos que hoy es el día de #LaBienAparecida, patrona de #Cantabria, y es festivo en la región.

(3) Zaragoza Turismo: ¿Ya tienes tus entradas para @losmiselmusical? ¡Nosotros te las regalamos! #RegalaZaragoza bit.ly/Blog10092014

En una segunda muestra de lengua se puede observar la alusión a las formas verbales del imperativo tanto afirmativo como negativo en remisión a ese «tú» al que se desea informar, incitar, aconsejar o recomendar.

(1) Sevilla: Vive un atardecer en #Sevilla y contemplarás ese color tan especial... #welopepeople

(2) Sevilla: No dejes de ver en #Sevilla la Pza de América o “de las palomas” en el #ParqueMaríaLuisa100años bit.ly/5cosasParqueMa...

(3) Cantabria Infinita: Toma nota, el 5 de octubre vuelve #OBSESSIONA2 a @PCabarcano ¿Te lo vas a perder? @surfatorodacosta

(4) Cantabria Infinita: La Gran Marmitada te espera hoy en Santoña ¡¡¡No olvides el plato y la cuchara!!! #DegustaCantabria @turismosantona turismodecantabria.com/próximamente/e...

(5) Zaragoza Turismo: Deleitarte con todos los preciosos rincones de la Basílica del Pilar con nuestros informadores bit.ly/informadores20...

(6) Zaragoza Turismo: Si quieres ver #Zaragoza en un día, no te pierdas lo que nos recomiendan @mola_viajar cc @AVExperience bit.ly/WR9DTJ

Junto al uso repetido de este exponente lingüístico y su consecuente función, es visible también el empleo de eslóganes. Esta fórmula, empleada eminentemente para la publicidad, es frecuente entre las intervenciones de nuestras instituciones. A modo de

propaganda turística se utiliza esta redacción sin rodeos para indicar en breves términos el asunto del mensaje. Entre los ejemplos capturados sobresale la propia definición que la comunidad de Cantabria ha establecido como base para su definición y promoción: Cantabria Infinita.

(1) Cantabria Infinita: “Santander, el viejo puerto de las 1000 velas” una expo para celebrar el #MundialVela en el @PFCantabria turismodecantabria.com/próximamente/e...

(2) Zaragoza Turismo: #RegalaZaragoza: grandes descuentos y ofertas para disfrutar de todo al mejor precio bit.ly/RegalaZgza

(3) Sevilla: “#Sevilla posa por ti”: participa este #verano en el #concurso#fotográfico de @Hotels_Sevilla bit.ly/1rKrYzr

Por otro lado, es posible encontrar en las cuentas oficiales de Turismo Cantabria, Zaragoza y Sevilla intervenciones fuera de la formalidad propia del ámbito turístico. La plataforma Twitter permite, de manera indirecta e inductiva, atraer con un renovado lenguaje propio; el de la proximidad. Esta red internet acerca mediante el uso de adjetivos valorativos, superlativos relativos y absolutos e incluso coloquialismos un discurso compartido dentro de la comunidad interpretativa creada en este medio digital. Por ello, entre los ejemplos de léxico valorativo y coloquialismos encontramos:

(1) Sevilla: ‘Día fantástico en #Sevilla’, ‘Sevilla romántica’... #cultura y #ocio en las rutas de @Sevilla_Inside

(2) Cantabria Infinita: Un #arcoiris de fuego ilumina #RibamontánalMar en este momento. Impresionante. #naturaleza #cielo... instagram.com/p/tlwbN4P7by/

(3) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! Zaragoza amanece preciosa. Y tu, ¿ya has hecho tu foto del día? #RegalaZaragoza

(4) Cantabria Infinita: ¡Anímate a probar! MT @Ecoparque_Cant: Con tu foto #pimientodeisla gana otro menú ¡por la cara!

(5) Cantabria Infinita: ¡¡Guau!!RT @GuiaenCantabria: El #Sol de última hora de la tarde en la Playa de los Locos #Suances @tiempobrasero

(6) Cantabria Infinita: ¡Que chulo! “@expreso_info: Así se ve #Santander desde el B.A.C. Cantabria de la @Armada_esp pic.twitter.com/u22u7iMYCn”

(7) Zaragoza Turismo: Según @CNTravelerSpain el parque Jose Antonio Labordeta es uno de los 12 parques donde tirarte a la bartola :-) bit.ly/1IFBLp3

De igual manera se lleva a cabo el empleo del superlativo, tanto relativo como absoluto, para remarcar o clasificar algún atractivo turístico particular.

(1) Zaragoza Turismo: Súbete al Bus Turístico Nocturno y conoce los rincones más bellos de la ciudad a la luz de la luna... bit.ly/BusNoche

(2) Sevilla: #Sevilla, la novena ciudad más agradable del mundo según @CNTraveler #welovepeople

(3) Zaragoza Turismo: Lo mejor de La Seo te lo cuentan nuestros informadores turísticos bit.ly/informadores20...

Se pretende, pues, la publicación de contenidos que inciten a la actividad turística por parte de residentes y, de tal manera, captar a su vez la atención de los usuarios de esta red con un mensaje coherente, expectante, original y ligado a la realidad del visitante. Dentro de esta transacción que marca como objetivo la noción de acercamiento o proximidad del usuario al destino turístico, se observa en ocasiones la práctica de un nuevo código: el de los emoticones. A sabiendas de que la lengua es el código empleado en primera instancia, puede observarse en ciertas intervenciones más informales la utilización de este recurso.

(1) Cantabria Infinita: ¿Un paseo por las nubes? ;) @DarioDesnivel: Amanece Valle #Liébana #nohaycalor en agosto en #PicosdeEuropa pic.twitter.com/Xe33JIyq5n

(2) Zaragoza Turismo: Visita #Zaragoza con los guías de @gozarte y su arte sin igual ;-) bit.ly/gozarte

Estamos ante una manera de suplir la gestualidad a través de estos signos instaurados en la sociedad. Con la intención de que el otro se reconozca en la muestra de lengua creada, se accede a la inclusión de estos recursos dentro de un lenguaje de especialización como es el discurso turístico.

Por último, este plano léxico y pragmático se complementa con la redacción de acortamientos y diminutivos dado que disminuyen la directez que el mensaje publicitario aporta en ocasiones a la intervención (Sanmartín y González, 2013: 251).

(1) Zaragoza Turismo: Las @fiestaspolarofi ya están cerquita, os dejamos la programación confirmada hasta ahora #Pilares #Zaragoza bit.ly/1nN7mAv

(2) Cantabria Infinita: Mira que listillo el avestruz “@Chelbacheb: “@PCabarceno pic.twitter.com/8rA8vo1hX1” #VivaCantabria”

(3) Zaragoza Turismo: ¡Este finde es de #RegalaZaragoza! 2x1 en visitas y descuentos en restauración, alojamiento y más con tu cupón bit.ly/regalazgz

(4) Zaragoza Turismo: Visita @laaljaferia con @gozarte y los más peques de la casa Descuentos con el cupón #RegalaZaragoza! Bit.ly/regalazgz

En contraposición, también es posible encontrar sufijos aumentativos o prefijos intensificadores

(1) Zaragoza Turismo: Esta tarde no te pierdas el Megabús, la mejor forma de conocer la ciudad con tus hijos de forma amena bit.ly/Megabus #FindeEnZgz

(2) Sevilla: Qué lujo visitar #Sevilla con las temperaturas de hoy y los próximos días. ¡Te esperamos! #VeranoSevilla14

(3) Cantabria Infinita: #planazo “@FernandoGarzo: Mañana tenemos la II Feria Agroalimentaria del pimiento en #isla#Cantabria @OrtizIgual @Ecoparque_Cant”

En definitiva, bajo estos perfiles o cuentas oficiales de turismo de cada una de las comunidades tratadas durante este análisis y comentario, se deja entrever un hibridismo que oscila entre lo informativo y lo argumentativo. Esta heterogeneidad textual establece como eminente propósito la información, mas deja entrever la mayoría de ocasiones una clara función persuasiva.

En este sentido, entre los valores añadidos que esta red ofrece a la gestión de las instituciones turísticas destaca el desarrollo de elementos propios de la publicidad puesto que estos tienen cobijo y se enmascaran tras una intención social y una promoción del producto turístico sin aparente ánimo de lucro.

Desde el punto de vista lingüístico, el perfil de la institución a través de su gestor da cuenta de un nuevo discurso turístico. Con el estudio, análisis y posterior comentario de

estas cuentas oficiales, los resultados obtenidos nos vuelven a llevar a la conclusión de cómo desde esta plataforma se aprovecha la oportunidad no solo de informar a los usuarios de la red, sino también de atraerlos hacia el destino o producto turístico. Para ello, se sirven de una serie de exponentes lingüísticos dentro de diversos planos de la lengua –léxicos, sintácticos, gramaticales o pragmáticos- con intención de captar su atención, provocar el efecto viral deseado desde un primer momento y difundir, en resumidas cuentas, la ciudad en su ámbito turístico.

6. APLICACIÓN DIDÁCTICA

6.1. Justificación

El planteamiento de una propuesta didáctica que partiera de la premisa de seleccionar un texto con el que el estudiante fuera capaz de participar tal y como lo hacen los nativos pasando a formar parte de la comunidad de práctica de la lengua de adquisición o aprendizaje, ha sido el principal reto de esta aplicación didáctica.

Con un destino final marcado, nuestra labor en esta intervención didáctica es la creación de diversas paradas las cuales, bajo una finalidad concreta, conduzcan o posibiliten la realización de una tarea final de índole comunicativa: la gestión de un perfil o cuenta de Twitter dentro del ámbito turístico.

En su desarrollo se proponen, por tanto, una serie de actividades que dentro de un enfoque comunicativo tiene como objetivo el aprendizaje, desarrollo y evolución de la destreza comunicativa escrita en línea, tanto de manera personal como perteneciente a la comunidad virtual generada en internet.

Esta intervención cumplirá una serie de premisas necesarias:

- Al inicio de esta, las actividades pretenderán despertar los conocimientos previos del alumnado mediante el uso de estrategias ya directas o indirectas, con el fin de maximizar la eficacia comunicativa.
- En todo momento se mantendrá el formato original de los textos seleccionados. Si el *input* aparece en formato original, el *output* generado será con mayor probabilidad paralelo al uso real de la lengua a través de la escritura. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua de especialidad se requiere un corpus de textos auténticos sin modificación o adaptación alguna, con el objetivo de insertar al alumnado dentro de la realidad funcional en la que pretender encontrarse.
- La lengua mostrada al aprendiente será la variedad de la misma en su contexto de uso y comportamiento discursivo. La necesidad de muestras genéricas resulta imprescindible ya que el género no es el habla de manera aislada, sino el manejo de este en contexto a través de un proceso. Tal y como expresa el MCERL (2002: 10)

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.

- De obligada citación es el concepto de estructura global textual (Cabré y Enterría, 2006) que se ha avanzado en el marco teórico. A la hora de trabajar un texto, las ideas quedan más esclarecidas si este se estructura en diversos exponentes lingüísticos de manera reiterativa.
- Se sitúa al aprendiente desde un primer instante ante las macrofunciones textuales, con ánimo de facilitar la tarea de la escritura y delimitar las diferentes actividades y el funcionamiento de los diversos exponentes lingüísticos.
- La muestra de acción lingüística propia de una comunidad transmitirá modelos adecuados y actuales en relación a las convenciones sociales que la conforma, siendo así reconocible en su peculiaridad como género y respondiendo a la función primordial que se le quiera asignar.
- La creación de texto se realizará según la noción de este como unidad de uso y artefacto: para qué se utiliza, dónde puede encontrarse, cómo y cuándo, cuál es su facilidad de uso, etc.
- Es necesario delimitar las diferentes acepciones de contexto (MCERL, 2002: 47-55) –contexto de uso, ámbito, contexto externo, condiciones y restricciones y contexto interno-.
- No necesariamente se habrá debido adquirir con anterioridad una competencia lingüística determinada para reconocer la clase de texto a la que pertenece un escrito y su estructuración. He aquí la importancia de la adquisición de una competencia discursiva y su ligazón a las competencias generales de *savoir*, *savoir faire*, *savoir être* y *savoir apprendre* (MCERL, 2002: 99-104).
- Entre los objetivos primordiales se encuentra crear usuarios críticos (MCERL, 2002). Con la lectura, reflexión y producción de un tipo de texto como el tuit, se plantea la idea de que el alumno lea “tras las líneas” (Cassany, 2006). La inclusión de actividades en torno a este concepto genera en el aprendiente una nueva conciencia en relación con la postura adoptada por el escritor. Esta activación recicla en el estudiante diferentes ideologías, intereses y estímulos; todos ellos relacionados con el contexto interno. Esta suerte de cuadratura del círculo construye un alumnado ávido, consciente de la multiplicidad de interpretaciones, el diálogo, la atención a lo implícito y la asunción del contraste de información donde no siempre comprender es creer.
- El fomento de la expresión escrita no aísla esta práctica del resto de habilidades lingüísticas básicas: expresión oral, comprensión oral y escrita, interacción y mediación,

sino que las implica (MCERL, 2002: 60-85). En la práctica real, las destrezas se entrelazan en diferente medida según la situación comunicativa (Cassany, 1999: 39-41).

- Se parte de la teoría de que evaluar no es corregir sino comunicar, para un docente del siglo XXI la necesidad imperante no será examinar sino ayudar al mejor entendimiento del texto. Como se ha venido reiterando a lo largo de este trabajo, no hemos de evaluar el producto final, sino la evolución del proceso en sus partes (Hyland, 2002: 88), lo que comportará actividades de coevaluación donde el alumnado aprenda de sus errores.

En suma, estos conceptos de expresión e interacción escrita dan un giro a obsoletas prácticas de escritura. Hoy día, centrados en el proceso de planificar, textualizar y revisar, la construcción de escribir surge como respuesta a lo anteriormente comentado puesto que con la escritura se ha de llamar a la creación e imaginación, ya de manera individual o colectiva mediante la cooperación, el análisis y la negociación entre aprendiente/s y facilitador.

6.2. Definición del grupo meta

Este trabajo se enmarca en una materia presencial obligatoria de la *Laurea triennale di Scienze del turismo*²¹ dentro del Campus Lucca²² titulada *Lingua spagnola per il turismo*²³. El alumnado está constituido por doce alumnos italianos de ambos sexos, con edades comprendidas entre los veinte y veintiún años de edad, residentes en la ciudad de Lucca, ubicada esta en la zona sur de la región de la Toscana que, a su vez, se encuentra en el noroeste centro del país mediterráneo. Dichos alumnos cursan el último año de su carrera y sitúan el aprendizaje de la lengua española como su tercera lengua después del inglés.

Su estilo de aprendizaje es también homogéneo y podría vincularse a lo que se ha llamado estilo pragmático-activo. El proceso de selección de la Fondazione Campus persigue que su alumnado se caracterice por su animación, espontaneidad, espíritu descubridor y experimentador y su carácter directo, realista y eficaz. Además, se prefiere la tendencia a la creatividad, la aventura, la participación, la vivencia de experiencias, etcétera.

²¹ Diplomatura de Ciencias del turismo (traducción propia).

²² La *Fondazione Lucca* desde su *Campus Lucca* imparte enseñanza universitaria bajo titulaciones como *Laurea triennale di Scienze del turismo*, *Master post-diploma* e *post-laurea* y *Corsi di Alta Formazione per il settore turistico alberghiero*.

²³ Lengua española para el turismo (traducción propia).

Bajo este marco institucional, se pretende “*avere una preparazione in grado di agire e gestire le fasi dell’accoglienza a tutti livelli è uno dei modi per riuscire ad essere realmente competitivo*”²⁴, se desarrolla una preparación específica que desemboca en la inserción inmediata de su alumnado en el mercado laboral. Para ello, dentro de su recorrido didáctico se imbrican contenidos tanto teóricos como prácticos. Se prevén, por un lado, estudios en diversos ámbitos del turismo y, por otro lado, un periodo de prácticas en organismos o empresas ya italianas o del exterior. Con el desarrollo de esta red de relaciones internacionales, dicha salida al extranjero permite moldear o formar figuras cualificadas, pues, estas adquieren el conocimiento de haber podido trabajar en mercados extranjeros.

Finalmente, se ha de añadir que la Fundación Campus organiza cursos de español para todos aquellos estudiantes que no presentan un nivel adecuado de lengua y, de esta manera, igualar u homogeneizar su conocimiento de la lengua meta.

En relación al aula de ELE, las clases serán impartidas en el *Campus Lucca*, en concreto, en su aula de idiomas, donde el alumnado tiene acceso tanto a ordenadores como a conexión a internet, junto con el conjunto de dispositivos necesario en un aula de informática como el cañón, la pantalla de fondo, los altavoces o la pizarra digital. Se trata de una materia de sesenta horas de duración, distribuidas en dos clases –martes y miércoles- durante la semana con horario de mañana de 9 a 11 horas.

En lo concerniente a la duración de la propuesta didáctica, esta se plantea para un total de tres sesiones de dos horas de duración cada una, lo que suma un total de seis horas lectivas presenciales. Se presuponen, por último, unos conocimientos básicos sobre informática. Sin embargo, de no ser así, basta con el interés sobre el tema del trabajo y la disposición a la participación activa en las actividades planteadas a lo largo de la intervención.

Esta aplicación didáctica, diseñada para alumnos con nivel B1 según el MCERL, destaca al aprendiente como «usuario independiente» en la escala global con lo que:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son

²⁴ “tener una preparación que capacite la actuación y gestión de las fases de la recepción en todos los niveles es uno de las maneras de alcanzar el ser realmente competitivo (traducción propia).

familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes (2002:26).

Por último y no por ello de menor importancia, debido al bagaje lingüístico y cultural de nuestros aprendientes, se presuponen unas experiencias previas y un conocimiento del mundo que nos valdrán como punto de partida en este trabajo.

6.3. Propuesta didáctica

Esta aplicación didáctica tiene como fin dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que nuestro alumnado como futuro agente turístico induzca a la comunidad virtual en cada una de las fases –antes, durante y después- de la experiencia turística. Todo usuario, de manera independiente o como seguidor, llegará a ser capaz de crear una intervención transaccional con el destino turístico deseado tras la asunción de un género digital original y emergente –el *microblog*- y la redacción de su tipo textual –el *tuit*- dentro de la red de redes que se considera internet.

Contenidos funcionales		Contenidos gramaticales	
<ul style="list-style-type: none"> - Proponer y sugerir (4.1)²⁵ - Aconsejar (4.18) - Animar (4.25) - Ofrecer e invitar (4.14) - Preguntar por el conocimiento de algo (2.19) - Preguntar por gustos e intereses (3.1) - Preguntar por preferencias (3.4) - Preguntar por deseos (3.7) - Preguntar por planes e intenciones (3.9) 		<ul style="list-style-type: none"> - Adjetivos valorativos (2.1.1) - El superlativo relativo y absoluto (2.5) - Pronombres y adverbios interrogativos (7.3, 8.8) - El imperativo afirmativo y negativo (9.3) - Los pronombres personales enclíticos (7.1.5) 	
Tipos de texto y léxico		El componente pragmático	Ortografía/ Fonética
<ul style="list-style-type: none"> - Acontecimientos y celebraciones (4.3) - Alimentación (5.3) - Tiempo libre y entretenimiento: Internet (9.6) - Espectáculos y exposiciones (8.1, 8.2) - Actividades artísticas: cine, teatro, música, danza, arquitectura, pintura, etc.(18) - Geografía: paisajes y accidentes geográficos (20.2) 		<ul style="list-style-type: none"> - Intensificación de los elementos del discurso (2.11) - Interrogativos orientados: interrogativas indirectas (1.6.2) 	<ul style="list-style-type: none"> - La pérdida de –d final en la segunda persona del plural de imperativo con los pronombres enclíticos (1.3.10) - La acentuación con los pronombres enclíticos (2.1)
Contenidos culturales			
<ul style="list-style-type: none"> - Fiestas populares en las demarcaciones territoriales: la Feria de Abril (1.4.1, 3.5) - Productos típicos por zonas o regiones y sus establecimientos (1.4.1) - Hábitos y aficiones (el ocio fuera de casa) (1.7) - Medios de comunicación e información (1.8). Internet (1.8.3) - Geografía física (1.1) - Arquitectura (3.4) - Pintura (3.5) 			

²⁵ Esta referencia numérica atañe a los puntos que el PCIC estipula en su relación de ítemes.

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. Primera parada: Málaga.

1. LLUVIA DE IDEAS: ¿Qué sabes sobre...?

- ¿Qué sabes de Andalucía?
- ¿Dónde la localizas en el mapa de España?, ¿Cuál es su capital de provincia?
- ¿Sabrías decir de cuántas provincias está compuesta?
- ¿Qué crees que es más conocido de esta comunidad?
- ¿Qué referentes monumentales son los más destacados a nivel internacional?

VÍDEO PRESENTACIÓN. Andalucía te quiere



A continuación, veremos dos vídeos que promocionan Andalucía. Presta atención a todos sus elementos ya que, posteriormente, deberéis:

- responder a una serie de preguntas.
- establecer una comparativa entre ellos.



<http://www.youtube.com/watch?v=Rf3KwoDL33M>

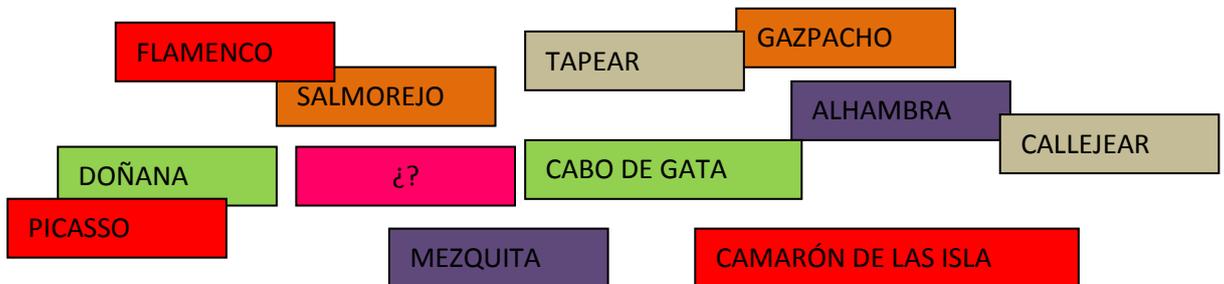
http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=tKIH_RKot7g

- ¿Qué atractivos turísticos reconoces en el primer vídeo? ¿Y en el segundo?
- ¿Cuáles son sus principales diferencias?
- ¿Crees que se trata de un vídeo creado por profesionales o gente aficionada?
- Uno de los dos anuncios ha sido premiado en el 'Art & Tur', ¿cuál de ellos? Coméntalo con tu compañero.

2.  **LAS SIETE DIFERENCIAS.** Ahora intenta clasificar todo lo observado con anterioridad en la tabla que se ofrece a continuación:

GASTRONOMÍA	MONUMENTOS	OCIO	NATURALEZA	ARTES	OTROS

Te proporcionamos algunos de los términos más típicos dentro de la cultura andaluza. Añade, libremente, aquellos que conozcas.



¡MALAGUEA!

3.  @turismodemalaga

Como bien sabes, nuestra primera parada es la capital andaluza del cine. A partir de ahora nos adentraremos en su actividad turística a través de la cuenta oficial que la oficina de turismo tiene en Twitter.





- ¿Conoces esta red social?
- ¿Es gratuita o de pago?
- ¿Tienes una cuenta en Twitter?
- ¿Para qué la empleas? ¿Con qué frecuencia accedes a ella?
- ¿Desde qué tipo de dispositivo entras en ella? ¿Ordenador o telefonía móvil?

Para ver qué sabes de Twitter, comentemos en grupo las siguientes preguntas:



4. EL FENÓMENO MICROBLOGGING

Observa las siguientes imágenes detenidamente:

- ¿Qué propósito se busca con este tipo de mensajería?
- ¿Cuál crees que es la estructura del tuit? ¿De cuántas partes piensas que consta?



Málaga Ciudad Genial @turismodemalaga · 24 h
 No te pierdas a Channel o Balenciaga con la exposición "Trilogy" - moda y automoción en el @MuseoAutomovilM #Malaga bit.ly/1Ing1HL

Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

Retwitteado por Málaga Ciudad Genial

Museo Carmen Thyssen @thyssenmalaga · 10 de may.
 Ambientazo en la Plaza Carmen Thyssen! #AccesoLibre al Museo. #NocheenBlancoMLG pic.twitter.com/Q4apVCJ3m7



Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

Málaga Ciudad Genial @turismodemalaga · 14 de abr.
 ¿Sabes dónde ir, qué ver, qué hacer o qué comer hoy para disfrutar del Lunes Santo de la mejor manera posible? #Málaga malagaturismo.com/es/site/semana

Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

Málaga Ciudad Genial @turismodemalaga · 21 de abr.
 ¡Participa en el I Concurso de fotografía 'Málaga, Naturaleza Viva' y podrás ganar hasta 1.000 €! #Málaga malagaturismo.com/es/site/natura...

Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

Málaga Ciudad Genial @turismodemalaga · 13 de may.
 ¿Danza, música o teatro? X Festival del Teatro en el Teatro Cánovas #Malaga @TeatroCánovas bit.ly/1jc6F5P

Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

Retwitteado por Málaga Ciudad Genial

Área Cultura Málaga @culturamalaga · 10 de may.
 Comparte con todos los participantes de #NocheEnBlancoMLG tu "microcuento" personal sobre el evento con el hashtag #EraseUnaVezLNEB

Abrir

Responder Retwittear

Málaga Ciudad Genial @turismodemalaga · 29 de abr.
 ¿Qué más se puede pedir para un martes por la tarde? Visita guiada gratuita por #ElRoto, #DadiDreucol y #KAWS cacmalaga.eu/2012/12/03/pas...

Abrir

Responder Retwittear Favorito Más

¿SABÍAS QUE...?



TWEET/TUIT: mensaje de texto de corta longitud, máximo 140 caracteres.

TUITEAR: acción y efecto de enviar tweets.

RETWEET: volver a publicar el mensaje que ha sido tuiteado por otro.

TWEEPS: (tweet + peep): ser seguidor de una o varias cuentas de Twitter.

5. VUELVE A VISUALIZAR

Observa, de nuevo, las imágenes anteriores y reflexiona acerca de las siguientes cuestiones:

- ¿Te has sentido atraído por el contenido de los tuits? ¿Con cuál de ellos?
- ¿Has sentido que se te aconsejaba o quizá que se te daba una orden? ¿En qué tuit?

- Con estos tuits, ¿crees que los organismos intentan promocionarse o vender algún producto?
- ¿Crees que se dirigen a todo tipo de público? ¿Consideras que utilizan un lenguaje muy directo?
- En los tuits donde hay preguntas, ¿estas esperan respuesta?

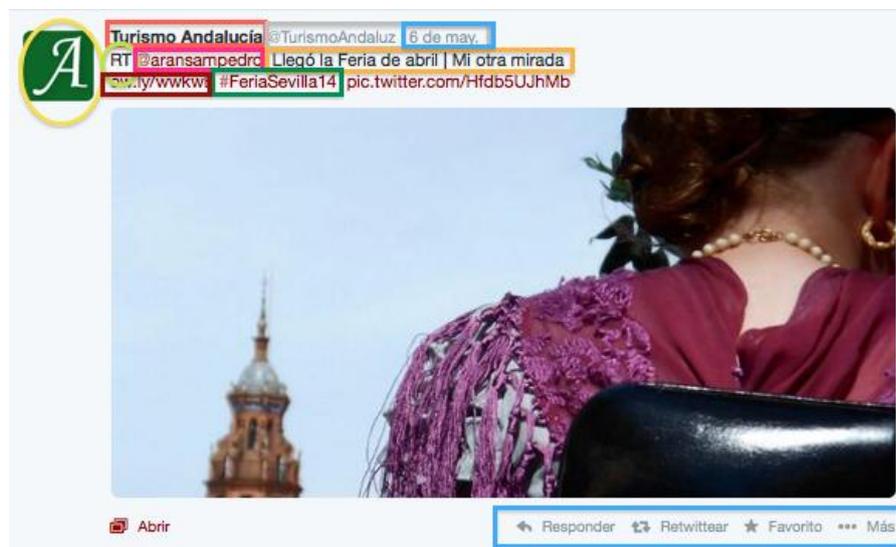
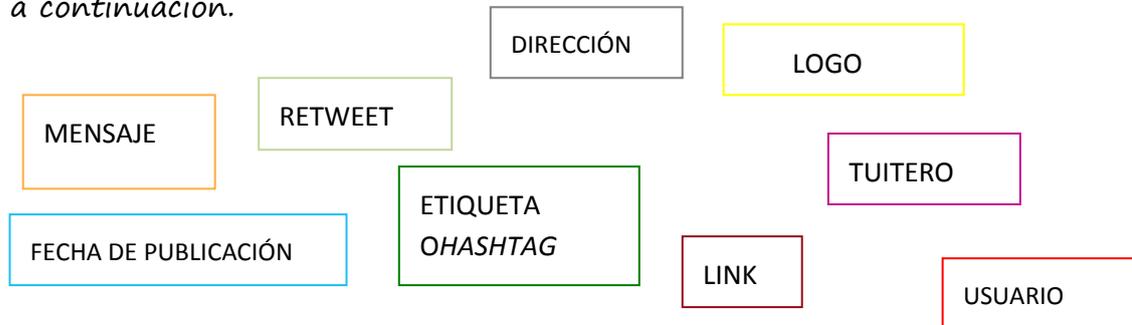
6.  REFLEXIONA DE MANERA CRÍTICA

Fíjate en cuadro que se ofrece a continuación e intenta mantener una postura crítica ante las preguntas que se te realizan ¡Nos interesan mucho tus motivos!

PREGUNTA	RESPUESTA		
	SÍ	NO	¿POR QUÉ MOTIVO?
¿Puede emitir este tipo de mensajes cualquier persona?			
¿Existen diferencias entre cuentas gestionadas de manera personal con aquellas en las que se representa a una entidad?			
¿Es necesario que una persona esté especializada en el sector del que va a gestionar su Twitter?			
¿Te ves capacitado para realizar esta labor?			
¿Le ves utilidad a esta herramienta para la promoción turística de una ciudad?			

7.  **CREA TUS PROPIOS TUIITS**

7.1 Antes de comenzar a escribir, familiarízate con la estructura de un tuit y sus diversas partes. Une con flechas cada una de las partes que aparecen a continuación.



7.2 Imagina que eres el nuevo gestor de Turismo Andalucía. Te espera un día de duro trabajo ya que es la Feria de Abril. ¿Qué tuits publicarías?

8.  **¡A TUITEAR!**

iii Llegó la hora de crear tu propia cuenta y adentrarte en el mundo Twitter !!!

Para ello has de seguir los siguientes pasos:

a) Dividida la clase en grupo de cinco personas, deberéis crear una organización/entidad ficticia, relacionada con el turismo, a la que daréis nombre.

b) Después, llevaréis a cabo bajo el nombre de esta empresa una cuenta en: <https://twitter.com/>



The image shows the Twitter login and registration interface. At the top, there is a login section with a text input field for 'Nombre de usuario o correo electrónico', a password input field for 'Contraseña', and a blue button labeled 'Iniciar sesión'. Below the password field is a checkbox for 'Recordar mis datos' and a link for '¿Olvidaste tu contraseña?'. Below this is a registration section titled '¿Eres nuevo en Twitter? Regístrate'. It contains three text input fields: 'Nombre completo', 'Correo electrónico', and 'Contraseña'. At the bottom of the registration section is a yellow button labeled 'Regístrate en Twitter'.

c)  Ahora tenéis que darle actividad a la cuenta con la creación de vuestros propios tuits. Para ello:

- Recuerda todos los elementos lingüísticos: imperativo, apelación, pregunta retórica, estilo directo, coloquialismos y eslóganes.
- No olvides que el contenido turístico girará en torno a la provincia de Málaga.
- Ten en cuenta que el propósito de los tuits es convencer al tuitero o al lector con tu mensaje.
- Acompaña tus tuits de imágenes, enlaces que remitan a otras informaciones, etc.
- Por último, complementa con información de interés que le dé un valor añadido a vuestra cuenta -retuitea RT-.

d)  ¡ÁNIMO Y A PUBLICAR!

Dentro de poco estarás en el trendingtopic de los más leído en Twitter.



POR SI ACASO...

¿ERES UNA ORGANIZACIÓN!

¿QUÉ DESTACARÍAS DE TU CUENTA?

¿CUÁNTOS TUIITS HABÉIS ESCRITO?

¿Y RECIBIDO? ¿OS HAN RETUITEADO?

¿QUÉ OS PARECEN LAS CUENTAS DE VUESTROS COMPAÑER@S?

9   **COMPARTIR ES VIVIR**

Una vez que vuestro *Twitter* va “cogiendo color”, presentad aquello que habéis creado al grupo clase. Esta interacción es de carácter libre: ¡Estáis hechos todo unos tuiteros!

10. VUELVE A TU PROPIO CENTRO



10.1 ¡ESTO NO ACABA AQUÍ! Esperamos que esta actividad os haya motivado para crearos una cuenta personal si es que no la teníais; y así, poder ser seguidores de todas las cuentas grupales creadas hasta el momento. ¡ERES TODO UN EXPERTO!



10.2 EVALÚATE, EVALÚAME

Por último, veamos reflejado, por escrito, las conclusiones a las que habéis llegado en la interacción anterior.

PREGUNTAS	SÍ	NO
¿HABÉIS CONSEGUIDO EL OBJETIVO PRINCIPAL DE LA ACTIVIDAD?		
¿EL TEXTO CUMPLE CON LA ESTRUCTURA PRESENTADA AL INICIO DE LA ACTIVIDAD?		
¿SE HAN UTILIZADO LAS ESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS PLANTEADAS A LO LARGO DE LA UNIDAD?		
¿EXISTE UNA RELACIÓN LÓGICA ENTRE LAS IDEAS PRESENTADAS?		

7. CONCLUSIONES

A juzgar por lo afirmado previamente, el interés primero de nuestro trabajo reside en el desarrollo de la destreza comunicativa escrita a través de una muestra genérica digital caracterizada por su originalidad y aplicación en el ámbito turístico. Se responde así a un nuevo discurso que, con sus reglas, remite a una nueva comunidad interpretativa y virtual de usuarios. Es en esta línea donde este fenómeno se erige como foco de estudio de todo especialista dentro de aspectos sociales y comunicativos. La importancia de este tipo de texto reside, pues, en la nueva manera de transacción que la red 2.0 nos ofrece. Se entra a formar parte de una nueva comunidad de habla -con su estructura, reglas y modo de uso- a la par que se asiste a una nueva manera de interacción social.

Para algunos, estamos ante el principio del fin de la escritura analógica. Sobre todo si fijamos la mirada en el fracaso abordado entre nuestros aprendientes en relación a la redacción de textos densos. Para nosotros, la síntesis de caracteres de esta tipología textual ofrece la oportunidad al alumnado de acercarse a una exponente utilización de este tipo de textos de manera exitosa, pues, su reiteración o encadenamiento deja entrever nuevos procesos, estrategias y tácticas en su proceso de escritura. Además, hoy en día esta línea de investigación permanece abierta a posibles y futuras indagaciones. La comunicación electrónica escapa a una definición exacta debido, en gran medida, a su vertiginosa evolución. Para autores como Joan Solà (2001: 7), se trata de un retorno a la inocencia de la infancia ya que, por encima de todo, es una comunicación expresiva, transmisora de complicidad y cohesión grupal, informal, intrascendente y lúdica. Por ello, el firme propósito durante todo este trabajo, deslindados los entresijos teóricos que confrontan denominaciones como *español general*, *español con fines específicos*, *el español del turismo*, *el discurso turístico en internet*, *el cibergénero microblog* y su producto textual –*el tuit*–, es el desarrollo de actividades de índole comunicativa que permitan al aprendiente de ELE manejar la totalidad de las destrezas, en concreto, la comunicativa escrita en relación con la escala de descriptores establecida por el MCERL. Todo ello, mientras se da cuenta de la eminente macrofunción argumentativa de este tipo de textos y se hallan sus diferentes partes constituyentes y, de esta manera, se muestran acciones lingüísticas propias de una comunidad de práctica de la que se desea que el alumno forme parte integrada.

Por su parte, la explotación didáctica de la destreza escrita en la clase de ELE tiene por fin último la autonomía personal del aprendiente dentro de una comunidad de práctica virtual y real, tanto en la clase de ELE como fuera de ella.

Por causas que extralimitan nuestros propósitos, no ha sido posible la puesta en práctica de esta intervención didáctica, si bien se ha creado bajo unos fundamentos que marcan como características generales la flexibilidad, viabilidad, concreción y adecuación a otros niveles de aprendizaje y a nuevos contextos de uso. No obstante, se pretende, tan pronto como sea posible, su aplicación al aula de ELE.

Somos aquello que decimos, que escribimos. A sabiendas de considerar que el proceso de la escritura acontece en la interioridad de cada persona, al mismo tiempo, esta aparente inexactitud no hace más que impulsar la senda investigadora hacia aquellos interrogantes que permanecen sin un control decisivo y definitivo: ¿qué estrategias lingüísticas utilizamos para controlar la agresividad potencial del lenguaje en sociedad?, ¿cómo mejorar la formación de profesores de aula que estimulen las capacidades de los alumnos y obtengan el máximo de sus posibilidades?, ¿qué práctica comunicativa se debe desarrollar en relación con el contacto intercultural?

En definitiva, con este trabajo se espera contribuir a los estudios todavía iniciales sobre un género digital en expansión como es el *microblogging* y, en concreto, uno de sus exponentes más emergentes, Twitter, desde el que se ha venido gestando un discurso turístico que ha de amoldarse y estudiarse en relación a ese «pájaro azul» que revolotea de manera arrolladora entre todos los usuarios que crean esta comunidad virtual. Es este un proceso sin punto y final y en continuo movimiento, pues, es necesario profundizar y llevar adelante estas cuestiones a nuevas líneas de investigación y futuros retos. Con total certeza, el uso de modelos discursivos de carácter interpersonal con finalidad transaccional irá ofreciendo nuevas posibilidades expresivas dentro de este medio digital ya que evoluciona según las necesidades comunicativas de los internautas. Hoy estamos viviendo este preciso momento de asentamiento, alteración, novedad y revolución. No hay vuelta atrás en esta tendencia hacia la producción masiva de información. Por nuestra parte, estamos lejos de pretender dar respuesta a todas estas cuestiones de manera categórica. Nuestro fin es, eso sí, dar el espacio pertinente a ese *microblog*, esa micro-interacción y esa microrrevolución que se está gestando en la aureola comunicativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. (1992): *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan.

ADAM, J. (2001): *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

AGUIRRE, B. (2004): "La enseñanza del español con fines profesionales", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 109-1127.

AGUIRRE, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.

ANDROUTSOPOULOS, J. (2011): "A partir de la variación de la heteroglosia en el estudio del discurso a través del ordenador", en Thurlow, Crispin / Kristine Mroczek (eds.) *Discurso digital: Idioma en el New Media*. Oxford: Oxford University Press.

BAJTIN, M. (1978[1979, 1982, 1992]): *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI

BHATIA, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language in Professional Settings*. London: Longman.

BHATIA, V.K. (2002). "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *Ibérica*4: 3-19.

BUYSE, K. (2009): "Las TIC y la expresión escrita en la clase de ELE", en *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera –ASELE-, 91-101.

CABRÉ, M^a T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.

CALVI, M. V. (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid: Arco/Libros.

CALVI, M. V. (2010): "Los géneros discursivos en la lengua del turismo: una propuesta de clasificación", en *Ibérica* 19: 9-32.

- CAPDEVILLA DOMÍNGUEZ, D. (2010): “Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual”, en *Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33, 45-68.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (2004a): “La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE” en *Español para fines específicos. Actas del II CIEFE*, 40-64. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASSANY, D. (2004b): “La alfabetización digital”, en Víctor M. Sánchez Corrales ed. *Actas XIII Congreso Internacional de ALFAL*, 3-20. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- CASSANY, D. (2004c): "La expresión escrita", en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 917-941.
- CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- CASSANY, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- CIASPUSCIO, G. (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CIASPUSCIO, G. (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. [en línea], [consulta: 28 de agosto de 2014] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- DÍAZ NOCI, J. (2000): *La escritura digital*. San Sebastián: Fundación Talaia.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. (2006). Madrid: Instituto Cervantes, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm [última consulta: 22 de septiembre de 2014]
- FERREIRO, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

FLOWER, L. (1994): *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*, Southern Illinois University Press.

FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981), “A Cognitive Process. Theory of Writing”, en *College Composition and Communication*, vol. 32, número4, pp. 365-387. National Council of Teachers of English, en <http://www.jstor.org/stable/356600> [Consulta: 15 agosto de 2014].

FORNARA, F. (2010): “Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera” (en línea). *El bazar de los locos*, en http://www.elbazardeloslocos.org/?page_id=748 [Consulta: 30 de agosto de 2014].

GARCÍA PAREJO, I. (1999), «Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas», *Carabela*, 46: pp. 23-42.

GONZÁLEZ GARCÍA, V. (2012). “El discurso del turismo en Internet: hacia una caracterización de sus géneros” en Sanmartín, J. (ed.). *Discurso turístico e internet*. Madrid/Frankfurt: Editorial Iberoamericana Vervuert.

GUASCH, O. (1995): “Els processos d’escriptura en segones llengües”, *Articles*, 5, pp. 13-21.

HAYES, J. L. (1996): “A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing”, en M. Levy y S. Ransdell. (Eds.) (1996) *The Science of Writing. Theories. Methods. Individual Differences and Applications*, Wahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-28.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M^a P. (2012): “La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una (r)evolución” *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n^o 1, 63–99, en <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ri1>.

HERRING, S. (2012): “Computer-Mediated Discourse”, en *Handbook of Discourse Analysis*, Deborah Tannen, Deborah Schiffrin y Heidi Hamilton (eds.). Oxford: Blackwell.

HOWATT, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HYLAND, K. (2002): *Teaching and Researching Writing*. Londres: Longman.

- JÍMENEZ, J.J. y VELA, C. (2005): “La escritura electrónica: ¿progreso o decadencia?”, en *Interlingüística*, 621-630. Universidad Complutense de Madrid: Madrid.
- LERAT, P. (1997): *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel.
- LEVY, M. (1997): *Computer-assisted language learning: context and conceptualization*. Nueva York: Oxford University Press.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2002): "Aproximaciones al análisis de los discursos profesionales", en *Signos. Estudios de Lengua y Literatura. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje* de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 195-215, en http://www.sistema.itesm.mx/va/FEV/ago03/cassany/lectura_lopez.
- LÓPEZ GARCÍA, G. (2005): *Modelos de comunicación en Internet*, Valencia: Tirant Lo Blanch.
- LOUREDA LAMAS, Ó. (2003): *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco/Libros.
- MANCERA, A y PANO, A. (2013): *El discurso político en Twitter*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍN PERIS, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL, en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- MONSORIU, M.(2010). *Diccionario web 2.0*. Madrid: Creaciones Copyright.
- MORENO, C. y TUTS, M. (2004): “La enseñanza del español del turismo”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1185-1204.
- NUNAN, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- O'REILLY, T. (2006). “Qué es 2.0. Patrones del diseño y modelos del negocio para la siguiente generación del software”, en *Portal de la Sociedad de la Información de Telefónica*,
http://sociedadinformación.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&idioma=es_ES&id=2009100116300061&activo=4.do?elem=2146

- PARMELEE, J. H. y BICHARD, S. L. (2012): *Politics and the Twitter Revolution. How Tweets influence the relationship between political leaders and the public*. Londres: Lexington Books.
- PARODI, G. (2006): “Comprender y aprender a partir de los textos especializados en español: aproximaciones desde ámbitos técnico-profesionales”, en *Centro Virtual Cervantes, I Investigaciones* [última consulta: 12 julio 2014], en (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf).
- PRENSKY, M. (2010): “Digital Natives, Digital Immigrants”, en *On the Horizon*, en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [consulta: 18 de agosto de 2012]
- RAMOS, C. (2007), *El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales*. Madrid: CIDE.
- RICHARDS, J., T.S. RODGERS (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SÁNCHEZ, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- SANMARTÍN, J. y GONZÁLEZ, V. (2013): “Facebook y discurso turístico: tenor funcional y estrategias pragmalingüísticas en Turismo Madrid y Turismo Sevilla”, en Adrián Cabedo Nebot, Manuel José Aguilar Ruiz y Elena López-Navarro Vidal (eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Tecnolingüística S.L: Universidad de Valencia.
- SCHIFKO, P. (2001): “¿Existen las lenguas de especialidad?” en Bargalló, M., Forgas, E., Garriga, C., Rubio, A., Schnitzer, J. (eds.), *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili; pp. 21-29.

- SHEPHERD, M Y WATTERS, C. (1998). "The Evolution of Cybergenres", en Sprague Jr., R. (ed). *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Los Alamitos/ CA: IEEE Computer Society, 97-109.
- SOLÀ, J. (2001): "Xats. Retorn a la innocència. ;-)", 18-1-2001, pág. 7.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986[1995]): *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackell.
- SWALES, J. M. (1990): *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, J. M. (2004): *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TASCÓN, M. (dir.) (2012): *Escribir en Internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Fundación del español urgente BBVA. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores.
- THOMPSON, C. (2008): "Un mundo feliz de la intimidad digital", [en prensa], New York Times, en http://www.nytimes.com/2008/09/07/magazine/07awareness-t.html?_r=2&partner=rssuserland&emc=rss&pagewanted=all&.
- VAN DIJK, T. (1980): *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1999a): "¿Un estudio lingüístico de la ideología?", en G. Parodi (ed.), *Discurso, cognición y educación*. Ensayos en honor de Luis A. Gómez Macker (pp. 27-42). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- VAN DIJK, T. (1999b): "Context models in discourse processing", en H. van Oostendorp y S. Goldman (eds.), *The construction of model representations during Reading*, 123-146. Mahwah, Nj: Erlbaum.
- VAN DIJK, T. (2001): "Algunos principios de la teoría del contexto", en *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 69-82.
- VV.AA., "La expresión escrita en el aula E/LE" (1999), *Carabela*, 46, monográfico, septiembre.
- YUS, F. (2001): *Ciberpragmática*, Barcelona, Ariel.

YUS, F. (2010): *Ciberpragmática 2.0*, Barcelona, Ariel.

ZABALA, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

9. ANEXOS

9.1. Corpus de tuits

IMPERATIVO AFIRMATIVO

- (1) Cantabria Infinita: Hoy comienza en #Pedreña la III Edición de la #FeriadelMolusco turismodecantabria.com/próximamente/e... ¡Ven y #Degustacantabria! #TengoGanasdeVerte
- (2) Cantabria Infinita: Come y bebe como un emperador en la Ruta de la Tapa Imperia @LaredoTurismo turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (3) Cantabria Infinita: Agudiza tus sentido, comienza la #FeriadelaVista en Santillana del Mar @aytosantillana turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (4) Cantabria Infinita: #DegustaCantabria “@A3Noticias: bogavante de cinco kilos y un metro de longitud en Cantabria antena3.com/noticias/socie... pic.twitter.com/ngLYZSQaUD”
- (5) Cantabria Infinita: #Rutas por #Cantabria hasta el 28 de #Septiembre en la comarca del #Asón. Descubre nuevos rincones: turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (6) Cantabria Infinita: Súbete al #BusTurístico de Santander y descubre todos los tesoros de la ciudad turismodecantabria.com/próximamente/c...
- (7) Cantabria Infinita: Este sábado súbete a las #OlasSolidarias en la Sala Bns #música #FundaciónAmor turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (8) Cantabria Infinita: Conoce como funciona un #HuertoEcológico en las visitas guiadas puestas en marcha en Puente El Arrudo Herrerías turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (9) Cantabria Infinita: Ven a los @VallesPasiegos y comprenderás porqué cuando piensas en Cantabria #PiensasEnVerde turismocantabria.com/descúbrela/zon...
- (10) Cantabria Infinita: Acompaña a @lugaresvisitare en su paseo por @ComillasTurismo wp.me/p4CjXs-3L vía @22tala
- (11) Sevilla: Experimenta la sensación de sobrevolar la Plaza de #España de #Sevilla en 360° sevilla.org/torrespana/
- (12) Sevilla: Prepárate para el #flasmob del5/10 en la Pza. Nueva de #Sevilla: vive tu momento de gloria en @laBienal youtu.be/HCoO9KkkAel #welovepeople
- (13) Sevilla: Inscríbete en las actividades del Día dela Ruta Vía de la Plata y viaja a la #Sevilla Romana bit.ly/DiaRutaPlata
- (14) Sevilla: Saborea la #gastronomía judía en #Sevilla: 'sefard'íce creado por @HFlorentina para #edjc2014 bit.ly/XVJornadaJudaí...

- (15) Sevilla: Disfruta de tu #AVExperience viajando a #Sevilla con la #RenfeSpainPass. Así nos lo cuenta @mola_viajar youtu.be/es_IDWab85M?li...
- (16) Sevilla: Ven a #Sevilla y descubre sus contrastes: bit.ly/CapillaCarmen y bit.ly/CatedralSevilla
- (17) Sevilla: Pasea junto al #Alcázar por el Barrio de Santa Cruz de #Sevilla y sorpréndete con cada rincón bit.ly/1xyxnrG
- (18) Sevilla: Descubre la historia de la cerámica en Triana en el nuevo Centro #CerámicaTriana de #Sevilla bit.ly/1rlKXLD
- (19) Sevilla: #Sevilla es una ciudad de #ópera, conoce las óperas del @Maestranza para esta temporada bit.ly/1vWOANQ
- (20) Sevilla: MT @Ayto_Sevilla: Acércate a la Fan Zone #Spain2014 en las @Setas_deSevilla y pásatelo en grande
- (21) Sevilla: Descubre las actividades para hacer en #familia cuando vengas a #Sevilla bit.ly/1p8avdu #VeranoSevilla14
- (22) Sevilla: Expresa con una #foto o #relato corto el romanticismo de #Sevilla: participa en @TusevillaR on.fb.me/1mLSLEG
- (23) Zaragoza Turismo: La Real Maestranza vuelve a abrir sus puertas en septiembre. ¡Reserva ya tu plaza! [Bit.ly/RealMaestrnz](https://bit.ly/RealMaestrnz) #FindeEnZgz
- (24) Zaragoza Turismo: Disfruta de la mañana del domingo con tus hijos en el Divertour. ¡Aprovecha la promoción 2x1! [Bit.ly/Divertour](https://bit.ly/Divertour) #Familia #Zaragoza
- (25) Zaragoza Turismo: Hazte con la tarjeta turística #Zaragoza Card y disfruta de numerosos descuentos. [Bit.ly/ZgzaCard](https://bit.ly/ZgzaCard)
- (26) Zaragoza Turismo: Endúlzate el sábado con la ruta gastronómica #Chocotour bit.ly/Chocotour
- (27) Zaragoza Turismo: Te sorprenderás con las visitas guiadas que ofrece @gozARTE ¡Descubre la ciudad de una forma diferente! bit.ly/gozarte
- (28) Zaragoza Turismo: Visita la iglesia de San Gil con @GozARTE y obtén descuentos con el cupón #RegalaZaragoza bit.ly/regalazgz
- (29) Zaragoza Turismo: Adéntrate en la #Zaragoza renacentista con nuestro paseo guiado este sábado a las 11h bit.ly/Renacentista
- (30) Zaragoza Turismo: Haz que tu domingo sea un lienzo para descubrir la obra de Goya en #Zaragoza bit.ly/PasGoya ¡Apúntate a este paseo!
- (31) Zaragoza Turismo: Recuerda que este sábado puedes disfrutar de fruta y verdura ecológica en el #MercadoAgroecologico de #Zaragoza bit.ly/MdoAgro

- (32) Zaragoza Turismo: Viaja al pasado a través del arte Mudéjar de #Zaragoza bit.ly/MudejarEsp
- (33) ZaragozaTurismo: Incluye tus eventos gastronómicos en nuestra agenda y dale máxima difusión en #Zaragoza bit.ly/AgendaGastronó...
- (34) Zaragoza Turismo: La Virgen del Pilar luce hoy un manto de papel hecho por @origamizaragoza ¡Acércate a verlo!
- (35) Zaragoza Turismo: Visita los Museos Arqueológicos y Pablo Gargallo con tarifa especial durante #RegalaZaragoza con gancho bit.ly/regalazgz #Zaragoza
- (36) Sevilla: Explora el mundo de la #navegación en el @PNavegación, legado de la Expo 92 de #Sevilla bit.ly/X13S63
- (37) Cantabria Infinita: Descarga tu flyer descuento para #ObsessionA2 #deporte y #naturaleza en @PCabarceno turismodecantabria.com/próximamente/e...
- (38) Zaragoza Turismo: Saborea la historia de #Zaragoza con la ruta gastronómica del sábado. bit.ly/saboreaZgz ¡Reserva ya tu plaza!
- (39) Zaragoza Turismo: Mira las actividades que han preparado en Delicias para disfrutar del #veranoZGZ bit.ly/1qDd7Tx
- (40) Zaragoza Turismo: Date una vuelta por #Zaragoza con los informadores. Visitas al Casco Histórico a las 11.30h y 17.30h bit.ly/informadores20...
- (41) Sevilla: Conoce las #actividades que se desarrollan en #Sevilla para celebrar el día de la #VirgenReyes bit.ly/Y8bBAr
- (42) Sevilla: Expresa con una #foto o #relato corto el romanticismo de #Sevilla: participa en @TusevillaR on.fb.me/1mLSLE
- (43) Sevilla: Adquiere tus #entradas para las #visitas nocturnas teatralizadas al Real Alcázar de #Sevilla bit.ly/1ulWn5t pic.twitter.com/xZAvQEsyXi
- (44) Zaragoza Turismo: El 3 de octubre, ¡date un #beso por #Zaragoza! bit.ly/Blg260914 Participa en el beso colectivo y muéstrale tu amor al mundo.
- (45) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! “@interpzgz Bésate por #Zaragoza 3 octubre @FiestasPilarOfi @ZaragozaTurismo bit.ly/1DwXAfT pic.twitter.com/uFHVxugcak”

IMPERATIVO NEGATIVO

- (46) Cantabria Infinita: El domingo no te pierdas la #GalaFloral de @torrelavega Fiesta de #InterésTurísticoNacional turismodecantabria.com/próximamente/e...

- (47) Cantabria Infinita: Arranca hoy una nueva edición de las jornadas del pimiento de #Isla turismodecantabria.com/próximamente/e... ¡No puedes perdértelas!
- (48) Zaragoza Turismo: Este fin de semana vuelve #Zaragozamagica con @zaragusta ¡No te la pierdas! On.fb.me/1oqvgkm
- (49) Sevilla: El musical #LosMiserables llega a #Sevilla en diciembre. ¡No te lo pierdas! En @fibesevilla visitasevilla.es/es/evento/los-...
- (50) Sevilla: Cuando vengas a #Sevilla no olvides disfrutar de la visita con todos sus ingredientes. ¡Buen provecho! #welovepeople
- (51) Sevilla: Si te gusta el #flamenco no puedes perderte la #BienalSevilla14 del 12/9 al 5/10 bit.ly/Bienal2014
- (52) Zaragoza Turismo: Si vienes a #Zaragoza, no dejes de ver El Pilar. Pero mejor si te lo explican, ¿no? bit.ly/informadores20...
- (53) Zaragoza Turismo: No te pierdas nada de #Zaragoza. Sube y baja del bus turístico todo el día con el mismo billete. bit.ly/BusDia
- (54) Zaragoza Turismo: Este viernes no te pierdas la ruta #Modernismo al Margen. bit.ly/Modertzg ¡Podrás visitar el interior de la Casa Solans!
- (55) Zaragoza Turismo: Este fin de semana no te pierdas la visita a la Real Maestranza. #Renacimiento bit.ly/RealMaestrnz #FindeEnZgz

LÉXICO VALORATIVO

- (56) Cantabria Infinita: Genial este post sobre @SANTANDER2014ES de @imanesdeviaje todo lo que necesitas para vivir el #MundialVela2014 imanesdeviaje.com/mundial-de-vel...
- (57) Cantabria Infinita: Impresionante. #Fotón “@JEduardoOrtega: #cantabria pic.twitter.com/QkOBotBTd9”
- (58) Cantabria Infinita: Una dulce tentación... Este fin de semana en la Plaza Mayor de @torrelavega Feria del Hojaldre turismodecantabria.com/proximamente/e... vía @cant_infinita
- (59) Cantabria Infinita: #Risoterapia una de nuestras terapias favoritas esta vez de la mano de @Tricycle y #BITS en el @PFCantabria turismodecantabria.com/proxiamente/e...
- (60) Sevilla: En unas horas, colofón #flamenco en los Jardines del Alcázar de #Sevilla a un verano inolvidable de #NochesAlcázar bit.ly/1tQZjk5

- (61) Sevilla: La #BienalSevilla14 se inauguró ayer con un emocionante homenaje a #EnriqueMorente protagonizado por sus hijos
- (62) Sevilla: Espectacular cómo lucirá el próximo 13/9 la Plaza de América de #Sevilla con el altar de la @HermandadPaz
- (63) Sevilla: Los Jardines del Real Alcázar de #Sevilla: una maravilla oculta tras las murallas bit.ly/AlcazarSevilla
- (64) Sevilla: En agosto #Sevilla creció un espectacular 18% en el número de visitantes respecto a 2013 #welopeople
- (65) Sevilla: Un paseo en barco por el río #Guadalquivir te brindará imágenes inolvidables de #Sevilla bit.ly/1r8xlZS
- (66) Sevilla: Las #fiestas, otra parte esencial para conocer #Sevilla: #25razonesparaconocersevilla bit.ly/1ooupp
- (67) Sevilla: Sábado sin estrés en un entorno ideal de #Sevilla: a la orilla del #Guadalquivir junto al Puente de #Triana.
- (68) Zaragoza Turismo: Los participantes del #FamTripEmpresasAlemanas son toreros por un día! Encantados con #Zaragoza #ZaragozaCongresos
- (69) Sevilla: 'El joven #Velázquez': #Sevilla celebrará un gran simposio desde el 15/10 sobre su gran pintor visitasevilla.es/es/evento/simp...
- (70) Cantabria Infinita: “AgustinalvarezR: Fin de semana de relax en #cant_infinita Simplemente #espectacular #relax #silencio #naturaleza”
- (71) Cantabria Infinita: Perfecta imagen para desear buenas noches “@Manolosv: Desde la duna de Zaera en Gamazo @Postureo_CANT #santander”
- (72) Sevilla: La singular Capilla del Carmen, de #AníbalGonzález. Así es cómo #Triana te da la bienvenida visitasevilla.es/es/lugar-inter...
- (73) Sevilla: Hoy a las 20.30h en el @Maestranza de #Sevilla nueva gran cita con @EstrellaMorente y la @SevillaRos #BienalSevilla14

PREGUNTA RETÓRICA

- (74) Cantabria Infinita: ¿Lo sabéis? “@alexgarciadiez: @FerGomezBlanco demuestra de tu conocimiento de @cant_infinita ¿donde estoy? pic.twitter.com/zEezKRHu5F”
- (75) Cantabria Infinita: ¿Has visto todas las fiestas y ferias que hay en #Cantabria estos días? Turismodecantabria.com/proximamente/e... #TengoGanasDeVerte

- (76) Cantabria Infinita: Con ganas de romería? Este fin de semana Ojedo en #Liébana te espera #RomeriSanTirso turismodecantabria.com/proximamente/e...
- (77) Cantabria Infinita: ¿Te apuntas mañana a una #RutaForestal para descubrir el Monte Corona? #TengoGanasDeVerte turismodecantabria.com/proximamente/c...
- (78) Zaragoza Turismo: ¿Conoces las visitas guiadas de @naveganteteatro? Vuelven en septiembre con bit.ly/LosNavegantes
- (79) Zaragoza Turismo: ¿Quieres vivir una aventura de cine por #Zaragoza? Este sábado a las 20.15h Megabus+Acuario por 13€ bit.ly/Megabus
- (80) Sevilla: ¿Has visitado el #Museo de Bellas Artes de #Sevilla? La segunda pinacoteca de #España visitasevilla.es/es/lugar-inter...
- (81) Sevilla: ¿Conoces las #rutas de @mol_arte? Encuentros con la historia y la leyenda de #Sevilla bit.ly/1qWQt72
- (82) Sevilla: ¿Has tenido la suerte de contemplar por la noche el Pabellón Mudéjar den el #ParqueMariaLuisa100años de #Sevilla?
- (83) Sevilla: ¿Tienes ya tu entrada para el #musical #LosMiserables? En diciembre en #Sevilla @fibesevilla bit.ly/UMfSrh
- (84) Cantabria Infinita: ¿Qué tal una botella de @vinocantabricus para celebrar que Carlos V desembarca hoy en Laredo? facebook.com/cantabricus/ph...
- (85) Cantabria Infinita: ¿Un poco de ejercicio para empezar bien el #otoño? Vía @Labaru_Cantabru pic.twitter.com/pUoDThZ43W #TengoGanasDeVerte
- (86) Cantabria Infinita: ¿Aún no has ido a ver la #exposición de #piratas de @ComillasTurismo? Turismodecantabria.com/próximamente/e... #TengoGanasDeVerte
- (87) Sevilla: ¿Conoces los conciertos de @musicaemocion_? 18 sep. Alberto Cortez en el Alfonso XIII de #Sevilla bit.ly/1uNt5wN

EMOTICONES

- (88) Cantabria Infinita: Por algo será ;) “@cantabriaorient @CuevasCant La #CuevaCovalanas cuelga el cartel de completo para hoy y mañana #DisfrutaCantabria”
- (89) Cantabria Infinita: [@MenesesRam](http://.) @EcoParque_Cant preparados para el Campeonato de España de #Triatlón? Mucha suerte!! #Santander os espera! ;)
- (90) Cantabria Infinita: [@PLGturismo](http://.) Se agradece un poco de agua y la ligera bajada de las temperaturas ¿verdad?. Aunque seguimos con máximas de 26 grados. ;)

(91) Cantabria Infinita: @TaneArqueologia @PLGturismo @ConoceCantabri @ComillasTurismo @Museos Cant Bien por nosotros y por @GuiaEn Cantabria ;) #retotanearqueologia

ESLOGAN

(92) Sevilla: A partir de octubre “@fibesevilla suena”: un ciclo de #conciertos para los próximos meses fibes.es/firma-convenio...

(93) Sevilla: #Sevilla, un regalo para los #sentidos: vivencias compartidas en #25razonesparaconocersevilla bit.ly/XVy6bD

(94) Sevilla: 1 millón de reproducciones de '#Sevilla, el calor de una sonrisa' @GemeliersMusic ¡Gracias! bit.ly/elcalordeunaso...

(95) Sevilla: “Un río de #flamenco” se acerca con la #BienalSevilla14: a partir del 12 de septiembre en #Sevilla bit.ly/1rVUoYc

SUFIJO AUMENTATIVO

(96) Cantabria Infinita: #planazo para hoy “@CadenaSerViajes: Un bosque de Secuoyas en Monte Cabezón, Cantabria ow.ly/BqECU” @turismocabezon

“NOSOTROS” INSTITUCIONAL

(97) Cantabria Infinita: ¡Nos encanta! Esto es para #recomendar MT @ComillasTurismo: #ComillasEmociona os invitamos a un paseo por #Comillas vimeo.com/100417083

(98) Cantabria Infinita: Nos vamos de compras a Santoña, el fluor está de moda #FluorPower http://t.co/HNCRwz5JsR

(99) Sevilla: En #25razonesparaconocerSevilla compartimos el modo de vivir los momentos del #día en #Sevilla bit.ly/1uJEayQ

(100) Sevilla: Mañana comienza #Spain2014 y #Sevilla es sede. ¡Damos nuestra bienvenida a las selecciones del Grupo B! #welovepeople

(101) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! Empezamos la jornada deportiva del domingo, en la que podemos disfrutar de la”VIII... instagram.com/p/te13qNy8v3

COLOQUIALISMOS

(102) Cantabria Infinita: Woooouuuu “@VrgFotografia: Baño de estrellas en el embalse del alza @latierruca @cant_infinita @Cantabriaviva pic.twitter.com/n2hfDBCOfo”

(103) Cantabria Infinita: Caseteando en las Fiestas de la Virgen Grande de @torrelavega #DegustaCantabria

ACORTAMIENTOS

(104) Zaragoza Turismo: En la #CarpadelTernasco ya están preparados para #pilar14 ¡Este finde actividades y conciertos para todos! bit.ly/CarpaTernasco2...

SUPERLATIVO

(105) Cantabria Infinita: Por algo será! La #playa de Laredo, la sexta más fotografiada de España @LaredoTurismo europapress.es/cantabria/cant...

(106) Sevilla: Hoy comienza en #Sevilla el mayor evento internacional del mundo del #Flamenco: arranca la #BienalSevilla2014 bit.ly/Bienal2014

(107) Sevilla: Un patio de #Triana bajo un cielo azul puede ser la mejor sugerencia contra el estrés #welopepeople

(108) Sevilla: Mañana a las 22h puedes explorar la #Sevilla más misteriosa en la #ruta “Las almas de Sevilla” de @mol_arte bit.ly/1unabzE

(109) Sevilla: En #Sevilla nos encanta la gente: una de las ciudades más amigables del mundo según @CNTraveler. Vía @abc_es sevilla.abc.es/Sevilla/201408

(110) Sevilla: En #turismo sigue batiendo récords en #Sevilla: el mes pasado registramos el mejor julio de la historia #welopepeople

(111) Sevilla: Hoy en las #NochesAlcazar @enrikesolinis en concierto: la mejor #música antigua en los jardines de un palacio... youtu.be/HWatLckj5AY

(112) Sevilla: El Arco de la #Macarena de #Sevilla te da la bienvenida al casco antiguo más grande de #España bit.ly/SevillaMapa

(113) Cantabria Infinita: Ahora @navedelmisterio explorando las @CuevasCant con el profesor #Ontañon Programa muy interesante @cuatro #TengoGanasDeVerte

(114) Cantabria Infinita: Completísima la estancia de @Viajerabloggera en #Noja con @Noja_escapada dondemedesllevarte.blogspot.com.es/2014/09/noja-u... #NojaNaturalmente

IMPERATIVO AFIRMATIVO + PREGUNTA RETÓRICA

(115) Cantabria Infinita: La temporada en #HotelAliva acabará pronto, ¿y aún no has dormido allí? Mira lo que te pierdes [cantur.com/instalaciones/...](http://cantur.com/instalaciones/)

(116) Cantabria Infinita: ¿Quieres ganar esta cesta? Participa en el sorteo de @EcoParque_Cant aquí: facebook.com/EcoparqueTrasm...
pic.twitter.com/8RAel9YozT #LaHuertadeisla

(117) Sevilla: ¿Conoces las huellas de #SantaTeresa en #Sevilla? Ven a descubrirlas en el V Centenario de su nacimiento #STJ500 bit.ly/SantaTeresaSev...

(118) Zaragoza Turismo: ¿Viajas con niños?; Descubre las ventajas de la #Zaragoza Family; bit.ly/ZgzFamily #ZgzEnFamilia

(119) Cantabria Infinita: ¿Has participado ya en nuestro menú de las #JornadasdelPimientoIsla? Basicfront.easypromosapp.com/p/166908 ¡Corre que se acaba mañana!

(120) Sevilla: ¿Conoces el #Museo de Artes y Costumbres Populares de #Sevilla? Aprovecha y visita esta muestra bit.ly/arteantiguo

IMPERATIVO POSITIVO + IMPERATIVO NEGATIVO

(121) Zaragoza Turismo: Los viernes no te pierdas la ruta Modernismo al Margen bit.ly/Moderzgz ¡Descubre el pasado industrial de #Zaragoza en el Arrabal!

IMPERATIVO AFIRMATIVO + LÉXICO VALORATIVO

(122) Cantabria Infinita: Mañana en #Santander descubre a los niños que la #ciencia puede ser divertida en la #NocheDeLosInvestigadores youtu.be/Kg6PeYG1SF4

(123) Zaragoza Turismo: Este sábado ven al Palacio Renacentista y descubre los bellos palacios. de esta época bit.ly/Renacentista #FindeEnZgZ

(124) Sevilla: La #NocturnaSevilla14 recorrerá bellos entornos de #Sevilla. Ven y únete el 26/9 #running bit.ly/1soidhDA

(125) Sevilla: #Sevilla late muy viva en espacios urbanos que la renuevan. Conoce algunos de estos lugares: bit.ly/5LugaresTenden...

(126) Zaragoza Turismo: ¡Qué rico está el chocolate! Consigue tu #Chocopass y disfruta de este placer tan zaragozano bit.ly/Blg260314

(127) Zaragoza Turismo: Este sábado saborea el lado más dulce de #Zaragoza con la ruta Chocotour bit.ly/Chocotour #Chocoadictos #Chocolate

IMPERATIVO AFIRMATIVO + ESLOGAN

(128) Zaragoza Turismo: Visita la “Feria del vino y cultura en la calle” @carreragancho y utiliza tu cupón #RegalaZaragoza bit.ly/regalazgz #carreragancho11

(129) Sevilla: Hoy es el #DíaMundialDeLaTapa: disfrútalo en #Sevilla como en ningún otro sitio del mundo visitasevilla.es/es/gastronomía

IMPERATIVO AFIRMATIVO + SUFIJO AUMENTATIVO

(130) Cantabria Infinita: #Planazo ven a San Vicente de la Barquera y #DegustaCantabria con el Certamen de Marisco #mariscada 80€ turismodecantabria.com/próximamente/e...

IMPERATIVO AFIRMATIVO + SUPERLATIVO

(131) Zaragoza Turismo: Esta noche, ven al Bus Turístico Nocturno y conoce los rincones más bellos de #Zaragoza a la luz de la luna... bit.ly/BusNoche

(132) Zaragoza Turismo: Descubre la riquísima #gastronomía de #Zaragoza bit.ly//GastroZgz

IMPERATIVO NEGATIVO + LÉXICO VALORATIVO

(133) Cantabria Infinita: Si vas a la #FeriadelPimiento de #Isla no olvides tu cámara, ¡puedes ganar un rico menú! turismodecantabria.com/proximamente/e...

IMPERATIVO + NOSOTROS INSTITUCIONAL + LÉXICO VALORATIVO

(134) Sevilla: En #Sevilla vivimos intensamente el #flamenco, ven y compruébalo en la #BienalSevilla14 bit.ly/FlamencoSevilla

PREGUNTA RETÓRICA + EMOTICONES

(135) Cantabria Infinita: ¡¡Siiii!! MT @dinkyviajeros: #BuenosDías desde #Noja :D ¿Os apetece un poco de #fruta para el #desayuno? ;) instagram.com/p/tFDdb/MHt3F8/

PREGUNTA RETÓRICA + ESLOGAN

(136) Sevilla: 'Rutas en bici', 'Sevilla, ciudad de óperas', 'Triana y el río'... ¿Conoces las #rutas que ofrece @SevillaOTours? bit.ly/1v4aTSu

PREGUNTA RETÓRICA + SUPERLATIVO

(137) Sevilla: ¿Sabías que @Aquopolis_sev es uno de los parques acuáticos más grandes de #España?

PREGUNTA RETÓRICA + LÉXICO VALORATIVO

(138) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! Preciosa mañana en la ciudad del Ebro. ¿Estáis disfrutando de las vacaciones (los que... instagram.com/p/rWQUdmy8sk/

(139) Sevilla: ¿Estás en #Sevilla? Un buen momento para degustar una #tapa de ensaladilla #gastronomíaSevilla visitasevilla.es/es/tipo-de-lug

(140) Sevilla: ¿Conoces los #tapices del Real Alcázar de #Sevilla? Magníficas colecciones del siglo XVIII bit.ly/AlcazarSevilla

PREGUNTA RETÓRICA + LÉXICO VALORATIVO + COLOQUIALISMO

(141) Sevilla: ¿Te gustaría ir de #tapas por #Sevilla? Empieza a hacer boca con esta guía #gastronomíaSevilla visitasevilla.es/es/gastronomía

PREGUNTA RETÓRICA+ IMPERATIVO AFIRMATIVO Y NEGATIVO

(142) Zaragoza Turismo: ¿Quieres saber todo lo que pasa este verano en #Zaragoza? Descárgate la agenda y ¡no pares! bit.ly/Agendaverano

NOSOTROS INSTITUCIONAL+IMPERATIVO NEGATIVO

(143) Sevilla: No te pierdas @labienal de #flamenco del 12 de sep. al 5 oct. Te esperamos en #Sevilla bit.ly/1ArfH4v #welovepeople

NOSOTROS INSTITUCIONAL + PREGUNTA RETÓRICA

(144) Zaragoza Turismo: Hoy visitamos @CaixaForum#Zaragoza ¿Ya lo has visto?

(145) Cantabria Infinita: ¿Nos ayudas? RT @RutaForamontans: El año pasado fuimos 62 los que tuiteamos #RutaForamontanos llegaremos a 100 este año? #tuitesajanansa2014

NOSOTROS INSTITUCIONAL + LÉXICO VALORATIVO

(146) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! Hoy os dejamos una preciosa imagen de La Seo. ¡Cómo nos gusta #Zaragoza! #RegalaZaragoza

(147) Cantabria Infinita: Seguimos con la presentación del proyecto del teleférico del #MiradordelPas @VallesPasiegos Impresionante. pic.twitter.com/bOkj1M4xp6

(148) Zaragoza Turismo: Paramos en @laaljaferia para visitar este increíble palacio musulmán #ZaragozaCongresos #FamTripEmpresasAlemanas

(149) Cantabria Infinita: Hoy nos vamos a dormir encantados y empezaremos la semana con más ganas que nunca. Gracias, gracias, 16.000 gracias.

(150) Cantabria Infinita: Hoy nuestro color favorito es el azul cielo, justo el que estamos disfrutando en Cantabria!! #playa de Usgo

NOSOTROS INSTITUCIONAL + IMPERATIVO AFIRMATIVO

(151) Zaragoza Turismo: El 10 de septiembre organizamos una nueva sesión del #ZCBProfitClub #ZaragozaCongresos ¡¡anota la fecha!! @hoteldiagonal #networking

(152) Sevilla: Descubre el #Regionalismo sevillano: te proponemos #rutas temáticas por #Sevilla visitasevilla.es/es/node/2003

NOSOTROS INSTITUCIONAL + ESLOGAN

(153) Zaragoza Turismo: Por un beso, yo no sé qué te diera por un beso. Becquer no lo sabía pero nosotros sí. Concurso “Bésate por #Zaragoza” on.fb.me/1wQDxV6

NOSOTROS INSTITUCIONAL + SUPERLATIVO

(154) Zaragoza Turismo: Damos a conocer la casa natal de nuestro pintor más internacional #Goya en @fuendetodosgoya #ZaragozaCongresos #FamTripEmpresasAlemanas

NOSOTROS INSTITUCIONAL+LÉXICO VALORATIVO+PREGUNTA RETÓRICA

(155) Zaragoza Turismo: ¡Muy buenos días! Estamos a cinco días del inicio de las Fiestas del #Pilar2014 ¿Tenéis ganas? ¡Feliz lunes!

NOSOTROS INSTITUCIONAL + EMOTICONES + IMPERATIVO AFIRMATIVO

(156) Cantabria Infinita: ¡Queremos una ;-p! RT @Ecoparque_Cant: #SORTEO #pimientodeisla ¡Concursa y gana esta cesta!: facebook.com/EcoparqueTrasm...

LÉXICO VALORATIVO + ESLOGAN

(157) Sevilla: Desde el 15 de oct. simposio en #Sevilla sobre 'El joven #Velázquez', el gran pintor sevillano bit.ly/1vph0hg

(158) Zaragoza Turismo: Hoy #DíaMundialTapa visita las deliciosas zonas de tapas de #Zaragoza ¡Qué aproveche! bit.ly/TapasZgz ow.ly/i/72BTc

LÉXICO VALORATIVO + EMOTICONO

(159) Cantabria Infinita: ¡Buenos días! ☺ ”@unmundopara3: Me siguen regalando maravillas como esta en #NojaNaturalmente #noja #nojaescapada... Instagram.com/p/tMw8MevoSE/”

LÉXICO VALORATIVO + ACORTAMIENTO

(160) Zaragoza Turismo: ¡Buenos días! Nos espera un gran finde... ¡Feliz viernes y #RegalaZaragoza!

LÉXICO VALORATIVO+SUPERLATIVO

(161) Sevilla: El @AcuarioSevilla ya tiene en sus aguas a un inquilino muy especial

9.2. Claves para la lectura de actividades

CLAVES:

→		Expresión oral	→		Ap. Lúdico
→		C. lectora	→		Interacción
→		C. auditiva	→		Evaluación
→		Expresión escrita	→		Individual
→		Léxico	→		Parejas
→		Gramática	→		Grupos
→		TIC	→		Grupo clase

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
Departamento de Filología

Máster en Enseñanza de Español como
Lengua Extranjera

LAURA ASQUERINO EGOSCOZÁBAL

**Aproximación a la enseñanza del verbo
español a estudiantes japoneses, con
especial atención a algunos de sus aspectos
más problemáticos**

Memoria de investigación dirigida por
Manuel Martí Sánchez

Alcalá de Henares

2014

«... Y el que más ha mostrado desearle [el libro de *El ingenioso hidalgo*] ha sido el grande Emperador de la China, pues en lengua chinesca habrá un mes que me escribió una carta con un propio, pidiéndome, o, por mejor decir, suplicándome se le enviase, porque quería fundar un colegio donde se leyese la lengua castellana, y quería que el libro que se leyese fuese el de la historia de don Quijote. Juntamente con esto me decía que fuese yo a ser el rector del tal colegio.»

Miguel de Cervantes Saavedra: *El ingenioso caballero don Quijote de La Mancha*. Madrid, Alianza Editorial, 1984, p. 11.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, que me dio un empujón para que subiera las escaleras de aquella academia y que me enseñó las bases de mi querida sintaxis.

A la tía, que me regaló ese primer curso de japonés.

A la Molly, que me habría acompañado en silencio mientras escribía este trabajo.

Al abuelo, que me habría preguntado con un interés enorme por todos y cada uno de los detalles de esta memoria de investigación y del máster.

A Daniel, por dibujar exactamente lo que quería y por haber llegado a ser capaz de entender mis desvaríos morfosintácticos.

A todos ellos, gracias.

Índice *(se puede acceder a los distintos epígrafes mediante hipervínculos)*

1. Introducción	pp. 1-31
1.1. Presentación del tema y de los capítulos de la memoria	pp. 1-2
1.2. Motivación	p. 2
1.3. Objetivos iniciales	pp. 2-4
1.4. Estado de la cuestión	pp. 4-7
1.5. Metodología	p. 7
1.6. Principales gramáticas, métodos y recursos en japonés sobre la enseñanza de español que se analizarán	pp. 8-9
1.7. Breve introducción a la lengua japonesa	pp. 9-20
1.7.1. Características de la lengua japonesa desde el punto de vista de la escritura	pp. 9-12
1.7.2. Características de la lengua japonesa desde el punto de vista de la gramática	pp. 12-19
1.8. Primera aproximación a los problemas que pueden surgir en la enseñanza del verbo español a japoneses	pp. 20-31
1.8.1. Consideraciones en torno a la enseñanza de los tiempos de pasado	pp. 24-25
1.8.2. Consideraciones en torno a la confusión entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	pp. 26-31
2. Desarrollo: Aspectos problemáticos del verbo español en la enseñanza a estudiantes japoneses	pp. 32-85
2.1. La concordancia	pp. 32-46
2.1.1. Aproximación teórica	pp. 32-43
2.1.1.1. La concordancia del sujeto con el verbo	pp. 35-36
2.1.1.2. La concordancia <i>ad sensum</i>	pp. 36-38
2.1.1.3. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto	pp. 38-39
2.1.1.4. La concordancia de <i>haber</i> y de <i>hacer</i> impersonales	pp. 39-41
2.1.1.5. La concordancia en el caso de los verbos pseudoimpersonales	pp. 42-43
2.1.2. Esquema de aplicación didáctica	pp. 43-44
2.1.3. Propuesta de actividades de práctica	pp. 45-46
2.2. La expresión de la transitividad y de la intransitividad	pp. 47-55
2.2.1. Aproximación teórica	pp. 47-50
2.2.2. Esquema de aplicación didáctica	pp. 51-52
2.2.3. Propuesta de actividades de práctica	pp. 53-55
2.3. Las estructuras reflexivas, recíprocas y pronominales: los valores del pronombre <i>se</i>	pp. 56-63

2.3.1. Esquema de aplicación didáctica	pp. 56-57
2.3.2. Aproximación teórica	pp. 58-62
2.3.3. Propuesta de actividades de práctica	pp. 62-63
2.4. El uso adecuado del modo indicativo y del modo subjuntivo	pp. 64-85
2.4.1. Aproximación teórica	pp. 64-82
a) Propuesta de listas de verbos que rigen indicativo y subjuntivo	pp. 65-67
b) Propuesta de reglas generales para estudiantes de japonés	pp. 67-75
c) Los conceptos de <i>realis</i> e <i>irrealis</i>	pp. 75-80
d) Equivalencias entre el uso del subjuntivo en español y la partícula japonesa <i>は</i>	pp. 80-81
e) El método más adecuado para nuestros objetivos	p. 82
2.4.2. Esquema de aplicación didáctica	pp. 82-83
2.4.3. Propuesta de actividades de práctica	pp. 84-85
3. Conclusiones	pp. 86-87
4. Glosario de los principales términos empleados	pp. 88-91
5. Glosario bilingüe de la terminología gramatical básica empleada	pp. 92-93
6. Bibliografía	pp. 94-98

1. Introducción

1.1. Presentación del tema y de los capítulos de la memoria

Esta memoria de investigación constituye el trabajo de fin de máster de los estudios del Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera que organiza la Universidad de Alcalá y su objetivo es examinar en profundidad las dificultades que experimentan los alumnos japoneses de español como lengua extranjera cuando se enfrentan al aprendizaje de distintos aspectos del verbo.

A la hora de establecer dichos aspectos, se ha partido de una serie de trabajos de investigación llevados a cabo por distintos docentes, tanto españoles como japoneses, que tienen experiencia en la enseñanza del español a estudiantes del País del Sol Naciente. Una vez seleccionados los aspectos que se han considerado más conflictivos, se profundizará en las causas de esta dificultad, realizando, para ello, un análisis contrastivo entre la lengua española y la nipona: como se ha considerado que el conocimiento de esta última es de gran importancia para los objetivos establecidos, se ofrecerán las nociones suficientes para que su comprensión sea más sencilla y, siempre que aparezcan ejemplos en japonés, se ofrecerán las traducciones correspondientes al español, así como su transcripción en caracteres latinos. Finalmente, una vez estudiados dichos aspectos y tras una reflexión sobre sus dificultades, se propondrán unas aplicaciones didácticas encaminadas a facilitar su enseñanza por parte de los docentes y su asimilación por parte del alumnado, aunque dichas propuestas no podrán superar el terreno de lo teórico, puesto que no se ha podido disponer de una clase de alumnos japoneses para ponerlas en práctica y comprobar si nuestros planteamientos resultarían efectivamente acertados.

Así, después de exponer la motivación, los objetivos generales, el estado de la cuestión y la metodología, se dará fin a la introducción mediante una breve explicación de las principales características de la lengua japonesa (tanto desde el punto de vista de la escritura, que no emplea el alfabeto latino, como de su gramática) y de cuáles serán los aspectos propios del verbo español que se han considerado más conflictivos. A continuación, en el desarrollo se analizarán en profundidad dichos aspectos problemáticos: en qué consisten, por qué resultan difíciles a los estudiantes japoneses, cómo se plantean en algunos manuales o en otros métodos de enseñanza de español para japoneses y, finalmente, se ofrecerán algunas aplicaciones didácticas para su puesta en práctica en las aulas, que consistirán en esquemas recopilatorios bilingües (en español y en japonés) de la teoría expuesta y en modelos de actividades de aplicación (dado que solo constituirán ejemplos, dichas actividades no estarán destinadas, en principio, a un nivel en

concreto; aun así, se indicará con qué nivel podrían emplearse, teniendo como referencia el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, pero sin olvidar que podrían adaptarse a cualquier nivel). Para terminar, a través de esta investigación se llegará a una serie de conclusiones que se ofrecerán en la parte final del trabajo y se ofrecerán dos glosarios, uno que explicará los principales términos manejados (y que remitirá a las páginas en las que se hayan mencionado) y otro bilingüe que incluirá los términos que se han considerado esenciales en español y en japonés.

1.2. Motivación

¿Cuál es la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera en Japón? ¿Cuál es el interés que suscita el aprendizaje de la lengua de Cervantes? ¿Se le da, hoy en día, la suficiente importancia? ¿Se han estudiado lo suficiente las características y las necesidades del alumnado japonés que aprende español como lengua extranjera?...

Estas son algunas de las preguntas que surgen al plantearse realizar una memoria de investigación relacionada con la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos japoneses. Independientemente de los objetivos iniciales que se han establecido, la motivación que ha llevado a realizar la presente memoria de investigación parte de la necesidad de analizar en profundidad algunos de los aspectos de la lengua española que más problemas suponen para los estudiantes japoneses.

En definitiva, la presente memoria de investigación pretende dar un paso más en los estudios relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera en el país del Sol Naciente; dichos estudios suelen abordar aspectos que podrían considerarse amplios y no se centran tanto en las dificultades concretas que experimentan los alumnos japoneses de español. De esta forma, se pretende ofrecer otra visión de la enseñanza del español a alumnos japoneses que tenga más en cuenta sus necesidades, para lo cual habrá que conocer la lengua y la cultura japonesas, pues así se tendrán en cuenta sus características y podrá adoptarse una perspectiva que les resulte más cercana.

1.3. Objetivos iniciales

La enseñanza de lenguas extranjeras en Japón tiene fama, por lo general, de realizarse de forma rígida. Asimismo, la lengua extranjera que tiene prioridad en Japón es, como no podía ser de otra forma, el inglés y es, por lo tanto, la lengua que estudian los japoneses a partir de la educación secundaria. Sin embargo, es evidente que el español está cobrando una mayor importancia en Japón y, por lo tanto, son cada vez más los artículos que se

publican a propósito de su enseñanza. Ahora bien, dichos artículos suelen publicarse desde la perspectiva japonesa, por lo que suelen estar escritos en japonés y, por lo tanto, resulta difícil a los que desconocen la lengua poder comprenderlos. Asimismo, aquellos artículos que están escritos en español (por españoles) abordan la lengua japonesa de forma muy introductoria (y no suelen ofrecer los ejemplos escritos en japonés, pues solo se transcriben, lo cual, si bien resulta útil para aquellos que desconocen la lengua, no deja de ser insuficiente si se quiere analizar de una forma más profunda, tal y como se pretende en la presente memoria).

En definitiva, lo que se pretende es realizar un estudio de las dificultades que experimentan los japoneses cuando aprenden la lengua española y, dado que estas dificultades son muy numerosas (como sucede a cualquiera que esté aprendiendo una lengua extranjera, independientemente de su nacionalidad), el estudio de esta memoria se limitará a las dificultades que suscita el aprendizaje del verbo que es, muy posiblemente, la categoría gramatical cuya interiorización resulta más difícil a los alumnos japoneses debido a las transformaciones morfológicas que experimenta (hecho que, a grandes rasgos, no sucede en la lengua japonesa, como se comentará más adelante).

Con esto no se quiere decir que no existan trabajos relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos japoneses ni que dichos trabajos resulten insuficientes, pero sí es cierto que estos artículos suelen tener en cuenta aspectos como la experiencia de la enseñanza/aprendizaje de la lengua española (técnicas, pero también la práctica de las destrezas o los errores más frecuentes, por ejemplo) y no tanto los aspectos conflictivos concretos de esta enseñanza/aprendizaje (sí es cierto que se mencionan en algunos trabajos, pero suelen estar relacionados con el desarrollo de una determinada destreza).

Asimismo, también interesa analizar cómo es la enseñanza del español como lengua extranjera en Japón porque, como ya se ha indicado, la primera lengua extranjera con la que los japoneses tienen contacto es el inglés y, por ello, cuando se enfrentan al aprendizaje de otra lengua extranjera, suelen apoyarse en dicha lengua, aunque no siempre les resulte de utilidad, como sucede con algunos de los aspectos que se trabajarán en la presente memoria.

Como ya se ha indicado, se ha elegido abordar algunos de los aspectos más conflictivos del verbo por ser esta categoría gramatical una de las más difíciles de dominar para los alumnos japoneses; dichos aspectos problemáticos se han seleccionado tras la lectura exhaustiva de la bibliografía que figura en las páginas finales de esta memoria. Si bien sí

existen escritos que presentan algunos aspectos conflictivos del verbo, dichos aspectos se exponen de una forma aislada, por lo que no parece que existan muchos trabajos que aborden los aspectos conflictivos de esta categoría gramatical de una forma más general. Lo mismo sucede con las estrategias y herramientas de enseñanza de la lengua española a estudiantes japoneses, pues, aunque sí se han trabajado en distintas publicaciones, dichas herramientas aparecen para tratar aspectos concretos, lo cual no es algo censurable ni incorrecto. Sin embargo, como ya se ha indicado, esta memoria pretende abarcar una serie de aspectos conflictivos y tratarlos de forma no aislada, sino interrelacionada, de forma que todos converjan en un elemento común, el verbo.

Para terminar, hay que tener en cuenta que no se va a partir de una recopilación de datos que confirme una serie de hipótesis previas o que lleve a una serie de conclusiones (actividad que sí se ha hecho en infinidad de publicaciones relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera), sino que, a partir de los distintos trabajos que figuran en la bibliografía y de un estudio más en profundidad de los aspectos que se abordan en dichos trabajos y que se han considerado de mayor dificultad para los estudiantes japoneses de español, se llegará a una serie de conclusiones. Dichas conclusiones, hay que insistir, no estarán basadas en recopilaciones de datos que se hayan llevado a cabo, sino que partirán de distintas publicaciones y se concretarán con un estudio más en profundidad de los aspectos que en ellas se aborden.

1.4. Estado de la cuestión

Ueda (2002: 13) hace notar el hecho de que sí se ha investigado mucho sobre la lengua española a partir de la japonesa, pero que los estudios del japonés desde el español son escasos (es por esa razón por la que en el artículo citado abordará dos elementos gramaticales, uno propio del japonés y otro, del español, y los interrelacionará hasta llegar a una serie de conclusiones que se verán en el desarrollo de la presente memoria). Sin embargo, hay que decir que muchos de los trabajos publicados sobre la enseñanza de la lengua española a japoneses están, como es lógico, escritos en japonés, por lo que resulta difícil (o podríamos decir imposible) acercarse a ellos sin conocer lo suficiente la lengua japonesa. Además, hay que señalar que, a la hora de abordar la enseñanza del español como lengua extranjera (independientemente de los aspectos que se deseen tratar), sería muy recomendable tener en cuenta la lengua (y cultura) de los estudiantes, por lo que un conocimiento de la lengua japonesa, aunque sea mínimo, resulta fundamental, pues así el profesor podrá adaptarse mejor a las características de sus alumnos.

Son muchos los autores que han investigado sobre la enseñanza de español a japoneses. Así, entre ellos, Campo (2004) realiza un exhaustivo análisis sobre las necesidades de los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera en las universidades japonesas. Algo similar hace García-Escudero (2003) al analizar las dificultades de la enseñanza del español a los alumnos japoneses, mientras que Saito (2002) lleva a cabo un completo análisis de los errores de expresión escrita de los alumnos japoneses de español.

De esta forma, se ha partido de la hipótesis de que la enseñanza y el aprendizaje del verbo resultan de gran dificultad para los estudiantes japoneses de español. Dicha hipótesis se ha confirmado mediante la lectura de una serie de trabajos que han servido de base a la presente memoria y que han confirmado esta hipótesis previa: así, se ha decidido centrar el estudio en el verbo y en algunos de sus aspectos más problemáticos de cara a su enseñanza a alumnos japoneses. Dichos aspectos problemáticos también se han seleccionado teniendo en cuenta el número de trabajos dedicados a ese propósito: así, a modo de ejemplo, dado que existen muchos trabajos relacionados con la enseñanza del modo subjuntivo, como los que proponen Ueda (2002, 2011) o Wasa (2007, 2009), entre otros, podemos pensar que su enseñanza va a resultar complicada. En definitiva, se han seleccionado algunos de los aspectos que los distintos autores citados en la bibliografía han considerado problemáticos o que suelen llevar a error a los estudiantes japoneses; estos aspectos son la concordancia (que también existe en otras categorías gramaticales, pero solo se abordará la concordancia en lo referente al verbo), la expresión de la transitividad y de la intransitividad (es decir, los verbos transitivos e intransitivos), las estructuras reflexivas, recíprocas y pronominales (prestando especial atención a los distintos valores del pronombre *se*) y el uso de los modos indicativo y subjuntivo (aunque se dará prioridad al uso del modo subjuntivo).

Ahora bien, ¿cómo se abordan todos estos aspectos complicados de cara a una enseñanza más efectiva? Antes de continuar con los siguientes apartados de la memoria, conviene analizar algo más en profundidad el proceso que ha llevado a elegir estos aspectos del verbo, pues son muchos los autores, tanto hispanohablantes como japoneses, que han analizado las necesidades de los alumnos de japonés para adaptar la enseñanza del español a dichas necesidades.

Por una parte, debemos preguntarnos qué edad suelen tener los estudiantes japoneses de español. Lo más frecuente es que los nipones accedan por primera vez a los estudios de español en la universidad. De hecho, Campo (2004: 32), que lleva a cabo un exhaustivo análisis de las necesidades de los estudiantes japoneses de español, indica que los

universitarios japoneses pueden estudiar español como especialidad en aquellas universidades que tengan departamentos de Estudios Hispánicos o de Español, aunque también se ofrece como segunda lengua. Asimismo, el número de estudiantes de español, así como las universidades que lo imparten, han experimentado un aumento durante los últimos años. En definitiva, los estudiantes de español se situarían en un rango de edad de entre 18 y 22 años (Campo, 2004: 35).

Por otra parte, no hay que olvidar, sin embargo, que, aunque la lengua nativa de los estudiantes suele ser el japonés, cuando llegan a la universidad ya conocen otra lengua extranjera, el inglés, que consideran más cercana al español que su lengua materna (Campo, 2004: 37) y que puede ayudarles en su aprendizaje del español. Finalmente, también resulta interesante lo que indica Campo sobre el hecho de que los japoneses suelen ser pasivos en clase, por lo que el profesor debe realizar un esfuerzo para conseguir involucrarlos más en sus clases.

Entonces, ¿cuál es realmente la motivación que tienen estos alumnos de cara al aprendizaje del español? Aunque todavía no se han realizado demasiados estudios con respecto a la motivación de los estudiantes japoneses a la hora de aprender español como lengua extranjera, sí puede afirmarse que estos alumnos no suelen demostrar demasiado interés en su aprendizaje y, además, no necesitan adquirirla ni tienen otros condicionantes externos que pudieran suscitar su interés (Astigueta, 2009: 9 y 10), por lo que lo más probable es que solo deseen aprenderla para obtener los créditos necesarios de la carrera que estén cursando. De esta forma, el profesor deberá luchar contra un panorama que podría parecer desolador y más si se tienen en cuenta las complicaciones que pueden surgir en el aprendizaje del español, de entre las cuales, recordemos, se atenderá a las que tienen que ver con la categoría gramatical del verbo.

Tampoco faltan estudios que analizan los errores más frecuentes que producen los japoneses que están aprendiendo español cuando se enfrentan a la expresión escrita, como el que realizan Saito (2002) o Montero Navas (2009)¹. Parece ser que algunos de los errores más frecuentes tienen que ver con el verbo, como en la formación del pretérito perfecto simple y en el uso de los pasados, pero también resulta problemático el *se* reflexivo o pronominal (Montero Navas, 2009: 148).

En definitiva, los verbos, tanto desde el punto de vista de su morfología como de su uso, pueden llegar a ser muy complicados para los estudiantes japoneses de español, por lo que

¹ Montero Navas (2009: 129 y ss.) realiza un análisis exhaustivo de los errores más frecuentes de los japoneses a partir de un corpus de textos escritos por ellos, por lo que resulta muy recomendable su lectura.

sería muy recomendable analizar en profundidad y de forma individual en qué radica esa dificultad². En palabras de Saito (2002: 59), «el uso correcto del verbo español es una de las cuestiones más difíciles para la mayoría de los estudiantes japoneses de español, [...] [pues] las diferencias gramaticales entre los dos idiomas, japonés y español, genera una serie de dificultades».

1.5. Metodología

Como ya se ha indicado en apartados anteriores, los aspectos que se van a analizar en la presente memoria se basan en estudios de distintos autores que explican cuáles son las dificultades o los errores más frecuentes entre los alumnos japoneses que aprenden español como lengua extranjera. Así, se ha elegido abordar la enseñanza y el aprendizaje del verbo y se ha seleccionado una serie de aspectos relacionados con esta categoría gramatical.

De esta forma, no se va a partir de un análisis de datos que irá acompañado de una serie de conclusiones, sino que se van a estudiar en profundidad los aspectos que se han seleccionado como más conflictivos en su enseñanza y aprendizaje, por lo que el punto de partida lo constituirán determinados postulados teóricos de distintos autores y, en función de cómo tratan los aspectos seleccionados, se llevará a cabo una reflexión sobre el estado de la cuestión, se propondrán alternativas o se añadirán comentarios propios y se terminará proponiendo aplicaciones didácticas para cada uno de estos aspectos.

En definitiva, se va a llevar a cabo una investigación teórica que va a partir de la hipótesis de que los aspectos seleccionados son conflictivos; dicha hipótesis se irá confirmando tras profundizar en dichos aspectos y concluirá con aplicaciones didácticas cuyo objetivo será hacerlos más sencillos o accesibles tanto desde el punto de vista de su enseñanza como de su aprendizaje. En todo caso, se tratará de propuestas teóricas que no habrán podido ponerse en práctica en el aula, puesto que no se ha tenido la oportunidad de ello, al igual que tampoco se ha contado con la ayuda de ningún hablante de japonés que pueda confirmar aquellos elementos que estén escritos en japonés (oraciones, traducciones, entre otros) y que se irán incluyendo a lo largo de la presente memoria, por lo que insistimos en que todas nuestras propuestas no saldrán del marco teórico aunque sí podrían aplicarse perfectamente (pues es lo que realmente se pretende) de forma práctica en las aulas de español como lengua extranjera.

² Como ya hace García-Escudero (2003), otra de las autoras que intentan analizar las dificultades de la enseñanza de la lengua española a los japoneses.

1.6. Principales gramáticas, métodos y recursos en japonés sobre la enseñanza de español que se analizarán

En la presente memoria, como ya se ha indicado, se analizará una serie de artículos de distintos autores que plantean la enseñanza de español desde la perspectiva de su aplicación en ámbitos japoneses (dichos artículos figuran en la bibliografía). Asimismo, para una mayor base teórica, se va a partir de una gramática escrita en japonés, la *Gramática básica del español* de Sánchez y Sarmiento (1999), editada por SGEL, y también se van a citar algunas de las secciones dedicadas a la enseñanza del español de la revista japonesa *Acueducto*. Sin embargo, no hay que olvidar que también servirán de base teórica para esta memoria de investigación dos gramáticas españolas, la *Gramática de la Real Academia Española* (también de 1999), cuyos directores son Bosque y Demonte, y que está editada por Espasa Calpe, y la *Gramática didáctica del español* (1997) de Gómez Torrego, de la editorial SM, pero lo que más interesa en la presente memoria son los métodos que están destinados a un público japonés, que describiremos brevemente a continuación.

Por una parte, en cuanto a la gramática de Sánchez y Sarmiento, esta tiene la ventaja de que está íntegramente escrita en japonés, por lo que resulta muy cómoda para solucionar las dudas de cualquier hablante de japonés que esté estudiando español (aunque lo más recomendable en la enseñanza de un idioma es dar preferencia a dicho idioma frente a la lengua materna de los alumnos, es indudable que, muchas veces, una simple explicación en su lengua materna resulta más sencilla que una complicada explicación en la lengua extranjera). Esta gramática analiza, en diecisiete temas de índole sobre todo gramatical, pero también, sintáctica, las principales características de la lengua española atendiendo a la norma y al uso; asimismo, la teoría gramatical va acompañada de un gran número de ejemplos que incluso aparecen traducidos al japonés, por lo que resulta de gran utilidad para los alumnos japoneses que acudan a ella.

Por otra parte, también se han escogido algunas de las secciones de enseñanza de español que ofrece la revista japonesa *Acueducto*, que se publica en línea y a la que se puede acceder mediante el siguiente enlace: <http://acueducto.jp/>. Esta revista, cuyo director es Shoji Bando y cuyo editor es Alejandro Contreras, resulta interesante porque está escrita tanto en japonés como en español (algunas secciones están escritas en ambas lenguas, mientras que otras solo están escritas en una de ellas) y tiene muy en cuenta la actualidad del mundo hispanohablante desde el punto de vista japonés. Lo que nos interesa de cara a la presente memoria de investigación es la sección dedicada a la

enseñanza del español³ pues, en cada número de la revista, se ofrecen dos capítulos, uno más sencillo y otro algo más complicado (en este último, se emplea una terminología gramatical más compleja, si bien es cierto que está escrito en japonés) que abordan, desde el nivel inicial, los principales aspectos de la gramática española: algunos ejemplos de cómo se plantea su enseñanza se verán en el desarrollo de este trabajo.

1.7. Breve introducción a la lengua japonesa⁴

1.7.1. Características de la lengua japonesa desde el punto de vista de la escritura

La lengua japonesa, como la mayoría de las lenguas orientales, tiene una serie de características que a muchos occidentales pueden parecer peculiares y que hay que tener muy en cuenta si se pretende enseñar español como lengua segunda o extranjera a japoneses.

La primera característica distintiva de la lengua japonesa es su escritura: esta no se realiza mediante el alfabeto latino, sino que tiene su propia escritura; en concreto, existen tres sistemas distintos de escritura, que se comentarán a continuación.

El primero de ellos es el que se conoce como *kanji*; este sistema de escritura proviene de los ideogramas chinos y se hace patente en el siglo VII, cuando aparece *Man'yōshū*, una recopilación de más de diez mil poemas escritos en *Man'yōgana*, una antigua escritura de los caracteres japoneses (García Escudero, 2003: 351). En esta recopilación, cada sonido de las palabras se transcribió con un *kanji*⁵; estos ideogramas fueron evolucionando hasta que dieron lugar a otros dos sistemas de escritura, el *hiragana* y el *katakana*, ambos, silábicos. En la actualidad, existe un gran número de *kanji*, pero un japonés medio debería conocer unos tres mil o cuatro mil ideogramas si quiere leer el periódico, una tarea bastante ardua para cualquier aprendiz de la lengua japonesa.

El segundo de los sistemas de escritura, el *hiragana*, se emplea, sobre todo, para escribir las desinencias de las palabras, ya sean verbos o adjetivos, entre otras categorías gramaticales (García Escudero, 2003: 351): son estas desinencias las que se emplean para

³ Las secciones de español de dicha revista pueden consultarse en el siguiente enlace: <http://acueducto.jp/espanol/> [Consulta: 8/9/2014]

⁴ Para más información sobre las características básicas de la lengua japonesa, se recomienda leer a Saito (2002: 27 y ss.).

⁵ García Escudero (2003: 352 y 353) añade que «los *kanji* no son meros “dibujitos”, sino la expresión gráfica de finos ideogramas que han ido evolucionando a través de los siglos. No se escriben de cualquier forma, sino que se trazan de arriba a abajo y de izquierda a derecha. Su ejecución ha dado origen a un arte como la caligrafía [en japonés, 書道 [Shodō], ‘el camino de la escritura’], que goza de gran vigor y prestigio. [Además, gracias al aprendizaje de los *kanji*,] los estudiantes japoneses tienen sutil rapidez mental muy conveniente a la hora de comprender la gramática española».

expresar las distintas nociones gramaticales de las palabras, como en los siguientes ejemplos:

1. El verbo 売る, 'vender', está compuesto de la raíz, 売- (que se lee [u]⁶), que expresa el significado del verbo, y de -る (que se lee [ru]), que sería la desinencia del verbo y que indicaría que este está en infinitivo. Bastaría con cambiar la desinencia para conjugar el verbo y tendríamos lo siguiente: 売る>売ります>売りました [uru > urimasu > urimashita] (infinitivo, presente, pasado, respectivamente). Asimismo, la negación de las formas anteriores sería de la siguiente forma: 売らない [uranai], 売りません [urimasen], 売りませんでした [urimasendeshita] (infinitivo, presente y pasado, respectivamente).
2. El adjetivo 白い, 'blanco', está compuesto de la raíz, 白- (que se lee [shiro] y que sería el sustantivo 'blanco'), y de la desinencia, -い (que se lee [i]). Una vez más, bastaría con cambiar la desinencia para *conjugar* el adjetivo o para negarlo; así, tendríamos lo siguiente: 白い>白くない>白かった>白くなかった> [shiroi > shirokunai > shirokatta > shirokunakatta] (presente afirmativo, presente negativo, pasado afirmativo y pasado negativo).

Es, por lo tanto, fundamental conocer los ideogramas japoneses, pues son ellos los que dan sentido a la oración ya que, si los textos estuvieran solo escritos en *hiragana*, resultaría muy difícil saber cuál es el verdadero significado de la palabra en cuestión⁷.

⁶ Todos los ejemplos se mostrarán en japonés, pero también se ofrecerán transcritos mediante el alfabeto que se conoce como *rōmaji* (literalmente, 'caracteres latinos') y siguiendo el sistema de transcripción conocido como Hepburn, el más habitual entre los hispanohablantes. De esta forma, el sonido [j] (como en *she*, en inglés) se transcribiría como *sh*; el sonido [j] (una pronunciación de la *y* o de la *ll* no como [j], sino más suave, como en el inglés *you*) se representaría con una *y*, o el sonido [j], como en la *y* o la *ll* españolas (sobre todo, en la variedades del español en las que hay yeísmo), se representaría con la letra *j*. Asimismo, cuando haya una vocal larga, se empleará un acento circunflejo (^), aunque también es igualmente válido el macrón (*ā*, por ejemplo), aunque *ii* se transcribirá *ii*. Ejemplos concretos de esta transcripción podrán observarse a lo largo de la presente memoria, pero puede consultarse la siguiente tabla con la transcripción completa: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/40/Kana_%26_Romaji_Chart.svg o las recomendaciones que ofrece la Fundación del Español Urgente (Fundéu) en la p. 13 del documento < <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2014/04/TranscripcionesGuiaFundeu.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

⁷ Como anécdota y como curiosidad, esto fue precisamente lo que pasó con el *Genji monogatari*, traducido por *La novela de Genji*, una novela de principios del siglo XI tan importante como puede ser, en España, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*: su autora, Murasaki Shikibu, una mujer, escribió todo el libro en *hiragana*, pues los hombres estaban obligados a escribir en chino, la lengua de cultura del momento, pero esta obligación no se aplicaba a las mujeres, que lo desconocían. Para ser más concretos, escribir en *hiragana* o en *katakana* era más propio de mujeres y, si alguna se atrevía a hacerlo en *kanji*, se veía como algo totalmente inapropiado. En definitiva, con el paso del tiempo, al estar toda la novela escrita en *hiragana*, resultó difícil transcribirla a *kanji* (y, por consiguiente, traducirla), pues no siempre se estaba seguro de cuál era el *kanji* más adecuado a su significado (pensemos que muchas palabras pueden significar distintas cosas en función del *kanji* con el que estén escritas, a pesar de que se pronuncien de la misma forma). Para más información sobre *La novela de Genji*, puede leerse la siguiente entrada, «*Genji Monogatari* (2): La mujer que escribía en chino (con una coda operística)», < <http://robertokles.wordpress.com/2005/11/04/genji-monogatari-2-la-mujer-que-escribia-en-chino-con-una-coda-operistica/> [Consulta: 8/9/2014]

Finalmente, el tercer sistema de escritura es el que se conoce como *katakana*, «una evolución del *hiragana* de trazos más angulosos y simples, [que] se usa para escribir los topónimos y nombres foráneos o los extranjerismos [muy frecuentes en el japonés actual] ligeramente adaptados a la fonética nipona» (García Escudero, 2003: 351). A propósito de este último sistema de escritura puede hacerse una reflexión sobre los problemas de pronunciación del español (o de cualquier otra lengua extranjera) que suelen tener los estudiantes japoneses; esta reflexión la resume, perfectamente, García Escudero (2003: 352):

[El *katakana*] es enseñado en las escuelas de una forma inflexible y rígida que se adapta a la pronunciación y desfigura la lectura de la palabra en su idioma original. Aquí se encuentra la raíz de muchos problemas a la hora de enseñar la pronunciación correcta de los idiomas extranjeros, ya que resulta casi imposible quitar los vicios adquiridos durante la escuela secundaria y primaria. [En definitiva, los estudiantes japoneses] no están acostumbrados a decir dos consonantes seguidas, ni tampoco pueden dejar una consonante sin vocal.

Una vez más, un ejemplo servirá para ilustrar la reflexión anterior. Puede pensarse en cualquier palabra, como *España*; esta palabra ha pasado al japonés a través del inglés *Spain*, pero los japoneses, cuando se refieren a este país, dicen スペイン, [supein] (no pueden decir [sp], por lo que lo dividen en dos sílabas, *su* y *pe*). Otro caso podría ser el de la palabra inglesa *store*, ‘tienda’, que ha pasado al japonés como ストア, [sutoa] (como en *store*, *-re-* no se pronuncia, se transcribe como una *a*, pues es la pronunciación más cercana a la inglesa desde el punto de vista de la fonética japonesa).

A propósito de los extranjerismos, también llama la atención el hecho de que la Real Academia de la Lengua japonesa no esté en contra de la introducción de palabras que provienen de otros idiomas, a pesar de que muchas de las palabras que entran en el idioma resultarían innecesarias, pues ya existe una palabra en japonés que designa el mismo concepto. Entre estas palabras, están las que García Escudero (2003: 353) llama «palabras basura» y que usan, sobre todo, los jóvenes, como es el caso de ゲット, [getto], que tiene el significado de ‘obtención’, pues proviene del inglés *to get* (para referirse al verbo, dirían ゲットする, [getto-suru]). Otro fenómeno característico de la lengua japonesa es la abreviación, sobre todo, cuando se trata de sintagmas de más de un componente, como es el caso de エアコン [eacon], contracción de エア・コンディショナー [ea condishonâ], que proviene del inglés *air-conditioner* (‘aire acondicionado’), o de デジカメ [dejikame], contracción de デジタルカメラ [dejitaru kamera], del inglés *digital*

camera ('cámara digital'). Como puede apreciarse, todos estos extranjerismos se escriben, en japonés, con el silabario *katakana*.

1.7.2. Características de la lengua japonesa desde el punto de vista de la gramática

Antes de enseñar la gramática española, resultaría muy conveniente conocer, aunque fuera a grandes rasgos, cómo funciona la gramática japonesa, cuáles son sus características principales o qué diferencias o semejanzas existen con respecto a la gramática española, todo ello, encaminado a adaptar las clases de español a las necesidades de los estudiantes o a las posibles dificultades con las que se enfrentarán. Como el objetivo de este trabajo es presentar solo de forma general en qué consiste la gramática japonesa, se partirá de los libros de texto *Marugoto*, niveles A1 y A2.1, elaborados por Imaeda *et al.* (2013a y 2013b), en concreto, de la sección titulada «Información básica sobre el idioma japonés».

En primer lugar, como ya se ha comentado anteriormente a propósito del silabario *hiragana*, las palabras en japonés tienen una raíz (escrita en *kanji*) y unas desinencias (escritas con *hiragana*), que son las que aportan la información gramatical, dado que el japonés es una lengua aglutinante. Además, existen tres tipos de sintagmas en japonés: el nominal, el verbal y el adjetival. Ejemplos de estos sintagmas son los siguientes:

1. Sintagma nominal: 私は学生です。 [Watashi wa gakusê desu] 'Yo soy estudiante'
(‘Yo’) (‘estudiante’) (‘ser’) (Imaeda, 2013b: 7)
2. Sintagma verbal: 私は本を読みます。 [Watashi wa hon o yomimasu] 'Yo leo un libro'.
(‘Yo’) (‘libro’) (‘leer’)
3. Sintagma adjetival: 先生は優しいです。 [Sensei wa yasashii desu] 'El profesor es amable.'
(‘Profesor’) (‘amable’) (‘ser’)

Como puede deducirse de los ejemplos anteriores, el verbo, núcleo del predicado, siempre ocupa el último lugar de la oración, pues el japonés es una lengua que pertenece al grupo SOV (sujeto, objeto, verbo); sin embargo, en la práctica, el orden de palabras es más libre, sobre todo en la lengua hablada (Saito, 2003: 28). No hay tanta rigidez en cuanto a la posición de los otros componentes de la oración, pues el elemento que permite distinguir cuáles son las funciones sintácticas de cada elemento son las llamadas partículas.

Estas partículas son las encargadas de *etiquetar* los elementos de la oración y siempre se colocan justo detrás de la palabra en cuestión. Las principales partículas son は ([wa]) y が ([ga]), que indican el tema y el sujeto de la oración, respectivamente; の ([no]), que indica posesión; も ([mo]), ‘también’; を ([o]; antiguamente, se pronunciaba más como [wo]), que muestra el complemento directo; に ([ni]), que indica, principalmente, tiempo (‘en’), movimiento (‘hacia’) y complemento indirecto; へ ([e]), que equivale a に en su significado de movimiento ‘hacia’, y で ([de]), que indica lugar (‘en donde’), entre otras muchas partículas. Para entenderlas de forma más clara, puede observarse la siguiente tabla, que recoge, en inglés, las principales partículas japonesas, así como sus significados y funciones; dichas partículas aparecen acompañadas de ejemplos en japonés (que van acompañados de una traducción al inglés):

は / が

Indicate subjects by coming after them

Meanings: "is, am, are"

*One thing to know about は is that it's not pronounced "ha" but pronounced "wa"

は emphasizes what comes after it
が emphasizes what comes before it

わたし は こういち です: I am *Koidri*
わたし が こういち です: I am *Koichi*

* The first example would be used when you're introducing yourself to someone, the second one would be more like one of those movies where one person has the gun pointed at two identical targets, where they are saying "I am Koichi" and "No, I'm Koichi!" The important (emphasized) part is the I portion, so you'd use が.

Examples:

わたし は がくせい です
I am a student (where は is "am" in this sentence)

あの がくせい は ばか です
That student is stupid

あなた は おもしろい です
You are interesting

なに が たべたい?
What is it that you want to eat?

すし が すき です
I like sushi / it is sushi that I like

へ

Emphasizing the Destination

How it's used: This is a lot like the particle "ni" but emphasizes the destination. It's more like "heading towards" than anything else (see examples below)

Examples:

にほん へ いきます
Heading towards Japan

の

The Possessive

Meanings: "Apostrophe S" & "of"

*Makes something possessive, like saying "my monkey," "Jenny's friend," or "Bobby of Sony (i.e. Sony's Bobby)."

Examples:

わたし の なまえ は こういち です
My name is is Koichi

ボッピーさん の いぬ です
It's Bobby's dog

を

The Direct Object

How it's used: All it does is shows what the direct object is. Used when you're directly doing something (the verb) to something (the object).

Examples:

すし (object) を (particle) たべます (verb)
Eat sushi

わたし は Xbox を かいます
I will buy an X-Box

*Not used when you aren't directly involved or responsible (i.e. "the radio is broken" vs. "I broke the radio" - the second one uses を)

で

Shows Context

Meaning: "By way of" / "at"

Can show how and where an action takes place.

Examples:

くるま で いきます
I went by Car

わたし は レストラン で たべた
I ate at the restaurant

も

Also / Too

Meanings: "also" and "too" - it can also emphasize "any"

Examples:

わたしも
Me too / Me also

ボッピーさん も アイキア に 行きます
Bobby also will go to Ikea

なに も たべなかった
I didn't eat anything

に

Movement and Time

How it's used: Used to show what an action is directed to, and also shows destinations, directions, places, and time. Remember, when you move you use your knees (ni)

Examples:

わたし は にほん に いきます
I will go to Japan.

3じ に すし を たべます
At 3 o'clock I will eat sushi

*Some Movement Verbs: いきます, きます, かえります, のります, のぼります, はいります

か、と、や、よ、ね

"Other" Particles

か: Question marker - used on the end of a sentence to make a question, like a question mark!

と: Used to list nouns when you are listing *everything* and you know everything on the list

や: Used to list nouns when you aren't listing everything, and maybe there are other things not included.

ね: Sentence ender that gives an "isn't it" feeling used to receive agreement for what you're saying.

よ: Sentence ender that gives a "you know" feeling, often when relaying new information.

Get more Japanese Wonk at <http://www.tofugu.com>! Share this cheat sheet with your class and friends! oontot @ koichi@tofugu.com

Los siguientes aspectos que se tratarán tienen todos que ver con el verbo, que es el aspecto gramatical que se abordará en este trabajo. Los verbos japoneses se distribuyen en tres grupos (en español, tenemos tres conjugaciones); esta clasificación se hace en función de los cambios que experimentan las vocales al conjugar los verbos.

El primer grupo estaría compuesto de aquellos verbos que siempre llevan la vocal [i] antes de la terminación -ます del verbo (en otras palabras, se trataría de aquellos verbos cuya raíz termina en [i]). Un ejemplo podría ser el verbo 買う ([kau]), ‘comprar’, que, cuando se conjuga en la forma -ます, cambia la [u] por la [i], dando lugar a 買います ([kaimasu]).

El segundo grupo se compondría de aquellos verbos que no sufren ningún cambio cuando se añade la terminación -ます. Así, un ejemplo sería el verbo 食べる ([taberu]), cuya forma -ます es 食べます ([tabemasu]).

Finalmente, el tercer grupo lo componen los verbos irregulares 来る ([kuru]), ‘venir’, cuya forma -ます es 来ます ([kimasu]), y する ([suru]), ‘hacer’, cuya forma -ます es します ([shimasu]), así como todos aquellos verbos que se forman a partir de ellos (Imaeda *et al.*, 2013a: 1).

Otro elemento importante es el hecho de que en japonés no hay ni género ni número: estos aspectos se deducen por el contexto aunque, si no fuera así, bastaría con añadir otros elementos que lo clarificaran. Veamos algunos ejemplos:

私は友達があります。 ([Watashi wa tomodachi ga imasu]). Esta oración podría significar ‘Tengo un amigo’, ‘Tengo una amiga’, ‘Tengo amigos’ o ‘Tengo amigas’. Si no pudiera deducirse del contexto, el hablante tendría que aclararlo y, para ello, podría hacer lo siguiente:

- a) 私は女友達([onna tomodachi]) があります。 Se ha añadido la palabra ‘mujer’ al sustantivo ‘amigo’.
- b) 私は男友達([otoko tomodachi]) があります。 Se ha añadido la palabra ‘hombre’ al sustantivo ‘amigo’.
- c) 私は女友達が二人 ([onna tomodachi ga futari]) います。 Se ha añadido el número *dos* más el contador que indica persona después del sustantivo ‘amiga’, luego la oración significaría ‘Tengo dos amigas’.

- d) 私は男友達が三人 [otoko tomodachi ga sannin] います。Se ha añadido el número *tres* más el contador⁸ que indica persona después del sustantivo ‘amigo’, por lo que la oración significaría ‘Tengo tres amigos’.

Además, el verbo no tiene distintas formas que concuerden con la persona que desempeñe la función de sujeto de dicho verbo. Aun así, solo se añade el sujeto si es necesario porque no se deduce del contexto o si se desea enfatizar, como en los ejemplos siguientes:

本を読みます。 ([Hon o yomimasu]) → ¿Quién lee el libro?:

私 ([watashi]) は本を読みます。 ‘Yo leo un libro.’

彼 ([kare]) は本を読みます。 ‘Él lee un libro.’

彼女 ([kanojo]) は本を読みます。 ‘Ella lee un libro.’

僕達 ([bokutachi]) は本を読みます。 ‘Nosotros leemos un libro.’

Como puede apreciarse, el verbo, *読みます*, permanece sin alterarse, independientemente de quién realice la función de sujeto o de tema.

También relacionado con el paradigma verbal japonés está el hecho de que «mientras que el español emplea desinencias para pasado, presente y futuro, la lengua japonesa marca el pasado frente al presente [...]. El presente, tiempo no marcado, puede funcionar como futuro, una posibilidad que también está presente en español» (Montaner Montava, 2010: 586)⁹. Asimismo, la negación también se expresa fundamentalmente mediante procesos morfológicos; el español, por el contrario, suele negar mediante la partícula *no* (Montaner Montava, 2010: 586). Para ilustrar estos dos aspectos pueden retomarse los ejemplos mostrados anteriormente:

Un ejemplo es el verbo *売る* ([uru]), ‘vender’. Su infinitivo es *売る*, su forma de presente es *売ります* ([urimasu]; en el japonés estándar, del que se hablará más adelante) y su forma de pasado es *売りました* ([urimashita]).

⁸ Los contadores también suponen un gran problema a los aprendices de español. Consisten en unos elementos que se añaden a continuación del número y que sirven para indicar cantidad. El problema de estos contadores es que serán distintos en función de lo que se quiera contar: personas, objetos alargados, animales pequeños, animales grandes, máquinas...

⁹ Para distinguir entre el presente y el futuro, habrá que emplear distintos elementos como sufijos o adverbios; del empleo de los adverbios puede verse el ejemplo que propone Saito (2002: 59):

Hoy como tarde.

今日 遅く 食べます。
[Kyô osoku tabemasu]
Hoy tarde como

Mañana comeré tarde.

明日 遅く 食べます。
[Ashita osoku tabemasu]
Mañana tarde comeré

Para negar este verbo, habría que modificarlo: 売る pasaría a 売らない ([uranai]); 売ります, a 売りません ([urimasen]) y 売りました, a 売りませんでした ([urimasendeshita]).

Además, en español, para hacer una pregunta, se emplea o bien la inversión, o bien la entonación. El japonés, sin embargo, emplea una partícula, か ([ka]; Montaner Montava, 2010: 586), que se coloca al final del verbo, aunque en la lengua oral suele omitirse o sustituirse por otras partículas. Ejemplos de cómo se expresa la modalidad interrogativa en japonés se verán a más adelante.

Otro aspecto muy importante de la lengua japonesa es la forma de expresar la cortesía. En español, existe un pronombre específico, *usted*, que se conjuga en la forma de la tercera persona del singular o del plural (*Tú eres*, frente a *Usted es*, y *Vosotros sois*, frente a *Ustedes son*, por ejemplo), aunque también se utilizan otras estrategias para expresar la cortesía, como podría ser emplear un lenguaje menos directo (*¿Podría abrir la ventana, por favor?* o *¿Le importa que fume?*). El japonés, sin embargo, es bastante más complejo, puesto que tiene distintos *lenguajes* en función del nivel de cortesía, que se expresa mediante procedimientos morfológicos. Como esto puede resultar complicado de entender, conviene explicarlo más en profundidad y, para ello, nos ayudaremos de ejemplos.

En primer lugar, existe un lenguaje cortés estándar, que equivale al *usted* español y que se conoce como 丁寧語 [teineigo]. Con este tipo de lenguaje entran en contacto los estudiantes que comienzan con el japonés, pues es el normativo. Este tipo de lenguaje no suele usarse en las conversaciones orales, aunque sí es el que se emplea cuando los hablantes no tienen mucha confianza entre ellos, y se caracteriza porque no se omite ningún elemento de la oración (como podrían ser las partículas) y por el empleo de la forma -ます ([masu]) de los verbos. Un ejemplo podría ser el siguiente:

木村さん、この歌を聞きましたか。 ([Kimurasan, kono uta o kikimashitaka];
'Kimura, ¿has/ha escuchado esta canción?')

Este ejemplo sirve para explicar varios aspectos. En primer lugar, puede observarse que se trata de una pregunta; para la modalidad interrogativa, se emplea, en japonés, la partícula か [ka], que se coloca al final del verbo y que cierra la oración, como se ha indicado en la página anterior. En segundo lugar, aparece el sufijo -さん¹⁰ [san], un sufijo que resulta intraducible y que se sitúa al final del nombre o del apellido de la persona para expresar cierta cortesía (lo importante no es que exprese cortesía, sino que, si se omite,

¹⁰ No es este el único sufijo que existe en japonés, aunque es el más habitual por ser el estándar. Otros ejemplos de estos sufijos podrían ser -ちゃん ([chan]) o -君 ([kun]), entre otros muchos.

puede resultar bastante ofensivo si no hay la suficiente confianza, por lo que siempre hay que usarlo).

Asimismo, ya que estaríamos ante una oración totalmente correcta desde el punto de vista normativo, tendríamos la partícula を, que haría referencia al complemento directo de 聞きました, y el verbo conjugado en pasado.

En segundo lugar, el lenguaje informal es muy frecuente en conversaciones normales entre jóvenes, pero también entre hablantes que tienen mucha confianza entre ellos, pues se trata de conversaciones orales efímeras que no van a perdurar en las que lo importante es transmitir un determinado contenido. Así, la oración anterior, si se dijera de una manera más informal, sería así (y tendría el mismo significado que la oración anterior):

太郎君、この歌、聞いたの？ ([Tarôkun, kono uta, kiitano?]; ‘Tarô, ¿has escuchado esta canción?’)

En este ejemplo, el hablante tiene la suficiente confianza con el receptor como para llamarle por su nombre, Tarô, y no por su apellido (y se ha añadido el sufijo 君, que se pronuncia [kun]¹¹). Además, no le ha hecho falta emplear la partícula を de complemento directo y el verbo está conjugado también en pasado, pero de una manera informal. Finalmente, la pregunta no se expresa mediante か, sino mediante の aunque, en muchos casos, ni siquiera es necesario usar esa partícula, porque basta con la entonación para saber que se trata de una pregunta. Así, por ejemplo, en この人、知ってる？ ([kono hito, shitteru?], ‘¿Conoces a esa persona?’), el verbo está en infinitivo y no se le ha añadido ninguna partícula más.

En tercer lugar, existe un lenguaje más formal, que se conoce como 尊敬語 [sonkeigo] u honorífico. Para este lenguaje y para el siguiente, resulta de gran importancia tener en cuenta quién es el emisor y quién, el receptor aunque, en ambos casos, el emisor siempre va a estar por debajo del receptor, ya sea en edad o jerárquicamente. El 尊敬語 se aprecia en los verbos, que sufren algunas modificaciones:

木村部長はこの歌をお聞きになりましたか。 ([Kimura buchô wa kono uta o okikinarimashitaka]; ‘¿Ha escuchado Kimura, el jefe de sección, esta canción?’)

En este caso, el verbo 聞く ([kiku]) se ha transformado: se ha añadido お ([o]), un prefijo honorífico, se ha conjugado el verbo en la forma -ます y se ha eliminado dicha

¹¹ Vid. nota 10.

terminación, por lo que ha quedado la raíz del verbo, 聞き-. A esta raíz se le ha añadido -なりません, que se ha conjugado en la forma de pasado interrogativa, dando lugar a -なりましたか. Con este tipo de lenguaje hay que tener cuidado, porque existen muchos verbos irregulares que se conjugan de una forma distinta a la que acaba de explicarse, como 食べる ([taberu]), ‘comer’, cuya forma honorífica no sería *お食べなれます, sino 召し上がります ([meshi agarimasu]).

Finalmente, otro tipo de lenguaje formal es el 謙譲語 ([kenjôgo]), el humilde. Aunque también se emplea cuando el interlocutor (o bien la persona de la que se habla) es superior al emisor, lo que hace este último es rebajarse, de forma que la persona a la que se refiera esté incluso más por encima de él. En definitiva y en rasgos muy generales, el lenguaje honorífico se emplea cuando el sujeto es una persona superior al hablante, mientras que el humilde se emplea cuando el sujeto es el propio hablante aunque, en ambos casos, este hablante va a estar por debajo de la persona que esté presente o a la que se esté aludiendo. Así, la oración anterior, *transformada* en lenguaje humilde, podría ser la siguiente, aunque hay que tener en cuenta que se ha simplificado mucho (y no se ha expresado en la modalidad interrogativa, sino en la enunciativa) en aras de una mayor comprensión:

木村部長、(私は) この歌を伺いました。 ([Kimurabuchô, {watashi wa} kono uta o ukagaimashita]; ‘Jefe de sección Kimura¹², [yo] he escuchado la canción.’)

Lo que más llama la atención de este ejemplo es la transformación del verbo 聞く, que pasa a ser 伺う ([ukagau]) en forma de pasado (también existen verbos irregulares en el caso del lenguaje honorífico, por lo que hay que memorizarlos). El resto de la oración es similar a la anterior (lo que cambia es el sujeto).

Para finalizar con la gramática japonesa, puede mencionarse el hecho de que, si bien no hay género, número ni persona gramaticales, sí existen diferencias en la forma de hablar en función de si el emisor es un hombre o una mujer aunque, en la actualidad, estas diferencias se limitan casi exclusivamente a la lengua oral y cada vez son menos evidentes. Ejemplos de estas diferencias son los pronombres de primera persona: 私 ([watashi]), neutro, あたし ([atashi]; si se escribe en *kanji*, se hace con el mismo ideograma que *watashi*), femenino, 僕 ([boku]), masculino (niño y adulto) y 俺 ([ore]), más propio de adultos y muy masculino, entre otros pronombres (Imaeda *et al.*, 2013b: 2).

¹² En español, no suena natural, pero en japonés sí es muy habitual dirigirse a las personas superiores añadiendo su cargo, si es de importancia, a su apellido.

1.8. Primera aproximación a los problemas que pueden surgir en la enseñanza del verbo español a japoneses

El verbo español se caracteriza, desde el punto de vista formal, por componerse de raíz (o lexema) y desinencias, que expresan el significado de persona, número, tiempo, modo y aspecto; desde el punto de vista funcional, funciona siempre como el núcleo sintáctico del predicado de la oración (Gómez Torrego, 1997: 134).

A raíz de la descripción de las principales características de la lengua japonesa puede deducirse que existe un gran número de diferencias entre el verbo japonés y el español, que acabamos de describir brevemente, lo cual podría dificultar su aprendizaje. Aunque los aspectos más problemáticos de su enseñanza se desarrollarán en apartados posteriores, conviene hacer, antes de comenzar, una pequeña reflexión sobre cuáles serían los aspectos del verbo español que más podrían dificultar su enseñanza o a qué podría deberse esa dificultad, pues a veces el problema no está en la lengua que están aprendiendo, sino en su propia lengua, ya que los estudiantes transfieren, sin ser conscientes, las estructuras de su propia lengua a la lengua que están aprendiendo¹³.

Por una parte, desde el punto de vista morfológico, como ha podido verse en el apartado anterior, existe un gran número de diferencias entre la forma de conjugar los verbos españoles y los japoneses. Sí que es cierto que los dos compartirían la característica de que a una raíz (que en japonés se escribe en *kanji*) se le añaden una serie de desinencias, pero la gran variedad de formas verbales que posee el español frente a las pocas de las que dispone el japonés (solo una forma para pasado y otra no marcada para presente y futuro), junto con el hecho de que, en japonés, el verbo no concuerda en número ni en persona con el sujeto (característica propia del español), van a suponer complicaciones en su aprendizaje por parte de los alumnos nipones¹⁴. Además, la lengua

¹³ Aunque esta transferencia es muy positiva y se conoce como interlengua (una lengua intermedia entre la propia del alumno y la que está aprendiendo, que es una mezcla de las dos y mediante la que el estudiante realiza una serie de hipótesis sobre su funcionamiento, cometiendo, así, una serie de errores que le permiten avanzar en su estudio y aprendizaje), lo que pretende analizarse en la presente memoria no son estas etapas intermedias del aprendizaje, sino qué podría motivar que los estudiantes japoneses produjeran errores al aprender la lengua española. Para más información sobre el concepto de interlengua, puede consultarse el *Diccionario de Términos Clave de ELE* a través del siguiente enlace: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm [Consulta: 8/9/2014]

¹⁴ Con esta afirmación no debe pensarse que la conjugación japonesa es sencilla con respecto a la española, pues existen en esta lengua oriental infinidad de sufijos que se añaden a la raíz (Saito, 2003: 28) y que expresan un número casi ilimitado de matices. Así, mientras que el estudiante japonés de español irá aprendiendo, progresivamente, los distintos tiempos verbales, los estudiantes españoles de japonés deberán asimilar todas las formas que se sitúan al final del verbo y que expresan duda, certeza, obligación, necesidad... No hay que olvidar, asimismo, cómo se expresa la (in)formalidad en japonés pues, a grandes rasgos, cuanta mayor formalidad desee expresarse, habrá que añadir más de estos sufijos.

materna podría llegar a influir de forma negativa en el aprendizaje del español, puesto que los japoneses carecen de una correspondencia con la lengua japonesa (Saito, 2002: 60).

Así, se ha decidido analizar las dificultades que surgen a partir de la enseñanza del verbo español porque esta puede llegar a resultar muy problemática: de hecho, la conjugación verbal puede suponer muchos quebraderos de cabeza para los alumnos. Takahashi (1987) distribuye la conjugación verbal española en torno a tres grupos, pasado (過去, [kako]), presente (現在, [genzai]) y futuro (未来, [mirai]). A continuación, los organiza en función de una serie de variables para intentar caracterizarlos de la forma más adecuada posible. Comentar el análisis que realiza Takahashi se alejaría del propósito de la presente memoria, por lo que solo se ofrecerá el siguiente cuadro a modo de resumen:



Clasificación de los tiempos verbales españoles atendiendo al momento de la acción (pasado, a la izquierda, y presente y futuro, a la derecha) y a si se expresa de forma activa (arriba) o no (abajo) la realidad (現実). Extraído de Takahashi (1987: 121).

Sobre el concepto de *tiempos de presente*, Takahashi afirma lo siguiente:

En lo que respecta al presente, existen muchas formas verbales que expresan tiempo, pero el significado difiere en cada una de ellas. Los tiempos de presente se refieren al momento justo en el que se emite el acto de habla y pueden indicar que el acto de habla se extiende en el tiempo. (Traducción propia de Takahashi, 1987: 117)

De esta forma, el autor nipón lleva a cabo una primera clasificación de los verbos correspondientes al tiempo de presente, deteniéndose en una serie de aspectos característicos que distinguen a cada tiempo verbal de los demás. El concepto más necesario para entender el cuadro anterior es el de *realidad*¹⁵ (現実, [genjitsu]), pues añade que, en los casos en los que no se da esta realidad (一現実, en la parte inferior del cuadro), los tiempos verbales tendrán un mayor grado de realidad cuanta mayor sea su posición (es decir, *amabas* tiene un mayor grado de realidad que *amaras/amases*, puesto que se encuentra por encima de este tiempo verbal) (Takahashi, 1987: 127).

Asimismo, llama la atención el hecho de que, además de agrupar los verbos en función de si tienen 現実 o no, distribuye los tiempos verbales de forma que sitúa los tiempos de pasado a la izquierda y los tiempos de presente y de futuro a la derecha. La razón por la que coloca juntos los tiempos de futuro (futuro imperfecto y perfecto, y condicional simple y compuesto) y de presente se debe a que los primeros no se oponen, como tiempos verbales, a los tiempos de presente o de pretérito, sino que son subcategorías, respectivamente, del presente de indicativo, del pretérito perfecto de indicativo, del pretérito imperfecto, del pretérito indefinido y del pretérito pluscuamperfecto de indicativo, pues estos tiempos de futuro son de conjetura (Takahashi, 1987: 130). En definitiva, la investigación de Takahashi nos sirve, sobre todo, para hacernos una idea general sobre cómo se concibe la conjugación verbal en conjunto a la hora de explicarla a japoneses que estén aprendiendo español como lengua extranjera.

Por otra parte, en lo que concierne a las características más de tipo morfosintáctico, Montaner Montava (2010: 582) explica que, aunque los verbos coinciden en el español y en el japonés en lo que respecta a su combinatoria sintáctica, también existen muchas diferencias y es ahí donde es necesario fijarse. Montaner Montava habla de los objetos semánticamente locativos, en los que nosotros utilizaríamos preposiciones que indican lugar; ahora bien, los japoneses utilizarían la partícula を que, como se ha indicado anteriormente, se emplea para referirse, esencialmente, al complemento u objeto directo:

本を読みます。 ([hon o yomimasu], 'Leo un libro')

PERO¹⁶:

¹⁵ Sin embargo, Takahashi también menciona otros aspectos: si la acción se ha completado o no (es decir, lo que en español se conoce como aspecto, que puede ser perfectivo o imperfectivo), la objetividad (客観 [kyakkan]) y la subjetividad (主観 [shukan]), y la realidad y la irrealidad (esta última, 非現実 [higenjitsu], 'no realidad').

¹⁶ Se ofrecen escritos con caracteres japoneses los ejemplos que Montaner Montava (2010: 582) ofrece solo transcritos. A menos que se indique lo contrario, la escritura en caracteres japoneses será siempre de elaboración propia, al igual que sucede con las traducciones del japonés.

公園を散歩します。 [kôen o sanposhimasu] ('Doy un paseo **por** el parque')

喫茶店を出ます。 [kissaten o demasu] ('Salgo **de** la cafetería')

Estas primeras peculiaridades que pueden observarse darían problemas tanto a los españoles aprendices de japonés como a los japoneses aprendices de español, por lo que el profesor debe tenerlas en cuenta. De hecho, otra fuente de problemas para los japoneses que estén aprendiendo español sería que, en español, el complemento directo puede marcarse con la preposición *a* (como en *Quiero a mi madre*) o sin ninguna preposición (*Leo un libro*), mientras que la lengua japonesa suele marcar el complemento directo solo mediante la partícula を (Montaner Montava, 2010: 582), por lo que será necesario explicarles cuándo se usa la preposición *a* y cuándo, no. Además, relacionado con el complemento directo surge un último problema: algunos verbos exigen como *complemento directo* (nos referimos a esta función desde la perspectiva de la gramática española) no la partícula を, sino la partícula が. En concreto, se trataría de verbos como *好き* ([suki], 'gustar', que actúa como un adjetivo, así que hay que añadirle el verbo *です*, 'ser', que se pronuncia [desu]), *わかる* ([wakaru], 'entender', 'comprender'), *ある* ([aru], 'haber', 'existir'), *ほしい* ([hoshii], 'desear'; como sucedía con *好き*, también actúa como un adjetivo y hay que añadirle el verbo *です*) o *出来る* ([dekiru], 'poder' o 'ser capaz de'), de los que se ofrece la forma que aparecería en el diccionario (Montaner Montava, 2010: 582).

Como puede observarse a través de las traducciones de estos verbos, todos ellos son transitivos a excepción de *gustar*: al igual que hay que enseñar a los alumnos de español que existen unos verbos que siguen la estructura *pronombre + gustar + objeto, acción...*¹⁷ (este último elemento sería el sujeto, como en *Me + gustan + las flores*), también hay que recordar que estos verbos japoneses tienen una estructura especial.

Parece ser que esta estructura se debe, según apunta Montaner Montava (2010: 582), a que los verbos «se relacionan semánticamente con un primer argumento experimentador o similar y un segundo argumento semánticamente no afectado». Uno de los ejemplos que propone la autora es *私は音楽が好きです*. ([watashi wa ongaku ga suki desu], 'Me gusta la música'), donde *私は*, el tema, sería ese argumento experimentador, mientras que el segundo argumento semánticamente no afectado sería *音楽が*.

¹⁷ Sobre este tipo de verbos, conocidos como pseudoimpersonales, se hablará en el apartado dedicado a la concordancia. Vid. p. 41 y ss. de la presente memoria de investigación.

Finalmente, como es lógico, no todos los verbos españoles que son transitivos van a serlo en otras lenguas. Además, el japonés tiene la peculiaridad de emplear una combinación de sustantivo más un verbo que da lugar a un solo verbo, hecho que no existe en español. Un ejemplo podría ser el que propone Montaner Montava (2010: 585) con 買い物する ([kaimono-suru]), 'hacer compras'¹⁸, pues es muy frecuente, en japonés, formar un verbo a partir del verbo する, 'hacer', y de un sustantivo, dando lugar a un solo verbo. Sin embargo, en ocasiones, en español podemos observar el mismo fenómeno, aunque quizá a la inversa, pues el significado de verbos como *analizar* puede también expresarse mediante *realizar* o *hacer un análisis* (que podría resultar redundante). De todas formas, no será necesario para el desarrollo de la presente memoria detenerse en este último aspecto.

En definitiva, estas son algunas de las complicaciones que surgen cuando los estudiantes japoneses se enfrentan al aprendizaje del verbo español, pero en las siguientes páginas se intentarán abordar solo los aspectos propios de esta categoría gramatical que hemos considerado que podrían resultarles más problemáticos y también procuraremos aportar estrategias didácticas que ayuden a hacer estos aspectos problemáticos más sencillos y llevaderos a los alumnos.

Antes de concluir el apartado dedicado a los problemas que pueden surgir en la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses, querríamos abordar, aunque brevemente, dos aspectos (que no se trabajarán en el desarrollo). En primer lugar, nos gustaría indicar muy brevemente las dificultades que podrían llegar a surgir en la enseñanza de los tiempos de pasado españoles y, en segundo lugar, querríamos adelantarnos a la sorpresa que podría producir el hecho de que en el desarrollo no vaya a abordarse la confusión entre *ser* y *estar*, confusión muy frecuente entre los estudiantes de español como lengua extranjera, independientemente de cuál sea su lengua materna.

1.8.1. Consideraciones en torno a la enseñanza de los tiempos de pasado

En esta memoria no va a trabajarse la explicación de los tiempos de pasado en español, principalmente, debido a que sería imposible abordarla en pocas páginas, puesto que, en español, los tiempos de pasado son bastante numerosos¹⁹ si tenemos en cuenta otras

¹⁸ Aunque también es frecuente que aparezca como 買い物をする, en el que 買い物 desempeñaría la función de complemento directo (como indica la partícula を).

¹⁹ Recordemos que, en total, son ocho los tiempos que hacen referencia al pasado: del modo indicativo, pretérito perfecto, pretérito indefinido o pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito anterior y pretérito pluscuamperfecto; del modo subjuntivo, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto.

lenguas como la japonesa, por lo que, si bien se recomienda que su enseñanza se haga de forma gradual, lo más probable es que los estudiantes produzcan errores, puesto que resultaría complicado (aunque no imposible) explicar estos tiempos mediante un análisis comparativo entre ambas lenguas que ayudara a los estudiantes a comprenderlos mejor.

Estas dificultades se deben a que, como ya se ha indicado anteriormente, en japonés existe una única forma de pasado, que se emplearía como equivalente tanto del pretérito indefinido, como del pretérito imperfecto y del pretérito perfecto (Saito, 2002: 62). Así, habrá que emplear otros elementos distintos a los verbales para expresar estos matices al igual que se hace para distinguir el presente entre el futuro²⁰. Ejemplo de estos recursos es el que propone Saito (2002: 62):

Ayer comí mucho.	Esta mañana he comido mucho.	Cuando era niña, comía mucho.
昨日 沢山 食べました。	今朝 沢山 食べました。	子供の時、 沢山 食べました。
[kinô takusan tabemashita]	[kesa takusan tabemashita]	[kodomo no toki, takusan tabemashita]
Ayer mucho comí.	Esta mañana mucho he comido .	Cuando (era) niña, mucho comía.

El hecho de que exista más de una forma de pasado puede confundir a los japoneses y puede hacer que su asimilación les resulte complicada. De hecho, cuando se encuentran todavía en un nivel inicial, tienden a emplear, entre todos los tiempos de pasado que ya conocen, el pretérito perfecto compuesto, ya que tanto desde el punto de vista morfológico como semántico les resulta menos difícil que los otros tiempos de pasado: así, esta elección respondería, sobre todo, a estrategias de comunicación, aunque, muchas veces, también responde a interferencias con la lengua nativa, puesto que los japoneses, al haber aprendido un determinado tiempo verbal (en este caso, el pretérito perfecto) que se refiere al pasado, piensan que ya es suficiente y ya no se esfuerzan en aprender el uso de otros tiempos verbales (Saito, 2002: 61).

Sin embargo, como acaba de indicarse, no se profundizará en el análisis de las dificultades de la enseñanza de los distintos tiempos verbales que hacen referencia al pasado debido a que su estudio superaría con creces el objetivo de esta memoria, es decir, presentar algunos de los aspectos más conflictivos que surgen en la enseñanza de español a estudiantes japoneses y proponer soluciones concretas que surjan a partir de un análisis contrastivo entre la lengua española y la japonesa para, así, acercar la primera a los hablantes de la segunda.

²⁰ Vid. nota 9.

1.8.2. Consideraciones en torno a la confusión entre *ser* y *estar*

Ya se ha indicado que la selección de los aspectos más problemáticos que surgen a raíz de la enseñanza del verbo español a alumnos japoneses se ha hecho gracias a la lectura de un gran número de artículos escritos por distintos autores. Así, Saito (2002: 64) hace notar que, aunque la confusión entre estos dos verbos es muy frecuente en la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera, los alumnos japoneses tienen tendencia a cometer menos este tipo de errores que otros estudiantes cuyas lenguas maternas son distintas a la japonesa (en esto parecen coincidir Martí Sánchez y Ruiz Martínez [2014: 124²¹]) aunque, cuando los cometen (continúa indicando Saito), suele deberse a problemas de léxico y a la influencia de la lengua japonesa, en la que, como sucede con muchas de las lenguas extranjeras distintas al español, solo existe un verbo copulativo, (mientras que, en español, existen dos, *ser* y *estar*, además de *parecer*). También relacionados con el léxico estarían los errores producidos en casos en los que los adjetivos pueden emplearse tanto con el verbo *ser* como con el verbo *estar* (a continuación se mostrarán ejemplos de este tipo de adjetivos).

Resulta interesante detenerse en cómo abordan este problema Sánchez y Sarmiento (1999: 173 y 174), que dedican unas páginas de su gramática a las diferencias de uso que existen entre el verbo *ser* y el verbo *estar*.

En primer lugar, estos autores indican que, tradicionalmente, el empleo de un verbo o de otro se basaba en si se indicaba, de un determinado objeto, una cualidad transitoria (que se da en un momento concreto) o intrínseca (o característica de dicho objeto: en definitiva, que permanece en el tiempo). Sin embargo, hacen ver que, en realidad, la elección de un verbo o de otro está más relacionada con el punto de vista del hablante que, como es lógico, es subjetivo, por lo que, más que depender de si la cualidad expresada es transitoria o intrínseca, depende del punto de vista del hablante, por lo que existen excepciones a la mencionada regla general (pues un estado intrínseco o permanente

²¹ A la pregunta de si resulta problemático el uso de *ser* y *estar*, existen distintas opiniones, pero la que resulta de más interés en la presente memoria, en la cual se tiene en cuenta a un alumnado japonés, es la siguiente (la negrita es nuestra):

[...] El uso de *ser* y *estar* [no es] demasiado problemático para los aprendices de E/LE: [...] los estudiantes adquieren sin dificultades (salvo las lógicas de desconocimiento del código en los primeros estadios) casi todos los usos atributivos y predicativos de los verbos *ser* y *estar*, independientemente de la lengua materna que posean. **Por grupos de lengua materna, el orden de dificultad de mayor a menor corresponde a: franceses, árabes, japoneses y alemanes.**

[...] En el caso concreto del aprendizaje del español como lengua extranjera, parece ser que los estudiantes comprenden bien la diferencia semántica que hay entre los verbos y los errores que comenten son de sobregeneralización, [...] [pues] se puede relacionar la aparente facilidad de adquisición de estos verbos con el hecho de que tienen funciones sintácticas diferenciales. (Martí Sánchez y Ruiz Martínez, 2014: 124).

puede expresarse como transitorio y, de la misma forma, puede hacerse referencia a algo transitorio o propio de un momento concreto como algo permanente).

Ejemplos de lo anterior son las siguientes oraciones (las negritas y las transcripciones son nuestras):

Este hombre **está** borracho. この男は酔っている。 ([Kono otoko wa yotteiru])

Este hombre **es** un borracho. この男は酔っぱらいだ。 ([Kono otoko wa yopparai da])

El queso **es** bueno para la salud. チーズは健康に良い²²。 ([Chīzu wa kenkō ni yoi])

El queso **está** bueno. そのチーズは美味しい²³。 ([Sono chīzu wa oishi])

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173)

En el primer ejemplo, el hablante indica algo que es real y concreto para él ('ese hombre está borracho *en este momento*'), mientras que, en el segundo ejemplo, se muestra un estado permanente o una característica intrínseca que es real ('ese hombre es, siempre, un borracho [y no parece que vaya a cambiar]'). Algo similar sucede en los siguientes dos ejemplos: el tercer ejemplo contiene una característica que es real ('el queso es bueno: es una realidad objetiva porque todos pensamos lo mismo'), mientras que, en el cuarto y último ejemplo, la valoración se deriva de la experiencia del propio hablante ('después de probar *ese* queso *en concreto* [de hecho, en japonés se ha antepuesto a *queso* el adjetivo demostrativo *その*, 'ese', digo que está bueno]').

En segundo lugar, además de hacer notar que estos verbos no son intercambiables en algunas expresiones fijas (como en *No es verdad*, y no **No está verdad*, o al indicar horas, como en *Son las doce*, o en expresiones como *Estoy de luto*, y no **Soy de luto* [Sánchez y Sarmiento, 1999: 173]), los mismos autores añaden que estos dos verbos pueden emplearse para expresar contraste. Esto último es lo que se ha indicado en la página anterior, es decir, que el verbo *ser* se emplea junto a adjetivos para hacer referencia a propiedades o características de objetos, personas o procesos (dichas propiedades son cualidades intrínsecas de dichos entes), mientras que el verbo *estar* se emplea también junto a adjetivos para referirse a estados temporales o transitorios que no están relacionados con las características esenciales de estos entes o, en definitiva, adjetivos que expresan el resultado de un determinado proceso.

²² En esta oración, se sobrentiende que, después del adjetivo (良い), vendría el verbo *ser*, です, aunque no es obligatoria su aparición en lenguajes más informales o en la lengua que se emplea, por ejemplo, en las descripciones que figuran en las gramáticas, como es el caso.

²³ Vid. nota 22.

A propósito del verbo *ser* más adjetivo, estos autores indican que expresan la cualidad propia de un determinado elemento y que dicha cualidad se mantiene constante (por lo tanto, no puede cambiar), como en los siguientes ejemplos (las negritas y las transcripciones son nuestras):

Los libros **son** útiles. 本は役に立つ²⁴。 ([Hon wa **yaku ni tatsu**])
El agua del mar **es** azul. 海の水は青い²⁵。 ([Umi no mizu wa aoi])
El ser humano **no es** perfecto.人間は完璧ではない²⁶。 ([Ningen wa kanpeki **dewanai**])
El león **es** fiero. ライオンは獰猛だ。 ([Raion wa dômô **da**])

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173)

En lo que respecta al verbo *estar* más adjetivo, Sánchez y Sarmiento explican que mediante este verbo se expresa un estado que supone el resultado de un proceso que podría suceder o que, aunque no fuera posible que sucediera en la realidad, el hablante lo vería, desde su punto de vista (que sería subjetivo), como algo posible que podría darse perfectamente en la realidad:

La fruta **está** madura. 果物は熟れている。 ([Kudamono wa urete-**iru**])
El queso **está** duro. そのチーズは硬くなっている。 ([Sono chîzu wa katakunatte-**iru**])
El niño **está** despistado. その子はぼうっとしている。 ([Sono ko wa bôtto**shite-iru**])
La señora **está** atenta a todo lo que pasa. 夫人は起こること全てに注意している。
([Fujin wa okorukoto subete ni chûi-shite-iru])

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 173)

Antes de continuar, nos gustaría llamar la atención sobre las traducciones que proponen los autores de los ejemplos anteriores: en aquellos casos en los que se ha empleado el verbo *ser* más adjetivo en español, se ha traducido al japonés, en la mayoría de los casos, por el adjetivo seguido del verbo です (que, a veces, estaba implícito, como ya se ha indicado²⁷), por lo que tendríamos estructuras equivalentes. Si volvemos a alguno de los ejemplos anteriores, tendríamos *El agua del mar* (sujeto) + *es* (verbo *ser* conjugado) + *azul* (adjetivo cuya función sintáctica sería atributo), que se habría traducido por 海の水は (tema, como nos indica la partícula は) + 青い (adjetivo → atributo) + [です (verbo *ser*)].

²⁴ En este caso, se ha empleado la construcción 役に立つ, que significa 'valer' o 'ser útil'.

²⁵ Vid. nota 22.

²⁶ ではない es la forma negativa del verbo *ser*, です (que en los ejemplos que proponen estos autores se expresa en su forma de infinitivo, た).

²⁷ Vid. nota 22.

Sin embargo, en las traducciones de los ejemplos del verbo *estar*, no se ha empleado la estructura adjetivo + です, sino que se ha traducido por un verbo en forma -て más -いる: *La fruta **está** madura* (el análisis sintáctico sería el mismo que en el ejemplo de *El agua del mar es azul*, pues tanto *ser* como *estar* son verbos copulativos) se ha traducido por 果物は熟れている, es decir, 'la fruta **está madurando**': de hecho, cuando un verbo aparece en la llamada forma -て y se le añade -いる, se indica que la acción está ocurriendo en ese mismo momento (o estaba, si いる, la forma diccionario de います, se conjuga en pasado²⁸), por lo que equivaldría al presente continuo de la gramática inglesa o a nuestra perífrasis formada de *estar* más gerundio.

Estas estrategias de traducción responden a las características de los adjetivos que van con *ser* o con *estar*, tal y como explicaban los autores: cuando se use です, el hablante se referirá a una característica de un determinado objeto que él considera intrínseca o permanente, mientras que, cuando emplee -ている, se estará refiriendo a una cualidad que ese determinado objeto *está teniendo* en ese momento y que dejará de tener cuando haya pasado un tiempo.

Si bien es cierto que estas estrategias podrían ayudar a los estudiantes japoneses de español a comprender mejor cuándo deben emplear un verbo u otro, no hay que olvidar, añaden Sánchez y Sarmiento en tercer y último lugar, que existen determinados adjetivos cuyo significado cambia en función de si aparecen junto a *ser* o junto a *estar* (por lo tanto, pueden aparecer con cualquiera de los dos verbos) y que no suponen excepciones, sino que, una vez más, tienen que ver con el modo que tiene el hablante de ver esa determinada realidad, es decir, si considera que esa característica es intrínseca o que si, por el contrario, es algo fortuito o transitorio. Ejemplos de estos adjetivos son los que proponen estos dos autores (como en los casos anteriores, tanto las negritas como las transcripciones son propias; para una mayor aclaración, también se han añadido las traducciones literales aproximadas de las expresiones en japonés):

<i>estar atento</i>	神経を集中させている	[[shinkei o shûchû-sasete-iru]]	'estar concentrando la sensibilidad o la atención'
<i>ser atento</i>	心遣いの行き届いた	[[kokoro zukai no yuki-todoita]]	'ser esmerado o esmerarse en las atenciones o cuidados'

²⁸ De igual forma, también podría emplearse esta forma en negativo (-ていない) o en la forma negativa del pretérito (-ていなかった). La manera de crear estas formas ya se vio en las cuestiones relacionadas con la lengua japonesa, en concreto, en la página 10 de la presente memoria.

<i>estar blanco</i>	白くなっている	[[shiro-ku-natte-iru]]	'volverse blanco' ²⁹
<i>ser blanco</i>	白い	[[shiroi]]	'ser blanco'
<i>estar bueno</i>	美味しい	[[oishî]]	'estar delicioso' ³⁰
<i>ser bueno</i>	(性質が) 良い	[[seishitsu ga] yoi]]	'ser de carácter bueno, ser bueno por naturaleza'
<i>estar ciego</i>	物が見えていない	[[mono ga miete-inai]]	'no ver las cosas'
<i>ser ciego</i>	目が不自由だ	[[me ga fujiyû da]]	'tener una discapacidad visual' ³¹
<i>estar limpio</i>	清潔な、汚れていない	[[seiketsu-na, yogorete-inai]]	'ser puro o impecable [en sentido figurado], no estar sucio'
<i>ser limpio</i>	(もともと) きれいな	[[{motomoto} kireina]]	'ser (originalmente, desde el principio) limpio'
<i>estar triste</i>	悲しい状態	[[kanashii jôtai]]	'estado triste'
<i>ser triste</i>	悲しい性質	[[kanashii seishitsu]]	'carácter triste' ³²
<i>estar malo</i>	病気な	[[byôki-na]]	'[estar] enfermo'
<i>ser malo</i>	(性質が) 悪い	[[seikatsu ga] warui]]	'[ser] (de carácter) malo, ser malo por naturaleza'
<i>estar nuevo</i>	(たとえ使っていても) 新しい、新しく見える	[[{tatoe tsukatte-ite mo} atarashî, atararashi-ku mieru]]	'(aun cuando se haya usado), ser o parecer nuevo'
<i>ser nuevo</i>	新しい (使っていない)	[[atarashî {tsukatte-inai}]]	'ser nuevo (nunca se ha usado)'
<i>estar negro</i>	汚れている、怒っている	[[yogorete-iru, okotte-iru]]	'estar sucio, estar enfadado'
<i>ser negro</i>	黒い	[[kuroi]]	'ser negro'

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 174)

Como puede observarse, dado que el japonés carece de la distinción entre *ser* y *estar*, los autores han empleado, con éxito, distintas estrategias de traducción para hacer conscientes a los japoneses que lean su gramática de las diferencias de significado que experimentan algunos adjetivos cuando se emplean con un verbo o con el otro. A pesar de

²⁹ La estructura adjetivo + なる (o なっている si lo conjugamos en la ya mencionada forma - てる) indica cambio o transformación, por lo que esta traducción resultaría muy adecuada al tratarse del resultado de un proceso ('está blanco porque se ha vuelto o se ha convertido en blanco'), en contraposición con la expresión de una cualidad intrínseca ('es blanco y siempre ha sido blanco').

³⁰ Esto constituye un buen ejemplo de que no siempre el verbo *ser* se va a traducir por です ni el verbo *estar*, por verbo- ている, pero esto se debe, sobre todo, al significado que adquiere el adjetivo al ir precedido de un verbo o de otro, pues no es lo mismo *estar bueno* que *ser bueno*.

³¹ Podríamos afirmar que se trata de un eufemismo de *ser ciego*, al igual que en español se dice *ser invidente*. 不自由, formado por la palabra 自由 ('libertad') y el prefijo negativo 不, quiere decir 'incomodidad', 'inconveniencia', 'impedimento' o, como en este caso, 'discapacidad'.

³² A la hora de traducir estos dos ejemplos, se ha añadido, al adjetivo 悲しい ('triste', 'afligido'), 状態 ('estado'), en el caso del verbo *estar*, y 性質 ('carácter', 'naturaleza'), en el caso del verbo *ser*, pues el propio adjetivo no puede traducirse de forma distinta en cada caso.

que no se abordará en el desarrollo de la presente memoria (pues nos centraremos, sobre todo, en aspectos morfológicos, aunque también tendrán cabida algunos de tipo sintáctico), no podíamos dejar de hacer referencia a los problemas que surgen entre los estudiantes japoneses de español a la hora de diferenciar el uso de ambos verbos: precisamente porque supone un problema recurrente en el aprendizaje del español como lengua extranjera, se ha decidido dedicar a esta cuestión unas pocas páginas. Sin embargo, como ya se ha indicado en distintas ocasiones, se han elegido solo los aspectos que, por una parte, se han considerado especialmente problemáticos, pero que, por otra, podrían resolverse a través de propuestas de alternativas que respondan a objetivos didácticos.

2. Desarrollo: Aspectos problemáticos del verbo español en la enseñanza a japoneses

A partir de las características mencionadas en la introducción, resulta evidente que el verbo español tiene una serie de peculiaridades que pueden llegar a ser problemáticas para los alumnos japoneses que estén estudiando esta lengua, precisamente por las diferencias que existen entre las características del verbo español y la del verbo japonés, sobre todo, desde el punto de vista morfológico, que es el que más nos interesa.

De esta forma, como ya se indicaba en la introducción, se ha decidido seleccionar los siguientes aspectos para trabajarlos con una mayor exhaustividad: la concordancia, la expresión de la transitividad y la intransitividad, las estructuras reflexivas, recíprocas y pronominales (con especial atención a los valores del pronombre *se*), y las principales diferencias de uso entre los modos indicativo y subjuntivo. Cada uno de ellos se trabajará de forma independiente y se incluirá una muestra de cómo los abordan distintos profesionales de la enseñanza de español como lengua extranjera en ámbitos japoneses, además de propuestas metodológicas o didácticas que ayudarán a facilitar su enseñanza y asimilación.

2.1. La concordancia

2.1.1. Aproximación teórica

Como se señaló en la introducción, la lengua japonesa no expresa las nociones de género ni de número en sustantivos ni en adjetivos, ni las de número y persona en los verbos. Por eso, para los japoneses, «la concordancia de género y de número, tanto en el sintagma nominal como en el verbal, es uno de los puntos más problemáticos en su aprendizaje de español» (Saito, 2002: 53).

Martínez (1999: 42.1) define la concordancia como «una relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes, entre otras, artículo y adjetivo con sustantivo, pronombre con sustantivo y verbo con sustantivo o pronombre». Más adelante, en el mismo apartado, añade que «la concordancia [...] no se extiende a todas las clases de palabras: los adverbios y el gerundio, p. ej., sin base morfológica, se integran no obstante en el sintagma nominal y en la oración». Asimismo, es importante el hecho de que la concordancia, cuando el gerundio o el adjetivo invariable en género funciona como predicativo en la oración (Martínez pone los ejemplos de *Él la dejó llorando*

a mares para el gerundio y *Él la dejó vacilante* para el participio), «señala a cuál de los pronombres se aplica léxicamente el adjetivo o el participio: *Él la dejó preocupado* (predicativo del sujeto), *Él la dejó preocupada* (predicativo del complemento directo)» (Martínez, 1999: 42.1-42.1.1).

Si bien estos casos resultan interesantes a la hora de explicar este aspecto que hemos considerado problemático, lo que realmente resulta relevante es lo que el mismo autor añade sobre que la concordancia, aunque se da en otras lenguas cercanas, no tiene tanta importancia como en la lengua española, por lo que es muy importante hacer que los alumnos tengan esta noción muy en cuenta, a pesar de que en japonés no exista. En definitiva, se trataría de que, cuando en una determinada categoría gramatical, un morfema cambie por otro opuesto, dicho cambio provocará el mismo cambio en otra u otras palabras del enunciado (Martínez, 1999: 42.1.1).

En vez de analizar los ejemplos que cita Martínez, veamos unos ejemplos más sencillos y visuales que aparecen en la sección de lengua española de la revista *Acueducto*, tanto con respecto a la concordancia (en japonés, 一致, pronunciado [icchi]) que se da en el sintagma nominal como la que se da en el sintagma verbal. En primer lugar, en cuanto a los morfemas de género, tenemos la siguiente imagen:

#1

① 性の一致について
 例えば、『背の高い女性』をスペイン語にしてみましょう。
 『(背が)高い』という形容詞は名詞の性にに応じて alto / alta の二つがあります。
 次の表を見て下さい。

男性形	女性形
alto	alta

(形容詞の性変化)

日本語では以下の様に、形容詞は名詞の前に置きますが、
 背の高い女性
 ↑ ↑
 形容詞 名詞

スペイン語の場合は逆に、名詞のあとに形容詞付けることがほとんどです。
 Una mujer alto (男性形) alta (女性形)
 ↑ ↑
 女性 (女性名詞) 背の高い (形容詞)

男性形 / 女性形で形が異なる形容詞の場合は、修飾対象となる名詞の性と一致させなければなりません。ここでは、形容詞の『(背の)高い』が『una mujer (女性)』という女性名詞を修飾しているため、形容詞は女性形の **alta** となります。

形容詞の男性形は語尾が -o で終わることが多く、語尾の -o の部分を -a に変えることで女性形を作ることができます。

しかし、男性形の語尾が **-o** で終わらない場合もあります。そのような場合は、通常男性形 / 女性形とも同じ形になります。『大きい』を表す形容詞、**grande** がその一つです。右表の通り、変化がありません。

男性形	女性形
grande	grande

下の例からもわかるように、男性名詞の un anillo の場合でも、女性名詞の una camisa の場合でも、変わらず grande が使われています。

grande のように性変化を伴わない形容詞には: verde (緑色の)、inteligente (知的な、頭のいい) joven (若い)、などがあります。

大きい 指輪
 Un anillo grande
 ↑ ↑
 指輪 大きい
 (男性名詞) (形容詞・性変化なし)

大きい シャツ
 Una camisa grande
 ↑ ↑
 シャツ 大きい
 (女性名詞) (形容詞・性変化なし)

Sencilla explicación en japonés sobre la concordancia de género en el sintagma nominal. Extraído del n.º 6 de la revista *Acueducto*, p. 24. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

En esta ilustración se explica, en japonés, en qué consiste la concordancia de género: en función de si el sustantivo es masculino o femenino, el adjetivo tendrá que concordar con él (como en *Una mujer alta*, frente a *Un hombre alto*). Además, añaden que existen adjetivos que son invariables (y cuyo masculino no termina en -o), como *grande*, *verde*, *inteligente* o *joven*, es decir, que no cambian aunque el sustantivo sea masculino (*Un anillo grande*) o femenino (*Una camisa grande*).

A continuación, en el mismo número de la revista se añaden explicaciones sobre la concordancia de número y también se ofrece un cuadro que indica, de izquierda a derecha y de arriba a abajo, cómo sería el adjetivo *rojo* en masculino singular, femenino singular, masculino plural y femenino plural:

②数の一致

①では、名詞の性に伴う形容詞の変化について勉強しました。
②では、修飾対象となる名詞が単数形か複数形による形容詞の変化について見て行きましょう。

まずは先ほどの復習です。
『(一輪の)赤い花』をスペイン語にしてみましょう。
スペイン語では、(一輪の)花=una flor, 赤い=rojo / rojaです。



Una florが女性名詞なので、
形容詞も女性形のrojaをういます。

次に、右の表を見て下さい。①で見た表と似ていますね。
これは、名詞がそれぞれ男性/女性及び単数/複数の
形容詞の形を表しています。

	男性形	女性形
単数	rojo	roja
複数	rojos	rojas

右上の表を見ると、『赤い』という形容詞は、修飾対象の名詞の性や数によって、
最大で4通りに変化することがわかります。
今度は、これを使って『(数輪の)赤い花』と複数形で言い換えてみましょう。



unas flores rojas

このように、形容詞が
男性名詞か女性名詞か
また
単数形か複数形か
によって形容詞の形が変化する事を、**形容詞の性数一致**といいます。

左頁で紹介したgrandeのように男性形と女性形が同じものは、
男性複数形でも女性複数形でもsを付けてgrandesとなります。

最後に.....

今回のレッスンでは、名詞に直接かかる形容詞を例にとって説明をして
きましたが、文章の中で、形容詞が補語になる場合でも名詞との性数一致
は存在します。

例: **Mi amiga es simpática.**
 ↑ ↑
 私の女友達 感じがよい
 (女性名詞・単数形) (形容詞・女性単数形)

Mis amigos son simpáticos.
 ↑ ↑
 私の友人達 感じがよい
 (男性名詞・複数形) (形容詞・男性複数形)

スペイン語
ADELANTE
www.adelante.jp

- ・一般・旅行・商業・DELE検定対策・プライベート
な目的やペースに合わせて進めるコース
- ・ネイティブ講師だからプチ留学気分
自然なスペイン語がマスターできる!
- ・振替ができるので忙しくても安心!
- ・月謝払いOK!
- ・無料体験レッスン、教室見学等☆随時受付中

スペイン語教室 ADELANTE
〒530-0001 大阪市北区梅田 2-5-8 千代田ビル西別館 2F
TEL/FAX: 06-6346-5554
E-mail: info@adelante.jp・http://www.adelante.jp

イラスト：田中文字

Sencilla explicación sobre la concordancia de número en el sintagma nominal. Extraída del n.º 6 de la revista *Acueducto*, p. 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

También en esta página de la revista han aprovechado para introducir, en una sección que aparece recuadrada mediante una línea verde de puntos, la concordancia del sujeto con el verbo (el sustantivo, indican en este cuadro, debe concordar dentro de la oración con el verbo): *Mi-∅ amig-a-∅ es simpátic-a-∅* (femenino singular) frente a *Mis amig-o-s son simpátic-o-s* (masculino singular), aunque los lectores de la revista ya conocerían la concordancia del sujeto con el verbo, pues habrían estudiado, entre otras, la conjugación del presente de indicativo del verbo *ser* en números anteriores.

A pesar de que los ejemplos anteriores tienen más que ver con la concordancia dentro del sintagma nominal, nos han servido para introducir el concepto de concordancia, por lo que, a continuación, podremos abordar la concordancia dentro del sintagma verbal. Sin embargo, sí que es cierto que los errores de concordancia suelen producirse en más ocasiones en el sintagma nominal, pero hay que tener en cuenta que también son frecuentes cuando no aparece el sujeto en una oración, puesto que los japoneses no están acostumbrados a que no se exprese el sujeto del verbo: al contrario de lo que sucede en japonés, en español no siempre es necesario expresar el sujeto, puesto que este está presente en las desinencias del verbo (Saito, 2002: 57).

En definitiva, se ha creído necesario abordar este concepto aplicado al verbo (o, de forma más amplia, a los componentes del sintagma verbal, pero tomando como centro la categoría gramatical del verbo) debido a que existen muchos casos de concordancia e, incluso, muchas *excepciones*, como apuntan Sánchez y Sarmiento (1999: 255) con ejemplos como *Los cerezos en flor son una preciosidad*, en el que no parece haber concordancia, frente a *Los cerezos son preciosos*, en el que sí la hay. Aun siendo conscientes de que existen excepciones, intentaremos abordar los casos generales, que distribuiremos en distintos apartados siguiendo, sobre todo, la *Gramática descriptiva de la lengua española* de Bosque y Demonte (1999), y la *Gramática didáctica del español de Gómez Torrego* (1997), aunque también recurriremos a la ya citada *Gramática básica del español*, de Sánchez y Sarmiento (1999) y, cuando resulten adecuados, se añadirán ejemplos de la sección de español de la revista *Acueducto*.

2.1.1.1. La concordancia del sujeto con el verbo

Gómez Torrego (1997: 262) explica que «el sujeto de una oración es todo elemento (sustantivo, pronombre, grupo nominal, oración) que concuerda con el verbo del predicado en número y persona». Así, esta concordancia permite distinguir el sujeto de las oraciones, como en los siguientes ejemplos:

Los niños están listos (Sánchez y Sarmiento, 1999: 255) \leftrightarrow *El niño-Ø está-Ø listo-Ø*.
Me gusta-Ø tu-Ø camisa-Ø. \leftrightarrow *Me gusta-n³³ tu-s camisa-s*. (Gómez Torrego, 1997: 262)

Sin embargo, que coincidan los elementos no siempre va a indicar concordancia, por lo que Gómez Torrego recomienda cambiar de número el componente que coincida con el verbo, de forma que en *La pelota la tiró el niño* (Gómez Torrego, 1997: 262) tendríamos *Las pelotas las tiró el niño*, luego *la(s) pelota(s)* no podría ser el sujeto del verbo: el sujeto sería *el niño*, puesto que, si cambiamos el verbo de singular a plural, la oración pasaría a ser *La pelota la tiraron los niños*. Asimismo, recordemos lo que mencionaba Saito en la página anterior, esto es, que en español no siempre es necesario expresar el sujeto, pues está presente en las desinencias del verbo: esto supone una dificultad añadida para los japoneses, que tienen que familiarizarse con estas características, puesto que, en japonés, si se desea saber cuál el sujeto del verbo, no hay más remedio que expresarlo³⁴:

Canto. (Sujeto: *yo*) 私は歌う。 ([Watashi wa **utau**]; sujeto: 私[は])

Escriben mucho. (Sujeto: *ellos/ellas*) 彼ら・彼女らは沢山手紙を書く。

[[Karera/Kanojora wa takusan tegami wo **kaku**]; sujeto: 彼ら/彼女ら[は]

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 254; las negritas son nuestras)

Gómez Torrego continúa explicando la concordancia en el caso de que el sujeto sea compuesto (por ejemplo, *Están mal puestas la silla y la mesa* [Gómez Torrego, 1997: 267]), pero consideramos que sería más conveniente abordar de forma más general los distintos tipos de concordancia que pueden darse en la oración, aunque siempre atendiendo, sobre todo, al verbo y a los cambios morfológicos que experimenta en lo que respecta a la concordancia³⁵.

2.1.1.2. La concordancia *ad sensum*

Aunque este *tipo* de concordancia tiene mucho que ver con el sustantivo, no podemos dejar de mencionarla debido a que está muy relacionada con los cambios morfológicos que puede experimentar el verbo. La concordancia *ad sensum* ('concordancia según el sentido') consiste en una ausencia de concordancia (o en una discordancia) entre el número del

³³ Sobre la concordancia en estructuras de este tipo (es decir, pronombre de complemento indirecto + verbo + sujeto) con verbos como *gustar*, se hablará más adelante, en la p. 42 y ss.

³⁴ Vid. p. 12 de la presente memoria.

³⁵ Es por esta razón por la que no se hablará de, por ejemplo, la concordancia del adjetivo con varios sustantivos (vid. Gómez Torrego, 1997: 61), del atributo (vid. Gómez Torrego, 1997: 276), del pronombre relativo con su antecedente (vid. Gómez Torrego, 1997: 124) o en el grupo nominal (vid. Gómez Torrego, 1997: 286).

sujeto léxico y el del sujeto morfológico; sin embargo, como su nombre indica, esta falta de concordancia se solventa gracias a la continuidad del sentido (Martínez, 1999: 42.10.1.3).

Este tipo de concordancia es muy frecuente en los sustantivos colectivos (que, en singular, se refieren a un número plural de elementos de una clase determinada; Martínez pone de ejemplo, entre otros, *gente, familia, pueblo, matrimonio, bosque* o *ejército*). Asimismo, también influye en la aparición de la concordancia *ad sensum* el número de palabras que se interponen entre el verbo (o adjetivo) y el sustantivo con el que deben concordar, ya que, cuanto mayor sea el alejamiento, mayor será la posibilidad de que se olvide la forma gramatical empleada en dicho sustantivo, aunque su sentido no cambiaría (Martínez, 1999: 42.10.1.3):

***El público**, al menos los convencidos, {aplaudían/aplaudía-Ø} calurosamente.* (Martínez, 1999: 42.10.1.3; las negritas son nuestras)

Sin embargo, esta concordancia no puede darse si el verbo va antepuesto y aparece antes de que se formule el sujeto léxico; en estos casos, el verbo va a aparecer siempre en singular:

***Medio país**, unos asustados y otros excitados por el terremoto, se **echaron** a la calle.*
*Se **echó** a la calle, unos asustados y otros excitados por el terremoto, **medio país**.*
Se **echaron a la calle, unos asustados y otros excitados por el terremoto, **medio país**.*

(Martínez, 1999: 42.10.1.3; las negritas son nuestras)

Asimismo, la concordancia *ad sensum* también es frecuente con sustantivos cuantificativos, pues también se refieren a un número plural de elementos, aunque estos pueden ser de cualquier clase (ejemplos de este tipo de sustantivos, indica Martínez, son *un par, decena, treintena, centenar, el doble, la mitad, un tercio, un total, [la] mayoría* o *un montón*) y preceden a un sintagma preposicional que contiene un sustantivo o un pronombre que representa la clase cuantificada y que se construye en plural (Martínez, 1999: 42.10.1.3):

***Un tercio de los socios** se {dieron/dio} de baja.*
***Buena parte de ellos** {proceden/procede-Ø} del Senegal.*

(Martínez, 1999: 42.10.1.3; las negritas son nuestras)

Sin embargo, esta concordancia no es siempre posible, pues, por ejemplo, algunos sustantivos también cuantificativos que aparecen sin artículo ni otro determinante no concuerdan en singular con el verbo:

Infinidad de problemas me {agobian/*agobia-Ø}.

Multitud de papeles {rodaban/*rodaba-Ø} por los suelos.

(Martínez, 1999: 42.10.1.3; las negritas son nuestras)

No creemos conveniente seguir profundizando en los distintos casos de esta concordancia, puesto que seguimos en nuestro empeño de ofrecer una visión general de los aspectos problemáticos derivados de la enseñanza del verbo para intentar hacerlos más accesibles a los estudiantes japoneses de español. Así, para terminar, podemos ver más ejemplos de este tipo de concordancia en Sánchez y Sarmiento (que justifican la existencia de esta falta de concordancia en el significado) aunque, como es lógico, en la traducción al japonés desaparece la noción de concordancia (razón por la cual resulta más complicado a los japoneses llegar a comprenderla):

Se amotinó **la gente**, pero a la primera descarga **huyeron** despavoridos.

人々は暴動を起こしたが最初の発砲で怒れをなして逃げて行った。

([Hitobito wa sappô o okoshita ga saisho no happô de okore o nashite **nigete-itta**])

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 254)

2.1.1.3. La concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto

Aunque se trabajarán las estructuras reflexivas (entre otras) en el apartado 2.1.3³⁶, es importante tener en cuenta que los pronombres reflexivos deben concordar siempre en persona con el sujeto (pues tanto el sujeto como el pronombre reflexivo son los que reciben la acción del verbo):

Yo ya no doy más de **mí**. (Y no ***Yo ya no doy** más de **sí**³⁷.)

Tú ya no das más de **tí**. (Y no ***Tú ya no das** más de **sí**.)

(Gómez Torrego, 1997: 113; las negritas son nuestras)

Una vez más, este problema no existe en la lengua japonesa...:

Juan se lava (a sí mismo). ファンは自分自身を洗う。 ([Fuan wa jibun-jishin o arau])

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

³⁶ Vid. p. 58 y ss. de la presente memoria.

³⁷ Gómez Torrego, a propósito de estos ejemplos, advierte sobre los casos en los que aparece la locución verbal *dar de sí* ('estirar') que, como tal, no varía, por lo que sería correcta la oración *Vas a dar de sí el jersey*, en la que el referente del pronombre *sí* no sería el sujeto *tú*, sino el complemento directo *el jersey*. (Gómez Torrego, 1997: 113).

... Que puede intentar acercar el matiz del *se* reflexivo mediante el elemento 自分自身, 'a sí mismo'³⁸. No nos extenderemos más en este punto, puesto que lo abordaremos con más detalle en las páginas siguientes.

2.1.1.4. La concordancia de *haber* y de *hacer* impersonales

Al igual que sucedía en el apartado anterior, dedicado a los pronombres reflexivos, no nos detendremos demasiado en la caracterización de las estructuras impersonales, puesto que también se trabajarán en el apartado 2.3.2, aunque se hará, sobre todo, teniendo en cuenta los distintos valores del pronombre *se* (entre los que se incluye el *se* impersonal).

Las oraciones impersonales se caracterizan por carecer de sujeto (implícito o explícito) o, en otras palabras, son aquellas oraciones cuyo sujeto es cero (Gómez Torrego, 1997: 268). Así, su sujeto no puede recuperarse, por lo que la oración que mencionábamos en las páginas anteriores, *Canto*, no sería impersonal, puesto que su sujeto, *yo*, estaría implícito y se podría recuperar. Sin embargo, sí son oraciones impersonales, entre otras, las que contienen un verbo que se refiere a fenómenos meteorológicos (estos verbos, indica Gómez Torrego, se conocen como unipersonales), como *llover*, *tronar* o *nevar*³⁹, o las que contienen los verbos *haber*⁴⁰ y *hacer*, que nos interesan especialmente por lo que respecta a la concordancia.

Estos dos verbos deben conjugarse en tercera persona del singular, puesto que, por un lado, el verbo *haber* es unipersonal (así, sería correcto *Había-Ø allí muchas personas*, pero no lo sería *Habían allí muchas personas*, puesto que *muchas personas* sería el complemento directo y no el sujeto, y no tendría que concordar con el verbo⁴¹) y, por otro, *hacer* iría seguido de un sintagma de significado temporal (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1997: 27.3.2), por lo que dicho sintagma no debe concordar con el verbo (como en *Ayer hizo tres años que gané el premio* frente a **Ayer hicieron tres años que gané el premio*, pues *tres años [que gané el premio]* sería el complemento directo de *hacer* y no el sujeto [Gómez Torrego, 1997: 268]) o, si se prefiere, el elemento temporal.

³⁸ Vid. p. 38 y ss. de la presente memoria.

³⁹ Estos verbos, sin embargo, sí pueden llevar sujeto cuando se emplean de forma metafórica o metonímica, como en *El día amaneció nublado* o en *Llueven las críticas sobre los políticos*. (Gómez Torrego, 1997: 268).

⁴⁰ Sobre el verbo *haber*, también resultan interesantes las restricciones que imponen los artículos, puesto que, en las construcciones existenciales, no suele ser correcto que los elementos que aparezcan a continuación de este verbo contengan artículos definidos, pero sí es cierto que suelen admitir determinantes indefinidos, como en **Hay el error en esta página*, incorrecto, frente a *Hay un error en esta página*, correcto, o en **Entre los invitados hay la conocida actriz*, también incorrecto, frente a *Entre los invitados hay una conocida actriz*, correcto. Para más información, se recomienda la lectura de Leonetti (1999: 12.1.2.4), de cuyo trabajo se han extraído los ejemplos anteriores.

⁴¹ Sin embargo, es frecuente, sobre todo en Cataluña y en las zonas de la Comunidad Valenciana, así como en el español de América, hacer concordar el complemento directo con el verbo *haber*, pero esto es incorrecto (Gómez Torrego, 1997: 268).

Es especialmente importante que los alumnos sean conscientes de que, en los casos en los que nos encontremos con oraciones impersonales, los verbos *hacer* y *haber* nunca llevan sujeto, por lo que nunca debe intentarse que concuerden con un elemento que, lejos de ser el sujeto, sería el complemento directo, como en los ejemplos anteriores.

Sin embargo, este fenómeno es frecuente en algunas zonas, como en el español de América, en el caso del verbo *hacer*; en el que oraciones como *Hacen tres meses de tu promesa* o *Hacen dos años que estaba* (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1997: 27.3.2 que, a su vez, citan a Kany⁴² y a Cervantes⁴³, respectivamente) son correctas porque el elemento temporal lo constituye una oración (como en *Hacen dos años que estaba*) o un sintagma nominal precedido por *de* (como en *Hacen tres meses de tu promesa*), lo cual explica que oraciones como **Llegó hacen dos horas* (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1997: 27.3.2) sean incorrectas. No obstante, Gómez Torrego (1997: 268) incluye como oraciones incorrectas las anteriores, por lo que, para no confundir a los alumnos japoneses de español, creemos que lo más recomendable sería explicarles que los usos anteriores son incorrectos, puesto que el verbo concuerda solo con su sujeto (y no con otros elementos como el complemento directo) y, dado que los verbos *haber* y *hacer* (en sus usos impersonales) carecen de sujeto, solo se conjugan, en los casos anteriormente citados, en tercera persona del singular.

En cuanto a su traducción al japonés, no debería haber ningún problema, puesto que *haber* se traduciría por ある ([aru]), en el caso de que el elemento posterior (que, en español, sería complemento directo) se tratara de un ser inanimado, o いる ([iru]), si se tratara de un ser animado, mientras que *hacer* se traduciría en función del significado de lo que acompañe al verbo, por lo que no se traduciría el propio verbo de forma aislada, como en los siguientes casos:

Hay/Había/Hubo muchos problemas en ese trabajo.

この仕事には沢山問題がある・あった。 ([Kono shigoto ni wa takusan mondai ga aru/atta]) (Sánchez y Sarmiento, 1999: 170)

Hace tres años que gané el premio. (Adaptado de Gómez Torrego, 1997: 268; traducción propia)

⁴² En concreto, se trata de *American-Spanish Syntax*, Chicago University of Chicago Press, de la cual citan la traducción española, *Sintaxis hispanoamericana*. Madrid, Gredos, 1969, p. 260 y ss.

⁴³ En concreto, se trata de *La ilustre fregona*, en *Novelas ejemplares*, Madrid, Espasa Calpe, 1970, 169.

(私は) 三年前に、入賞した。([{Watashi wa} san nen mae ni, nyûshô-shita]) → *Hace tres años se ha traducido por 三年前に, 'tres años antes', por lo que no se ha traducido el significado de hacer por する [suru].*

Anoche hizo mucho frío. 昨夜とても寒かった。([Sakuban totemo samukatta]) → Hizo frío se ha traducido por 寒かった, un adjetivo conjugado en pasado, por lo que, una vez más, no se ha traducido el verbo hacer por する.

En definitiva, independientemente de su traducción, hay que hacer ver a los estudiantes cómo funciona la concordancia en estos verbos impersonales, puesto que *hacer y haber*, en sus usos impersonales, deben conjugarse siempre en tercera persona del singular debido a que no existe ningún sujeto con el que puedan concordar. Para terminar, también podemos observar cómo se explica, en la sección de lengua española de la revista *Acueducto*, el verbo *haber* en su uso impersonal:

スペイン語教室アデランテの
ADELANTE
www.adelante.jp

はじめてのスペイン語講座
第8回 <Hay~>の用法

Hola, みなさん、こんにちは!
第8回のスペイン語講座では、<Hay~(〜がある、いる)>という表現を勉強します。この表現には、他の動詞に存在する
ような活用がありませんので、とっても使いやすい表現です。これを使えば、身の回りにある、様々なものの存在を伝える
ことができるようになります。
但し、どの表現にもいえることですが、使い方にきまりがあります。間違って使ってしまうよう、きまりもあわせてきつ
ちり覚えていきましょう!

① 「〜がある。/〜がいる。」など、限定しないものや人の存在を表すためには、<Hay~>という表現が使
われず。以下に、<Hay~>の基本的な使い方を幾つか示していますので、覚えて使ってみましょう。

#1
覚えて覚えよう!

Hay +
(※1)

- un/una ~.
*「〜が一つあります。」単数のものの存在を表す表現。
- unos/unas ~.
*「〜がいくつかあります。」複数のものの存在を表す表現。
- dos/tres ~.
*「〜が二つ/三つあります。」物の数がわかっているときの表現。
- muchos/muchas ~.
*「〜がたくさんあります。」多数あるものの存在を表す表現。
- pocos/pocas ~.
*「〜がほとんどない/少ししかない。」量が少くないものの存在を表す表現。

※1 ここが登場する(hay)は動詞(haber)の直接法現在形・三人称単数形の活用の一つ
ですが、主語はなく、活用もありません。

それでは、下の絵を見ながら実際に使ってみましょう!
また、下の文章の前に、「En mi habitación... (私の部屋の中には)」、
という表現を付けるとさらによくわかりますね。

Hay una cama y dos almohadas.
一つのベッド 二つの枕
ベッドがひとつと枕が二つあります。

Hay un escritorio y una silla.
一つの机 一脚のイス
机が一つとイス一脚があります。

Hay unos libros.
何冊かの本
本が何冊があります。

Sencilla explicación sobre el verbo haber en su uso impersonal (en la imagen se resume lo expuesto en las páginas anteriores). Extraído del n.º 8 de la revista Acueducto, p. 24. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto8.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

2.1.1.5. La concordancia en el caso de los verbos pseudoimpersonales

Antes de concluir el apartado dedicado a la concordancia, no podemos olvidar mencionar una serie de verbos que, por su estructura, pueden suponer problemas a los estudiantes a la hora de aplicar la concordancia, como es el caso del verbo *gustar* (cuya estructura consiste en un complemento indirecto más el verbo más el sujeto, que concuerda con el verbo). A pesar de que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*⁴⁴ llama a este tipo de verbos *psicológicos de emoción psíquica* (frente a los de emoción física, como podría ser *doler*) y de que también se les conocen como *verbos de afección* o, en la bibliografía escrita en inglés, como *verbos psicológicos*, hemos preferido adoptar la denominación de *verbos pseudoimpersonales*, pues con esta denominación coincidimos, entre otros, con Campos (1999: 24.4.1) y con Fernández López (2014a).

Ambos autores clasifican los verbos intransitivos de la siguiente forma (Campos, 1999: 24.4.1): verbos existenciales (*abundar, estar, existir, morir, permanecer, ser...*), verbos de movimiento (*andar, bajar, caer, caminar, entrar, ir, salir, saltar, subir, volver...*), verbos de acción (*crujir, estornudar, fracasar, llorar, reír, sudar, temblar, toser...*) y verbos pseudoimpersonales (*bastar, caber, convenir, disgustar, divertir, encantar, faltar, gustar, impresionar, interesar, molestar...*). En este último tipo de verbos, el sujeto suele ser inanimado y suelen aparecer con un complemento indirecto; además, en este tipo de verbos, el complemento directo no registra ningún impacto o ningún cambio discernible, pues es el sujeto el que experimenta un cambio que puede ser interno o cognitivo (Fernández López [2014c] que, a su vez, cita a Givón).

Fernández López (2014c) explica que este tipo de verbos permiten dos estructuras, una agentiva (en la que el sujeto es agente y el complemento directo, paciente, como en *Pepe nos admira*, cuyo sujeto, cuando se transforma en una oración pasiva [*{Nosotros somos} admirados por Pepe*], desempeña la función de complemento agente) y otra inacusativa (en la que el verbo de la afección toma un sujeto inanimado que afecta a un *experimentante*; dicho experimentante se construye como complemento indirecto)⁴⁵.

Lo importante de este tipo de verbos es, por lo tanto, su estructura y de esto tienen que ser conscientes los alumnos de cara a la concordancia, puesto que, con este tipo de verbos, el sujeto no se detecta mediante el pronombre que precede al verbo (que desempeña la

⁴⁴ Inventario correspondiente a la gramática de los niveles A1-A2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia del español* [versión en línea], <
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm [Consulta: 8/9/2014]

⁴⁵ Esta información puede ampliarse mediante la lectura de Delbecque y Lamiroy (1999: 32.2.1.3).

función de complemento indirecto), sino que se localiza gracias a la concordancia: en la oración *Me gusta el helado*, el sujeto no sería *yo*, sino que sería *el helado*, que concuerda en número con el verbo (de hecho, si se cambia el verbo a plural, tendríamos *Me gustan los helados*). Así, hay que transmitir a los alumnos que, en oraciones que contienen este tipo de verbos, no debe decirse **Yo me gusta el helado*, sino *A mí me gusta el helado* (o *A mí me gustan los helados*, si el sujeto está en plural), por lo que sería conveniente, una vez que se les hubiera explicado en qué consiste la concordancia en verbos como *gustar*, proporcionarles una serie de verbos (mediante listas o a través de una serie de ejercicios de ampliación, en definitiva, de la forma que el profesor considerara más adecuada) que siguieran esta estructura para que la interiorizaran y pudieran emplearla de forma natural.

Este apartado sobre la concordancia en los verbos pseudoimpersonales podría concluirse con un ejemplo de cómo se trabajan este tipo de verbos en recursos de enseñanza de español como la revista *Acueducto*:

① 『～が好き』という表現

preng 覚えましょう!

<p>(A mí) me (私は)</p> <p>(A ti) te (君は)</p> <p>(A él/ella/usted) le (彼は/彼女は/あなたは)</p> <p>(A nosotros) nos (私たちは)</p> <p>(A vosotros) os (君たちは)</p> <p>(A ellos/ellas/ustedes) les (彼らは/彼女らは/あなたたちは)</p>	+	<p style="color: red; font-weight: bold;">gusta</p> <p style="color: blue;">gustarの 3人称単数形</p> <p style="font-size: 2em;">}</p> <p style="color: black;">名詞(単数形) 不定詞</p>
		<p style="color: red; font-weight: bold;">gustan</p> <p style="color: blue;">gustarの 3人称複数形</p> <p style="font-size: 2em;">—</p> <p style="color: black;">名詞(複数形)</p>

Sencilla explicación sobre la conjugación del verbo *gustar*. En la imagen se explica que la estructura del verbo consiste en pronombre + verbo *gustar* + sustantivo; se empleará *gusta* o *gustan* en función de si el sustantivo que va después del verbo (que desempeñaría la función de sujeto) es singular o plural, respectivamente). En la siguiente página a la de la imagen, se explica cómo responder a preguntas con este verbo, por ejemplo, «— ¿Te gusta estudiar español? — Sí, me gusta mucho; Sí, me gusta; No, no me gusta...». Extraído del n.º 7 de la revista *Acueducto*, p. 24. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto7.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

2.1.2. Esquema de aplicación didáctica

Para terminar, se ofrecerá un esquema recapitulativo en el que se ha resumido lo expuesto en este apartado dedicado a la concordancia; en dicho esquema se han incluido algunos ejemplos y tanto la teoría como los ejemplos se han traducido al japonés. A continuación, a modo de muestra, se ofrecerán algunas actividades de aplicación didáctica de la teoría expuesta anteriormente que podrían servir de base para realizar ejercicios similares y que se mostrarán tal y como se plantearían a los alumnos:

La concordancia del sujeto con el verbo

主語と動詞の一致

1

Aunque no esté expreso, el sujeto siempre concuerda con el verbo.
 省略していても、動詞は主語と数と人称において一致を行う。(Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 255)
 - Canto (yo). 私は歌う。(Sánchez y Sarmiento, 1999: 254)
 En español no siempre es necesario expresar el sujeto porque el verbo indica cuál es su sujeto.
 スペイン語で、動詞は主語を指定するから、主語は省略されている可能性がある。

¿Cómo localizamos el sujeto? Solo debemos cambiar el número del verbo...
 - P. ej. (例):
 1.a) Mi amigo es simpático. (Contreras [ed.], 2011: 25) (私の友人は優しい。)

1.b) Mis amigos son simpáticos. (私の友人達は優しい。)
 Además del verbo, ¿qué más cambia de número? ¿Ese es el sujeto!
 動詞の上、数が変化することがあるか。それは主語である!

2.a) La pelota la tiró el niño. (「子供はボールを投げた。」、または「ボールが子供に投げられた。」)
 ¿Es «la pelota» el sujeto?... 「La pelota」は主語であるか。

2.b) La pelota la tiraron los niños. (「子供達はボールを投げた。」、または「ボールが子供に投げられた。」)
 ¡No! Es «los niños». 違う! 「la pelota」じゃなくて、「los niños」は主語である。

3.c) Me gusta tu camisa. (Gómez Torrego, 1997: 262) ([私は]) あなたのシャツが好きだ。)

3.d) Me gustan tus camisas. ([私は]) あなたのシャツが好きだ。)

¡Cuidado! El sujeto no es «yo», es «tus camisas». ¡No digas «Yo me gusta tus camisas», sino «A mí me gustan tus camisas».
 注意! 「yo」は主語じゃなくて、「tus camisas」である。「Yo me gusta tus camisas」は正しいじゃなくて、「A mí me gustan tus camisas」と言って下さい。

2

La concordancia «ad sensum»

「Ad sensum」と言うの一致

- Cuando en una oración el sujeto contiene un sustantivo **colectivo** (se refieren a un grupo pero están en singular, como bosque, rebaño, familia...) o un sustantivo **cuantificativo**, el verbo puede conjugarse tanto en **singular** como en **plural**:
 文の主語の中に、集合名詞(単数ですが、集合を指定する、例えば、「bosque」、「rebaño」、「familia」等)、または数名詞がある場合、動詞の数が単数だけでなく、複数も活用出来る。

- P. ej.:
- 1) La mitad de los ciudadanos no votó/votaron. (国民の半分は投票しなかった。)
 - 2) El 24% de los españoles está_/están en el paro. (スペインの失業率は24パーセントだ。)
 - 3) Un grupo de turistas japoneses visitó/visitaron ayer la Alhambra de Granada. (日本人の観光客は昨日、グラナダのアランブラを見物しに行った。)
- SUJETOS (主語)

El verbo es correcto tanto en singular como en plural y es el hablante el que decide cómo conjugarlo en función de a qué da más importancia: por ejemplo, en 1), para el hablante, ¿es más importante «la mitad» o «los ciudadanos»? Si es «la mitad», dirá «votó», mientras que si considera que es «los ciudadanos», dirá «votaron» (aunque el sujeto siempre será «La mitad de los ciudadanos»). Esa es la concordancia «ad sensum».

動詞は単数だけでなく、複数も活用出来て、両方は正しいから、話者は、自分の意見によって、選択する。例
 えば、例の1)を読みましょう。主語の中で、何が一番主であるか。話者は「la mitad」が一番主なことと思う場合、「votó」を言うが、「los ciudadanos」が一番主なことと思う場合、「votaron」を言う。(しかし、主語はいつも「la mitad de los ciudadanos」。)それは「ad sensum」と言うの一致。

La concordancia (一致)

En japonés no existen el artículo ni la concordancia, pero en español, ¡sí!
 日本語で、冠詞や一致は無いが、スペイン語で、それを忘れないようにして下さい!

De género (性の一致):
Una mujer alta
 artículo sustantivo adjetivo
 冠詞 女性名詞 女性形容詞
 背の高い女性。(Contreras [ed.], 2011: 24)

De número (数の一致):
Dos hombres altos
 numeral sustantivo adjetivo
 数詞 男性名詞 男性形容詞
 背の高い二人の男性達。

De persona (人称の一致):
Ellos son altos (3ª plural)
 sujeto verbo adjetivo (atributo)
 主語 動詞 属詞(形容詞)
 彼らは背の高いです。

Los verbos pseudoimpersonales o psicológicos (心理動詞)

- Algunos de estos verbos son los siguientes (心理動詞は、例えば、次の動詞である): *caber* (収まる、入る), *convenir* (都合がよい), *disgustar* (厭う), *encantar* (大好きだ), *faltar* (欠く), *gustar* (好く), *interesar* (興味がある), *molestar* (差し障る)...
 - P. ej. (例えば):
 Me gusta tu camisa. Me gustan tus camisas.
 (Gómez Torrego, 1997: 262) ([私は]) あなたのシャツが好きだ。
 Los elementos más difíciles podemos sustituirlos por «eso» «esas cosas»:
 (一番難しいことは「eso・esas cosas」に変わっていることが出来る。)

Me disgusta tu forma de pensar/eso. → Me disgustan esas cosas.
 ([私は] あなたの考え方を厭う。)
 A él le encanta cómo vistes/eso. → A él le encantan esas cosas.
 (彼があなたの着方が大好きだ。)
 Nos molesta que hables así/eso. → Nos molestan esas cosas.
 (僕達はあなたの話方が差し障る。)

- Los pronombres no son reflexivos porque la acción no recae ni en ellos, ni en el sujeto, pues desempeñan la función de CI (代名詞は再帰代名詞じゃなくて、間接目的語である: 動詞の行為は主語や代名詞に関わらないからである。): ¿*Yo me gusta la camisa?

La concordancia del sujeto con los pronombres reflexivos 主語と再帰の代名詞の一致

3

Los pronombres reflexivos son *me, te, se, nos, vos* y *se*. En oraciones como...
 再帰代名詞は「me」、「te」、「se」、「nos」、「vos」、「se」である。例えば...
Juan se lava (a sí mismo). (ファンは自分自身を洗う。)(Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)
 Se hace referencia a Juan (él); el pronombre y el sujeto concuerdan en número y persona, y no podemos omitir ese pronombre:
 ([「Se」は「ファン」を指定するから、「代名詞」と「主語」は数と人称において一致して、「se」を省略する出来ない])
 Juan lava (ファンは洗う): ¿Qué lava Juan?: A sí mismo, a Juan.
 (ファンは何を洗うか。自分自身を洗う。ファンを洗う。)

- Cuando cambiamos el sujeto de lava... (「Lava」の主語を変化するとき...)
Tú te lavas. (あなたは自分自身を洗う。)
 ... El pronombre reflexivo y el verbo también cambian. (再帰代名詞と動詞も変化する。)

Los verbos «haber» y «hacer» 「haber」と「hacer」の動詞

- Estos dos verbos son **impersonales** (es decir, **no tienen sujeto**, ni implícito ni explícito) cuando... [「Haber」と「hacer」は無人(即ち、主語が全然がない)である。...]

- 1) **Haber** significa 'hallarse' o 'existir'
 («Haber」は「ある・いる」と言う意味である時。
 「ある・いる」は「所持する」と言うの意味がなくて、「存在する」と言うの意味がある。])
 - P. ej. (例えば): **Había** allí muchas personas. (Fernández Soriano y Táboas Baylín, 1997: 27.3.2) (あそこに、沢山人がいた。)
- 2) **Hacer** indica que ha transcurrido tiempo (y no significa 'realizar'):
 「Hacer」は時間が経ったの意味がある(「する」の意味が無い):
 - P. ej. (例えば): **Hace** tres años que gané el premio. (Adaptado de Gómez Torrego, 1997: 268) ([私は]三年前に、入賞した。)
 Esto equivale a tiempo + ago (inglés), il y a + tiempo (francés), tiempo + 前 (japonés)

- Cuando son impersonales, se conjugan siempre en **tercera persona del singular**: los elementos que los siguen no desempeñan la función de sujeto, sino la de complemento directo (***Habían** allí muchas personas o ***Hacen** tres años que gané el premio son incorrectas).
 (無人である時、その動詞は単数の3人称だけで活用するから、「***Habían** allí muchas personas」,または、「***Hacen** tres años que gané el premio」は正しいじゃない。「Muchas personas」と「que gané el premio」は主語じゃなくて、目的語であるからである。)

4

5

© Laura Asquerino Egoscóabal, 2014

2.1.3. Propuesta de actividades de práctica

La concordancia: actividades de consolidación

Nivel
recomendado:
A1-A2

Ejercicio de comprobación

1. ¿Quién hace qué? Une con flechas la persona con el verbo y el dibujo adecuados.

• Nosotros • habla español.

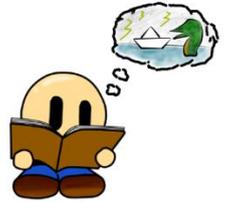
• Antonio y Rosa • leo un libro.

• Takeshi • van al cine.

• Yo • somos amigos.

• Tú • cocináis tortilla de patatas.

• Vosotros • juegas al fútbol.



Ejercicio de comprobación

2. Señala las oraciones incorrectas: si son incorrectas, corrígelas.

Ejemplo: *Ellas es* estudiantes. *Ellas son* estudiantes.

Mi vecino es simpático. _____

a) Ese gato es grande y marrón. _____.

b) Maki le gusta los caramelos. _____.

c) Casi el 50% de las mujeres japonesas trabaja.
_____.

d) Takeshi se lavan los dientes. _____.

e) Ayer había muchas personas en el cine. _____.

f) Hacen cinco años que no te veía. _____.

g) A mi madre le duele la cabeza. _____.

3. Vamos a escuchar la canción *Clandestino*⁴⁶, del cantante Manu Chao, que habla sobre la inmigración ilegal. La primera vez que la escuches, no escribas nada; la segunda vez que la escuches, deberás rellenar los huecos con la palabra correcta: presta atención a la concordancia de género, de número o de persona.

Clandestino (Manu Chao) *Clandestino* = 正式書類が無い人

_____ voy con mi pena

_____ va mi condena

Correr es mi destino

Para **burlar la ley**

burlar: 'reírse de' (en este caso, quiere decir 'ir contra la ley')

_____ en el corazón

De la _____ Babylon

Me dicen el _____

me dicen: 'me llaman'

Por **no llevar papel**

no llevar papel: no ir documentado, es decir, ser ilegal.

Pa' una ciudad del norte

pa' = *para* (en el lenguaje coloquial)

_____ me fui a trabajar

Mi vida la dejé

Entre Ceuta y Gibraltar

Soy una raya en el mar

Fantasma en la ciudad

Mi vida va _____

Dice la autoridad

_____ voy con mi pena

_____ va mi condena

Correr es mi destino

Por no llevar papel

_____ en el corazón

De la _____ Babylon

Me dicen el _____

Yo _____ **el quiebra ley**

el quiebra ley: 'el que va en contra de la ley' (*quebrar* es 'romper')

Mano Negra, _____

Peruano, _____

Africano, _____

Marihuana, _____

_____ voy con mi pena

_____ va mi condena

Correr es mi destino

Para burlar la ley

_____ en el corazón

De la _____ Babylon

Me dicen el _____

Por no llevar papel

Argelino, _____

Nigeriano, _____

Boliviano, _____

Mano Negra, _____

⁴⁶ La canción puede escucharse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=0TamvrMZ14g> [Consulta: 8/9/2014]. Esta nota no se incluiría en la actividad propuesta.

2.2. La expresión de la transitividad y de la intransitividad

2.2.1. Aproximación teórica

En un principio podría pensarse que la expresión de la transitividad y de la intransitividad es algo propio de un determinado número de lenguas entre las que no se incluiría el japonés. Sin embargo, esto no es así, pues el verbo japonés también puede expresar estas nociones variando su forma (enseguida explicaremos en qué consiste esa *variación*), por lo que sería muy recomendable que el profesor de español fuera consciente de estas similitudes e intentara establecer un paralelismo entre cómo se expresan estas nociones en ambas lenguas para, así, reducir las dificultades que podrían surgir en su aprendizaje.

Gómez Torrego (1997: 190 y 191) clasifica los verbos desde el punto de vista sintáctico en transitivos e intransitivos. Los primeros se caracterizan porque se construyen con complemento directo, mientras que los segundos, no; sin embargo, existen algunos verbos que, aunque normalmente son transitivos, pueden emplearse como intransitivos, y viceversa⁴⁷ (Gómez Torrego pone el ejemplo de *Comí patatas* [transitivo] frente a *Comí a las tres* [intransitivo]), por lo que muchos autores prefieren hablar de predicados o de usos transitivos e intransitivos más que de verbos transitivos o intransitivos.

Con la clasificación sintáctica de Gómez Torrego coinciden Sánchez y Sarmiento (1999: 166), pues hablan de *他動詞* ([*tadôshi*]) y *自動詞* ([*jidôshi*]), pero añaden otros dos tipos de verbos, los pronominales⁴⁸ (*再帰動詞* [*saikidôshi*]), que se conjugan con los pronombres *me*, *te*, *se*, *nos*, *os* y *se*, y los copulativos (*繫辞動詞* [*keijidôshi*]), que van acompañados siempre de un atributo. Los ejemplos que proponen estos autores para estos cuatro tipos de verbos son los siguientes:

Verbos transitivos (<i>他動詞</i>): <u>El abuelo lee el periódico.</u> sujeto (verbo CD) predicado (verbal)	<u>祖父は新聞を読む。</u> tema CD verbo [Sofu wa shinbun o yomu]
Verbos intransitivos (<i>自動詞</i>): <u>Corre el niño.</u> ⁴⁹ (verbo) sujeto predicado (verbal)	<u>子供は走っている。</u> tema verbo [Kodomo wa hashitte-iru]
Verbos pronominales (<i>再帰動詞</i>): <u>Yo me arrepiento.</u> sujeto (verbo ⁵⁰) predicado (verbal)	<u>私は後悔する。</u> tema verbo [Watashi wa kôkai-suru]

⁴⁷ Existen, sin embargo, algunos usos incorrectos, como apunta Gómez Torrego (1997: 190 y 191)

⁴⁸ Sobre los verbos pronominales, entre otros, se hablará con más detenimiento en el apartado 2.1.3, p. 46 y ss.

⁴⁹ Aunque los autores no lo indiquen, también es perfectamente correcta la oración *El niño corre*: a pesar de que los ejemplos parezcan indicarlo, no es obligatorio posponer el sujeto al verbo cuando es intransitivo.

⁵⁰ Cuando el verbo es pronominal, suelen analizarse juntos el verbo y el pronombre que le acompaña.

Verbos copulativos (繫辞動詞): **Yo soy estudiante.**
sujeto verbo atributo
predicado (nominal)

私は **学生** です。
tema atributo⁵¹ verbo
[Watashi wa **gakusei** desu]

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 167; se han añadido transcripciones, colores, negritas, subrayados y análisis sintácticos)

A pesar de que ambas clasificaciones son válidas, vamos a preferir la que realiza Gómez Torrego, puesto que la consideramos más rigurosa (Sánchez y Sarmiento no hablan, por ejemplo, de los verbos predicativos, a pesar de que sí mencionan los copulativos) y, además, más sencilla de cara a explicar cómo se expresan las nociones de transitividad e intransitividad y para realizar una comparación con respecto a cómo se expresan dichas nociones en la lengua japonesa.

Por una parte, acabamos de indicar que los verbos transitivos se conocen en japonés como 他動詞. Estos verbos van precedidos de un objeto directo (en japonés, 直接目的語 [chokusetsu mokutekigo]), que va seguido, como sucede con este tipo de complementos, de la partícula を. Ahora bien, también existen, como se mencionó en la introducción, una serie de palabras que exigen esta partícula aunque no sean complementos directos: son las que indican lugares de tránsito (通過の場所 [tsûka no basho]). Así, habría que decir 公園を歩く ([kôen o aruku], 'Paseo **por** el parque'), 道を渡る ([michi o wataru], 'Cruzo/voy **por** el camino'), 空を飛ぶ ([sora o tobu], 'Vuelo **por** el cielo')...⁵². Lo mismo sucede cuando se quiere indicar que se sale de un sitio o que nos alejamos de un lugar: 部屋を出る ([heya o deru], 'Salgo **de** la habitación') o バスを降りる ([basu o oriru], 'Bajo **del** autobús').⁵³

Por otra parte, los verbos intransitivos, 自動詞, serían aquellos que no necesitan llevar objeto o complemento directo, como ある ([aru], 'tener' o 'haber'), 歩く ([aruku], 'caminar') o 来る ([kuru], 'venir').

Además, existen verbos que solo pueden ser transitivos (como 食べる [taberu], 'comer', o あげる [ageru], 'dar') y verbos que solo pueden ser intransitivos, como los que acabamos de mencionar en el párrafo anterior. Sin embargo, es muy frecuente que existan verbos que puedan ser transitivos e intransitivos en función de los elementos (podríamos

⁵¹ Desde el punto de vista de la sintaxis española.

⁵² Esta información se ha extraído de «Japanese Verbs: Transitive and Intransitive Pairs» ('Verbos japoneses: pares de transitivos e intransitivos'), <http://vancouverjapaneselesson.wordpress.com/2014/04/30/japanese-verbs-transitive-and-intransitive-pairs/> [Consulta: 8/9/2014]

⁵³ Vid. nota 52 y p. 23.

llamarles desinencias, aunque no serían equivalente a nuestras desinencias verbales en español) que sigan a la raíz, algo que puede resultar complicado para los no nativos pero que para los hablantes de japonés es muy natural. Existe un gran número de estos verbos que experimentan esta *variación* de la que hablábamos al principio de este apartado; entre ellos, se encontrarían, por ejemplo, つける ([tsukeru], ‘encender’) y つく ([tuku], ‘encenderse’), 止める ([tomeru], ‘parar’) y 止まる ([tomaru], ‘pararse’) o 冷やす ([hiyasu], ‘congelar’) y 冷える ([hieru], ‘congelarse’)⁵⁴.

Como puede observarse, el japonés indica esta (in)transitividad mediante determinadas desinencias verbales (que se añaden a la raíz), mientras que el español añade, en la mayoría de los casos, el pronombre *se*⁵⁵: hay que hacer notar a los estudiantes japoneses que esta diferencia puede convertirse en una similitud o en una equivalencia, puesto que en ambas lenguas se añaden determinados elementos morfológicos para expresar la transitividad o la intransitividad.

Desde el punto de vista semántico⁵⁶, el *se* español, en este caso, indicaría que hay una falta de agentividad (o de que se quiere esconder quién ha realizado realmente la acción), pues no es lo mismo «encender la luz» y que esta «se encienda sola»: lo mismo ocurre en japonés, pues no es lo mismo «電気をつける» ([denki o tsukeru]), donde se sabe que alguien la ha encendido, y «電気がつく» ([denki ga tsuku]), donde no se sabe quién la ha encendido, por lo que podría ser que esta se hubiera encendido sola.

Asimismo, desde el punto de vista sintáctico, los elementos que acompañan al verbo pasarían a tener funciones distintas tanto en español como en japonés. Esto se puede observar mediante el siguiente ejemplo:

⁵⁴ Una lista más completa de estos verbos puede consultarse en el enlace indicado en la nota 52.

⁵⁵ O, como afirma Gallardo (2008: 45), «los verbos transitivos en español pueden convertirse en intransitivos mediante el uso del pronombre reflexivo o, más exactamente, mediante la aparente sustitución del argumento externo, o *causa*, por el pronombre reflexivo», si bien es cierto que existen algunos verbos transitivos que no necesitan este pronombre para hacerse intransitivos (como, continúa el autor, el verbo *bajar*: *bajar los precios*, donde es transitivo, frente a *los precios bajan*, donde funcionaría como un intransitivo).

⁵⁶ Para más información, se recomienda leer a Gallardo (2008), que explica cuáles son los principales recursos para expresar la causa en español, inglés y japonés, y sus consecuencias desde el punto de vista de un análisis semántico. Este autor añade que otra estrategia muy frecuente para expresar la inacusatividad, además de la morfológica, es la voz pasiva, que es muy frecuente en inglés y en japonés, aunque no tanto en español (que emplea, por lo tanto, el pronombre *se*).

He sido yo el que lo ha hecho.

Español: verbo transitivo
(Yo) enciendo la luz.
verbo CD
sujeto predicado

He sido yo el que lo ha hecho.

Japonés: verbo transitivo
(私は) 電気を つける。
tema CD verbo

Español: verbo intransitivo
La luz se⁵⁷ encendió.
sujeto predicado

No he sido yo (no se sabe quién ha sido o se quiere ocultar quién lo ha hecho).

Japonés: verbo intransitivo
電気が つく。
sujeto verbo

No he sido yo (no se sabe quién ha sido o se quiere ocultar quién lo ha hecho).

En palabras de Gallardo (2008: 44), cuando aparece una estructura inacusativa, se está obviando gramaticalmente la expresión de la causa. En el caso de los ejemplos anteriores, el sujeto sería el elemento afectado por el cambio (*la luz*), mientras que, siempre y cuando haya un argumento causante (*yo*), este elemento permanecerá en la posición de objeto, como sucede en los dos primeros ejemplos (el español y el japonés). Hay que tener en cuenta, como este mismo autor afirma, que un análisis de la (in)acusatividad no puede limitarse a basarse en si el sujeto experimenta un cambio de estado o de lugar, pero para el objetivo de esta memoria, bastaría, en principio, con tener presentes estas características básicas, pues son las características que habrá que transmitir a los alumnos para que las comprendan.

Como puede observarse desde un punto de vista sintáctico, en ambos casos el elemento que era complemento directo con el verbo transitivo, pasa a ser sujeto en la oración cuyo verbo es intransitivo: en definitiva, en vez de intentar fijarse en las diferencias, habría que enseñar a los alumnos a que fueran capaces de establecer relaciones de semejanza entre el funcionamiento de ambas lenguas, para que así desarrollaran un pensamiento más crítico y fueran capaces de entender con facilidad la expresión de la (in)transitividad en español. De hecho, si este tema se abordara de esta forma, este punto podría llegar a dejar de ser un problema para los estudiantes japoneses de español.

De todas formas, dado que los distintos valores, usos y significados del pronombre *se* pueden dar mucho de sí y pueden llegar a ser muy problemáticos a los estudiantes japoneses a la hora de comprenderlos, se dedicará un apartado específico a dichos valores, en un intento por clarificar su explicación y su enseñanza de cara a su puesta en práctica con alumnos japoneses.

⁵⁷ En este caso, el pronombre *se* se emplearía para expresar la intransitividad con respecto a *encender*, que sería transitivo. Asimismo, este *se* sería de voz media, puesto que la acción verbal afecta al sujeto gramatical o, si queremos ser más concretos, la oración sería incoativa que denota un cambio físico de estado o de posición (Mendikoetxea, 1999: 26.2.1.1). Dado que no se analizará el valor de voz media del pronombre *se* en la presente memoria de investigación, se recomienda leer la obra de esta autora que acaba de citarse.

2.2.2. Esquema de aplicación didáctica

Finalmente, se ofrece, a continuación, un esquema recopilatorio especialmente diseñado para su aplicación en la enseñanza de las nociones de transitividad e intransitividad a estudiantes de habla japonesa y también se ofrecen, al igual que se hizo en el apartado anterior, unas actividades de puesta en práctica:

La transitividad y la intransitividad

Desde el punto de vista sintáctico, los verbos se clasifican en...
動語構造による、動詞は次のタイプに分類している:

Verbos transitivos (他動詞)

Se construyen con **complemento directo**
直接目的語を伴って使われる動詞である。

- P. ej. (例えば): El abuelo lee el periódico. 祖父は新聞を読む。
sujeto verbo CD 主語 直接目的語 動詞
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 167)

Verbos intransitivos (自動詞)

Se construyen sin complemento directo
直接目的語を伴わず使われる動詞である。

- P. ej. (例えば): El niño corre. 子供は走っている。
sujeto verbo 主語 動詞
(Sánchez y Sarmiento, 1999: 167)

¡Cuidado! No siempre los verbos que llevan CD en japonés lo llevan también en español; p. ej.:
注意! 直接目的語つきの動詞は時々両国語に違う。例えば:

公園を歩く。 → Camino por el parque.	} lugares de tránsito (通過の場所)	部屋を出る。 → Salgo de la habitación.	
道を渡る。 → Voy por el camino.		un sitio (出る場所、 離れる場所)	バスを降りる。 → Bajo del autobús.
空を飛ぶ。 → Voy por el cielo.			

Sin embargo, en español existen muchos verbos que pueden ser tanto transitivos como intransitivos; p. ej.:
しかし、スペイン語では自他の動詞がある。例えば:

Transitivo (他動詞) → Intransitivo (自動詞)

- acercar (近づける)	acercarse (近づく)
- acostar (横にする)	acostarse (横になる)
- apagar (消す)	apagarse (消える)
- encender (点ける)	encenderse (点く)
- enfriar (冷やす)	enfriarse (冷える)
- empezar (~ algo) (始める)	empezar (algo ~) (始まる)
- girar (~ algo), (回す)	girar (algo ~) (回る)
(= hacer girar)	
- levantar (起こす)	levantarse (起きる)

Transitivo (他動詞) → Intransitivo (自動詞)

- parar (止める)	pararse (止まる)
- perder (無くす)	perderse (無くなる)
	(= desaparecer)
- propagar (広める)	propagarse (広まる)
(= extender)	
- romper (割る、壊す)	romperse (割れる、壊れる)
- sacar (出す)	salir (出る)
- sentar (据える、座らせる)	sentarse (座る)
- transformar (変える)	transformarse (変わる)

(«Japanese Verbs: Transitive and Intransitive Pairs:» <http://vancouverjapaneselesson.wordpress.com/2014/04/30/japanese-verbs-transitive-and-intransitive-pairs/>
y Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

En japonés cambia la terminación que va después de la raíz (p. ej., *hajimeru* - *hajimaru*), mientras que en español suele añadirse *se* al final de dicho verbo. P. ej.:

日本語で、常に、原形の後のパートが変化する (例えば、始める - 始まる)。しかし、スペイン語では、一般に、「se」が動詞の後につく。例えば:

1.a) <u>El policía paró (=detuvo) el coche.</u> sujeto verbo transitivo CD	警官は車を止めた。 主語 直接目的語 他動詞	1.b) <u>El coche se paró (=se detuvo).</u> 車が止まった。 sujeto verbo intr. 主語 自動詞
2.a) <u>El niño rompió el vaso.</u> sujeto v. tr. CD	子供はカップを壊した。 主語 直接目的語 他動詞	2.b) <u>El vaso se rompió.</u> カップが壊れた。 sujeto verbo intr. 主語 自動詞

¿Quién paró el coche? El policía. (誰が車を止めたか。刑事である。) ¿Quién paró el coche? ¡No lo sabemos! (誰が車を止めたか。知らない!)

¿Quién rompió el vaso? El niño. (誰がカップを壊したか。子供である。) ¿Quién rompió el vaso? ¡No lo sabemos! (誰がカップを壊したか。知らない!)

A veces, sin embargo, basta con **cambiar el orden** del sujeto y del predicado; p. ej.: (時々、主語と動詞の順番をかえることだけである。例えば:)

3. a) (Yo) empecé ayer el curso. (v. tr.)	(私は)昨日クラスを 始めた 。(他動詞)
3. b) El curso empezó ayer. (v. intr.)	クラスが昨日 始まった 。(自動詞)

Pero, a veces, hay que cambiar el verbo; p. ej.: (けれども、時々、動詞を変化させるが必要である。例えば:)

4. a) (Yo) saqué al perro de la cocina. (v. tr.)	(私は)犬を台所に 出した 。(他動詞)
4. b) El perro salió de la cocina. (v. tr.)	犬が台所に 出た 。(自動詞)

2.2.3. Propuesta de actividades de práctica

Los verbos transitivos e intransitivos: actividades de consolidación

Ejercicio de comprobación

1. Une con flechas los verbos en español con su correspondiente traducción al japonés. Después, escríbelos (en español y en japonés) en la parte de la tabla correspondiente, según si son transitivos o intransitivos.

Nivel recomendado:
A2-B1

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. enfriarse | 1. 出る |
| 2. parar | 2. 起きる |
| 3. salir | 3. 冷える |
| 4. encenderse | 4. 割る、壊す |
| 5. levantar | 5. 止める |
| 6. pararse | 6. 点く |
| 7. sacar | 7. 冷やす |
| 8. encender | 8. 近づく |
| 9. levantarse | 9. 点ける |
| 10. acercarse | 10. 近づける |
| 11. romperse | 11. 起こす |
| 12. acercar | 12. 割れる、壊れる |
| 13. enfriar | 13. 止まる |
| 14. romper | 14. 出す |

Verbo transitivo (他動詞)	Verbo intransitivo (自動詞)

Ahora, escribe una oración con cada uno de los verbos (pero solo con los que están en español). Presta atención: si son transitivos, llevarán complemento directo (直接目的語) pero, si son intransitivos, no podrán llevarlo.

- acercar: _____
- acercarse: _____
- encender: _____
- encenderse: _____
- enfriar: _____

6. enfriarse: _____
7. levantar: _____
8. levantarse: _____
9. parar: _____
10. pararse: _____
11. romper: _____
12. romperse: _____
13. sacar: _____
14. salir: _____

2. Lee la *Fábula de la cigarra y la hormiga*, y completa los huecos con las siguientes palabras:

<i>decía</i>	<i>comida</i>	<i>baila</i>	<i>madrugaba</i>	<i>trabajando</i>	<i>brillaba</i>	<i>se despertó</i>
<i>grano</i>	<i>cantaba</i>	<i>alimentos</i>	<i>se acercó</i>	<i>puerta</i>		

La cigarra era feliz disfrutando del verano: El sol _____, las flores desprendían su aroma... y la cigarra _____. Mientras tanto, su amiga y vecina, una pequeña hormiga, pasaba el día entero _____, recogiendo _____.

—¡Amiga hormiga! ¿No te cansas de tanto trabajar? Descansa un rato conmigo mientras canto algo para ti. — Le _____ la cigarra a la hormiga.

—Mejor harías en recoger provisiones para el invierno y dejarte de tanta holgazanería —le respondía la hormiga, mientras transportaba el _____, atareada.

La cigarra se reía y seguía cantando sin hacer caso a su amiga.

Hasta que un día, cuando _____, sintió el frío intenso del invierno. Los árboles se habían quedado sin hojas y del cielo caían copos de nieve, mientras la cigarra vagaba por el campo, helada y hambrienta. Vio a lo lejos la casa de su vecina la hormiga y _____ a pedirle ayuda.

—Amiga hormiga, tengo frío y hambre, ¿no me darías algo de comer? Tú tienes mucha _____ y una casa caliente, mientras que yo no tengo nada.

La hormiga entreabrió la puerta de su casa y le dijo a la cigarra:

—Dime, amiga cigarra, ¿qué hacías tú mientras yo _____ para trabajar? ¿Qué hacías mientras yo cargaba con granos de trigo de acá para allá?

—Cantaba y cantaba bajo el sol —contestó la cigarra.

—¿Eso hacías? Pues si cantabas en el verano, ahora _____ durante el invierno.

Y le cerró la _____, dejando fuera a la cigarra, que había aprendido la lección.

Moraleja: Quien quiere pasar bien el invierno, mientras es joven debe aprovechar el tiempo.

Versión adaptada de las Fábulas de Samaniego, extraída de: <http://www.guiainfantil.com/1385/fabulas-para-ninos-la-cigarra-y-la-hormiga.html> [Consulta: 8/9/2014]

Ahora responde, con oraciones completas, a las siguientes preguntas:

a) ¿Qué hacía la cigarra en verano? _____

¿Qué recogía, mientras, la hormiga? _____

b) Cuando llegó el invierno, ¿qué tenía la hormiga? _____

¿Y qué tenía la cigarra? _____

c) ¿Quién cerró la puerta a quién? _____

d) ¿Ayudó la hormiga a la cigarra? ¿Por qué? _____

e) ¿Te parece bueno el comportamiento de la hormiga? ¿Por qué?

2.3. Las estructuras reflexivas, recíprocas y pronominales: los valores del pronombre *se*

Resulta evidente la dificultad de los distintos valores del pronombre *se* no solo para los estudiantes de español como lengua extranjera, sino también para los propios hispanohablantes. Así, su enseñanza, si bien la consideramos fundamental, puede entrañar una gran dificultad si el propio docente no tiene claros estos valores.

2.3.1. Esquema de aplicación didáctica

Aun así, el profesor de español debería introducir gradualmente los distintos valores de este pronombre y esta es la razón por la cual convendría hacer una recopilación de dichos valores para tener una organización de la que partir: es por ello por lo que se ofrece el siguiente esquema que recopila los principales valores del *se* de forma breve y orientada a su enseñanza a estudiantes japoneses. Dicho esquema constituiría, al igual que los esquemas que se han expuesto en los apartados anteriores, la base para su aplicación didáctica en el aula de español como lengua extranjera para estudiantes japoneses y partiremos de él para la exposición teórica de este apartado.

En dicho esquema aparecerán reflejados los cinco valores principales del pronombre *se* (numerados del uno al cinco) más un sexto, que sería el ético y cuyo empleo, a diferencia de los demás, no es obligatorio, puesto que solo añade matices de significado. Antes de comenzar, no hay que olvidar que existe otro *se*, que no es más que una variación del *le*: para evitar la cacofonía, se sustituye *le* por *se*, de forma que tendríamos, por ejemplo, **Se** (complemento indirecto) *lo* (complemento directo) *dije*, en vez de ***Le lo dije**⁵⁸.

⁵⁸ Este fenómeno aparece perfectamente explicado en japonés en el número 2 de la revista *Acueducto*, pp. 24 y 25, < <http://www.acueducto.jp/acueducto2.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

再帰 Reflexivo ①

①

- El sujeto hace y recibe la acción del verbo (el sujeto es también CD).

主語は行為をして、同じ行為をもらう。主語と目的語は同じ人である。

- Juan ^{CD}se lava (a sí mismo). ファンは自分自身を洗う。(Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

注意!

- Juan ^{CI}se lava ^{CD}las manos. ファンは[自分の]手を洗う
+ refuerzo: a sí mismo

強制的 Pronominal ③

③

- Se es necesario (por ejemplo, en arrepentirse).

「Se」は必要である。(例えば、「Arrepentirse」、「後悔する」)

- A veces puede transformar un verbo transitivo en uno intransitivo. (Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 104-105)

時々、「se」は他動詞を自動詞変化する。

acercar (近づける) acercarse (近づく)

levantar (起こす、上げる) levantarse (起きる、上がる)

- Pueden llevar uno (sujeto): Uno se arrepiente (私は後悔する) (Sobre uno, vid. Sánchez y Sarmiento, 1999: 113, e Ishizaki, 1999: 33)

強調・関心 Ético ②

②

相互 Recíproco

- Se no es necesario, solo es enfático o expresivo; es frecuente en el lenguaje coloquial.

「Se」は必要じゃなくて、ニュアンスを表現する。口語でよく使われる。

- P. ej., Se comió toda la paella (「パエージャを全部たいらげた」、または「パエージャを全部食べてしまった」)

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 105 y Sala de Español [http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm].)

- A veces, se cambia el significado del verbo.

時々、「se」は動詞の意味を変える。

P. ej. (例えば): (Sánchez y Sarmiento, 1999: 105)

Ramón se fue a Sevilla. (行ってしまった) ≠ Ramón fue a Sevilla. (行った)

Marta se vino de Argentina. (アルゼンチンを捨てて来た) ≠ Marta vino de Argentina. (アルゼンチンから来た)

Se comió la paella. (全部たいらげた) ≠ Comió paella. (食べた)

- El sujeto hace y recibe la acción del verbo, pero este sujeto es siempre plural (el sujeto es también CD).

主語は行為をして、同じ行為をもらう。主語と目的語は同じ人だが、常に複数だ。

- P. ej. (例えば) Juan y Ana ^{CD}se odian (el uno al otro). (ファンとアナは互いに憎んでいる。)

注意!

Juan y Ana ^{CI}se escriben ^{CD}cartas (el uno al otro).

(「ファンとアナは互いに交通している」または「ファンとアナは互いに手紙を送っている」。(Sánchez y Sarmiento, 1999: 104)

+ refuerzo: mutuamente, recíprocamente

El pronombre se 「Se」代名詞

Quando le es CI y precede a lo, le pasa a ser se.

間接目的語を表す3人人称代名詞は直接目的語3人称代名詞と同時に使われる時、「Le」が使われなくて、「Se」が使われる。

P. ej. (例えば): Se lo dije. (*Le lo dije). ([私は]彼にそれを言った。)

Los cristianos se mataban. (¿Recíproco o pasiva refleja? Es necesario el contexto)

「基督教徒がころされている。」(受身)、または、「基督教徒は互いに殺している。」(相互)?

コンテキストが必要である。

© Ramón Asquerino Fernández y Laura Asquerino Egocozábal, 2014

無人 Impersonal ④

④

- Solo se refiere a la 3ª persona del singular y se evita toda alusión al sujeto.

主語を表現せずに、ぼかす場合に使われる。

- P. ej. (例えば): Se realizó una investigación. (調査が行われた。)

En España se come bien. (スペインでは食事が美味しい。)

(Sánchez y Sarmiento, 1999: 106, y Sala de Español [http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm]).

Se ha divulgado la noticia.

ニュースが公表された。

¿Impersonal o pasiva refleja?

(「無人」、または、「受身」?)

Es necesario el contexto.

コンテキストが必要である。

受身 Pasiva refleja ⑤

⑤

- Signo de voz pasiva (pero no aparece el Sprep. «por +CAG.»).

受身であるが、「por」+ 行為者を表すことは出来ない。

Él rompió el cristal. --> El cristal fue roto por él. --> Se rompió el cristal *por él. (彼はガラスを割る。--> ガラスが彼によって割れた。--> ガラスが割れた。)

(Adaptado de Sánchez y Sarmiento, 1999: 105)

- El sujeto se pospone y concuerda con el verbo en número. ⚠

主語は動詞の後にあって、動詞の数に一致する。

P. ej. (例えば): Se rompió el cristal. --> Se rompieron los cristales.

2.3.2. Aproximación teórica

El primer valor que suele introducirse en las clases de español es el pronominal, que se caracteriza por formar parte del verbo (por lo que no desempeña ninguna función ni puede analizarse por separado de dicho verbo): los alumnos lo interiorizan a la vez que aprenden una serie de verbos que se refieren a acciones cotidianas (*levantarse, peinarse, ducharse...*), por lo que los alumnos memorizan el verbo pronominal conjugado junto a los pronombres átonos correspondientes (*Yo me levanto, Tú te levantas...*). Como ya se indicó anteriormente, el pronombre *se* puede transformar un verbo transitivo en uno intransitivo, como en el caso de *acercar (+ algo, que sería el complemento directo)* frente a *acercarse (* + algo)*, mientras que en la lengua japonesa, es necesario cambiar las terminaciones del verbo (*近づける, [chikazukeru]*, frente a *近づく, [chikazuku]*), puesto que no existe en este idioma un pronombre tan versátil como nuestro *se*.

Podemos ver un ejemplo de la enseñanza de este valor del pronombre *se* en el número 9 de la revista *Acueducto*, en el cual se explican los verbos pronominales y los que necesitan un pronombre reflexivo (aunque aparecen mezclados, pues su intención es, sobre todo, que los lectores sean capaces de usar estos pronombres de forma correcta, independientemente de cuál sea el valor concreto del pronombre):

preng 覚えましょう!

再帰動詞の活用形

	単 数	複 数
一人称	me levanto	nos levantamos
二人称	te levantas	os levantáis
三人称	se levanta	se levantan

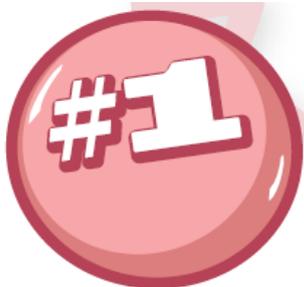
* <se> は主語に応じて、<me>、<te>、<se>、<nos>、<os> に変化します。
* <se> 以外の部分の活用は、<se> がついてないときと同じです。

Sencilla explicación sobre la conjugación del verbo *levantarse*. En el cuadro se explica que el pronombre debe concordar con el sujeto (vid. además el apartado dedicado a la concordancia de los pronombres reflexivos con el sujeto, pp. 38 y 39 de la presente memoria), pero que este pronombre no afecta a la conjugación del verbo. Extraído del n.º 9 de la revista *Acueducto*, p. 24. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto9.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

El segundo y el tercer valor suelen aprenderse a continuación (primero, el reflexivo y después, el recíproco). Tanto en el caso del valor reflexivo como del recíproco, el sujeto es el que realiza y recibe la acción del verbo (por lo que el sujeto es también complemento directo, como en *Él [sujeto] se [complemento directo] lava*), y lo que cambia es el número

de dicho sujeto: es singular en el caso del *se* reflexivo (*Él se lava*) y plural en el caso del *se* recíproco (*Juan y Ana se odian*).

En este caso, los alumnos, cuando aprenden estos valores, tampoco son conscientes de que estén asimilando un valor más del pronombre *se*, puesto que aprenden su uso de una forma similar a como lo aprendían en el caso del *se* pronominal (por ejemplo, en el caso del reflexivo, *Yo me lavo*, *Tú te lavas*, *Él se lava*, *Nosotros nos lavamos*, *Vosotros os laváis*, *Ellos se lavan*; en definitiva, aprenden que, con determinados verbos y para indicar que la acción recae en la misma persona que realiza la acción, con el pronombre *yo* irá el pronombre *me*; con *tú*, *te*, etcétera). Veamos, una vez más, un ejemplo de cómo aparece explicado este valor en el número 9 de la revista *Acueducto*:



- ① さて、上記を見れば、『再帰動詞がどういうものか?』、という疑問は解けたのではないのでしょうか?再帰動詞の活用も出来るし、基本的な概念もわかりましたね。
では、もう少し『自分自身』にかえてくるアクションを表す、『再帰動詞』について見ていきましょう。
『再帰動詞』は、『自分の体の一部』だけに、アクションが及ぶ場合にも、用いられます。体の一部である手や顔を洗う時、服や、眼鏡、アクセサリ等を自分の身につけるときのなどがその一例です。

例えば、左の絵を見てください。マリさんが、ペットの犬を洗っています。
洗うという動詞は<Lavar>ですから、

Mari lava a su perro. (マリは彼女の犬を洗う。)となります。
主語 アクションの対象(主語とは別のもの)

では、今度は右の絵です。ミキちゃんが自分の手を洗っているところです。再帰動詞は、自分の体の一部にアクションが及ぶ時にも使用されますので、

× Miki lava las manos. ではなく、再帰動詞を使って、
○ **Miki se lava las manos.** (ミキは[彼女の自身の]手を洗う。)
主語 アクションの対象(主語の体の一部)

が正しい表現となります。

また、ここで気をつけなければならないのが、

Miki se lava. (ミキは[自分の]体を洗う。)
主語 アクションの対象(主語自身)

だけでは、意味が変わってしまうので、必ず動詞の後に洗う部分(この場合は手)を表す<las manos>を付けなければならないことです。



Mari lava a su perro.



Miki se lava las manos.

Sencilla explicación sobre el empleo de los pronombres reflexivos, en la que se hace notar que dichos pronombres se emplean para referirse a acciones que recaen sobre uno mismo (es decir, sobre el que realiza la acción) mediante unos sencillos ejemplos: «Mari lava a su perro», donde «Mari» realiza la acción y «su perro», la recibe, es decir, es el complemento directo, y «Miki se lava», donde «Miki» es la persona que realiza la acción y también la que la recibe. Esto último no sucede en «Miki se lava las manos», donde «las manos» sería el complemento directo (y se, el complemento indirecto). Extraído del n.º 9 de la revista *Acueducto*, p. 24. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto9.pdf> [Consulta: 8/9/2014]

Además, el *se* reflexivo puede ir reforzado por *a sí mismo* (que se ha traducido por *自分自身*, [jibunjishin]) y el *se* recíproco, por *mutuamente* o *recíprocamente* (en japonés, 互いに, [tagaini]). En el caso del *se* con valor reflexivo o recíproco, no hay que olvidar que,

cuando se añade un sintagma distinto al sujeto que recibe la acción del verbo (por ejemplo, *las manos* o *cartas* en *Juan se lava las manos* y *Juan y Ana se escriben cartas*), el pronombre reflexivo o recíproco pasa a desempeñar la función de complemento indirecto (como en el ejemplo que puede verse en el esquema, *Juan se* [CD] *lava* frente a *Juan se* [CI] *lava las manos* [CD] [Sánchez y Sarmiento, 1999: 104], similar al que aparece en la imagen anterior). Si bien es cierto que estas cuestiones más de tipo sintáctico no suelen enseñarse a los alumnos de forma explícita (al menos, en niveles bajos o intermedios), el profesor debe tenerlas muy presentes por si surgieran dudas de comprensión entre los alumnos.

El cuarto valor del pronombre *se* es el que se conoce como impersonal⁵⁹. Este valor también es de una gran importancia, puesto que este, junto al quinto valor, el de la pasiva refleja, sustituyen, en muchas ocasiones, a la voz pasiva, no tan frecuente en español como en otros idiomas, entre los que se incluye el japonés. Así, es conveniente hacer ver al alumno que la pasiva no se utiliza con tanta asiduidad en español, sino que suele recurrirse al pronombre *se*: por una parte, en cuanto a su valor de impersonalidad, suele emplearse para omitir cualquier referencia al sujeto; por otra parte, en cuanto a su valor de pasiva refleja, estaríamos ante una oración pasiva (pero sin complemento agente).

Al contrario de lo que sucede en las oraciones impersonales, en las oraciones pasivas reflejas sí hay un sujeto (que, por lo tanto, concuerda con el verbo: *Se realizó una investigación*, impersonal, frente a *Se venden pisos* o *Se rompieron los cristales*⁶⁰. En japonés, sin embargo, se emplearía siempre la pasiva para traducir las oraciones anteriores). Además, en español, la voz pasiva canónica es perifrástica, mientras que, en japonés, es necesario, como viene siendo habitual, un procedimiento morfológico: *Fui elogiado por el profesor* sería, en japonés, *私は先生に褒められました* ([*Watashi wa sensei ni homeraremashita*]); en ambos ejemplos, los elementos que indican que la oración es pasiva se han señalado en negrita (Montaner Montava, 2010: 9).

Ahora bien, los límites entre el valor de pasiva refleja y de impersonal no siempre están definidos, pues en oraciones como *Se ha divulgado la noticia* será necesario el contexto para saber si es impersonal ('alguien, no sabemos quién, ha divulgado la noticia') o pasiva refleja ('la noticia ha sido divulgada'), ya que la concordancia no ayudará en casos como

⁵⁹ Para más información sobre el *se* impersonal (aunque también se explican otros valores de este pronombre), puede consultarse el exhaustivo análisis que realiza Ishizaki (1999).

⁶⁰ De acuerdo con Sánchez y Sarmiento (1999: 105), esta última oración sería una pasiva refleja, aunque también podríamos considerar que el *se* es el propio de la voz media; ahora bien, como no se ha incluido entre los principales valores del *se*, no se tendrá en cuenta este valor.

este (*¿Se ha divulgado la noticia o Se han divulgado las noticias?*⁶¹). Estos dos valores se introducirían en niveles superiores cuando el profesor hiciera ver a los alumnos que las estructuras pasivas son muy poco frecuentes en español.

No hay que olvidar que la impersonalidad se expresa de muchas formas en español y que el *se* es solo una de entre ellas, pues también se emplean, entre otras, las siguientes estructuras: «hay que» más infinitivo (por ejemplo, «**Hay que** limpiar la habitación»), la tercera persona del plural («Dicen que va a nevar esta tarde»: aunque el verbo esté en tercera persona del plural, el sujeto no sería «ellos», pues no se sabe quién lo ha dicho; lo mismo sucede con ejemplos como «Llaman a la puerta»), «uno» (que se conjuga en tercera persona del singular, como en «Con el paso del tiempo, **uno** se acostumbra a todo»⁶²) o conjugar el verbo en segunda persona del singular (como en «Pues hace un calor que te mueres») (Nakai, 2011: 26 y 27)⁶³.

Finalmente, existe otro valor del *se*, el ético, que se introduciría en niveles superiores puesto que, por una parte, no es obligatorio que aparezca en la oración y, por otra, es más propio de la lengua coloquial. Este *se* enfatiza, es más expresivo o añade un pequeño matiz, como en la oración *Se comió la paella*, que añade el matiz de que '(se) la comió **toda**', como bien indican sus traducciones, パエージャを全部たいらげた。 ([paêja o zenbu tairageta]), donde el verbo たいらげる significa 'comerse por completo', 'acabarse (una comida)' o, incluso, 'zamparse' (nótese que hemos traducido este verbo acompañado de un *se*), y donde se ha incluido 全部 ('todo', 'por completo', 'del todo') o bien, パエージャを全部たべてしまった。 ([paêja o zenbu tabete-shimatta]), donde, además de 全部, se ha añadido la estructura -てしまう ([-te-shimau]) en pasado, que indica, precisamente, que algo se ha hecho por completo o del todo.

En definitiva, a partir de los ejemplos que aparecen en el esquema puede apreciarse que lo que en español se expresa con un solo pronombre, *se*, debe traducirse a otras lenguas mediante otros muchos recursos, por lo que la asimilación de estos valores por

⁶¹ De hecho, es frecuente que los límites entre los distintos valores del *se* no están claros en muchas ocasiones, como en otro ejemplo que también aparece en el esquema, *Los cristianos se mataban*: ¿es recíproco ('los cristianos se mataban mutuamente o entre ellos') o pasiva refleja ('los cristianos eran matados [por alguien distinto a ellos'])? Solo el contexto podría ayudar a saberlo, puesto que la concordancia, una vez más, no resultaría de utilidad.

⁶² En japonés no existe un equivalente de este «uno», por lo que puede optarse por la traducción que proponen Sánchez y Sarmiento (1999: 116) en ejemplos como «**Uno** se defiende como puede», «人は出来る範囲で自分を守る» ([hito wa dekiru han'i de jibun o mamoru]), literalmente, '**Las personas** se defienden a sí mismas en el límite de lo posible'.

⁶³ La explicación citada de Nakai se incluye dentro del número 4 de la revista *Acueducto*. En la misma revista, pero en el número 6 (p. 27), Nakai realiza una muy buena explicación en japonés sobre el *se* de pasiva refleja. Esta explicación también se puede complementar mediante la lectura de Miguel (1999: 46.4.2.2).

parte de los alumnos extranjeros no va a ser sencilla, razón por la cual el profesor debe tener bien claros estos valores y, además, saber transmitírselos a sus alumnos de forma gradual.

Para más información sobre los distintos **valores del pronombre se**, pueden consultarse los siguientes artículos:

- Sobre el **se pronominal**: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.2) (este autor habla de construcciones intrínsecamente reflexivas o con verbos inherentemente reflexivos para referirse a este valor del pronombre *se*).
- Sobre el **se reflexivo**: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.1)
- Sobre el **se recíproco**: Peregrín Otero (1999: 23.3.3)
- Sobre el **se impersonal**: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.3), Mendikoetxea (1999: 26.1.3) y Miguel (1999: 46.4.2.2).
- Sobre el **se de pasiva refleja**: Peregrín Otero (1999: 23.3.2.3), Mendikoetxea (1999: 26.1.3 y 26.3.2) y Miguel (1999: 46.4.2.3).
- Sobre el **se ético** (o dativo): Gutiérrez Ordóñez (1999: 30.7.3).
- Sobre el **se cuando sustituye a le** (que desempeñaría la función de complemento indirecto): Piera y Varela (1999: 67.2.5).

2.3.3. Propuesta de actividades de práctica

Las estructuras reflexivas, recíprocas y pronominales: actividades de consolidación

Nivel
recomendado:
B2-C1

1. Lee el siguiente fragmento:

Los militares **se** reunían en una especie de casino, situado junto a la fonda¹ principal, y allí **se** jugaba, mezclando los entretenimientos lícitos² con los prohibidos; **se** bebía café, **se** vaciaban botellas y **se** charlaba de lo lindo³.

Benito Pérez Galdós: *Un faccioso más y algunos frailes menos*. Madrid, Alianza Editorial, 1977, p. 138.

¹*fonda*: lugar en el que la gente puede alojarse (como en un hotel, pero de categoría inferior) o comer.

²*lícito*: permitido, legal.

³*de lo lindo*: muchísimo.

¿Quién realiza cada una de las acciones (en total, cinco) que aparecen precedidas del pronombre *se*? (Fíjate en el número de los verbos):

Verbo	¿Sabemos quién realiza la acción? ¿Quién es?
(se) reunían	
(se) jugaba	
(se) bebía	
(se) vaciaban	
(se) charlaba	

2. Sustituye los elementos subrayados por el pronombre correcto (*me, te, le/se, nos, os, les/se*) para que las siguientes oraciones tengan más sentido:

Por ejemplo: Juan lava a Juan. → Juan **se** lava las manos.

- a) María lava los dientes a María. → María _____.
- b) Yukiko y Kenta quieren a Yukiko y a Kenta. → Yukiko y Kenta _____.
- c) La gente habla mucho en esta clase [*no sabemos quién habla mucho*]. → _____.
- d) Alguien [*no sabemos quién*] vende pisos de dos dormitorios → _____ pisos de dos dormitorios.
- e) Ana ___ levanta a las siete y cuarto. → Ana _____ a las siete y cuarto.
- f) Taeko ___ comió una paella [*entera*]. → Taeko _____ una paella.

3. Señala las oraciones que sean incorrectas: si son incorrectas, corrígelas.

Ejemplo: Takeshi y Juan se escriben cartas.

Juan lava las manos. Juan se lava las manos.

- a) Yo me levanto a las ocho y media. _____
- b) Yukiko corta las uñas. _____
- c) Mi primo se fue a la guerra. _____
- d) Mi hermana y su novio quieren mucho. _____
- e) Yo arrepiento mucho de lo que hice. _____
- f) En el bar que está cerca del trabajo se bebe mucho. _____
- g) Se busca secretarias que hablen dos idiomas. _____

2.4. El uso adecuado del modo indicativo y del modo subjuntivo

2.4.1. Aproximación teórica

En español, existen tres modos verbales, que se muestran mediante sus desinencias: el indicativo, el subjuntivo y el imperativo. En esencia, mediante el primero se expresan hechos reales u objetivos que el hablante considera como seguros, mediante el segundo se expresan deseos, posibilidades o irrealidades que el hablante ve como ficción, y el tercero y último sirve para dar órdenes o pedir algo al oyente (Gómez Torrego, 1997: 142 y 143). En las siguientes páginas nos centraremos en las características y diferencias de uso de los dos primeros, es decir, del modo indicativo y del modo subjuntivo⁶⁴.

De acuerdo, una vez más, con Saito (2002: 63), «el uso correcto del modo subjuntivo es uno de los puntos conflictivos para la mayoría de los estudiantes japoneses del español». Al igual que sucedía con los tiempos de pasado (tal y como explicamos en la introducción), dado que en japonés no existe este modo, los alumnos suelen emplear «una estrategia de evasión al enfrentarse al uso del subjuntivo al emplear el modo indicativo u otras formas» o, incluso, al omitir el verbo, puesto que les resulta muy difícil aprender un modo que en su propia lengua no existe (de hecho, en japonés no hay modos en el verbo: la modalidad se expresa mediante el uso de partículas y de verbos auxiliares⁶⁵ [Hamamatsu, 2008: 130]). Con ella coincide Wasa (2007: 21), pues indica que incluso los alumnos japoneses que han tenido contacto con otras lenguas extranjeras y han aprendido inglés tienen problemas con este modo, ya que el inglés carece de él y, por lo tanto, nunca lo han estudiado. De hecho, esta misma autora hace notar que, como la lengua japonesa no tiene una forma para expresar este modo y ni siquiera tiene este concepto, resulta muy difícil a los estudiantes japoneses de español concebirlo.

Por todo lo anterior, resulta imprescindible explicar la diferencia entre el modo indicativo y el subjuntivo de forma que un japonés pueda llegar a entenderla. A continuación, van a comentarse distintas estrategias de aproximación a las diferencias que existen entre ambos modos de cara a su enseñanza a alumnos japoneses. A la hora de

⁶⁴ No se ha olvidado que también existe en español el modo imperativo, pero no se abordará en esta memoria de investigación, puesto que, a raíz de la lectura de la bibliografía citada, se ha llegado a la conclusión de que este tercer modo no resulta tan conflictivo para los japoneses (aunque en su lengua no existe un modo imperativo como tal, sí recurren a distintas estrategias para expresar órdenes o mandatos) como la diferencia de uso entre los modos indicativo y subjuntivo. Prueba de ello es que muchos de los artículos que versan sobre el aprendizaje del español para japoneses hablan sobre las dificultades del modo subjuntivo.

⁶⁵ Hamamatsu (2008: 131) propone el siguiente ejemplo: 多分来るでしょう。[[Tabun kuru deshô]], 'A lo mejor viene', donde 多分 es un adverbio que significa 'quizá', 'a lo mejor' y でしょう es un verbo auxiliar que se añade al verbo principal (来る) y que expresa probabilidad. Hay que tener en cuenta que, aunque la modalidad oracional se expresa en español, sobre todo, mediante recursos morfológicos, también pueden emplearse palabras o frases enteras, como ilustra esta misma autora mediante ejemplos como ¡*Ojalá* hubieras venido ayer! o *De verdad*, no te entiendo.

exponer dichas estrategias, se tendrá en cuenta la aproximación de cada autor, de forma que se va a ir de lo que hemos considerado más particular (autores que proponen ejemplos concretos, listas de verbos, reglas...) a lo más general (autores que, lejos de proponer listas o reglas que contendrían numerosas excepciones, optan por diferenciar entre los usos del modo indicativo y subjuntivo a partir de una reflexión sobre la [ir]realidad a la que hacen referencia).

a) Propuesta de listas de verbos que rigen indicativo y subjuntivo

Para esta reflexión sobre las aproximaciones hacia la enseñanza del modo subjuntivo en las clases de español como lengua extranjera se va a partir, en primer lugar, de autores que proponen, tras una exhaustiva investigación, listas de verbos que rigen (o que suelen regir) un determinado modo, ya sea indicativo o subjuntivo. Así, Ueda (2011), después de comentar una serie de ejemplos en los que se emplea el modo indicativo o el subjuntivo⁶⁶, concluye con una serie de verbos que rigen indicativo. La lista es la siguiente:

1. 直説法 [modo indicativo]

1.1. 平叙文 [oración enunciativa]⁶⁷ [...]

- a) 「認知」の動詞 (文型は SVO)⁶⁸: aceptar, acordarse (de), adivinar, admirar, admitir, aducir, analizar, aprender, argumentar, asegurarse (de), asentar, asimilar, augurar, averiguar, cachar, calcular, captar, celebrar, comprender, comprobar, concluir, confiar, conmemorar, considerar, contemplar, convencerse de, creer, darse cuenta (de), decidir, deducir, denotar, descifrar, descubrir, destacar, detectar, diagnosticar, encontrar, entender, enterarse (de), entrever, escuchar, estimar, fantasear, festejar, figurarse, fijarse en, hallar, ignorar, imaginar, inducir, inferir, interpretar, intuir, inventar, investigar, juzgar, leer, mirar, notar, observar, olvidar, oír, opinar, palpar, pensar, percibir, presentir, presumir, prever, probar, recordar, reflexionar, resolver, saber, sentir, sobreentender, sospechar, sostener, soñar, suponer, temer(se), tener en cuenta, tragarse, ver, verificar.

⁶⁶ Por ejemplo, Ueda menciona que, cuanto menos *expresión cognitiva* (parte de los conceptos de Hooper de *weak assertive* y *strong assertive*, donde la primera es una afirmación más *débil* y la segunda, más *fuerte*) haya, más probable será que aparezca el subjuntivo, como en *Estoy seguro [de que vamos a entendernos]*, donde hay más expresión cognitiva, frente a *No estoy seguro [de que hayamos estado en Alemania]* (Ueda, 2011: 150). Hay que tener en cuenta que este autor comenta, como ya se ha indicado, una serie de ejemplos de forma exhaustiva, pero solo se ofrecerán las listas de verbos que rigen el modo indicativo.

⁶⁷ Ueda también habla de las oraciones interrogativas y condicionales (疑問文 y 条件文), pero no ofrece listas de verbos propios de dichas modalidades oracionales como la que se expondrá a continuación.

⁶⁸ Traducción: «Verbos de *cognición* (la estructura oracional es Sujeto - Verbo - Objeto)».

- b) 「伝達」の動詞 (文型は SVOO)⁶⁹: aclarar, acusar, adelantar, advertir, afirmar, agregar, alegar, amenazar, anotar, anticipar, anunciar, aplaudir, apostar, apuntar, argüir, asegurar, aseverar, avisar, añadir, balbucear, brindar, cacarear, certificar, chillar, chismear, chismorrear, citar, comentar, comunicar, conceder, confesar, confirmar, constatar, consultar, contar, contestar, continuar, convencer de, conversar, corregir, corroborar, cotillear, cuchichear, decir, declarar, decretar, defender, demostrar, denunciar, desembuchar, determinar, dibujar, dictaminar, difundir, discutir, divulgar, documentar, enfatizar, enmendar, enseñar, esclarecer, esconder, escribir, especificar, establecer, evidenciar, explicar, exponer, expresar, externar, firmar, garantizar, gritar, gruñir, hablar (de), indicar, informar, insinuar, insistir (en), instruir, jurar, juzgar, llorar, manifestar, mencionar, mentir, mostrar, murmurar, narrar, negar, notificar, objetar, ocultar, omitir, participar, patentizar, plantear, platicar, poner, postular, precisar, predecir, predicar, pregonar, proclamar, profetizar, prometer, pronosticar, publicar, puntualizar, quejarse de, rajar, rebuznar, recalcar, reconocer, referir, reflejar, refunfuñar, registrar, reiterar, relatar, repetir, replicar, reponer, reportar, reprochar, resaltar, resolver, responder, revelar, rezongar, rumorear, señalar, sostener, subrayar, sugerir, susurrar, telefonar, telegrafiar, testimoniar, transmitir, vaticinar.
- c) 「現出・認定」の動詞 (文型は SV)⁷⁰: constar, hacerse, ocurrir, parecer, pasar, resultar, ser, suceder; ser cierto, ser verdad, estar claro, etc.

(Ueda, 2011: 151-153)

Insistimos en que Ueda no se limita a ofrecer una lista de verbos que rigen el modo indicativo, pues también tiene muy en cuenta la *expresión cognitiva*⁷¹ que se desprende en cada caso. Así, si bien expone los verbos que rigen indicativo, no menciona aquellos que rigen subjuntivo, puesto que el uso de un modo o de otro depende de la *expresión cognitiva* (o EC):

- a) (+ EC: + 認識) [直説法節 : 定接]
 b) (- EC: -認識) [(接続法 : 不定節)]

(Ueda, 2011: 165)

En definitiva, lo que quiere decir es que, a una mayor expresión cognitiva, la cognición será también mayor y, por lo tanto, se empleará el modo indicativo (como en *Llené el depósito anteayer, es verdad, pero ayer fuimos a Ávila* [Ueda, 2011: 154] o en *¿Es verdad que*

⁶⁹ Traducción: «Verbos de comunicación (la estructura oracional es Sujeto - Verbo - Objeto - Objeto)». Ueda añade que estos verbos van seguidos de *que*.

⁷⁰ Traducción: «Verbos de reconocimiento o de constatación (la estructura oracional es Sujeto - Verbo)».

⁷¹ Vid. nota 66.

está muy mal? [Ueda, 2011: 158]), mientras que, a una menor expresión cognitiva, la cognición será menor y, por lo tanto, se empleará el modo subjuntivo (como en *Que tú hables ruso y francés a la perfección es importante, pero más importante es que hables el español como un español* [Ueda, 2011: 160] o en *Yo lo que deseo es que seas muy feliz y que pases una noche de bodas admirable* [Ueda, 2011: 160]). De esta forma, serían incorrectas oraciones como *Ojalá hubiera seguido, *creo, [el] viaje aquella misma noche* o *Quizá el sentimiento nace, *creo, de la convivencia* (Ueda, 2011: 165), pues *creo* expresa certeza y elementos como *quizá* u *ojalá* expresan, precisamente, todo lo contrario.

Lo que interesa retener ahora de este autor es, sobre todo, la lista que menciona de verbos que rigen indicativo, si bien es cierto que no sería muy recomendable obligar a los alumnos de español como lengua extranjera a aprenderla, como afirma el propio Ueda. Sí es interesante el concepto de *expresión cognitiva* que propone este autor, pero quizá resulte demasiado complicada de cara al propósito de este trabajo (que es hacer más accesible la enseñanza de aspectos que resulten difíciles a los alumnos, como cuándo se emplea el modo indicativo o el subjuntivo), por lo que no se profundizará más en dicho concepto.

b) Propuesta de reglas generales para estudiantes de japonés

A continuación, se analizará una serie de reglas generales que propone Hamamatsu (2008). Lo interesante de estas reglas es que se han formulado gracias a un exhaustivo análisis comparativo entre la lengua japonesa y la española, por lo que al realizar dicho análisis se han tenido muy en cuenta las necesidades de los posibles alumnos que se enfrentarían al aprendizaje del modo subjuntivo y que serían, en este caso, japoneses. Asimismo, también resulta interesante que los ejemplos que incluye Hamamatsu estén también escritos en japonés.

En primer lugar, esta autora explica cuándo debe usarse el indicativo y cuándo, el subjuntivo en oraciones independientes en español:

A. Regla general:

Afirmación	}	Verbo en INDICATIVO
Negación		
Pregunta		

María **estudia** japonés. マリアは日本語を勉強します。 ([Maria wa nihongo o **benkyô-shimasu**⁷²])

María **no estudia** japonés. マリアは日本語を勉強しません。 ([Maria wa nihongo o **benkyô-shimasen**])

¿**Estudia** japonés María? マリアは日本語を勉強しますか。 ([Maria wa nihongo o **benkyô-shimasu ka**])

B. Presencia de partículas de...

B.1. deseo: *que, ojalá (que), así* → Verbo en SUBJUNTIVO

¡**Ojalá vuelvan** pronto! どうか早く帰って来ますように。 ([dôka hayaku kaette **kimasu-yôni**])

¡**Que vengan** pronto! どうか早く来ますように。 ([dôka hayaku **kimasu-yôni**])

¡**Así se muera!** どうか死にますように。 ([dôka **shinimasu-yôni**])

B.2. deseo hipotético: *ah, si, quién* → Verbo en SUBJUNTIVO (pretéritos imperfecto o pluscuamperfecto)

¡**Ah, si yo pudiera ir** también! ああ、私も行けたらな。 ([aa, watashi mo **iketarana**⁷³])

¡**Quién estuviera** ahora en la playa! 今海にいれたらな。 ([ima umi ni **ire-tara na**])

B.3. posibilidad, probabilidad, duda: *tal vez, quizá(s), acaso, probablemente, posiblemente, seguramente...* → Verbo en SUBJUNTIVO/ (Indicativo⁷⁴)

*Tal vez **estén** (están) en casa.* もしかすると家にいるかもしれません⁷⁵。
([moshika suruto uchi ni **iru kamoshiremasen**])

*Quizás **hayan venido** (han venido) ya.* もしかするともう来た (来ている) かもしれません。 ([moshika suruto mô **kita {kite-iru} kamoshiremasen**])

⁷² Para una mayor coherencia con el resto de la presente memoria, se han escrito los ejemplos con caracteres japoneses y la transcripción que ofrece Hamamatsu se ha adaptado a la Hepburn (vid. nota 6).

⁷³ La estructura たら ([tara]) <たならば ([ta-naraba]), explica Hamamatsu, es un sufijo que significa 'si es/ fuera posible'; asimismo, la partícula な ([na]) final, continúa, es una partícula oracional que, en estos ejemplos, atenúa el enunciado, y たらな ([tarana]) expresa deseo en el lenguaje familiar o informal.

⁷⁴ Se emplearía el indicativo, indica Hamamatsu, en frases cortas y rápidas, y es obligatorio (la autora cita a Gómez Torrego) cuando las partículas van al final de la frase.

⁷⁵ Como en los ejemplos anteriores, la autora indica que もしかすると es una locución adverbial, que かも (partícula adverbial)+ しません es una locución que indica que algo no es seguro pero que es probable que ocurra, que 多分, como ya se mencionó anteriormente, es un adverbio de duda y que でしょう es un verbo auxiliar que expresa suposición.

Acaso **estén** (están) en casa. ひよっとすると家にいるかもしれ
 ません。 ([hyotto suruto ie ni **iru kamoshiremasen**])
 Probablemente **lleguen** (llegan) mañana. 多分明日着くでしょう。 ([tabun
 asu **tsuku deshô**])

B.4. posibilidad: *puede que* → verbo en SUBJUNTIVO:

Puede que sea cierto. 本当かもしれませぬ。 ([hontô **kamo shiremasen**])

B.5. posibilidad: *a lo mejor* → verbo en INDICATIVO:

A lo mejor es verdad. もしかしたら本当かもしれぬ。 ([moshika
 shitara hontô **kamo shirenai**])

B.6. mandatos, ruegos, consejos → verbo en IMPERATIVO/SUBJUNTIVO:

Sal ahora mismo o llegas tarde. 今すぐ出かけなさい、さもなければ遅れますよ。
 ([ima sugu **dekake-nasai**, samonakereba
 okuremasu yo])

No salgas solo. 一人で出かけてはいけません。 ([hitori de
dekakete wa ikemasen])

Vaya usted con él. 彼と一緒に行って下さい⁷⁶。 ([kare to isshoni **itte
 kudasai**])

No hagan ustedes eso. それをしないで下さい。 ([sore o **shi-nai de
 kudasai**])

B.7. hipótesis en el pasado → verbo en SUBJUNTIVO (pretérito pluscuamperfecto/
 [Condicional compuesto]):

Hubiera preferido aquel libro. あの本の方が良かったな。 ([ano hon **no hô ga
 yokatta na**])

B.8. deseo sin partícula que marque la modalidad (en realidad, se trata de fórmulas
 o frases más o menos estereotipadas o, incluso, de refranes y modismos) → verbo
 en SUBJUNTIVO:

[Que] Dios te lo pague. 神の御恵みがあなたにありますように。 ([kami
 no omegumi ga anata ni **arimasu-yôni**])

⁷⁶ La forma て/で+下さい es, indica Hamamatsu, un imperativo de súplica (pues existen otras formas verbales que expresan una orden más fuerte o directa).

La paz esté con vosotros. 平和があなた方と共にありますように。 ([heiwa ga anatagata to tomoni arimasu-yôni])

¡Viva el Rey! 王様万歳！ ([ô-sama banzai!])

Ande yo caliente y ríase la gente. 世間体を気にせず自分が満足のいくようにしよう⁷⁷。 ([sekentei o kinisezu jibun ga manzoku no iku-yôni-shiyô])

(Hamamatsu, 2008: 132-134)

En segundo lugar, a propósito del uso del indicativo y el subjuntivo en oraciones compuestas, Hamamatsu indica que los estudiantes deben respetar las reglas anteriores, pero teniendo en cuenta, además, algo que no existe en su propia lengua: la correlación temporal (recordemos que la modalidad se expresa mediante una serie de adverbios y afijos que se añaden al verbo y que pueden ser partículas o verbos auxiliares). Así, no es lo mismo la oración *Siento que no estés bien* (体調が良くなくていけませんね, pronunciada [taichô ga **yoku-nakute ikemasen** ne]), en la que ambos verbos se refieren a un momento del presente, que la oración *Sentí que no estuvieras bien* (体調が良くなくていけませんでしたね, pronunciada [taichô ga **yoku-nakute ikemasen deshita**-ne]), en la que ambos verbos se refieren a un momento del pasado, ni que la oración *Siento (ahora) que no estuvieras bien (entonces)* ([あの時あなたの体調が良くなかったことを[今]残念に思います, pronunciada [{ano toki} anata no taichô ga **yoku-nakatta** koto o {ima} **zannen ni omoi-masu**]). Las traducciones al japonés han mantenido esta referencia temporal, aunque la oración subordinada española se ha traducido por un adjetivo que se conjuga en función del tiempo: no pretérito (o presente) negativo (よくない, 'no estás/estés bien') o pretérito negativo (よくなかった, 'no estuviste/no estuvieras bien').

De esta forma, al igual que hacía para las oraciones simples o independientes, Hamamatsu también propone un estudio contrastivo entre el español y el japonés con respecto a las oraciones subordinadas sustantivas en español. Si bien coinciden con el japonés en el plano semántico (en ambas lenguas, se emplean para expresar comunicación, voluntad, probabilidad, deseo, orden...), en el sintáctico difieren, hasta el punto de que no existe ningún elemento transpositor japonés que sea equivalente a la conjunción española *que*, por lo que el alumno japonés debe memorizar la estructura de V_1 [verbo regente] + *que* + V_2 [verbo que se conjuga en indicativo o en subjuntivo en función del verbo regente]

⁷⁷ Esta oración significa, literalmente, 'Sin que me importe la opinión de la gente, voy a hacer lo que me plazca', que es lo que significa esta expresión española.

(Hamamatsu, 2008: 137). Hay que tener en cuenta que, en japonés, la oración (o proposición) subordinada, sea del tipo que sea, va siempre al principio de la oración compuesta; a esta oración le sigue una partícula y, a continuación, se introduce la oración (o proposición) principal. A partir de la observación del esquema de Hamamatsu, se analizarán estas diferencias de una forma más concreta:

A. GRUPO I. Verbos de entendimiento, de sentido y de lengua. Reglas de construcción:

Regla básica: $V_1 \rightarrow$ Verbo de Grupo I

a) $V_2 \rightarrow$ INDICATIVO, si V_1 es afirmativo

b) $V_2 \rightarrow$ SUBJUNTIVO, si V_1 es negativo

(Hamamatsu, 2008: 137)

Como se acaba de indicar, en japonés el V_1 aparece al final de la frase, por lo que los japoneses no lo ven como regente. De hecho, la estructura de este tipo de oraciones en japonés sería la siguiente:

a) Si V_1 es afirmativo:

(Sujeto V_2 + が/は⁷⁸) + V_2 + こと/の⁷⁹ + V_1

(Sujeto V_2 + が/は) + V_2 + と + V_1

b) Si V_1 es negativo (*no creer, no saber*), en japonés se expresa duda o desconocimiento:

(Sujeto V_2 + が/は) + V_2 + とは + V_1

Por ejemplo:

Creo que es buena idea. それはいい考えたと思います。
 V_1 V_2 V_2 V_1

[[sore wa ii kangae da to omoimasu]]

No creo que sea buena idea. それはいい考えたと思いません。
 V_1 V_2 V_2 V_1

[[sore wa ii kangae da to omoimasen]]

Creo que quizá sea mejor este libro. 多分この本の方がいい⁸⁰と思います。
 V_1 V_2 V_1

[[tabun kono hon no hô ga ii to omoimasu]] [...]

⁷⁸ Como ya se ha indicado, las partículas が [ga] y は [wa] señalan el sujeto y el tema, respectivamente.

⁷⁹ こと ([koto]) y の ([no]) sustantivan el verbo de la subordinada (V_2).

⁸⁰ En esta oración y en la siguiente, no hay V_2 : el papel de verbo subordinado lo desempeñaría el adjetivo いい, que no necesita ir seguido del verbo ser, です, como ya vimos en la nota 22. Esto se debe a que el adjetivo いい pertenece al grupo de adjetivos conocido como grupo -i (porque los adjetivos terminan en -i); los adjetivos que pertenecen al grupo -na, por el contrario, sí deben ir seguidos del verbo y lo mismo sucede con los sustantivos, como en el caso de las dos oraciones anteriores, donde 考え va seguido de だ, el V_2 .

¿**No crees**(que) esta habitación es mejor? この部屋の方がいい **(ど) (は) 思いませんか。**

V₁

V₂

V₂- V₁

([kono heya no hô ga ii to (wa) **omoimasen ka**])

- B. GRUPO II. Verbos de sentimiento, de voluntad o de deseo, de mandato, ruego, consejo y prohibición, y otros muchos verbos (*interesar, bastar con, ayudar a, esperar, contribuir a*, etc.). Reglas de construcción:

Regla básica: V₁ → verbo de GRUPO II

a) V₂ → SUBJUNTIVO, si los sujetos de V₁ y V₂ son distintos.

b) V₂ → INFINITIVO, si el sujeto de V₁ es el mismo que el sujeto de V₂.

(Hamamatsu, 2008: 137-138)

Sin embargo, esta regla básica no es tan sencilla en japonés, puesto que, como indica Hamamatsu (2007: 139), «existen diferentes estructuras, dependiendo de la modalidad que se manifieste»:

- a) Con la idea de sentimiento:

(Sujeto V₂ + が/は) + V₂ + のを [no o] } + V₁
(Sujeto V₂ + が/は) + V₂ + ことを [koto o] }

- b) Con la idea de mandato, ruego, consejo, prohibición:

(Sujeto V₂ + が/は) + V₂ + ように [yôni] + V₁

- c) Con la idea de deseo:

Sujeto V₂ + に [ni] + V₂ [gerundio] + 欲しい [hoshii]

欲しい *es un adjetivo que expresa deseo o voluntad; puede sustituirse por もらいたい [moraitai] (verbo もらう [morau] más la forma -たい [tai], que expresa deseo).*

Por ejemplo:

Temo que no me hayan entendido.

私のことを分かってくれていないのではないかと思います。

V₂

V₁

[watashi no koto o **wakatte kurete inai** no de wanaika to **omoimasu**]

Te ordeno que digas la verdad.

あなたに真実をのべるように要求します。

V₂

V₁

[anata ni shinjitsu o **noberu**-yôni **yôkyûshimasu**]

Quiero que conozcas a ese chico.

その男の人に会って { もらいたいのですが。
 欲しいのですが。

V₂

V₁

[sono otoko no hito ni **atte** moritai no **desu ga**/hoshî no **desuga**]

(Hamamatsu, 2008: 139)

Asimismo, cuando se quiere expresar prohibición u obligación, el japonés recurre con mucha frecuencia o bien a la forma que se conoce como causativa, o bien a la causativa pasiva, por lo que *Me prohibieron entrar* se traduciría como 私は入るのを禁じられました ([watashi ha hairu no o kinjiraremashita]), donde el V₁, 禁じる, estaría en la forma causativa pasiva (y el sujeto paciente sería 私[は]) y el V₂ sería 入る, y *Me hizo escribir todo el párrafo* se traduciría como 私は全部の段落を書かされました ([watashi wa zenbu no danraku o kakasaremashita]), donde el verbo 書く estaría también en la forma causativa pasiva.

Hamamatsu continúa exponiendo las reglas de uso de ambos modos:

- C. Variantes de GRUPO I o de GRUPO II. En este grupo se incluyen fórmulas para emitir juicios de valor en las que el V₁ carece de valor semántico y es necesario fijarse en otro elemento oracional para clasificarlas como pertenecientes al GRUPO I o al GRUPO II. Muchas de ellas son expresiones atributivas, pero también hay otros verbos e, incluso, expresiones pronominales (*para mí / por mí / a mí*). En japonés, la sustantivación de V₂ se marca con las partículas と ([to]) / の ([no]) / こと ([koto]) [...], [que] van seguidas de las partículas が ([ga]) / は ([wa]) / (を, pronunciado [o]), que indican la función del sustantivo:

C. 1. V₁ = expresión de GRUPO I

Se aplica la regla básica del grupo I:

- a) V₂ → INDICATIVO si la expresión es afirmativa
- b) V₂ → SUBJUNTIVO si la expresión es negativa

Los casos especiales son los mismos que para el GRUPO I

C.2. V₁ = expresión de GRUPO II.

Se aplica la regla básica del GRUPO II:

- a) V₂ → SUBJUNTIVO si sujeto V₁ y sujeto V₂ son distintos
- b) V₂ → INFINITIVO si hay mismo sujeto (es decir, forma impersonal)

Ejemplos:

Es verdad que hubo un terremoto esta madrugada.

V₁

V₂

明け方地震があったというのは本当です。 ([akegata jishin ga **atta** to iu no
 V₂ V₁ wa hontô **desu**])

No **es** cierto que **vinieras** ayer.

V₁

V₂

あなたが昨日来たというのは事実ではありません。 ([anata ga kinô **kita** to
 V₂ V₁ iu no wa jijitsu **dewa-arimasen**])

Es necesario que **llegemos** a las siete. 七時に着く必要があります。

V₁

V₂

V₂

V₁

([shichiji ni **tsuku** hitsuyô ga **arimasu**])

[...]

- D. V₁ = sustantivo del GRUPO I o GRUPO II. Se aplican las mismas reglas que con el GRUPO I y GRUPO II. Ejemplos:

La certeza de que **estabas** solo me **preocupaba**.

V₁

V₂

あなたが一人でいるという確実性に気を揉まされました。

V₂

V₁

([anata ga hitori de **iru** to iu kakujitsusei ni **ki o momasaremashita**])

El director **dio** la orden de que lo **hiciéramos**.

V₁

V₂

社長はそれをするように 指示しました。 ([shachô wa sore o **suru-yôni**
 V₂ V₁ **shiji shimashita**])

- E. V₁ = adjetivo del GRUPO I o GRUPO II. Se aplican las mismas reglas que con el GRUPO I o GRUPO II. Ejemplos:

El estudiante, seguro de que **aprobaría** lo **celebró** con sus compañeros.

[oración subordinada adjetiva + V₁] V₂

合格するだろうと確信していた学生は、友達とそれを祝いました。⁸¹

V₂ frase adjetivada V₁

Aquel hombre, encantado de que yo le ayudara me **dio** las gracias.
[oración subordinada adjetiva + V₁] V₂

私が彼を手助けしたことに感謝していたあの男の人は、私にお礼を言いました。⁸²

V₂ frase adjetivada V₁ |

([watashi ga kare o **tedasukeshita** koto ni **kansha shiteita** ano otoko no hito wa, watashi **ni orei o iimashita**])

(Hamamatsu, 2008: 140-142)

Lo que pretende Hamamatsu al exponer estas estructuras básicas propias de las oraciones simples y compuestas (en este caso, en lo que respecta a las subordinadas sustantivas) es hacer ver las semejanzas que existen entre el español y el japonés cuando se expresan ideas similares. En definitiva, aunque el japonés carezca de un modo verbal, este modo se expresa mediante otros elementos (adverbios, partículas, sufijos, verbos auxiliares) y esto es importante que los estudiantes japoneses lo tengan claro cuando comiencen a estudiar el modo subjuntivo.

Si bien es cierto que un análisis contrastivo del japonés y del español resulta muy necesario para abordar la enseñanza de español como lengua extranjera para estudiantes japoneses (como se ha ido indicando en distintas partes de la presente memoria), quizá los esquemas que propone Hamamatsu podrían resultar demasiado complicados a alumnos de niveles inferiores. De hecho, quizá lo más recomendable en estos casos fuera hacer reflexionar a los alumnos sobre por qué deberían emplear un modo u otro y esto es precisamente lo que propone Wasa.

c) Los conceptos de *realis* e *irrealis*

Como acaba de indicarse, quizá sería más recomendable que los alumnos reflexionaran sobre el uso del indicativo y del subjuntivo. Esto es lo que propone, entre otros autores, Wasa (2007: 21), que indica, ante todo, que el modo expresa la actitud del hablante frente a lo que está diciendo y añade, citando a distintos autores, que el modo indicativo expresa una afirmación (en japonés, *主張*, [shuchô], y en inglés, *assertion*), mientras que el modo

⁸¹ La oración japonesa se transcribiría de la siguiente forma: [Gôkaku-suru-darô to kakushin-shiteita gakusei wa, tomodachi to sore o iwaimashita].

⁸² Esta oración se transcribiría de la siguiente forma: [Watashi ga kare o tedasukeshita koto ni kansha-shiteita ano otoko no hito wa, watashi ni orei o iimashita].

subjuntivo indica una *no afirmación* (en japonés, 非主張, [hishuchô], y en inglés, *non-assertion*), pero esta indicación resulta algo vaga incluso a la propia autora, que añade que esto no explica qué sucede con las oraciones interrogativas o en las situaciones en las que se expresan sentimientos.

Wasa indica que, más que el hecho de que se afirme o no se afirme, es muchas veces el verbo de la oración principal el que rige el modo de la oración subordinada. Pone, como ejemplo (citando a Borrego *et al.*), la oración *¿Ha leído el libro?*; esta oración puede responderse con *sí* o con *no*. Ahora bien, si la oración anterior se convierte en una subordinada (sustantiva) de una principal con el verbo *creer*, la situación cambia:

*¿Crees que **ha** leído el libro?*

*¿Crees que **haya** leído el libro?*

¿Por qué se elige el modo indicativo o el subjuntivo? Wasa hace ver que puede tener que ver con si el hablante tiene algún juicio previo o no sobre la respuesta. Ahora bien, cuando se pregunta al hablante (sin añadir ningún juicio propio), se usaría el indicativo:

*¿**Ha** leído el libro? ¿Tú qué crees?*

Hecho que no sucede en otro ejemplo que también cita la autora:

*¿Cree usted que yo **tenga** algún pariente?*

En los casos en los que se ha empleado el modo subjuntivo, continúa la autora, la respuesta ya no es *sí* o *no*, sino que se espera (y, de hecho, se pretende) que el interlocutor exprese su opinión.

Ahora bien, lo anterior no daría una respuesta clara a los alumnos que preguntaran por qué se ha empleado un modo u otro, pues muchas veces dicha respuesta se basaría simplemente en la intuición del docente. Es por esa razón por la que la misma autora propone los conceptos de *realis* e *irrealis* (Wasa, 2007: 24 y ss., y 2009: 120 y ss.).

Antes de comenzar, la autora recuerda que es importante hacer ver a los alumnos japoneses que el modo verbal se expresa mediante la desinencia del verbo para que observen las semejanzas entre el español y su propia lengua. Así, Wasa propone el siguiente cuadro (los ejemplos en japonés se han escrito con los caracteres propios de la lengua), en el que también tiene cabida el modo imperativo:

Los modos del español y el japonés (Wasa, 2009: 120)

	Español	Japonés
Indicativo	hablo	話す [hanasu]
Subjuntivo	hable	話そう [hanasô]
Imperativo	habla	話せ [hanase]

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no siempre va a haber una correspondencia entre los modos españoles y las equivalencias propuestas por Wasa, puesto que las oraciones españolas siguientes se traducirían exactamente igual al japonés:

Busco una casa que **tiene** piscina. 私はプールの**ある**家を探しています。 ([watashi wa pôru no **aru** ie o sagashite-imasu])

Busco una casa que **tenga** piscina. 私はプールの**ある**家を探しています。 ([watashi wa pôru no **aru** ie o sagashite-imasu])

Así, en el japonés moderno no existen diferencias de traducción del indicativo y del subjuntivo, como sucede con las oraciones subordinadas adjetivas de relativo en español. En el japonés clásico, sin embargo, sí existía una flexión verbal que se empleaba para la irrealidad, pero dicha flexión ha desaparecido en el japonés moderno.

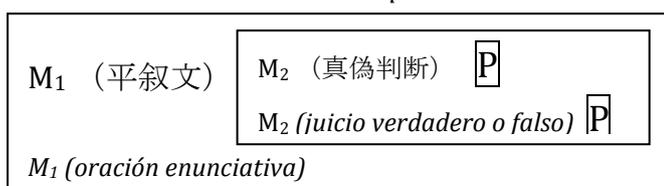
Wasa (2009: 122) hace notar que en todas las lenguas existen los conceptos de *realis* e *irrealis*, que se expresan mediante distintos recursos lingüísticos y, citando a Mithun, indica que el *realis* refleja situaciones como actualizadas, o como que ya han ocurrido o que están ocurriendo y que se conocen a través de la percepción directa. Asimismo, explica que el *irrealis*, sin embargo, representa situaciones que se encuentran en la esfera del pensamiento y que solo se conocen a través de la imaginación. En resumen, el *realis* haría referencia a la percepción, mientras que el *irrealis* haría referencia a la imaginación, conceptos quizá algo más comprensibles para los alumnos.

De esta forma, el subjuntivo se emplearía, de forma prototípica, para el *irrealis*, como en *Quiero que venga mañana* (y no **Quiero que viene/vendrá mañana*, tiempos del modo indicativo) o en *No creo que venga mañana* (y no **No creo que viene/vendrá mañana*) (Wasa, 2009: 122). Sin embargo, también existen situaciones en las que el subjuntivo se emplea para el *realis*: se trata de situaciones en las que el emisor no informa de la verdad

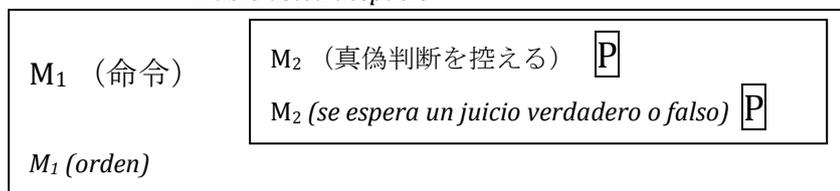
de la subordinada, puesto que los dos interlocutores conocen la verdad de lo que se dice y, por lo tanto, no es necesario informar (Wasa, 2009: 123).

En resumen, el uso del subjuntivo para el *irrealis* es el prototípico, mientras que el uso de este mismo modo para el *realis* es el no prototípico. Otro ejemplo de estos dos conceptos (en el que se aborda la modalidad imperativa) lo conforman dos oraciones que propone Wasa (2007: 25), *Usted habla despacio (realis)* frente a *Hable usted despacio (irrealis)*: en la primera oración, la modalidad es enunciativa, por lo que estaríamos en la esfera del *realis* (aun así, el receptor juzga si se trata de una orden por parte del emisor); la segunda oración, sin embargo, constituiría una orden (y por ello se ha empleado el modo imperativo), por lo que el hablante imagina la acción que va a suceder, así que se trataría del *irrealis*. Asimismo, Wasa propone un análisis más detallado de estas dos oraciones para explicar por qué se adscriben en el *realis* o en el *irrealis* (Wasa, 2007: 26; se ha propuesto una traducción para lo que está escrito en japonés)⁸³:

Usted habla despacio.



Hable usted despacio.



Lo anterior también se aplica en oraciones que, aunque siguen siendo imperativas, expresan deseos o esperanzas, como en (los ejemplos siguen siendo de Wasa, 2007: 26, aunque los cita de diversas fuentes) *¡Muera Esquilache!, Ojalá nos veamos en Buenos Aires*

⁸³ *M* es *modalidad* y *P* expresa la *proposición* (en este caso, una orden). *M*₁ haría referencia a la modalidad del momento en el que se producen el acto de habla (発話, [hatsuwa]) y la comunicación (伝達, [dentatsu]), y *M*₂ se referiría a la modalidad que expresa el hablante con respecto a la orden; dicha modalidad puede definirse como «el factor que envuelve el contenido proposicional mediante el juicio del emisor para que la oración funcione como una información completa» y la proposición, como que «hace referencia a la exposición de los elementos constituyentes de la información, así como a la interrelación entre ellos». La modalidad y la proposición están en relación complementaria: «una cláusula que tiene alto grado de modalidad es poco proposicional. Y una cláusula altamente proposicional tiene bajo grado de modalidad». De hecho, las cláusulas que contienen un verbo en indicativo tienen «un alto grado de modalidad y están próximas a las oraciones independientes por lo que respecta a su fuerza informativa. Por el contrario, las cláusulas en subjuntivo tienen una alta proposicionalidad «y se encargan de la parte secundaria de la información oracional» (Fukushima, 2001: 102 y 103).

o *Quiero que me **cuente** el sueño de anoche*. En estos tres ejemplos, el hablante se sitúa en el *irrealis*, pues no puede saber si lo que ha expresado es verdadero o falso.

Dejando de lado la expresión de la modalidad imperativa, volvamos a los ejemplos que proponía Wasa (2009: 120 y 2007: 27) y que ya hemos citado en páginas anteriores para explicar de forma más sencilla la diferencia entre *realis* e *irrealis*:

*Busco una casa que **tiene** una piscina.* → *Realis*: el hablante ya ha ido a esa casa y, por lo tanto, la conoce.

*Busco una casa que **tenga** una piscina.* → *Irrealis*: el hablante nunca ha ido a esa casa, por lo que no la conoce.

Lo mismo sucede con los siguientes ejemplos (Wasa, 2007: 27 y 28):

*Se durmió cuando **pusieron** la radio.* → *Realis*: ya ha sucedido (ya han puesto la radio).

*Ven cuando **termines** de estudiar.* → *Irrealis*: todavía no ha sucedido (cuando haya terminado de estudiar, irá).

*Aunque ahora **está** lloviendo, saldré a pasear.* → *Realis*: ya está lloviendo.

*Aunque **llueva** mañana, saldré a pasear.* → *Irrealis*: no sabe si sucederá o no (pero, llueva o no llueva, irá).

En definitiva, lo que afirma Wasa es que, aunque los estudiantes no dispongan de ningún tipo de contexto (que suele ser lo habitual en muchos de los ejercicios de tipo estructural en los que los alumnos deben rellenar huecos con la forma correcta del verbo sin tener demasiada información), si tienen en cuenta la distinción entre *realis* e *irrealis*, no deberían tener problemas a la hora de usar el subjuntivo. Sí es cierto que la teoría de esta autora habrá que explicársela a los alumnos de una forma más fácil de asimilar y, precisamente para ello, Wasa propone una serie de aplicaciones al aula, que se verán reflejadas tanto en el esquema de aplicación didáctica como en las actividades de práctica propuestas.

Ahora bien, como suele suceder, siempre hay excepciones que pueden complicar la comprensión de la regla. Como ya había hecho notar Wasa, también existe un uso no prototípico del subjuntivo, pues existen muchos casos en los que, a pesar de que nos encontremos en el terreno del *realis*, se emplea el subjuntivo, como en los siguientes ejemplos (Wasa, 2007: 27):

*Me preocupa que la Bolsa **haya** bajado.*

*Me preocupa que la Bolsa **ha** bajado.*

¿Por qué en esta oración son válidos tanto el modo indicativo como el subjuntivo? Wasa explica que la diferencia fundamental radica en que, en el primer caso, el hablante no sabe si la Bolsa ha bajado o no (y, por ello, se preocupa), mientras que, en el segundo caso, el hablante sabe que la Bolsa ha bajado (y es por esa razón por la que se preocupa). Las diferencias entre ambas oraciones se explican con los conceptos que Wasa llama 背景化 ([haikeika]) y 前背景化 ([zenhaikeika]) y que traducen en inglés por *backgrounding* y *foregrounding*, respectivamente. En definitiva, *backgrounding* se referiría a las situaciones en las que el hablante emite un juicio careciendo de una determinada información, mientras que *foregrounding* indicaría que el hablante ya dispone de esa información y, a partir de ella, emite su juicio). Así, el *irrealis* se relacionaría con este *backgrounding* o 背景化, mientras que el *realis* aparecería en los casos de *foregrounding* o 前背景化⁸⁴.

d) Equivalencias entre el uso del subjuntivo en español y la partícula japonesa は

La última de las aportaciones referentes al tema de la elección del modo indicativo o subjuntivo es la que realiza el anteriormente mencionado Ueda (2002). A partir de un análisis de la frecuencia de aparición de la partícula de japonesa は ([wa], que indica que el elemento al que aparece pospuesto es el tema) en las novelas *Soy un gato* y *Botchan* (ambos, del escritor japonés Natsume Sôseki) junto a 思わない ([omowanai], lo cual da lugar a とは思わない) y と思う ([to omou]; recordemos los ejemplos que proponía Hamamatsu⁸⁵ cuando traducía *Creer que* por と思う), llega a la conclusión de que とは sí precede a 思わない, mientras que solo en raras ocasiones precede a 思う, pues lo más frecuente es que lo preceda la partícula と sin は (Ueda, 2002: 2).

Lo que interesa del análisis de la aparición de esta partícula は junto a la partícula と (recordemos que esta última equivaldría al *que* español en el caso de expresiones como と 思う) es la pregunta que se hace el autor: ¿por qué son más frecuentes las estructuras que acaban de mencionarse? O, más en concreto, ¿por qué se emplea la partícula は junto a determinadas estructuras? Ueda llega a la conclusión de que esta partícula suele hacer hincapié en un contraste o sirve para valorar.

⁸⁴ Wasa (2007: 29 y ss.) continúa analizando en profundidad las causas de la aparición de verbos conjugados en tiempos pertenecientes al indicativo o al subjuntivo y, para ilustrar este análisis, ofrece un gran número de ejemplos comentados. Sin embargo, no se continuará comentando dicho análisis, puesto que el objetivo de la presente memoria es analizar los aspectos más problemáticos de la enseñanza del verbo español a japoneses y, por lo tanto, todo lo que se aborde en esta memoria se hará encaminado a su enseñanza, en un intento de facilitar su asimilación por parte de los estudiantes japoneses. Asimismo, Fukushima (2001) también examina estas mismas diferencias desde un punto de vista quizá más sintáctico, por lo que, para más información sobre el tema, se recomienda la lectura de su interesante artículo.

⁸⁵ Vid. p. 71 de la presente memoria.

Relacionado con esta pregunta está el modo verbal español, continúa Ueda. Siempre se ha explicado a los estudiantes de español que el subjuntivo se emplea para expresar deseos, valoraciones, dudas o negaciones. De esta forma, el significado de la oración principal es el que rige el modo que se va a emplear; asimismo, suelen proporcionarse listas de verbos a los estudiantes para que las estudien, pero estas listas olvidan la infinidad de usos y particularidades, pues existen muchas excepciones (recordemos también la lista que se expuso en el apartado a) de esta sección dedicada al modo subjuntivo que realizó el propio Ueda).

Ueda continúa diciendo que el modo indicativo se emplearía para reconocer estado o circunstancias, mientras que el subjuntivo citaría dichas circunstancias evitando participar en ellas; asimismo, sería en la oración principal donde se añadirían los juicios o las valoraciones (por ejemplo, en *Admiro que cantes bien* o en *Es mejor que nos vayamos ya* [Ueda, 2002: 4-5]). De todas formas, Ueda prefiere referirse a valoraciones y dejar de lado si se está hablando de hechos o si se está refiriendo a valoraciones, si bien es cierto que añade que *creer* suele ir seguido de indicativo, mientras que *no creer* va seguido de subjuntivo.

Ahora bien, esto se debe a que *creer* hace referencia a un juicio real o basado en hechos constatados, mientras que con *no creer* ya no se afirma algo que esté basado en hechos, sino que se está valorando (sin embargo, si se incluye el punto de vista del hablante, se estaría haciendo referencia a un juicio real o constatado, por lo que se emplearía el indicativo, como en *No cree que vienen* frente a *No cree que vengan* [Ueda, 2002:9]). Esto último aparece muy relacionado con el uso de la partícula *は* en japonés, como bien aparece explicado en el artículo de Ueda: *とは* ([to wa]) se emplearía en los casos de valoraciones pero, sobre todo, hay que fijarse en qué expresa la oración principal, puesto que, si se va a hacer una valoración, se emplearía el modo subjuntivo, lo que equivaldría a las partículas japonesas *とは*.

En definitiva, Ueda intenta explicar el uso del indicativo y del subjuntivo en español a través de un análisis paralelo del uso de dos partículas japonesas que, si bien no suponen una traducción de los modos españoles, sí transmiten los mismos matices y, según propone Ueda, pueden emplearse para explicar las diferencias entre ambos modos, aunque, para el objetivo de esta memoria de investigación, quizá resultaría demasiado complicado.

e) El método más adecuado para nuestros objetivos

Después de haber comentado algunas propuestas de estudiosos japoneses con respecto a la enseñanza del modo subjuntivo, habría que pensar en cuál sería no la mejor, pero sí, al menos, la más adecuada de cara a su enseñanza en clases de español como lengua extranjera para estudiantes japoneses.

Así, parece evidente que la simple memorización de listas de verbos que rigen un modo u otro (como exponía Ueda, aunque él mismo argumentaba que existen muchas excepciones que no tienen cabida en estas listas) no parece ser la mejor forma de que los estudiantes interioricen las diferencias de uso entre el modo indicativo y el subjuntivo. Sí es cierto que los estudiantes podrían disponer de dichas listas, pero como instrumento de consulta y nunca como algo que debieran memorizar, pues lo fundamental sería, como apuntan los autores citados, hacer que el alumno reflexionara y llegara a determinadas conclusiones por sí mismo, lo cual fomentaría su autonomía en el aprendizaje, en el cual se involucraría más.

De esta forma, a la hora de plantear la enseñanza del modo subjuntivo en las clases de español como lengua extranjera, se va a tener más en cuenta la aproximación de Wasa y sus *realis* e *irrealis*: a partir de esta distinción, los alumnos podrían llegar a ser capaces de decidir cuándo deberían emplear el indicativo y cuándo, el subjuntivo.

2.4.2. Esquema de aplicación didáctica

A continuación, se ofrece un esquema que resume los aspectos que se han considerado más adecuados de cara a la enseñanza de las diferencias de uso que existen entre el modo indicativo y el modo subjuntivo.

El modo indicativo y el modo subjuntivo

En español, existen tres modos verbales...
 スペイン語では、法 (モード) が3つある:

1) Modo indicativo (直説法)

Hechos reales u objetivos, seguros para el hablante.
 (話者にとって、接続法がある事柄を客観的な事実として表現する。)(Adaptado de Wasa, 2007: 2)
 P. ej. (例えば): Hoy hace sol.

2) Modo subjuntivo (接続法)

Deseos, posibilidades o irrealidades; ficción para el hablante.
 (話者にとって、主観的に単に想定として表現する。)(Adaptado de Wasa, 2007: 2)
 - P. ej. (例えば): Ojalá me toque la lotería.

3) Modo imperativo (命令法)

Órdenes, pedir algo al oyente.
 (聞き手に命令や依頼を表す。)
 - P. ej. (例えば): Come (食べなさい).

- P. ej., va después de los siguientes adverbios (o S. Adv.)... (例えば、次のような副詞[句]とともに使われる)

- acaso: **Acaso** me diga que no quiere. (僕にいやだと言うかもしれない。)
- tal vez: Tal vez vaya Juan con usted. (ファンあなたと一緒に行くかもしれない。)
- quizá, posiblemente, seguramente...
- así: ¡Así se muera! (どうか死にますように。)(Hamamatsu, 2008: 132)
- ojalá (que): Ojalá llueva. (雨が降りますように。)
- que: Que te vaya bien. (うまくいきますように。)
- ...

「おそらく」ときつとの意味 (Duda) Estos adverbios aparecen junto a verbos en indicativo o en subjuntivo; si se emplean con subjuntivo, el grado de duda sube y el de posibilidad, baja con respecto al indicativo.
 (接続法、直説法と共に用いることが出来る。接続法を用いた場合、直説法よりも疑いの度が増し、可能性が低くなる。)

Se expresan deseos. (願望を表す。)

Afirmación («assertion», 主張)

'No afirmación' («non assertion», 非主張)

¿Cuándo debemos emplear uno u otro? (直説法と接続法。。。どうやって使われるか。)
 ¿Busco una casa que **tiene** piscina o Busco una casa que **tenga** piscina? (Wasa, 2007: 27 y 28)

Uso no prototípico (非プロトタイプの用法)

Uso prototípico (プロトタイプの用法)

REALIS

(Wasa, 2009: 122 y ss.)

IRREALIS

Situaciones que ya han ocurrido o que están ocurriendo y que se conocen a través de la **percepción** directa. (事態を表現したこと、起こったこと、あるいは実際に起こりつつあることとして、**感知によって**描写する。)(Adaptado de Wasa, 2007: 25)

Los usos del **subjuntivo** para **realis** (「realis」の接続法の用法) (Wasa, 2009: 127):

- **Sentimiento** (感情): Me alegro de que, Siento que
- **Evaluación** (評価): Es bueno que, Es malo que

Situaciones que solo se conocen a través de la **imaginación**. (事態を表現したこと、**想像**だけによって描写する。)

Los usos del **subjuntivo** para **irrealis** (「irrealis」の接続法の用法) (Wasa, 2009: 127):

- | | |
|--|---|
| - Deseo (願望): Ojalá (que), Quiero que | - Consejo (助言): Te aconsejo que |
| - Ruego (願い): Te pido que | - Prohibición (禁止): Te prohíbo que |
| - Mandato (命令): Te mando que | - Duda (疑い): Dudo que, No creo que |

1. a) Busco una casa que **tiene** una piscina. → **Realis**: el hablante ya ha ido a esa casa y, por lo tanto, la conoce. → **percepción**
 1. b) Busco una casa que **tenga** una piscina. → **Irrealis**: el hablante nunca ha ido a esa casa, por lo que no la conoce. → **imaginación**
 2. a) Me preocupa que la Bolsa **haya** bajado. → **Irrealis**: el hablante no sabe si la Bolsa ha bajado o no. → **imaginación**
 2. b) Me preocupa que la Bolsa **ha** bajado. → **Realis**: el hablante sabe que la Bolsa ha bajado. → **percepción**

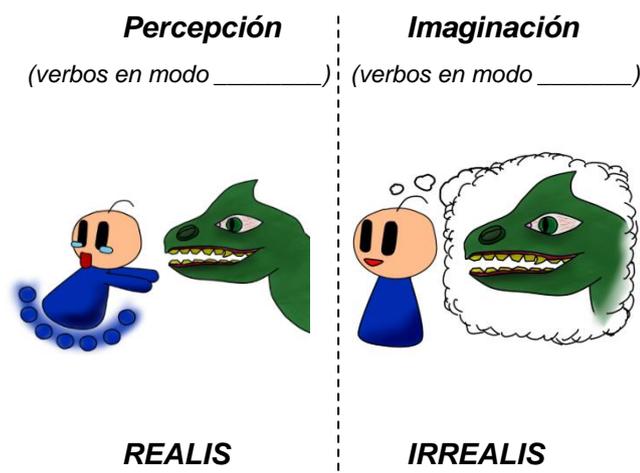
2.4.3. Propuesta de actividades de práctica⁸⁶

Los modos indicativo y subjuntivo: actividades de consolidación

Nivel recomendado:
B1-B2

1. Lee las siguientes oraciones: ¿se refieren a hechos que se conocen a través de la percepción (感知) o de la imaginación (想像)? (Une mediante flechas cada oración con *percepción* o *imaginación*, según a lo que se refieran). ¿En qué modo están los verbos subrayados?

- a) Está lloviendo.
- b) Te prohíbo que salgas a la calle.
- c) Quiero que lleguen las vacaciones de verano.
- d) Tengo que hacer los deberes.
- e) Son las nueve: dudo que llegue a tiempo.
- f) Mañana no trabajo porque es domingo.
- g) Quiero que me ayudes: yo solo no puedo.



2. Muchas veces, los verbos que se refieren a la percepción también pueden estar en el modo subjuntivo: observa los siguientes ejemplos y completa la regla de uso (fíjate en las palabras escritas en azul: te darán una pista).

- a) **Quiero** que me ayudes a terminar los deberes.
- b) **Me alegro** de que estés bien.
- c) **Le aconsejo** que deje de fumar.
- d) **Ojalá** me toque la lotería.
- e) **No es bueno** que fumes.
- f) **Siento** mucho que estés enfermo.

⁸⁶ Estos ejercicios se han planteado partiendo de las propuestas de Wasa (2009: 125).

Cuando se expresa un **deseo sin la presencia del oyente**, se emplea el modo _____:

Ejemplo: la oración ____).

Cuando se expresa un **deseo con la presencia del oyente**, también se emplea el modo _____:

Ejemplo: la oración ____).

Además, cuando se expresa un **consejo**, también se emplea el modo _____, puesto que el que aconseja no sabe si su oyente le hará caso o no.

Ejemplo: la oración ____).

Sin embargo, muchas veces, se emplea el modo _____ cuando se trata de hechos que se conocen a través de la **percepción**, como cuando se expresa **alegría** o **pena** al oyente.

Ejemplo: las oraciones ____ y ____).

Finalmente, el modo _____ también puede emplearse para **valorar** o evaluar algo (pero no con el objetivo de informar, que es lo que hace el modo indicativo).

Ejemplo: la oración ____).

3. Ahora que ya sabes más sobre el uso del modo indicativo y del modo subjuntivo, rellena los huecos con la forma correcta del presente de indicativo o de subjuntivo:

- a) Mañana es lunes, así que (deber) _____ levantarme temprano.
- b) Ojalá (hacer) _____, porque quiero ir a la playa.
- c) Hoy el cielo (estar) _____ despejado, así que no creo que (llover) _____.
- d) Te aconsejo que (descansar) _____ un poco: llevas trabajando ocho horas seguidas.
- e) No es bueno que (fumar) _____ tanto: es muy malo para la salud.
- f) Te prohíbo que (salir) _____ a la calle vestido de esa forma.
- g) Quiero que (venir) _____ a ayudarme a recoger esto.
- h) Siento mucho que no (poder) _____ venir a mi fiesta.

3. Conclusiones

Como ya indicábamos al principio de esta memoria de investigación, no cabe duda de que el español está cobrando cada vez más importancia en Japón y, por ello, consideramos que sería muy necesario prestar más atención a su enseñanza. De esta forma, creemos que un análisis contrastivo entre el español y el japonés sería muy beneficioso para establecer las diferencias y semejanzas que existen entre ambas lenguas, aunque sería necesario un conocimiento, aunque fuera básico, de la lengua japonesa.

Es por ello por lo que, a partir de los trabajos realizados por distintos autores (tanto japoneses como españoles) sobre la perspectiva de la enseñanza de la lengua española a japoneses que hemos ido citando, hemos establecido una comparación centrada en cómo funcionan ambas lenguas en aspectos concretos y no solo hemos extraído diferencias, sino que también hemos señalado las semejanzas que existen entre los dos idiomas. Esto nos ha permitido, primero, hacernos una idea más aproximada de cómo es el estado de la cuestión de la enseñanza/aprendizaje del español en ámbitos japoneses y, segundo, trabajar con algunos de los aspectos referidos al verbo que hemos considerado más difíciles.

Al principio de la presente memoria de investigación nos preguntábamos: «¿Es difícil la enseñanza del verbo español a estudiantes japoneses?». Nuestra respuesta sigue siendo afirmativa, pero creemos que si dicha enseñanza se aborda desde una perspectiva adecuada, fruto del análisis contrastivo al que nos hemos referido en repetidas ocasiones, podrían alcanzarse muy buenos resultados, puesto que dicho análisis nos permitiría prever de antemano las posibles dificultades que podrían surgir, de forma que el profesor podría darles una solución con una mayor facilidad (de ahí la necesidad de una buena planificación por parte del docente).

Sí es cierto, sin embargo, que, si queremos adaptarnos mejor a nuestros alumnos, sería necesario un análisis más profundo que tuviera en cuenta sus necesidades, tanto objetivas como subjetivas (estas últimas estarían relacionadas con los factores personales y serían propias, por lo tanto, de cada estudiante), pero hemos querido, sobre todo, centrarnos en los aspectos puramente gramaticales, pues ya existen muchos trabajos que intentan analizar las distintas necesidades de los alumnos, como los de Astigueta (2009), Campo (2004) o García-Escudero (2003), entre otros.

Asimismo, también sería muy beneficioso aumentar la motivación de los alumnos; aunque estos aspectos apenas se han tratado, podríamos mencionar las propuestas de

Astigueta (2009: 22 y ss.), entre las que se incluyen implementar el aprendizaje cooperativo (que afecta positivamente a la iniciativa, a su propio proceso de aprendizaje, a la autoevaluación y a la cohesión de grupo, además de que refuerza la autoestima y la confianza en ellos mismos), crear grupos de estudio que deban tratar temas concretos (que favorece el autoaprendizaje del alumno) o la elaboración de material didáctico por parte de los propios estudiantes, entre otros.

Insistimos en que, aunque no se han abordado en la presente memoria de investigación, no debemos dejar de lado planteamientos como este que ayuden a los alumnos a involucrarse más en el aprendizaje de la lengua española: las actividades que se han planteado como práctica o consolidación de los aspectos teóricos no dejan de ser propuestas que servirían de base a otras propuestas de mayor envergadura que podrían perfectamente incluir los planteamientos de autores como Astigueta y que se adaptarían en función de las necesidades o del nivel de los alumnos, o de los parámetros que el docente considerara más adecuados.

En definitiva, este trabajo no pretende dar solución a todos los problemas que surgen en la enseñanza del verbo a alumnos japoneses, puesto que, como se ha visto a lo largo de su lectura, existe un gran número de ellos que podríamos considerar problemáticos, por lo que sería difícil abordarlos todos o intentar ofrecer una solución a todos ellos: la intención al plantear esta memoria de investigación ha sido establecer un punto de partida para que más adelante puedan llevarse a cabo muchos otros análisis que, desde una perspectiva hispanojaponesa, consigan ir haciendo más accesibles todos aquellos aspectos problemáticos que puedan surgir en la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos japoneses.

Antes de terminar, queremos hacer hincapié en la idea de que, aunque muchas de las explicaciones gramaticales que figuran en la presente memoria puedan parecer difíciles de aprender y difíciles de enseñar, creemos firmemente que, si el docente es capaz de acercarse a la lengua (y también a la cultura) japonesa y realiza un análisis contrastivo entre ambas lenguas, será capaz de encontrar diferencias, sí, pero también similitudes, y esas similitudes le ayudarán a hacer más accesibles a sus estudiantes japoneses (o de la nacionalidad de la que se tratara, según la situación) aquellos aspectos que, en un primer momento, resultaban más complicados.

4. Glosario de los principales términos empleados

Concordancia: «Relación entre al menos dos palabras que se establece con la repetición en cada una de ellas de uno de los morfemas de género, de número o de persona, y que sirve en lo fundamental para relacionar e identificar léxica y sintácticamente las palabras concordantes» (Martínez, 1999: 42.1). Vid. además [p. 32 y ss.](#)

Concordancia *ad sensum* ('concordancia según el sentido'): Ausencia de concordancia entre el número del sujeto léxico y el del sujeto morfológico que se soluciona gracias a la continuidad del sentido (Martínez, 1999: 42.10.1.3). Vid. además [pp. 36-38.](#)

Contador: En japonés, elemento que se añade a continuación de un número (cardinal u ordinal) que sirve para indicar una cantidad determinada. Existen infinidad de contadores en función de lo que se quiera contar, como personas, objetos alargados, animales pequeños, animales grandes, máquinas... Vid. además [p. 16.](#)

Cortés, lenguaje: En japonés es la lengua estándar, que equivale al *usted* español y que se conoce como 丁寧語 [teineigo]. Vid. además [p. 17.](#)

Desinencia: Morfema gramatical que se añade al verbo para indicar tiempo, voz, modo, aspecto, número y persona. En japonés, las desinencias se escriben en *hiragana* (vid. [hiragana](#)). Vid. además [p. 12.](#)

Hepburn, sistema: Uno de los sistemas de transcripción fonética del japonés que existen en la actualidad (sin embargo, no es el oficial: el oficial es el conocido como *Kunrei-shiki*). Este sistema lo diseñó en el siglo XIX el reverendo James Curtis Hepburn para transcribir los sonidos del japonés al alfabeto latino para su diccionario de japonés-inglés y es el más habitual entre los hispanohablantes. Vid. además las recomendaciones que ofrece la Fundación del Español Urgente en la p. 13 del siguiente documento: <http://tinyurl.com/mcbbru6u> y vid. además [nota 6](#) de la presente memoria.

Hiragana: Sistema japonés de escritura que es silábico y que se emplea, sobre todo, para escribir las desinencias (vid. [desinencia](#)) de las palabras (la raíz [vid. [raíz](#)] se escribe en *kanji* [vid. [kanji](#)]). Vid. además [pp. 9 y 10.](#)

Honorífico, lenguaje: En japonés, lenguaje que emplea el emisor cuando se encuentra en una posición jerárquicamente inferior a la de su interlocutor (que suele constituir el sujeto o el tema de la oración) y que se conoce como 尊敬語 [sonkeigo]. Vid. además [pp. 18 y 19.](#)

Humilde, lenguaje: En japonés, lenguaje que emplea el emisor (que suele constituir el sujeto o tema de la oración) cuando se encuentra en una posición jerárquicamente inferior a la de su interlocutor (y, de hecho, dicho emisor se rebaja para hacer aún más patente esta jerarquía). En japonés se conoce como 謙讓語 [kenjôgo]. Vid. además [p. 19](#).

Imperativo, modo: Uno de los tres modos del verbo español (vid. además [Indicativo, modo](#) y [Subjuntivo, modo](#)) que se expresa mediante las desinencias y que sirve para dar órdenes o para pedir algo al oyente (Gómez Torrego, 1997: 142). Vid. además [p. 64](#).

Impersonal, oración: Oración que carece de sujeto, que no puede recuperarse. Los núcleos de estas oraciones suelen ser, entre otros, los verbos que se refieren a fenómenos meteorológicos o las que contienen los verbos *haber* o *hacer* en sus usos impersonales; estos verbos siempre deben conjugarse exclusivamente en tercera persona del singular. Vid. además [pp. 39-41](#) y, sobre algunas formas de expresar la impersonalidad, vid. [p. 61](#).

Impersonal, pronombre: Pronombre que se emplea para omitir el sujeto de una oración, que pasa a ser impersonal (vid. [Impersonal, oración](#)). Vid. además [p. 60](#).

Indicativo, modo: Uno de los tres modos del verbo español (vid. además [Subjuntivo, modo](#) e [Imperativo, modo](#)) que se expresa mediante las desinencias y que se refiere a hechos reales u objetivos que el hablante considera como seguros. (Gómez Torrego, 1997: 142). Vid. además [p. 64](#).

Informal, lenguaje: En japonés constituye la lengua coloquial y se da con mucha frecuencia en conversaciones normales entre jóvenes o entre hablantes que tienen mucha confianza entre ellos. Vid. además [p. 18](#).

Intransitividad: Cualidad de intransitivo de un verbo. Vid. además [intransitivo, verbo](#) y [p. 47 y ss.](#)

Intransitivo, verbo: Desde el punto de vista sintáctico, verbo que no se construye con complemento directo. Vid. además [transitivo, verbo](#) y [p. 47 y ss.](#)

Irrealis: Concepto en el que se adscriben las situaciones que se encuentran en la esfera del pensamiento y que solo se conocen a través de la imaginación (Wasa, 2009; 122). Vid. además [realis](#) y [p. 77 y ss.](#)

Kanji: Sistema japonés de escritura que proviene de los ideogramas chinos y que surgió hacia el siglo VII, a raíz de la aparición de *Man'yôshu* (vid. [Man'yôshu](#)). En la actualidad,

existe un gran número de *kanji*, pero un japonés medio debería conocer unos tres mil o cuatro mil ideogramas. Vid. además [p. 9](#).

Katakana: Sistema japonés de escritura que es silábico y que se emplea, sobre todo, para escribir topónimos o extranjerismos (además de nombres extranjeros). Vid. además [p. 11](#).

Man'yôgana: Sistema japonés de escritura que proviene de los ideogramas chinos y que se hace patente en el siglo VII, a raíz de la aparición de *Manyôshu* (vid. [Manyôshu](#)). Este sistema dará lugar al actual sistema de escritura japonés conocido como *kanji* (vid. [kanji](#)). Vid. además [p. 9](#).

Man'yôshu: Recopilación de más de diez mil poemas escritos en *Man'yôgana* (vid. [Man'yôgana](#)) que gracias a su aparición en el siglo VII hace patente el sistema de escritura japonés conocido como *kanji* (vid. [kanji](#)). Vid. además [p. 9](#).

Partícula: Elementos que, en japonés, designan la función sintáctica del elemento al que van pospuestos. Las principales partículas son は ([wa], tema), が ([ga], sujeto), の ([no], posesión), も ([mo], 'también'), を ([o], que designa el complemento directo); に ([ni], tiempo ['en'], movimiento ['hacia'] o complemento indirecto), へ ([e], equivale a に en su significado de movimiento 'hacia') y で ([de] lugar ['en donde']). Vid. además [pp. 13 y 14](#).

Pasiva refleja, oración: Oración que sí tiene sujeto y que supone una variación de la oración pasiva propiamente dicha. Esta oración se caracteriza por contener el pronombre *se*, marcador de pasiva refleja (vid. [Pasiva refleja, pronombre o marcador de](#)).

Pasiva refleja, pronombre o marcador de: Pronombre («se») que transforma una oración pasiva en pasiva refleja (vid. [Pasiva refleja, oración](#)). Vid. además [p. 60](#).

Pronominal, verbo: Verbo que se conjuga siempre con el pronombre átono correspondiente; dicho pronombre no desempeña ninguna función, pues es solo un componente del verbo (Gómez Torrego, 1997:189). Vid. además [p. 58](#).

Raíz: Lexema (unidad mínima) de una palabra que tiene un significado léxico. En japonés, la raíz de una palabra, sea de la categoría que sea, se escribe con *kanji* (vid. [kanji](#)). Vid. además p. 13.

Realis: Concepto en el que se adscriben las acciones actualizadas, que ya han ocurrido o que están ocurriendo y que se conocen a través de la percepción directa (Wasa, 2009: 122). Vid. además [irrealis](#) y [p. 77 y ss.](#)

Recíproco, pronombre: Pronombre que indica que los que realizan la acción y los que la reciben son las mismas personas. Vid. además [p. 58 y ss.](#)

Reflexivo, pronombre: Pronombre que indica que el que realiza la acción y el que la recibe son la misma persona. Vid. además [p. 38](#) y [pp. 58 y ss.](#)

Subjuntivo, modo: Uno de los tres modos del verbo español (vid. además «Indicativo, modo» e «Imperativo, modo») que se expresa mediante las desinencias y que se refiere a deseos, posibilidades o irrealidades que el hablante ve como ficción. (Gómez Torrego, 1997: 142) Vid. además [p. 64.](#)

Transitividad: Cualidad de transitivo de un verbo. Vid. además [transitivo, verbo](#) y [p. 47 y ss.](#)

Transitivo, verbo: Desde el punto de vista sintáctico, verbo que se construye con complemento directo. Vid. además [intransitivo, verbo](#) y [p. 47 y ss.](#)

Verbo: Clase de palabra que puede tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto. (Entrada correspondiente a «verbo» en el Diccionario de la Real Academia Española [en línea], < <http://lema.rae.es/drae/?val=transitividad> [Consulta: 8/09/2014]

5. Glosario bilingüe de la terminología gramatical básica empleada

Término en español	Término en japonés
artículo	冠詞 [kanshi]
aspecto (verbal)	相 [sô]
colectivo, sustantivo	集合名詞 [shûgômeishi]
condicional	可能形 [kanôkei]
condicional compuesto	可能完了 [kanôkanryô]
expresión fija	慣用表現 [kan'yô hyôgen]
formas no personales (del verbo)	非人称形 (動詞の～) [hininshôgata (dôshi no ~)]
futuro (tiempo)	未来 [mirai]
futuro perfecto	未来過去 [miraikako]
gerundio	現在分詞 [genzaibunshi]
imperativo (modo)	命令法 [meireihô]、命令形 [meireikei]
imperfectivo (aspecto)	進行相 [shinkôsô]
indicativo (modo)	直説法 [chokusetsuhô]
infinitivo	不定詞 [futeishi]
intransitivo, verbo	自動詞 [jidôshi]
modo (verbal)	法 [hô]
numeral	数詞 [sûshi]
numeral, sustantivo	数名詞 [sûmeishi]
número	数 [kazu]
participio	過去分詞 [kakobunshi]
pasado, pretérito (tiempo)	過去 [kako]
perfectivo (aspecto)	完結相 [kanketsuhô]
persona	人称 [ninshô]
plural (número)	複数 [fukusû]
preposición	前置詞 [zenchishi]
presente (tiempo)	現在 [genzai]
pretérito anterior	直前過去 [chokuzenkako]
pretérito imperfecto	不定了過去 [futeiryôkako]
pretérito perfecto compuesto	現在完了 [genzaikanryô]
pretérito perfecto simple	不定過去 [futeikako]
pretérito pluscuamperfecto	過去完了 [kakokanryô]
pronombre	代名詞 [daimeishi]
singular (número)	単数 [tansû]
subjuntivo (modo)	接続法 [setsuzokuhô]
sustantivo	名詞 [meishi]
tiempo (verbal)	時制 [jisei]
tiempo(s) compuesto(s) (del verbo)	複合時制 (動詞の～) [fukugôjisei (dôshi no ~)]
tiempo(s) simple(s) (del verbo)	單純時制 (動詞の～) [tanjunjisei (dôshi no ~)]

transitivo, verbo
verbo
verbo auxiliar
verbo reflexivo

他動詞 [tadôshi]
動詞 [dôshi]
助動詞 [jidôshi]
再帰動詞 [saigidôshi]

6. Bibliografía

- Astigueta, Bernardo (2009). «La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias» [en línea]. En: *Cuadernos Canela*, no. 21, pp. 9-26. Disponible en: <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc21.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Atienza Cerezo, Encarnación *et al.* (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible en: <http://tinyurl.com/mpktvmy> [Consulta: 8/09/2014]
- Campo, Rosa María del (2004). «Análisis de necesidades de los estudiantes japoneses de ELE en las universidades japonesas» [memoria de investigación] [en línea]. [S. l.], Universidad de Nebrija. Disponible en: <http://tinyurl.com/ntstveg> [Consulta: 8/09/2014]
- Campos, Héctor (1999). «Transitividad e intransitividad». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 24.
- Delbecque, Nicole, Lamiroy, Béatrice (1999). «La subordinación sustantiva: las subordinadas enunciativas en los complementos verbales». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 32.
- «動詞 *gustar*» [El verbo *gustar*] [en línea]. En: *Acueducto*, 2011, no. 7, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto7.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- «動詞 *tener* の使い方» [La forma de emplear el verbo *tener*] [en línea]. En: *Acueducto*, 2011, no. 4, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto2.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Fernández López, Justo (2014a). «Clasificación sintáctica de los verbos» [en línea]. En: *Spanische Grammatik für deutsche Muttersprachler* [Gramática española para hablantes nativos de alemán], perteneciente al portal *Hispanoteca, Lengua y cultura hispanas*. Disponible en: <http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Grammatik%20Spanisch/Verbos%20-%20Clasificaci%C3%B3n%20sint%C3%A1ctica.htm> [Consulta: 8/09/2014]
- Fernández López, Justo (2014b). «Clasificación semántica de los verbos» [en línea]. En: *Spanische Grammatik für deutsche Muttersprachler* [Gramática española para hablantes nativos de alemán], perteneciente al portal *Hispanoteca, Lengua y cultura hispanas*. Disponible en: <http://tinyurl.com/oyyrom7> [Consulta: 8/09/2014]

- Fernández López, Justo (2014c). «Terminología gramatical básica» [en línea]. En: *Spanische Grammatik für deutsche Muttersprachler* [Gramática española para hablantes nativos de alemán], perteneciente al portal *Hispanoteca, Lengua y cultura hispanas*. Disponible en: <http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Terminolog%C3%ADa%20sint%C3%A1ctica.htm> [Consulta: 8/09/2014]
- Fernández Soriano, Olga, Táboas Baylín (1999). «Construcciones impersonales no reflejas». En Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 27.
- Fukushima, Noritaka (2001). «En busca del valor del modo subjuntivo (desde el punto de vista de la lingüística japonesa)». En: *Hispanica Polonorum*, no. 3, Lodz (Polonia), pp. 102- 111.
- Fundéu BBVA (2014). «Sistemas de transcripción. Guía de aplicación» [en línea]. Disponible en: <http://www.fundeu.es/wp-content/uploads/2014/04/TranscripcionesGuiaFundeu.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Gallardo, Elías (2008). «Estrategias de inacusatividad en inglés, japonés y lenguas románicas» [en línea]. En: Antonio Moreno Sandoval (ed.). *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*, pp. 43-59. Disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- García-Escudero, Pilar (2003). «Las dificultades de la enseñanza del español a los alumnos japoneses». En: Sara M. Saz (ed.). *Actas del XXXVIII Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Madrid: Asociación Europea de Profesores de Español.
- «*Genji Monogatari* (2): La mujer que escribía en chino (con una coda operística)» [en línea], 2005. Disponible en: <http://robertokles.wordpress.com/2005/11/04/genji-monogatari-2-la-mujer-que-escribia-en-chino-con-una-coda-operistica/> [Consulta: 8/09/2014]
- Gómez Torrego, Leonardo (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Gutiérrez Ordóñez, Salvador (1999). «Los dativos» en Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 30.

- Hamamatsu, Noriko (2008). «La dificultad de la comprensión del concepto “modo verbal”/“modalidad” en español para los estudiantes japoneses de ELE». En: *AnMal Electrónica*, no. 25, pp. 129-143.
- «<Hay~>の用法» [El uso de *Hay* ~] [en línea] en *Acueducto*, 2012, no. 8, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto8.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Imaeda, Aki *et al.* (2013a). *Marugoto. Gramática A2-1*. Madrid: The Japan Foundation, Madrid.
- Imaeda, Aki *et al.* (2013b). *Marugoto. Gramática A1*. Madrid: The Japan Foundation, Madrid.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm [Consulta: 8/09/2014]
- Ishizaki, Yuko (1999). «“Se” による無人称構文の解釈» [Interpretaciones de las construcciones impersonales con “se”]. En: *Hispánica*, no. 43, pp. 30-40.
- «Japanese verbs: transitive and intransitive pairs» [Verbos japoneses: pares de transitivos e intransitivos]. Disponible en: <http://vancouverjapaneselesson.wordpress.com/2014/04/30/japanese-verbs-transitive-and-intransitive-pairs/> [Consulta: 8/09/2014]
- «形容詞の性数一致» [La concordancia de los adjetivos en género y en número] [en línea]. En: *Acueducto*, 2011, no. n.º6, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Leonetti, Manuel (1999). «El artículo». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 12.
- Martí Sánchez, Manuel, Ruiz Martínez, Ana María (2014). Apuntes de la asignatura *La enseñanza de la gramática*, correspondiente al máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Universidad de Alcalá de Henares.
- Martínez, José Antonio (1999). «La concordancia». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 42.

- Mendikoetxea, Amaya (1999). «Construcciones con *se*: medias, pasivas e impersonales». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 26.
- Miguel, Elena de (1999). «El aspecto léxico». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 46.
- Montaner Montava, M.^a Amparo (2010). «Capítulo 35. Contrastes funcionales entre las lenguas japonesa y española». En: Pedro San Ginés Aguilar (ed.). *Cruce de miradas, relaciones e intercambios*, no. 3. Granada: CEIAP y Editorial Universidad de Granada.
- Montero Navas, Ascensión (2009). «Errores frecuentes en la escritura de los universitarios japoneses, estudiantes de español de nivel A2» [en línea]. En: *Cuadernos Canela*, no. 21, pp. 129-150. Disponible en: <http://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc21.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Nakai, Kuniyoshi (2010). «目的の代名詞について» [Los pronombres de complemento directo e indirecto] [en línea]. En: *Acueducto*, no. 2, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto2.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Nakai, Kuniyoshi (2011). «受身の表現について» [La expresión de la voz pasiva] [en línea]. En: *Acueducto*, no. 6, p. 27. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto6.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Nakai, Kuniyoshi (2011). «無人称表現について» [La expresión de la impersonalidad] [en línea]. En: *Acueducto*, no. 4, pp. 26 y 27. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto2.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Peregrín Otero, Carlos (1999). «Pronombres reflexivos y recíprocos». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 1. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 23.
- Piera, Carlos, Varela, Soledad (1999). «Relaciones entre morfología y sintaxis». En: Ignacio Bosque, Violeta Demonte (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 3. Madrid: Espasa Calpe, capítulo 67.

- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.) [en línea]. Disponible en: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola> [Consulta: 8/09/2014]
- «再帰動詞について» [Los verbos reflexivos] [en línea]. En: *Acueducto*, 2012, no. 9, pp. 24 y 25. Disponible en: <http://www.acueducto.jp/acueducto9.pdf> [Consulta: 8/09/2014]
- Sánchez, Aquilino, Sarmiento, Ramón (1999). *Gramática básica del español*. Madrid: SGEL.
- «Se の用法» [Formas de uso de se] [en línea]. Disponible en: http://www.rondely.com/esp/gra/se_list.htm [Consulta: 8/09/2014]
- Takahashi, Kazuki (1987). «効率的なスペイン語教育のための動詞体系» [El sistema verbal del español desde el punto de vista didáctico]. En: *Hispanica*, no. 31, pp. 116-130.
- Ueda, Hiroto (2002). «日本語の「は」とスペイン語の接続法» [“Wa” en japonés y el subjuntivo en español]. En: *Nihongogaku*, no. 21, pp. 13-24.
- Ueda, Hiroto (2011). «スペイン語の説法・接続法の意味構造 — 「認識」という観点から —» [Estructura semántica de los modos indicativo y subjuntivo en español –desde el punto de vista de la “cognición”–]. En: *スペイン語研究*, no. 26, Universidad de Tokio, pp. 147-169.
- Wasa, Atsuko (2007). «認知言語学的観点からの接続法習得» [Aprendizaje del subjuntivo desde el punto de vista cognitivo]. En: *Hispanica*, no. 51, pp. 21-37.
- Wasa, Atsuko (2009). «Estrategias de enseñanza del modo subjuntivo para hablantes de japonés». En: *Cuadernos Canela*, no. 21, pp. 119-128.

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
2013-2014

ESPAÑOL CON FINES ACADÉMICOS: GUÍA DE REVISIÓN 2.0 PARA LA ESCRITURA ACADÉMICA

Alumna: **Weronika Halabis**

Tutora: **Carmen López Ferrero**

***La diferencia entre la palabra acertada y la palabra casi acertada
es la que hay entre la luz de un rayo y una luciérnaga.***

Mark Twain.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora, Carmen López Ferrero, por guiarme, por su formalidad, exigencia y perseverancia.

A mis padres, por creer siempre en mí y estar ahí cuando brillaba el sol pero, sobre todo, en los días de tormenta.

A mis compañeras y amigas, Claudia y Laura, porque el destino nos unió en el aprendizaje más allá de la realidad en el aula.

A todos los demás, amigos y familiares, por brindarme con pequeños detalles su apoyo a lo largo de esta experiencia.

¡Gracias!

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	01
2. MARCO TEÓRICO	04
2.1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD	04
2.1.1. Pluralidad de denominaciones.....	05
2.1.2. Lenguas de especialidad y lengua general.....	06
2.1.3. Clasificación y características generales de las lenguas de especialidad.....	08
2.1.4. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos.....	11
2.1.5. Español con Fines Específicos (EFE).....	13
2.1.5.1. Español general vs. Español con fines específicos.....	14
2.1.5.2. Español con Fines Profesionales(EFP).....	15
2.1.5.3. Español con Fines Académicos (EFA).....	15
2.2. LA ESCRITURA ACADÉMICA: REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	17
2.2.1. Consideraciones previas: el proceso de escritura. La revisión y sus modalidades.....	17
2.2.2. Escritura académica: alfabetización académica en L1 y L2/LE....	21
2.2.3. Los géneros discursivos.....	23
2.2.3.1. El concepto de género discursivo.....	23
2.2.3.2. Clasificación de los géneros discursivos.....	25
2.2.3.3. Géneros discursivos académicos.....	26
2.2.3.3.1. El <i>abstract</i> o resumen.....	27
2.2.3.3.2. La reseña o reseña.....	27
2.2.4. Escribir en línea: procesos y culturas académicas.....	28
2.2.4.1. Leer y escribir a mano vs. Leer y escribir en pantalla.....	29
2.2.4.2. La alfabetización electrónica.....	30
2.2.4.3. Recursos para escribir en línea: los centros de redacción....	31
2.2.4.4. Otras propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad.....	32
3. METODOLOGÍA	34
3.1. Justificación	34
3.2. Contexto de la situación	34
3.3. Breve descripción de la guía	35
3.4. El papel del alumno	37

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA 2.0 PARA LA REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.....	39
5. CONCLUSIONES.....	54
6. BIBLIOGRAFÍA.....	56
7. ANEXOS.....	i

1. INTRODUCCIÓN

Los intercambios culturales, educativos y científicos, el influjo de las nuevas tecnologías comunicativas, la internalización de los mercados, entre otros, son solo algunas de las causas que han originado el creciente aumento de la demanda de formación de idiomas y, en especial, la enseñanza de lenguas extranjeras como lenguas de especialidad.

En una sociedad que apuesta por el plurilingüismo y la transferencia de conocimientos es preciso resaltar la importancia de una realidad compleja y cambiante como son las lenguas de especialidad junto con el interés por la formación en línea que, cada día más, garantizan el acceso a una formación sin límites, sin fronteras.

El interés por realizar un proyecto de investigación de estas características se debe, por un lado, a una experiencia personal. Hace un tiempo, tuve la oportunidad de colaborar con una asociación de estudiantes procedentes del programa Erasmus/Sócrates. Trabajar con ellos fue una experiencia positiva que reveló una de estas cuestiones: estudiantes con un nivel de usuario independiente e incluso avanzado¹ en español general incapaces de realizar los trabajos propios de la universidad, principalmente, porque desconocían las convenciones propias del español académico, diferentes a las de sus lenguas maternas. A ello, hay que sumarle la inexistencia de recursos, materiales o cursos específicos que ayudaran a solventar dicha carencia. De ahí, la necesidad de la *enseñanza de la lengua con fines académicos* por la que apuesta, entre otros, Graciela Vázquez (2004: 1130)

una disciplina que investiga las características de los géneros académicos—en amplio sentido de las palabras—con el objetivo de facilitar a las personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permitan **cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios**, entre otras, producir textos y comprender clases magistrales.

Por otro lado, el indudable desarrollo de las lenguas de especialidad unido al progreso imparable de los recursos para su enseñanza y aprendizaje en la red implica tanto a docentes como discentes a entrar en un ciclo de desarrollo, nuevos conocimientos, renovación y continuo reciclaje con el objetivo mejorar la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y lograr, de este modo, un fin: la comunicación. Prensky (2001:1) define este proceso como una singularidad:

¹ Véanse niveles de referencia según el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER) (2002: 25-26).

A really big discontinuity has taken place. One might even call it 'singularity'—an event which changes things so fundamentally that there is absolutely no going back [...] **the arrival and rapid dissemination of digital technologies** by the last decade of the 20th century.

En este trabajo, por lo tanto, se proporcionará una visión general de la enseñanza de español con fines académicos (EFA), tratando algunos de los géneros propios del ámbito académico en relación con las diversas herramientas y recursos que podemos encontrar en línea, siguiendo una serie de objetivos.

En primer lugar, se pretende cubrir las necesidades y carencias que los estudiantes no nativos presentan en sus clases universitarias, de manera que, la meta es formar a los alumnos en el dominio del español en el ámbito académico en el que han de desenvolverse. Para ello, el objetivo es establecer las bases para un plan de español con fines académicos que recoja los contenidos necesarios para la elaboración de un escrito académico, de modo que se forme y familiarice al alumno de Español como Lengua Extranjera (ELE) en ciertos géneros académicos.

En segundo lugar, se persigue desarrollar la autonomía del alumno en cuanto a la redacción y mejora de sus textos académicos. En otras palabras, la intención es ayudar al alumno con herramientas digitales a adquirir técnicas que le permitan revisar su proceso de escritura proporcionándole una guía, una ayuda para dicho proceso.

Este trabajo consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera se recogen las bases teóricas y conceptuales que nos han llevado a tomar las decisiones didácticas para llevar a cabo nuestro proyecto. Este apartado, a su vez, se apoya sobre dos pilares básicos: por un lado, las lenguas de especialidad, que engloba desde la pluralidad de denominaciones, su distinción de la lengua general, su clasificación y características hasta llegar a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos, en concreto, español con fines específicos y, en particular, español con fines académicos. Por otro lado y en conexión con el apartado anterior, la escritura académica y la revisión de textos académicos en línea. Este punto recoge el proceso de escritura con sus correspondientes partes, el concepto de alfabetización académica, los géneros discursivos y finalmente, la escritura académica en línea, su repercusión e importancia en la actualidad.

En la segunda parte se recoge la aportación práctica a nuestra investigación. En este apartado se trata de asentar las bases teóricas en una propuesta práctica que consiste en establecer una guía para la revisión de textos académicos. La meta es proporcionar una herramienta que ayude al estudiante en la elaboración de sus textos académicos. A su vez, a través de la revisión, se pretende promover aprendizajes

conceptuales, procedimentales y actitudinales, y fortalecer el desarrollo de competencias y del pensamiento.

Por consiguiente, la elaboración del trabajo se llevará a cabo empleando un método descriptivo-cualitativo en el que se investigará la situación propuesta con anterioridad. Esto es, se realizará una extracción de los contenidos necesarios para establecer las bases de nuestro trabajo a partir del análisis de las distintas descripciones que se han llevado a cabo en el campo del español académico. Todo ello se complementará posteriormente con la aplicación práctica, cuyo objeto principal es responder a las cuestiones planteadas en la parte teórica y aportar un elemento más al campo de la investigación objeto de estudio de esta memoria.

2. MARCO TEÓRICO

El presente apartado recoge los fundamentos teóricos sobre los que se construye el trabajo para una posterior aplicación didáctica. Se divide, principalmente, en dos bloques: el primero aborda el campo de la lingüística aplicada en lo que a las lenguas de especialidad concierne, tratando de englobar los principales aspectos que se han de considerar a la hora de su estudio, desde sus denominaciones, su distinción de la lengua general, su clasificación hasta su enseñanza como lengua extranjera con fines específicos y, en concreto, su enseñanza con fines académicos. El segundo se centra en la escritura académica y, en particular, en uno de sus subprocesos: la revisión de textos académicos dando, previamente, una visión global del proceso de escritura tanto en L1 como en L2/LE, el concepto de género discursivo y su clasificación hasta tratar los géneros objeto de estudio de este trabajo y, finalmente, la implicación de este mismo proceso de escritura en la red.

2.1. LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD

El código de la lengua se caracteriza por su heterogeneidad, es decir, por no ser igual para todos sus hablantes. Precisamente, uno de los rasgos característicos de la lengua es su versatilidad para facilitar la comunicación entre sus hablantes a través de una serie de recursos del sistema.

Coseriu (1986: 118) define la lengua como un *diasistema* en el cual cabe distinguir dos planos: la *arquitectura de la lengua*, esto es, el sistema común y, por lo tanto, invariable y el plano de la *lengua funcional*, a la cual afectan una serie de factores que alteran dicha invariabilidad. Estos factores son de diversa índole: factores físicos tales como la edad y el sexo; factores relacionados con la procedencia territorial, donde cabe mencionar las variedades diatópicas o dialectos; niveles socioculturales o diastráticos que dan lugar a los registros de la lengua; situaciones de comunicación, esto es, variedades diafásicas o estilos de la lengua, factores profesionales, entre otros. Dentro de una de estas variedades se encuentran las lenguas de especialidad, en concreto, el fenómeno de la variación lingüística es la profesión de los hablantes y las situaciones de comunicación en las que se desenvuelven.

Otros autores como Lázaro Carreter (1953), definieron la lengua de especialidad como la lengua de un grupo social bien caracterizado. A esta definición se sumó Rodríguez (1981: 41-43), quien sugirió dividir este criterio sociológico en dos: un criterio sociológico vertical del cual se obtiene la lengua de los distintos grupos

sociales culturales que componen una comunidad (edad, sexo, nivel sociocultural, etc.) y un criterio sociológico horizontal que diferencia las modalidades lingüísticas profesionales, es decir, la lengua especial en sus diversos ámbitos: la lengua burocrático-administrativa, económico-financiera, política, periodística, médica, humanística, etc. No obstante, se trata de una definición poco clarificadora ya que es necesario acotar el contexto en que estas lenguas se usan y tener en cuenta los elementos extralingüísticos y comunicativos en los que han de apoyarse.

2.1.1. Pluralidad de denominaciones

Uno de los aspectos que llama la atención al acercarnos a una realidad tan compleja y cambiante como es el ámbito de las lenguas de especialidad, es la dificultad de delimitar y nombrar el concepto debido a la cantidad de términos que encontramos para referirnos a la lengua que es el objeto de transmisión tanto oral como escrita de conocimientos especializados. A continuación, se enumeran, brevemente, aquellas etiquetas que con mayor frecuencia conviven en la bibliografía relativa al tema que nos concierne: *lenguas de especialidad* (Gómez de Enterría, 2009), *lenguajes especializados* (Cabré, 1993), *lenguas especializadas* (Lerat, 1997), *lengua técnica* (Quemada, 1978), *microlengua* (Balboni, 1982) o *lenguaje(s) para/con fines específicos* (Beaugrande, 1987), entre otras.

Por su parte, el lingüista alemán Hahn (1983: 60-61) justifica que dicha multiplicidad de denominaciones se debe a que el concepto puede ser abordado desde diversos enfoques. Por ello, el término empleado variará según se tenga en cuenta el contenido, el papel del emisor/receptor, la intención/función o el sistema lingüístico.

Así pues, las diferentes denominaciones llevan a que coexistan diversas definiciones y posturas sobre el término. Por ejemplo, Lerat (1997: 18) señala que una lengua especializada es una lengua en situación de empleo profesional y además establece (1997: 60-61) que esta es, ante todo, una lengua escrita.

Por otro lado, para Alcaraz (2000: 15-16)

el término lengua de especialidad, tomado del francés *langue d' spécialité*, alude al lenguaje específico que utilizan algunos profesionales y especialistas para transmitir conocimientos de una determinada área de conocimientos.

El mismo autor propone (2007: 5-8) la denominación de lenguas académicas y lenguas profesionales remarcando que, “si bien el término lenguas de especialidad tiene la ventaja de ser más breve, los términos lenguas profesionales y lenguas académicas son más descriptivos”.

Por su lado, Cabré y Gómez de Enterría (2006) define las lenguas de especialidad como “un subconjunto de recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales, que se utilizan en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas” y afirma (1993: 137) que será especial cualquier discurso que se aleje de las características generales por un elemento cualquiera de los siguientes: la temática, las características específicas de la situación comunicativa, la función comunicativa o el canal de transmisión.

Por último, Gómez de Enterría quien, como se ha señalado con anterioridad, emplea el término *lenguas de especialidad*², propone la siguiente definición (2009: 19-20)

Las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, son las lenguas de las ciencias, las técnicas y las profesiones. Estas surgen y se desarrollan paralelamente al progreso de las diferentes ciencias y técnicas, y son empleadas para llevar a cabo la transmisión de los conocimientos especializados [...] Una gran parte de las lenguas de especialidad comparten características comunes, lingüísticas y funcionales [...] Además, también presentan marcadas diferencias entre ellas mismas, ya sea por su inclusión en un ámbito de especialidad determinado (ciencias experimentales, ciencias no experimentales o humanas, técnicas, etc.) como por su realización en situaciones comunicativas concretas que condicionan su nivel de empleo: especialización, semidivulgación, divulgación, etc.

2.1.2. Lenguas de especialidad y lengua general

Otro de los aspectos en los que es necesario detenerse a la hora de definir las lenguas de especialidad es en la dicotomía lengua de especialidad y lengua general o común. ¿Qué relación existe entre la lengua general y la lengua de especialidad? ¿Son modalidades diferentes? ¿Son subconjuntos de un conjunto general como indica Cabré (2006)? ¿Se pueden considerar variedades diferentes? ¿Dónde empieza la especificidad de lo que se puede etiquetar como lengua especial y dónde termina la lengua general? De ahí que sea necesaria una búsqueda de los límites entre un lenguaje y otro, siempre y cuando estos existan, así como aquellos puntos en los que ambos lenguajes convergen en el caso de que mantengamos que se trata de modalidades diferentes de la lengua.

Un punto interesante en este apartado es que, en cierto modo, existe un consenso entre los lingüistas de que entre estas lenguas se halla una relación de complementariedad y no de oposición. Así, Schiffko (2001: 23) considera

Lo más inquietante es la relación entre lengua común y lengua de especialidad. La primera representa el núcleo del diasistema de una lengua natural y es un instrumento que sirve para la comunicación general sobre asuntos corrientes entre todas las personas de una comunidad

² De ahora en adelante este será el término empleado para referirnos a dicho concepto.

lingüística; la segunda es un instrumento para la comunicación sobre asuntos especiales entre expertos que poseen conocimientos especiales de ciertos sectores del mundo. Deducir de esta constatación que aquellos instrumentos tienen que ser claramente distintos y distinguibles sería un gran error: la realidad de la comunicación especializada y de los textos especiales muestra que los signos y las construcciones utilizadas en ambos casos son, en gran parte, idénticos, aún en los textos de las ciencias exactas y de la técnica. Efectivamente, la intersección entre la lengua común y lenguas de especialidad es (en grados distintos) considerable, dado que se trata de toda la gramática (morfología y sintaxis) y gran parte del vocabulario. La herramienta exclusiva de las lenguas de especialidad se reduce a los términos técnicos, frecuentemente, con algunas particularidades morfológicas en la formación de palabras y, en parte, a ciertas estructuras textuales y tipos de textos.

En relación con este asunto existe un intenso debate histórico alrededor de este concepto. Desde los años 70 se han dado numerosas interpretaciones y posturas, vigentes a día de hoy. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- a) Para Hoffman (1979), los lenguajes especializados son entendidos como códigos de carácter lingüístico que se diferencian de la lengua general por poseer reglas y unidades específicas denominados sublenguajes y con una base común que es el sistema de lengua global. De acuerdo con este autor, es necesario recurrir a los elementos extralingüísticos y comunicativos para determinar la especificidad de cada caso. Además, aporta que los diferentes lenguajes de especialidad presentan similitudes entre sí, lo cual les otorga cierta unidad.
- b) Algunos lingüistas procedentes de la lingüística teórica o descriptiva (Rey, 1976; Quemada, 1978; Rondeau, 1983) sostienen que cada lenguaje de especialidad es una simple variante del lenguaje general. Los lenguajes de especialidad solo serían un conjunto de acumulaciones léxicas más frecuentes que las que se suelen dar en la lengua general.
- c) Varantola (1986); Pitch y Draskau (1985); Sager, Dungworth y McDonald (1980) añaden un matiz pragmático a su postura. Consideran los lenguajes especializados como subconjuntos del lenguaje entendido de manera global. Sostienen que las lenguas de especialidad no se pueden explicar en términos estrictamente lingüísticos sino a través del potencial comunicativo de los lenguajes específicos.

Por último y en relación con la idea de que los lenguajes especializados son subconjuntos de un conjunto general, Cabré (1993) apunta que las lenguas especializadas son subsidiarias de las lenguas comunes. Según la autora, estas lenguas comparten rasgos de carácter estructural (morfología y sintaxis) y procedimientos de formación de léxico pero se diferencian de la lengua común porque

poseen terminología propia, además de rasgos lingüísticos (sintácticos y estilísticos), pragmáticos y funcionales que las caracterizan. Sostiene (2006: 18-19)

Hay una base común en la concepción de todos los especialistas que permite llegar a una definición consensuada de las lenguas de especialidad:

- a) Se trata de conjuntos “especializados”, ya sea por la temática, la experiencia de uso o los usuarios.
- b) Se presenta como un conjunto de características interrelacionadas, no como fenómenos aislados.
- c) Mantienen la función informativa-comunicativa como predominante, por encima de otras funciones complementarias.

2.1.3. Clasificación y características generales de las lenguas de especialidad.

En primer lugar, cabe destacar que lo llama la atención en cuanto a las lenguas de especialidad es su número y heterogeneidad, existiendo incluso ciertas dificultades para concretar cuántas son con exactitud. Además, es preciso señalar que existen perceptibles diferencias entre las propias lenguas de especialidad debido a que pueden pertenecer a diversos ámbitos, tratar múltiples temáticas o, simplemente, perseguir un fin comunicativo diferente.

Desde el punto de vista temático, Cabré y Gómez de Enterría (2006: 19) apuntan a clasificar estas lenguas “bien por materias (química, biología, balompié, etc.), bloques de materia (ciencias sociales, ciencias humanas, deportes, etc.), o perspectivas dentro de una materia (teoría, aplicación, etc.)”.

Otros autores tratan de realizar una clasificación en función del grado de especialización de los textos especializados, teniendo en cuenta que estos son productos de la comunicación especializada. Es el caso, por ejemplo, de Hoffman (1998: 73), quien establece el nivel de abstracción, la forma lingüística externa, el entorno social y los participantes en la comunicación como principales pautas de los estratos.

En cambio, Loffler-Laurian (1983: 10) apoya su tipología en la situación comunicativa, esto es, la relación con la personalidad del emisor y del receptor así como las características del canal empleado para transmitir el mensaje dando ello lugar a seis tipos de discurso científico: científico especializado, semi-vulgarización científica, vulgarización científica, científico pedagógico, académico y oficial.

Por su parte, Mateo (2007: 193) propone una escala de parámetros sencillos. Coloca en un extremo el lenguaje especializado, el de las ciencias puras y en el otro extremo el menos especializado estableciendo así, entre ambos, una gradación en

relación de la mayor o menor cercanía y distancia entre los extremos. Véase con mayor claridad en el cuadro:

+ especializado			- especializado	
Lenguaje técnico	Lenguaje técnico	Lenguaje semitécnico	Lenguaje divulgativo	Lenguaje natural/general
Ciencias puras: Matemáticas, Biología, Medicina, etc.	Ciencias Sociales y Humanas: Economía, Derecho, etc.	Negocios: Comercio, Finanzas, Turismo, etc.	Prensa económica, documentales científicos, etc.	

Asimismo, hallamos una obra colectiva de Jacinto Martín, Reyes Ruíz, Juan Santaella y José Escánez (1996) que recoge una media docena de lenguajes especiales con un valor descriptivo prominente. Estos autores ofrecen la siguiente clasificación: textos jurídicos y administrativos (tipos, rasgos lingüísticos y estilo formulario), textos técnicos y científicos (características, vocabulario, neologismos y ordenación de este tipo de discurso); textos humanísticos (características y rasgos del vocabulario); textos periodísticos y publicitarios (modalidades, características lingüísticas y rasgos icónico-verbales) y, por último, textos literarios que no se consideran como textos de especialidad –normalmente– porque poseen una identidad propia. Su estudio defiende que todas las lenguas especiales siguen el uso gramatical de la lengua general con una serie de peculiaridades fonéticas, semánticas, morfosintácticas y de estilo.

No obstante, a pesar de las diferentes clasificaciones y puntos de vista que abarcan las innumerables lenguas de especialidad, cabe subrayar que estas presentan una serie de características comunes como se detalla a continuación.

De entrada, hay que determinar que el objetivo último de las lenguas de especialidad es conseguir una comunicación precisa. Por ello, para lograr este fin comunicativo las lenguas comparten las correspondiente funciones comunicativas del lenguaje³:

- Función referencial empleada para transmitir una información acerca del objeto del discurso que estará inserto en el marco de la realidad técnica o profesional.
- Función metalingüística, es decir, empleo de recursos sintácticos y textuales con el fin de obtener un intercambio de información de la manera más objetiva posible.

³ Este apartado abarca el concepto de funciones del lenguaje desde la tradición lingüística de Bühlen a Jakobson.

- Funciones conativa y fática. Esta última se produce cuando se pretende establecer una relación entre los interlocutores y se proponen unos objetivos comunicativos determinados, esto es, argumentar, acordar, pedir.

Alcaraz (*et al.*) (2007: 7), quien denomina estas lenguas como *lenguas académicas y profesionales*, propone las siguientes características determinantes de las mismas:

- El léxico. Cada lengua de especialidad hace gala de un vocabulario muy singular, que forma el núcleo de este lenguaje especializado.
- La morfosintaxis. Empleo idiosincrático de una serie de preferencias sintácticas y estilísticas como pueden ser los sintagmas nominales largos o el uso de hipotaxis, etc.
- El discurso: expositivo, descriptivo, argumentativo, directivo e instructivo.
- La comunicación, es decir, una serie de características, estrategias y técnicas comunicativas dentro de cada una de las destrezas comunicativas.
- Los textos profesionales. Una variedad de documentos particulares, propios e inconfundibles correspondientes a cada actividad profesional.
- El marco cultural, esto es, una serie de rasgos culturales determinados por cada ámbito al que pertenece cada lengua y el fondo de donde procede.

Además, las lenguas de especialidad presentan marcadas diferencias entre sí como es comprensible por su diversidad, multitud, finalidad comunicativa o bien por el tema que tratan. Asimismo, comparten una serie de rasgos morfosintácticos comunes de neutralidad, objetividad, universalidad, claridad, precisión y economía. Una serie de pautas constructivas y rasgos característicos son los siguientes (Aguirre, 2012: 42):

- Preferencia por construcciones neutras (impersonales, indefinidas, perifrásticas, neutras);
- uso del verbo *ser* con valor identificador;
- empleo de las formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio);
- uso predominante de la tercera persona del presente de indicativo;
- imperativo;
- frecuentes nominalizaciones;
- utilización de sustantivos y adjetivación específica;
- abundancia de aposiciones;
- presencia casi constante de fórmulas para la descripción, enunciación, clasificación, argumentación y exposición de resultados.

Por último, en lo que al léxico respecta, esta misma autora señala que no todas las unidades léxicas presentan el mismo nivel de especialización, estableciéndose así tres categorías: vocabulario técnico o especializado, es decir, aquellas que pertenecen exclusivamente a un determinado campo de especialidad; vocabulario semiespecializado, esto es, términos no específicos en más de un campo de especialidad procedentes de la lengua general pero que designan conceptos diferentes dependiendo del contexto; y vocabulario general de uso corriente en una especialidad: unidades léxicas que se utilizan en la comunicación especializada sin que pierdan su propio significado.

2.1.4. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras con fines específicos

Tras un recorrido por las lenguas de especialidad, su múltiple terminología, su clasificación y puesta en común de las principales características se comprueba que su importancia está hoy fuera de toda duda. Cada vez son más los cursos de lenguas de especialidad ofertados y estos se centran en su gran mayoría en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, como veremos a continuación.

En la actualidad, la creciente demanda de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) ha propiciado, a su vez, un incremento en la demanda en cuanto al aprendizaje y enseñanza del español en contextos determinados que requieren una formación especializada. Nos referimos al español en ámbitos profesionales y académicos, enmarcados bajo la denominación de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera con Fines Específicos (ELEFE).

El desarrollo de esta tendencia se ha visto reforzado dentro de la Unión Europea y el Consejo de Europa, el cual aboga por la atención en el área de las lenguas extranjeras además de por la formación de ciudadanos europeos con un perfil plurilingüe y multicultural.⁴

Pero cabe determinar desde un principio que, a pesar de que este interés sea un fenómeno en auge en la actualidad, su bagaje viene de lejos. Ya en la antigua Grecia y el Imperio Romano y demás períodos históricos encontramos el estudio de las lenguas con fines utilitarios. El fin de estas lenguas era facilitar las transacciones entre los diferentes pueblos.

Ahora bien, fue en la segunda mitad del siglo XX cuando se inició un movimiento pedagógico en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El fin de la lengua era la comunicación. La lengua inglesa fue pionera en

⁴ Como se señala en el *Marco Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER, 2002),

este campo con lo que se denominó como *English for Specific Purposes (ESP)*. Este movimiento se definió, en una primera aproximación, siguiendo a Hutchinson y Waters (1987: 21) de la siguiente manera: “an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners”. La intención de este movimiento se centró principalmente en el diseño de un curso adaptado al perfil y las necesidades de los aprendientes.

Dicho movimiento fue acompañado, a su vez, del fin de la Segunda Guerra Mundial, y se produjo así una gran expansión de todas las actividades económicas, científicas y técnicas. El inglés se benefició de la situación utilizándose como lengua para la comunicación internacional, adoptando una posición privilegiada.

Además, cabe añadir los cambios y avances que se producen en el campo de la Lingüística, la Psicolingüística y la Sociolingüística en lo que a la lengua y la naturaleza del lenguaje respecta, así como las teorías sobre la enseñanza de lenguas y los diversos enfoques desarrollados con el fin de fomentar la comunicación en los ámbitos académicos y profesionales. Así pues, se detalla la evolución de la enseñanza de las lenguas con fines específicos en cinco etapas según Hutchinson y Waters (1987: 9-13). Cada una de las etapas supuso un avance en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, puesto que, por un lado era necesaria ya que el enfoque tradicional no permitía lograr el fin perseguido—la comunicación en situaciones reales—; por otro lado, se comenzaba a dar importancia a las necesidades de comunicación, al análisis del discurso y al contexto, como se detalla a continuación:

- La primera etapa data de los años 1960. Se centra en el concepto de lenguas especiales vinculado al análisis de registros. Autores como Strevens (1964), Ewer (1969) y Swales (1971) consideraban que la enseñanza debería basarse en la identificación de las características específicas de la lengua especial. Una vez realizado este análisis debería aplicarse en la elaboración de materiales didácticos. El resultado más importante fue que no aparecían rasgos distintivos o gramaticales que no se dieran en la lengua general.
- En la segunda etapa, en los años setenta, Allen y Widdowson (1974) se centraron en el análisis del discurso. Su hipótesis expresaba las dificultades que surgían a los alumnos al no estar familiarizados con el uso de la lengua inglesa y, por ello, en la práctica, eran incapaces de satisfacer sus necesidades comunicativas.
- Para la tercera etapa de principios de los ochenta, Chambers (1980) propuso el análisis de la situación meta a través del que se pretendía establecer una sólida relación entre las razones de los alumnos para aprender una lengua y su análisis. Del mismo modo, Munby (1978) presentó un modelo de la situación

meta con un perfil detallándose las necesidades del aprendiz. Fue una etapa de gran importancia puesto que marcó el inicio de la sistematización de la enseñanza atendiendo a las necesidades de los alumnos que, paulatinamente, se convertían en el centro de atención del proceso de diseño de un curso.

- La cuarta etapa, inserta también en la década de los ochenta, se caracterizó por su interés en las destrezas y estrategias de aprendizaje.
- La última etapa, propuesta por Hutchinson y Waters (1987), está representada por el enfoque centrado en el aprendizaje. Estos autores se dan cuenta de que había primado el qué enseñar y no el cómo enseñar y aprender. Por lo tanto, se centraron en el aprendiz y sus aptitudes para aprender, proponiendo un enfoque cuyo pilar más sólido se asentaba sobre los principios de aprendizaje.

2.1.5. Español con Fines Específicos

En lo referente al español, el término Enseñanza de la Lengua para Fines Específicos comienza a utilizarse en la década de los ochenta del siglo XX. En 1987, concretamente, se establecieron en el V Congreso Nacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) apartados teóricos tales como: análisis de necesidades, diseño de programas o uso del vídeo en el aula, términos vinculados al diseño y aplicación de cursos específicos.

Pocos años después, en 1992, nace la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, posterior Asociación Europea para Fines Específicos (AELFE)⁵ creada con el fin de fomentar e impulsar la investigación y la didáctica de las lenguas modernas aplicadas a las ciencias y las tecnologías.

A su vez, otro hito histórico que promovió el aumento de la demanda de enseñanza del español con fines específicos fue el ingreso de España en la Comunidad Económica Europea –actual Unión Europea– en 1996. De este modo, hubo un notorio aumento en la demanda tanto en el sector de los negocios y prestación de servicios (jurídicos, sanitarios, turísticos...) como en el ámbito académico generado por el intercambio de profesores y alumnos dentro de la Unión Europea y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)⁶.

El desarrollo y evolución de estas tendencias ha dado lugar a la creación del término *Español Profesional y Académico*, que se desglosa en dos grandes bloques: *Español con Fines Profesionales* (EFP) y *Español con Fines Académicos* (EFA).

Y, de este modo, Aguirre (2012: 5) define el término:

⁵ Información, novedades, publicaciones, eventos de interés en su página web: <http://www.aelfe.org/?s>

⁶ Puede ampliarse la información sobre los cambios que supone para la universidad el Espacio Europeo de Educación Superior en <http://www.eees.es/>

La posición preeminente que ocupa el español en el mundo como lengua de cultura y de comunicación internacional así como la complejidad del contexto socioeconómico y político de los siglos XX y XXI, han incrementado la demanda de enseñanza de español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales. Esta orientación, enmarcada en la denominación de Enseñanza de Español con Fines Específicos (EFE), se define como el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como propósito mejorar las capacidades de comprensión y expresión que se requieren para desenvolverse en ámbitos académicos o profesionales y exige una formación especializada del profesorado, en lo que respecta a los componentes de la comunicación académica y profesional y a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptarlo a las necesidades reales de los aprendientes.

2.1.5.1 Español general vs. Español con fines específicos

Antes de entrar en detalle con la división entre el *Español con Fines Profesionales y Académicos* es necesario sugerir nuevamente un contraste. Una vez planteado el debate que se encuentra entre las lenguas de especialidad y la lengua general, es momento de enlazar, llegados a este punto, dicho contraste con el mismo entre español general y español con fines específicos.

Como pionero, el inglés ya despuntaba en la década de los setenta. Munby (1991: 2) proponía la diferencia entre cursos de *Inglés con Fines Generales* y cursos de *Inglés con Fines Específicos*, los cuales dividía, a su vez, en *Enseñanza del Inglés con Fines Ocupacionales* (EOP) y *Enseñanza del Inglés con Fines Académicos* (EAP).

Y así, a nivel general en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentran, una vez más, diversas posturas para definir dicha dicotomía. Fente (1988: 59) apunta lo siguiente: “La enseñanza de una lengua con fines específicos no es un área de conocimiento separada del resto de la lengua general, sino que es tan solo una parte dentro de la esfera de la didáctica de lenguas”. Beaugrande (1989: 6) considera que se trata de un *continuum* y no de una división; Robinson (1991: 2) señala que “Un curso de lengua con fines específicos no debe incluir solo contenidos y terminología especiales, sino que será la selección de materiales especializados y otra clase de materiales la que conseguirá que dicho curso sea de fines específicos”.

Por consiguiente y volviendo a lo que a español como lengua extranjera atañe, seguimos los planteamientos de Alcaraz (2000: 17) y Gómez Molina (2003: 83). El primero defiende con respecto a este planteamiento lo siguiente:

existe cierta similitud entre los procesos de enseñanza-aprendizaje del *español de especialidad* (EpFE) y los del *español general* para extranjeros (EpFG), puesto que las necesidades de los aprendices requieren de ambas parcelas (ámbitos sociales, destrezas, tipos de texto, registros, etc.) reconociendo que existan peculiaridades léxicas que las distingan.

Y, del mismo modo, el segundo considera que: “Ante el planteamiento de si la enseñanza de español-aprendizaje del *EpFE* es posterior a la de *EpFG*, si se produce en paralelo o si se puede empezar directamente con *EpFE*, pensamos que depende del tipo de destinatarios, pero siempre en paralelo o posterior a la lengua general”.

2.1.5.2 Español con Fines Profesionales (EFP)

El español ocupa a día de hoy una posición prominente en el mundo como lengua de cultura e instrumento de comunicación. Por ello, el incremento en la demanda de la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) ha propiciado el aumento en su enseñanza en ámbitos profesionales y académicos.

Por lo que respecta a esta demanda destaca, principalmente, el desarrollo del español con fines específicos en el ámbito de los negocios y en sectores de prestación de servicios (jurídicos, sanitarios, turísticos, etc.).

La denominación Español con Fines Profesionales (EFP) hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se emplea como instrumento de trabajo en sus distintas posiciones (negocios, banca, turismo, arquitectura, periodismo, ingeniería, etc.). A través de esta lengua se busca la adaptación y adecuación a las necesidades comunicativas dentro de la Sociedad de la Información y del Conocimiento (SIC).

2.1.5.3 Español con Fines Académicos (EFA)

El fin y los intereses de los aprendientes hace que se lleve a cabo esta división. Así, el Español con Fines Académicos está relacionado con el uso de la lengua en clase, en concreto, en un ambiente universitario, como su nombre indica, académico. Hyland (2006: 34) lo define del siguiente modo: “EAP therefore aims at capturing thicker descriptions on the ways English is used in academy, and increasingly includes non-native English speaking academics, eager to publish their ‘best in the west’, among its students”.

Ahora bien, ¿en qué consistiría este tipo de enseñanza? Brevemente podrían resumirse sus dos principales objetivos: guiar al alumno en el uso del discurso académico⁷ del español (clases, apuntes, conferencias, exámenes, trabajos escritos,

⁷ Teniendo en cuenta la siguiente apreciación: “El discurso académico no es simplemente la lengua que habla la comunidad científica. Los programas de movilidad europea (Erasmus y Sócrates) han demostrado que la comunicación científica incluye, además, como objeto de investigación, *el código oral y escrito que docentes y estudiantes utilizan en el ámbito universitario, para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones científicas. Competencia comunicativa* significa, en este contexto, la correcta recepción de textos orales (clases magistrales, conferencias, discusión en seminarios, etc.) y la producción adecuada de textos escritos, especialmente trabajos monográficos y exámenes.” (Vázquez, 2001: 11)

tesis...) y en la dimensión pragmática de las situaciones comunicativas del ámbito académico.

Y, por consiguiente, si hablamos de español académico, es necesario nombrar a la profesora Graciela Vázquez (2004: 1130), promotora del proyecto ADIEU⁸, quien define la enseñanza de la lengua con fines académicos como:

Una disciplina que investiga las características de los géneros académicos –en un amplio sentido de la palabra– con el objetivo de facilitar a personas no nativas de una lengua la adquisición de destrezas que les permita cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios, entre otras producir textos y comprender clases magistrales. La investigación se extiende a otras áreas relacionadas: el currículum, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos, el análisis de *corpora*, el enfoque metodológico (procesos y productos), los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias de comprensión y producción, la gramática del texto académico, los materiales y otros estudios, como puede ser el de la perspectiva de la lengua materna.

Estos cursos van destinados, por un lado, a alumnos europeos que se incorporan a las universidades españolas, a raíz de convenios y programas dentro del marco de la UE y otros ámbitos internacionales; por otro lado, a estudiantes de programas de universidades extranjeras con sede en España. El contenido académico de estos programas va dirigido a futuros profesionales de la enseñanza y difusión de la lengua y cultura hispanas.

El fin que persigue la didáctica de las lenguas para fines académicos es el de facilitar a los aprendices la adquisición de las destrezas que les permitan cumplir las tareas propias de los ámbitos universitarios⁹ con éxito, es decir, la adquisición de la competencia requerida en la comunicación académica entendida como “el código oral y escrito”¹⁰ que utilizan docentes y estudiantes en ámbitos universitarios para presentar, discutir y evaluar información de carácter científico” (Vázquez, 2004: 1129).

Por ello, en este ámbito, el aprendiz será capaz de producir diversos tipos de textos (exámenes, reseñas, informes, tesis, memorias, etc.) y comprender los textos utilizados en las diversas materias (clases magistrales, exposiciones, conferencias,

⁸ Akademischer Diskurs in der Europäischen Union. (Discurso académico en la Unión Europea). Los resultados del proyecto han abierto un campo de investigación que hace transparente algunas de las características de los textos académicos escritos e identifica un número de elementos indispensables para analizar clases magistrales, todo ellos con la finalidad de desarrollar materiales de enseñanza destinados a la preparación lingüística e intercultural de estudiantes de intercambio.

⁹ Los fines específicos se relacionan con el ámbito universitario, aunque hay autores que extienden este estudio a la enseñanza de la lengua en contextos escolares obligatorios (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) como puede verse en Cesteros, 2006. Ha de decirse que debido a la variación en las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, la motivación de los discentes o el contexto didáctico, hablaríamos de Español como Lengua de Instrucción (ELI) (Villalba y Hernández, 2004: 1233)

¹⁰ En esta memoria se trabajará únicamente en el código escrito: la escritura académica.

artículos científicos, debates, etc.). Así, el aprendiz tendrá en cuenta que el discurso académico posee características propias en cuanto a la organización, el registro y estilo en cada ocasión. A su vez, hay que considerar que estas características difieren de una lengua a otra, en cada sistema educativo y en el modo que tiene la comunicación en el aula u otra actividad discursiva. De ahí que se tenga que atender a la necesidad de un planteamiento didáctico pragmático que trate cuestiones lingüísticas y aspectos socioculturales (Pastor Cesteros, 2006).

Por consiguiente, la investigación LFA debe abordar las características del género académico, el diseño del currículo, el análisis de necesidades, los objetivos, los marcos teóricos, el enfoque metodológico, los entornos de aprendizaje, la evaluación, las estrategias comunicativas, la gramática del texto académico y el análisis de materiales (Vázquez, 2004: 1130).

Por ende, cabe resaltar que, de los puntos que trata Vázquez, este trabajo se centra, principalmente, en las características del género académico, los marcos teóricos, los entornos de aprendizaje y la evaluación para formar parte de la posterior aplicación práctica.

2.2. LA ESCRITURA ACADÉMICA: REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

«Writing is learned rather than taught, and the teacher's best methods are flexibility and support»
(Hyland, 2002: 78)

2.2.1. Consideraciones previas: el proceso de escritura. La revisión y sus modalidades.

Raramente somos conscientes de la estrecha interrelación que existe entre la escritura, pensar, saber y ser. Tendemos a creer que leer y escribir son simples canales para todos, sin más transcendencia. Que las ideas son independientes de la forma y los procesos con que se elaboran. Que lo que somos y la manera como nos ven los demás no tiene relación con los textos que manejamos. Ignoramos la influencia que tiene la escritura en nuestra mente. [...]
(Cassany, 2006: 17)

Escribir es elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito (Cassany, 1997: 161). La escritura es una de las herramientas más poderosas de que dispone el ser humano en cuanto que nos permite comunicarnos, persuadir a otros y transmitir conocimientos e ideas (Mac Arthur, Graham, Fitzgerald, 2006).

La escritura no es una simple transcripción de ideas y saberes, sino un complejo proceso en íntima relación con la lectura. Como señala James B. Gray (cit. Cassany, 1995: 30): “Escribir es un proceso; el acto de transformar el pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos”. A través de la escritura no solo construimos el conocimiento sino que también creamos nuestras identidades.

Flower y Hayes (1980-1981) definen la acción de redactar como “el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de composición”. Asimismo, plantean que no se trata de una mera sucesión de etapas sino de momentos que se superponen, repiten y vuelven sobre sí mismos de manera reiterada. Las partes de este proceso son la planificación, esto es, pensar qué escribir, construir el destinatario, decidir cómo escribir y con qué objetivos y buscar la información necesaria antes de comenzar a escribir; la traducción, es decir, escribir una primera versión y reformular formularios; y, por último, la revisión o lo que es lo mismo, releer el borrador, solucionar problemas, buscar errores y corregirlos, buscar si nuestro propósito ha quedado reflejado y escribir la versión definitiva.

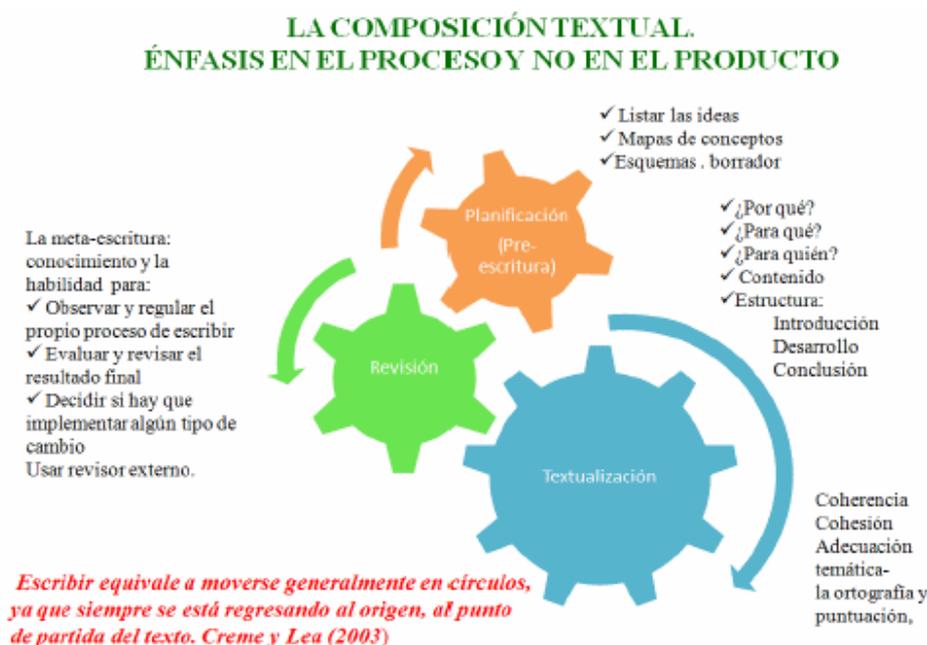
Para la psicolingüística, la escritura es un proceso recursivo de construcción de significados. Murray (1980) y Smith (1981) proponen, basados en diversos estudios y en su experiencia propia, que la escritura obtiene su significado a través de la interacción de tres subprocesos: el ensayo o preescritura, es decir, la etapa en que el autor se prepara para escribir, realiza esquemas, organiza gráficos, etc.; la elaboración de borradores o escritura; se trata de la fase central del proceso de escritura, esto es la producción del significado; y, finalmente, la revisión o reescritura: en esta etapa el escritor se convierte en lector y clarifica las ideas además de hacer el texto más claro, legible y elegante.

Por su parte, Díaz (1995: 79) resume el complejo proceso de escritura en cinco fases o subprocesos: invención o primer momento de búsqueda de información relacionada con el tema seleccionado. El escritor define y concreta el tema, descarta posibilidades y responde a las 6Q—preguntas—qué, quién, cuándo, dónde, cómo y por qué; redacción de borradores; evaluación, esto es, lectura y relectura del escrito como escritor y como lector; revisión o bien adición de ideas, omisión de detalles irrelevantes, sustitución de términos imprecisos por otros más adecuados, y reestructuración de párrafos y enunciados; para finalizar, edición, es decir, dar cuenta de que se reúnen las cualidades de claridad, cohesión, coherencia, precisión y adecuación.

Otros autores mantienen la misma idea: escribir bien implica seleccionar los detalles de acuerdo con los propósitos conjuntos del escritor y lector. La escritura es

un proceso complejo que involucra varios subprocesos: la planificación, la textualización y la revisión (Mata, 1997).

En conclusión, numerosos trabajos de investigación acerca del análisis de los pasos necesarios para la elaboración de un texto demuestran que la escritura es un proceso cíclico, recursivo que requiere una constante reelaboración y edición del texto hasta alcanzar la producción final.



Esquema. Representación del proceso cíclico de escritura.

Revisar implica una mirada retrospectiva sobre la situación comunicativa, el contenido seleccionado en la planeación, el esquema utilizado para organizar la información, así como la progresión y la conexión de las ideas que se decidieron en la etapa de textualización (Cassany, 1997).

La revisión¹¹ es, al igual que cualquiera de los demás, un subproceso fundamental dentro del proceso de escritura ya que ocurre de manera recursiva en las diferentes etapas del mismo. De acuerdo con Millet (2009), la revisión del texto es uno de los aspectos del proceso de escritura menos estudiados. Puede que esto tenga que ver con la relación existente entre la escritura y el habla, ya que como el mismo autor subraya (2009: 324), “The spoken language cannot be revised”. Y, precisamente, una de las cuestiones que debemos tratar en la revisión es la distinción entre lo escrito y lo oral; este punto consiste en, como señala de nuevo Millet, “to clear up the speech”, esto es, en pulir el habla.

¹¹ En vista de que esta propuesta se centra en la revisión de textos académicos, solo este subproceso se detalla en este trabajo.

Esta fase de escritura y reescritura se lleva a cabo, principalmente, a través del trabajo con textos ajenos y borradores. Es más, la escritura adquiere una especial importancia en esta etapa ya que se trata de uno de los momentos más fructíferos del aprendizaje: la escritura se concibe como una herramienta para ampliar conocimientos y transformar el pensamiento.

Según Smith (1982: 127), este subproceso recoge tanto la revisión propiamente dicha como el proceso de edición. La primera parte permite al escritor volver al texto, releerlo, revisar las ideas, mejorar el texto en su conjunto o seguir trabajando sobre lo ya escrito. La segunda parte, la edición, consiste en hacer el texto legible, es decir, en pulir el texto de tal manera que pueda presentarse apropiadamente a los lectores. Esta fase de edición se realiza en la última versión, al final del proceso.

Finalmente, cabe destacar que esta fase del proceso de producción textual exige, por un lado, una lectura lineal, inferencial y crítica¹². Por otro lado, supone reconocer que escribir bien requiere tiempo: tiempo para pensar, tiempo para hacer cambios, tiempo para pulir detalles; en definitiva, tiempo para trabajar las palabras y el texto en su conjunto, antes de que el lector las lea (Bazerman y Wiener, 2003).

De nuevo, Smith (1981: 127-129) destaca la importancia que tiene la revisión para el escritor. El autor califica esta etapa de muy personal y opina que esta debe ser realizada por el mismo escritor. No obstante, señala que la edición se puede realizar por terceras personas, ya que el editor puede ver el texto desde otro punto de vista.

Sin embargo, otros autores como Morales y Espinoza (2002) sostienen que la revisión puede abordarse desde distintas perspectivas:

- Por un lado, si se toma como referencia el propósito de la revisión y el momento en que esta se realiza, encontramos:
 - Revisión global. Se trata de rever el texto como una totalidad. Engloba aspectos como la estructura retórica, es decir, la superestructura, la macroestructura o representación global del contenido y el componente pragmático.
 - Revisión parcial. Esta revisión se da cuando se considera la relación de parte del texto con la macroestructura en cuanto a la consistencia interna, a la estructura y a los mecanismos de cohesión se refiere.

¹² Concepto de *críticidad* o capacidad para comprender y producir la ideología del texto. Cassany (2006) contrasta entre lo *crítico* (leer tras la líneas), lo *literal* (leer las líneas) y lo *inferencial* (leer entre líneas). Lo literal depende del significado semántico de las palabras y, por tanto, es estable y universal. Lo inferencial requiere conocer algunos elementos léxicos y sintácticos para recuperar datos previos imprescindibles para el entendimiento del enunciado. Por último, lo crítico requiere más conocimientos contextuales, lo que provoca que el significado dependa de un contexto concreto y, por ende, la comprensión es más volátil y compleja.

- Revisión puntual. Consiste en detenerse en algunos aspectos específicos del texto como puede ser, por ejemplo, la pertinencia léxica, la ortografía, la sintaxis, la puntuación o la adecuación del registro, entre otros.
- Por otro lado, si se tiene en cuenta el agente que realiza la revisión, esta puede ser:
 - Revisión individual. El autor o un agente externo llevan a cabo este tipo de revisión. La revisión, en este caso, consiste en realizar o sugerir modificaciones. En el caso de que el texto sea revisado por otro agente, este tendrá la función de ayudar al escritor a que realice las modificaciones apropiadas de forma que, finalmente, este pueda expresar lo que desea de manera cohesiva, coherente y lógica.
 - Revisión grupal. La revisión se realiza en grupo bien porque se trate de una tarea grupal, bien porque el grupo sea un agente externo al texto. Este tipo de revisión permite a los autores reflexionar sobre su propia escritura, argumentar sus puntos de vista y desarrollar sus habilidades para la revisión.
 - Revisión colectiva. En este caso, un colectivo, como por ejemplo, toda una clase, realiza la revisión de un texto con el fin de proponer sugerencias y modificaciones para mejorar el texto y aprender de las mismas.

2.2.2. Escritura académica: alfabetización académica en L1 y L2/LE¹³

Aprender a hablar quiere decir aprender a construir los enunciados (porque hablamos con enunciados y no mediante oraciones, y menos aún por palabras separadas) [...]. Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas [...]. Si no existieran los géneros discursivos y si no los denomináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez en cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible.

M. Bajtín, *El problema de los géneros discursivos*.

Escribir es una tarea propia del ámbito universitario. Es ahí donde se elabora gran parte del conocimiento que se plasma y vehicula a través de textos que presentan una serie de características y relaciones entre ellos tanto en su lectura como en su producción. El discurso es el vehículo, el instrumento de construcción del conocimiento y de las relaciones con las actividades humanas en que se desenvuelve. O, en palabras de Halliday (1993): “El discurso es la condición esencial del conocimiento, el proceso por el cual la experiencia deviene conocimiento”.

¹³ Cuestiones terminológicas: L1 es la lengua materna, la nativa; se considera segunda lengua (L2) cuando la adquisición se produce en el contexto natural de la lengua meta; se considera lengua extranjera (LE) cuando el aprendizaje se produce en el país de origen de los aprendices; es decir, en situación formal de aula.

Nelson y Calfee (1998: 17) sostienen que la escritura se ha percibido siempre como un campo difícil de medir, evaluar, analizar y cuantificar que, a día de hoy, se considera todavía como una actividad muy especializada, compuesta por una gran variedad de destrezas y sub-destrezas (Mazandarani, 2010). Por ello, en relación a esta compleja naturaleza, el proceso de escritura se ha vinculado a aspectos externos que tienen influencia en él: “writing expertise, as with literacy, cannot be removed from its historical and cultural contexts, and it cannot be described in terms of a naive reduction to given cognitive procedures” (Hyland, 2002: 60).

Desde la segunda mitad del siglo XX, disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Pragmática se han encargado de atraer la atención de investigadores en lo que al campo de la escritura académica se refiere. Desde entonces, la escritura se ha considerado una destreza básica y autores como Harris (1993) defienden que, para obtener un desarrollo intelectual pleno, esta debe ser adquirida tanto en L1 como en L2, lo que implica la enseñanza explícita de estrategias de escritura que faciliten el éxito académico.

No obstante, es muy frecuente escuchar en el ámbito académico, por un lado, la preocupación de los docentes y, por otro lado, la inquietud de los estudiantes a la hora de tratar la producción escrita tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

Por su parte, los docentes han de desarrollar una serie de actuaciones que ayuden a los estudiantes a superar dificultades tales como el desarrollo de argumentos, la realización de críticas, la correcta citación, la omisión del plagio, entre otros, dentro de la materia. Mientras, muchos de los estudiantes ingresan en un mundo en el que rigen unas pautas y convenciones ajenas a su experiencia previa. Como Bazerman (1997) señala, los estudiantes se sienten extranjeros en los territorios discursivos valorados por los profesores, y en muchos casos viven su paso por la universidad entre la perplejidad y la frustración en un terrero que les resulta ininteligible y poco hospitalario.

De ahí que sea necesaria, como indica Carlino (2003), una “alfabetización académica” o “alfabetización avanzada”

La alfabetización académica, alfabetización superior o alfabetización terciaria comprende las estructuras características de producción (oral y escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tiene los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentando así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

En el caso de los estudiantes de LE, la situación es más compleja, ya que, además de tener que enfrentarse a la alfabetización académica, deben añadir el conflicto entre dos puntos de vista, el de su L1 y la LE. Los estudiantes confrontan dificultades relacionadas con la naturaleza cultural de los esquemas mentales y representaciones abstractas de los objetos, eventos y situaciones en contraposición con las convenciones propias de su cultura de origen o, en otras palabras

La naturaleza de la alfabetización académica frecuentemente confunde y desorienta a los estudiantes, particularmente a aquellos que traen consigo una serie de convenciones que no encuentran un correlato con las del mundo académico al que recién ingresan. (Kutz, Groden y Zamel, 1993).

2.2.3. Los géneros discursivos

Ya desde la prehistoria y hasta la actualidad, el ser humano ha buscado y creado diferentes formas para expresarse que, con el paso del tiempo y el objetivo de las mismas se han ido modificando y multiplicando dando así lugar a vehículos más específicos cuya finalidad es manifestarse. El discurso académico, por tanto, adopta una serie de formas específicas, adecuadas y adaptadas a las situaciones en las que se genera; a estas diversas formas se las denomina *géneros discursivos*.

2.2.3.1. El concepto de género discursivo

Dentro del abanico de posibles definiciones relacionadas con el término *género*, cabe seleccionar la siguiente:

Un género comprende un tipo de eventos comunicativos que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Estos propósitos son reconocidos por los miembros expertos de la comunidad profesional o académica en que se producen y constituyen, por tanto, el fundamento del género en cuestión. Este fundamento conforma la estructura esquemática del discurso e influye y determina la selección del contenido y del estilo (Swales, 1990: 58).

Esta elección se debe, principalmente, a que dicha definición ha sido concebida para la enseñanza con fines específicos y a que recoge los elementos contextuales y lingüísticos que constituyen un género: el propósito comunicativo, la esfera o ámbito de uso, la superestructura, la macroestructura y la microestructura.

Sin embargo, el concepto de género para aludir a los diferentes usos del lenguaje verbal se remonta ya a la época de Aristóteles y, posteriormente, ha sido un término que se ha relacionado entre los estudios literarios. No obstante, en la actualidad, el concepto ha acrecentado su significado para referirse a los usos del lenguaje humano considerado este como una actividad social. Situamos la renovación

del término en la obra de Mihail Bajtín, en la que se establecen los principios básicos de la noción que posteriormente serán la base de las formulaciones consecutivas del término.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados—el contenido temático, el estilo y la composición—están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera determinada de comunicación. (Bajtín, 1982)

Así, Bajtín (1982), en su definición, afirma que el uso de la lengua está relacionado con la actividad humana y dicha actividad se lleva a cabo en diversos ámbitos, en diversas “esferas de actividad”, por lo que los usos verbales serán, a su vez, diversos. La *recurrencia* de las *situaciones*, de las actividades de los distintos ámbitos, da lugar a producciones que “reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas” y, además, estas condiciones específicas son inseparables, están indisolublemente unidas.

En resumen, Bajtín sostiene que el contenido temático, el estilo y la composición de un determinado género discursivo son el reflejo en el texto de las características de la situación comunicativa y, por tanto, aquellas que servirán como pautas para el análisis de un determinado género.

Los géneros son instrumentos de participación en la actividad social. La lengua se usa dentro de las esferas de actividad que han formado usos verbales específicos. Aprender lengua, por tanto, es aprender a usarla de manera adecuada dentro de los ámbitos de la actividad humana. La actividad humana es dinámica y, por lo tanto, cambiante. De ahí que los géneros sean cambiantes. Bajtín menciona así la idea de la “relativa estabilidad” de los géneros

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma. (1982: 248)

Las esferas sociales bajtinianas confluyen en lo que el MCER (2002: 24) denomina ámbitos de uso o espacios sociales, esto es, los sectores de la vida social en los que actúan los agentes sociales. Las principales categorías adecuadas para el

aprendizaje, la enseñanza y el uso de la lengua son los ámbitos público, profesional, personal y educativo.

Por último y siguiendo la necesidad de adoptar un enfoque basado en los géneros discursivos y en enfocar la enseñanza hacia una “pedagogía del texto”, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007: 321) señala que

El género ofrece una perspectiva holística que permite trabajar todos los recursos de la lengua desde distintos puntos de vista (funcional, nocional, gramatical, pragmático), haciendo hincapié en el aspecto lingüístico que se adecue a la situación de aprendizaje sin perder la perspectiva global de su uso en contexto. El tratamiento de los textos desde el punto de vista del género al que pertenecen facilita que el alumno perciba de forma global, y en sus distintos componentes, la función comunicativa en el contexto social para el que fueron creados.

2.2.3.2. Clasificación de los géneros discursivos

Los géneros discursivos se pueden clasificar desde dos perspectivas:

- I. Por el tipo de enunciado (Bajtín, 1999), pueden ser:
 - Simples o primarios, esto es, formados por enunciados de la comunicación inmediata. Son aquellos que se relacionan con contextos cotidianos, informales y familiares. Es el caso de las cartas, los diálogos cotidianos, los mandatos, las interjecciones, entre otros.
 - Complejos o secundarios, es decir, formados por enunciados que reúnen a diversos géneros discursivos simples o primarios. El uso del lenguaje va más allá de la comunicación inmediata. Por ejemplo, es el caso de las novelas, las investigaciones científicas, los textos legales, etc.
- II. Según las funciones que ejerce, Cassany (2008) propone:
 - Cognitiva. Construye y formaliza el conocimiento de una disciplina.
 - Interpersonal. Construye la identidad (la imagen o *face*) del autor, miembro de una comunidad.
 - Social y gremial. Contribuye a establecer el estatus de los miembros de la comunidad discursiva en la sociedad.

Siguiendo a estos autores, los géneros objeto de estudio de este trabajo, reseña y resumen, se clasificarían como géneros complejos o secundarios, desde el punto de vista de Bajtín y, cumplirían la función cognitiva, de acuerdo con Cassany.

A su vez, estos géneros discursivos presentan una serie de rasgos propios. Son dinámicos, es decir, son formas retóricas desarrolladas con el tiempo que estabilizan la experiencia y dan coherencia y significado a la acción del individuo;

están situados, tienen un punto de vista situado en un ámbito cultural, idiomático, contextual, etc.; están organizados en forma y contenido: conocer un género exige dominar su contenido y su forma; construyen y reproducen estructuras sociales, o lo que es lo mismo, conforman grupos profesionales, estatus, etc.; y, delimitan comunidades discursivas (normas, epistemología, ideología, etc.).

2.2.3.3. Géneros discursivos académicos

Cada disciplina posee su propio repertorio de géneros. Lo importante es conocer cómo son, cuáles son las restricciones que presenta cada uno de ellos, cómo funcionan. Conocer una disciplina exige saber leer y producir los textos que le sean propios.

En el ámbito académico, la escritura cobra aún mayor importancia ya que el estudiante ha de interpretar y producir de manera constante textos¹⁴ relacionados con la actividad académica: resúmenes, reseñas, ensayos o disertaciones monográficas, ponencias, informes o artículos de investigación, entre otros.

Por último, antes de proseguir con los textos objeto de estudio de este proyecto es preciso presentar algunos aspectos que se deberían tener en cuenta en el proceso de escritura y revisión de textos académicos¹⁵:

- Aspectos macroestructurales, es decir, aquellos relacionados con el contenido semántico global que da sentido a un texto: delimitación del texto, planificación de la escritura, relación entre las partes que lo forman, progresión temática, pertinencia y relevancia del trabajo.
- Aspectos pragmáticos. Recogen el propósito y función del género en cuestión, la audiencia a la que irá dirigido y, además, conciencia al escritor en adoptar el rol de productor de textos.
- Aspectos superestructurales o bien aquellos aspectos que dan cuenta del texto en cuanto a su tipología y formato.
- Aspectos textuales. Se centran en el estudio del párrafo, de su estructura, de las diversas secciones que se encuentran en un texto. Analizan el uso de referentes, signos de puntuación y conectores además del empleo de recursos tipográficos y holográficos.

¹⁴ A continuación se caracterizan los siguientes géneros académicos: el *abstract* o resumen y la reseña o recensión que serán los géneros objeto de estudio de este trabajo. Se seleccionan estos dos géneros debido a que comparten características similares en cuanto a extensión y, también, debido a que damos cuenta de que reciben una menor atención en el aula.

¹⁵ El detalle de este conjunto de aspectos relacionado con los géneros académicos objeto de estudio de este trabajo se recoge en la propuesta práctica y, por ello, no se caracteriza en los siguientes apartados destinados a su definición y descripción.

- Aspectos microestructurales u oracionales. Analizan la estructura sintáctica, el uso de signos de puntuación y la variedad léxica, entre otros.
- Aspectos de la palabra. Ponen énfasis en la palabra: acentuación, segmentación y ortografía.

2.2.3.3.1. El *abstract* o resumen

El resumen es la reducción de un escrito en términos breves y precisos. Su función principal es sintetizar otro texto: seleccionar y organizar ideas, esquematizar la información con el fin de facilitar la comprensión. El resumen tiene como objetivo principal la sinopsis de un texto por lo que implica la reelaboración del contenido, siguiendo la estructura dada por el autor pero empleando los recursos lingüísticos del autor del resumen (Massun, 2000).

Existen dos tipos de resumen: el informativo, es decir, el que sintetiza el mensaje de la comunicación; y el descriptivo, esto es, el que explica la estructura del texto original. Dentro del resumen descriptivo se encuentra la variedad del *abstract* que encabeza los textos científicos y cuya función es informar del contenido del texto posterior.

La estructura del texto responde al siguiente modelo: a. Introducción, b. Objetivos o propósito, c. Metodología, d. Resultados, e. Conclusiones. Su extensión se encuentra entre las 200 y 600 palabras, según el tipo de texto al que hacen referencia y la función específica de los mismos.

Por último, a la hora de abordar su elaboración se han de tener en cuenta una serie de fases que facilitarán el proceso de escritura: la comprensión del texto original, la selección de los datos necesarios y la textualización donde se recomienda, ante todo, la claridad y precisión, además del empleo de una terminología adecuada y comprensible.

2.2.3.3.2. La reseña o recensión

Castro (2007: 167) define la reseña como la acción de “dar noticia en un periódico de una obra literaria o científica, haciendo su crítica o algún comentario sobre ella”. Una reseña puede realizarse a partir de cualquier tipo de texto, bien sea visual (cinematográfica o teatral), musical (sobre algún grupo, interpretación o intérprete), o escrito (novela, ensayo, artículo especializado, artículo de divulgación).

La función principal de la reseña, por lo tanto, es dar información precisa y breve, por un lado, y dar una opinión acerca de esta, por otro lado. Determinada dicha función, la reseña presenta dos momentos: descriptivo, es decir, proporción de la

información esencial y crítica o evaluación acerca del elemento a reseñar. (Dalhousie University Libraries, 2000).

En lo referente a la estructura, la reseña presenta, principalmente, tres partes (Castro, 2007): la parte inicial muestra las referencias bibliográficas de la obra; el núcleo textual, descriptivo-expositivo, describe los propósitos y la organización de la obra, las fuentes y los contenidos tratados a través del uso de recursos para la presentación de información tales como la comparación y la ejemplificación; finalmente, la parte terminal evalúa la obra, es decir, argumenta tanto las críticas positivas como las negativas hacia la misma.

Finalmente, con el fin de simplificar el proceso de escritura, a la hora de reseñar se han de tener en cuenta las siguientes fases: familiarización con el artículo que hay que reseñar, planteamiento del contenido y elaboración de borradores antes de la redacción.

2.2.4. Escribir en línea: procesos y culturas académicas

Es irrefutable, señala Cassany (2012: 15) que: “La red o internet—con minúscula, porque ya es algo común—ha cambiado nuestra manera de vivir” e incluso cabe añadir que hoy es casi imposible imaginarse el día a día sin la red. El cambio tecnológico, la digitalización o la escuela 2.0 se han extendido dando lugar a cambios muy radicales tanto en los usuarios independientes como en las aulas: se han instalado ordenadores, cañones, *wifi* en las aulas; los libros de texto han cambiado su formato a los bits digitales, se han creado plataformas virtuales de aprendizaje que permiten llevar la actividad académica más allá de las aulas. Además, el currículo incorpora las TIC (Tecnologías de la Información y el Aprendizaje) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como herramientas de todas las materias.

En 2004, Tim O'Really (cit. Cassany, 2012: 34) formuló el concepto web 2.0. Este concepto implicaba un cambio relevante en internet ya que suponía que la web 1.0, la red donde unos pocos consumidores elaboraban contenidos para el resto de usuarios diera paso a que los internautas pudieran ser al mismo tiempo consumidores y productores. En otras palabras, aquello que había sido exclusivo de los expertos y profesionales de la materia se convertía en algo común y propio de millones de internautas que pasaban a formar parte de una gran comunidad digital, basada en la colaboración o la *cultura participativa* (Jenkins et al. 2006).

Todos estos cambios ponen, en cierto modo, en cuestión que la universidad sea la única fuente de la que emana el conocimiento ya que en la era de las

comunicaciones, la información es un bien que no se transmite unidireccionalmente sino que se contribuye a la abundancia e incluso el exceso de información.

Pero la cuestión es, ¿de qué manera afecta la red en los procesos de escritura y lectura tradicionales? ¿cómo pueden las tecnologías informáticas potenciar y contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de textos académicos? ¿Qué recursos encontramos en la red que faciliten la redacción en línea?

Estas son las cuestiones clave sobre las que se va sustentar la propuesta práctica de nuestra investigación. A partir de dicha propuesta, intentaremos dar respuesta y justificación a cada una de ellas recogiendo en su conjunto el tema central de nuestro proyecto: la escritura académica en línea.

2.2.4.1. Leer y escribir a mano vs. Leer y escribir en pantalla

En primer lugar, cabe señalar que existen diferencias entre la forma tradicional de escribir y leer en papel frente a realizar la misma acción en pantalla. No obstante, es preciso señalar que, en cierto modo, ambas prácticas han aprendido a complementarse y así, gracias a ello, puede decirse que los libros en papel son hoy mejores gracias a la edición digital y la comunicación en línea entre autor, editor y lector (Cassany, 2012: 50).

Así pues, a continuación se resumen las principales distinciones entre leer y escribir en papel y en pantalla (o en la red) (Cassany, 2012: 45-50):

- *Hipertextualidad* o como Martín (cit. Cassany 2012) apunta, textos *multilineales* frente a textos *monolineales*. Los vínculos en la red posibilitan saltar de un fragmento a otro, siguiendo distintos itinerarios mientras que el impreso escrito indica una dirección de lectura aunque el lector experimentado suele saltarse, avanzar y retroceder en el texto a su gusto. A pesar de que el texto electrónico posea esta característica, procedemos a procesar el discurso de manera lineal, pasando de un fragmento a otro a través de los vínculos siguiendo un recorrido longitudinal.
- *Intertextualidad*. A través de la bibliografía, las referencias y las citas, los libros ya presentaban formas de intertextualidad; la red hace esta intertextualidad más explícita gracias a la conexión de los textos entre sí con vínculos externos.
- *Multimodalidad* en pantalla frente a *monomodalidad* en papel. La web emplea el color, la forma y la situación en el espacio de un elemento para transmitir elementos significativos. La red aporta nuevas variables al escrito impreso: texto animado, imágenes, vídeos, sonidos, iconos, recreaciones virtuales, entre otros, por lo que es casi imposible usar solo la escritura.

- *Plurilingüismo y multiculturalidad.* La red permite el contacto con interlocutores de diversos lugares y, por ende, implica el empleo de las segundas lenguas. A su vez, encontramos webs institucionales y comerciales multilingües así como el empleo de lenguas francas (inglés, español, francés, entre otras) en *posts*, *blogs*, *foros* y *wikis* monolingües. Asimismo la red ha dado lugar a la generación de nuevos géneros discursivos—los *géneros electrónicos*—como, por ejemplo, los *foros*, los *blogs*, las *wikis* o las *redes sociales*, entre otros, y el empleo de nuevos registros lingüísticos.
- *Virtualidad.* Los textos no se pueden tocar, hojear u oler, se encuentran en una caja, tras una pantalla, lo que causa inseguridad entre aquellos usuarios acostumbrados al papel.
- *Carácter inacabado.* Los textos en la red viven en un constante proceso de renovación, cambio, adaptación y actualización frente al estatismo de la edición impresa que queda fijada una vez es impresa.
- *Superficialidad.* Como indica Carr (2011) los atractivos de la red (navegar, saltar de una ventana a otra con un solo clic, los vídeos, la publicidad) han dado lugar a que leamos de manera fragmentaria, parcial y superficial una novela extensa o un ensayo detallado.

2.2.4.2. La alfabetización electrónica

Una vez realizadas las principales diferencias entre los diversos medios en los que podemos llevar a cabo la escritura y con la intención de profundizar en el que nos concierne, sería oportuno considerar con más detalle lo que suponen las nuevas prácticas de escritura en el caso de la multimedialidad.

Eso sí, son variados los intentos por ofrecer un enfoque común o único que se entiende por alfabetización electrónica (o digital, o en la red). Por ejemplo, Cassany (2000) menciona la migración de los formatos analógicos (en papel, bolígrafo, impresora) a los electrónicos (ordenadores, servidores, internet) y destaca cómo en diversos ámbitos la incursión de estos formatos ha llevado a la drástica modificación de las prácticas de escritura. Este cambio en los entornos virtuales en cuanto a las prácticas de escritura y lectura afecta, a su vez, al ámbito académico.

De este modo, cabe mencionar un nuevo concepto de alfabetización, en este caso, la alfabetización electrónica. Lanham (1995) aduce que “la alfabetización *per se*, en una era digital, significa la capacidad para entender información cualquiera que sea el formato en que se presente” y ello incluye (Nicholas y Williams, 1998):

- la capacidad para realizar juicios de valor informados acerca de la información que se obtenga en línea, que él iguala al ‘arte del pensamiento crítico’, la llave para lo

cual está en ‘hacer valoraciones equilibradas que distingan entre el contenido y su presentación’;

- destrezas de lectura y comprensión en un entorno de hipertexto dinámico y no secuencial;
- destrezas de construcción del conocimiento; construir un ‘conjunto de información fiable’ proveniente de diversas fuentes, con la ‘capacidad de recoger y evaluar tanto el hecho como la opinión, a ser posible sin sesgo’;
- habilidades de búsqueda, esencialmente basadas en motores de búsqueda en internet;
- gestión del ‘flujo de multimedia’, utilizando filtros y agentes;
- creación de una ‘estrategia personal de información’, con selección de fuentes y mecanismos de distribución;
- una concienciación acerca de la existencia de otra gente y una disponibilidad facilitada [a través de las redes] para contactar con ella y debatir temas o pedir ayuda;
- capacidad para comprender un problema y seguir un conjunto de pasos para resolver esa necesidad de información;
- valoración de las herramientas del sistema como apoyo a los formatos tradicionales del contenido;
- precaución al juzgar la validez y exhaustividad del material accesible a través de los enlaces de hipertexto.

2.2.4.3. Recursos para escribir en línea: los centros de redacción

Las preguntas planteadas al inicio de este apartado han llevado al diseño y desarrollo de herramientas computacionales cuyo objetivo principal es servir de apoyo a los estudiantes universitarios en la escritura académica, principalmente, en L2, aunque dichas herramientas son adaptables y transferibles al campo de la L1. Así pues, son diversos los recursos que ofrece la red en cuanto a la ayuda de la redacción en línea: procesadores, verificadores, traductores para escribir, diccionarios, corpus o los centros de redacción. En estos últimos centraremos este epígrafe ya que son los que se asemejan a nuestra intencionalidad para con el objetivo del trabajo.

Los centros de redacción, bien sean virtuales o electrónicos, son una iniciativa didáctica que se ha desarrollado gracias al progreso de la comunicación mediatizada por ordenador. Se trata de una o varias webs que ofrecen gran cantidad de información: modelos de textos, ejercicios, guiones de autocorrección, servicio de tutoría en línea, ayuda para la redacción, etc. ordenada de forma adecuada según los intereses de la comunidad estudiantil.

Conocidos como *Writing Lab* o *Writing Center* son muy populares en EEUU desde hace décadas y se relacionan con las iniciativas de enseñanza de la redacción y conocimientos académicos y disciplinares, dentro del movimiento denominado WAC (*Writing Across the Curriculum*).

Como ejemplificación de centros de redacción tomamos por un lado, el Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (UPF)¹⁶. Este centro proporciona a la comunidad de estudiantes y profesores una plataforma virtual de ayuda y apoyo para cubrir las necesidades de producción escrita de diversos géneros académicos. Este proyecto nace para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación en español y catalán, es decir, la L1 de los alumnos pero es útil para estudiantes de L2. Por otro lado, *The Write Site* en Sydney¹⁷ se trata de una plataforma que ayuda a mejorar y desarrollar la escritura académica y profesional de inglés como lengua extranjera. Se divide en tres módulos principales: gramática, recursos lingüísticos y estructura propias de los géneros discursivos que tratar.

2.2.4.4. Otras propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad

La investigación sobre la enseñanza de la escritura y la lectura en L1 y L2 ofrece un nutrido abanico de propuestas de intervención pedagógica que ayudan a mejorar el proceso de comprensión y composición de textos académicos en la universidad. Por ejemplo, Pedraza (2010) planteó un entrenamiento metacognitivo para la comprensión de textos académicos en inglés a través de una plataforma virtual denominada ECLUV. En un contexto diferente, Haan y van Esch (2005) estudiaron los ensayos argumentativos producidos por estudiantes holandeses en inglés y español como LE y estudiantes españoles en español como L1. Concluyeron así que a medida que el estudiante gana madurez y fluidez en la lengua extranjera, produce textos más extensos y oraciones más largas y elaboradas.

Por su parte, Green (2000), basándose en el enfoque de la escritura como proceso, proyectó un curso de escritura en inglés como lengua extranjera por ordenador para estudiantes japoneses enfatizando en los patrones de organización en los textos dados como modelo y en los propósitos de escritura de cada sujeto. New (1999) utilizó el software *Système D* para observar las estrategias de revisión empleadas por estudiantes de francés en dos tareas de redacción. Así, se dio cuenta

¹⁶ Centro de Redacción Pompeu Fabra en: <http://parles.upf.edu/es/content/centro-de-redaccion-0>

¹⁷The Write Site, Sydney: <http://writesite.elearn.usyd.edu.au/>

de que los estudiantes revisaban sus textos a nivel global sin alterar su estructura y sentido global pero era insuficiente el uso que hacían de las herramientas de referencias ofrecidas por el software. Por último, Hirvela (2005) destacó la importancia de trabajar algunos géneros tales como los ensayos problema-solución, las reseñas y los textos de opinión que precisan citación y desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico durante el proceso de composición. Además, recalcó que las prácticas de lectura y escritura electrónicas en L2 varían notablemente de un curso a otro, fruto quizá del conocimiento académico y del desempeño de los estudiantes.

En el campo de la escritura colaborativa, por otro lado, se desarrollan aplicaciones de *e-learning* en las que integran herramientas de revisión y coedición textual. Estas herramientas han sufrido un proceso de evolución de simples editores de texto tales como *MUSE* o *MoonEdit* a plataformas complejas como *Writeboard* o *Google Docs* que permiten la interacción en tiempo real gracias a sus sistemas de comunicación. Encontramos también, en el terreno de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador diversas aplicaciones de software que se encargan de la edición colaborativa de textos, la anotación y el marcado de errores. Markin y Holmes (1996-2000) marcan los errores gracias a un conjunto de botones de revisión textual. Esta aplicación contabiliza los tipos de error y da la posibilidad de asignarles un peso; además, permite hacer comentarios de los textos y ciertos aspectos microestructurales: aspectos léxico-semánticos, morfosintácticos, uso adecuado de personas gramaticales, empleo correcto de signos de puntuación, ortografía y acentuación, entre otros.

Finalmente, cabe mencionar la existencia de un novedoso proyecto en el que se trabaja actualmente en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile: *Estilector*¹⁸. Se trata de una herramienta destinada a la revisión de textos académicos de estudiantes universitarios hablantes de español. Este programa ayuda a la redacción de textos académicos, exclusivamente, y está dirigido a aquellos estudiantes con problemas de producción escrita en su L1 resolviendo, principalmente, problemas de organización textual y algunos problemas léxicos. Dicha herramienta se encuentra en un estadio de desarrollo inicial y, a diferencia de nuestra propuesta, está destinada únicamente a estudiantes de español como L1 y no incorpora el componente colaborativo, es decir, el hecho de que sea el discente quien realice las propuestas de revisión, como se propone en nuestro caso.

¹⁸ Consúltese en línea: www.estilector.com

3. METODOLOGÍA

El siguiente apartado recoge el paso previo a la presentación de nuestra propuesta didáctica. Brevemente, trata de justificar la necesidad que encontramos para su realización, indica el contexto en que se desarrollará además de incluir una sucinta descripción de la propuesta junto con la relevancia que el discente cobra en su elaboración.

3.1. Justificación

En tan solo unos años se ha experimentado un cambio espectacular en el campo de las lenguas de especialidad gracias al enorme impulso que autores, editoriales y mercado están dando a su desarrollo. No obstante, la progresión no se produce de manera equilibrada y con la misma velocidad en la investigación teórico-práctica, por un lado, y la elaboración de materiales y recursos didácticos, por otro.

De ahí que veamos necesaria la aportación de una herramienta que ayude a rellenar los vacíos que, a día de hoy, la enseñanza de español académico para extranjeros presenta. A ello, hay que sumarle la importancia de realizarlo en un contexto con acceso libre para un público muy delimitado como son los estudiantes universitarios.

De este modo, se persigue, principalmente, que los estudiantes reflexionen, analicen y planteen soluciones quizás diferentes a las esperadas por el docente. Y además, se cree que la guía permitirá, a su vez, desarrollar las competencias de los estudiantes como escritores autónomos y potenciará el desarrollo de su pensamiento.

3.2. Contexto de la situación

La guía que presentamos a continuación va dirigida, principalmente, a todo el colectivo de alumnos no nativos de español inmersos en cursos de universidades españolas, bien sean estos estudiantes europeos, estadounidenses, asiáticos, entre otros. Estos estudiantes presentan una clara necesidad: conocer las convenciones del español académico para, así, superar satisfactoriamente las asignaturas propias del currículo de las universidades españolas.

En cuanto al nivel de competencia lingüística de estos alumnos, como indica Codina y Usó (2000), deberían cumplir ciertos requisitos.

El conocimiento de la lengua española por parte del alumno extranjero que llega a nuestras aulas ha de tener unos mínimos que permitan que el desarrollo de la clase pueda seguirse con cierta fluidez y que aquel pueda intervenir en la misma (de manera oral o escrita), cuando el tipo de actividad lo requiera.

A lo que Pastor Cesteros (2006) suma la siguiente opinión:

Contra todo pronóstico, no siempre se cumple este requisito, entre otras cosas, porque aunque se recomienda tener unos conocimientos básicos de español, no existe un criterio uniforme en toda la universidad española acerca de si debiera o no exigirse una certificación previa, ni, por tanto, acerca del modo en que se certificará dicha competencia. Creo que no sería descabellado exigir, al menos, un nivel B2.

Por lo tanto, nuestra guía irá destinada a aquellos alumnos que posean entre un nivel de español B2 (independiente avanzado), como mínimo, y un nivel C1 (dominio operativo eficaz) presentando las siguientes características según el MCER (2002: 26):

USUARIO INDEPENDIENTE B2	<ul style="list-style-type: none">- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
USUARIO COMPETENTE C1	<ul style="list-style-type: none">- Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.- Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.- Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

3.3. Breve descripción de la guía de revisión

En el presente trabajo, se propone una guía de revisión de textos académicos: *Revisatex 2.0*. A continuación, se expone la estructura y los objetivos principales de cada sección, finalidad y ventajas de uso en línea.

En cuando a la estructura, *Revisatex 2.0* se divide, principalmente, en cuatro partes:

- ***¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!***

Es la primera de las partes de la guía. Su objetivo principal es concienciar al alumnado acerca del proceso de revisión en su conjunto, de manera global. Esta sección muestra los puntos que debemos tener en cuenta a la hora de abordar la revisión de un texto académico: la progresión temática, la estructura, el fin y la función del texto, la organización del texto, los párrafos y las oraciones, la pertinencia léxica, los signos de puntuación, la ortografía, entre otros.





- **¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!**

La segunda parte de la guía es una leyenda, es decir, un conjunto de símbolos relacionados con sus definiciones. El objetivo es establecer un criterio común de revisión para su igual empleo por todos los usuarios de la guía, evitando así, múltiples codificaciones y la absoluta confusión entre docentes y discentes.



- **¡A REVISAR!**

En la tercera etapa es momento de centrarse en realizar el trabajo. Se presentan, de este modo, una serie de pautas y elementos a tener en cuenta a la hora de revisar los escritos académicos reseña y resumen, objeto de estudio de este trabajo. Esta fase pretende fomentar la práctica del alumno en la revisión de sus propios textos y los textos de sus compañeros.

- **¡REFLEXIONA!**



Se trata de la última parte. El fin de este apartado es evaluar la guía propuesta para la revisión de textos académicos. Para ello, se realizarán una serie de preguntas y se facilitará un cuadro de texto para posibles comentarios adicionales. El alumno podrá, de este modo, proporcionar su punto de vista y, si fuera necesario, se llevarán a cabo los cambios y modificaciones necesarios con el fin de adaptar y mejorar la guía. El alumno es su principal usuario por lo que debemos tener en cuenta su opinión.

Además, cabe resaltar, desde un primer momento, que lo ideal sería llevar nuestra guía de revisión a la red. Pero, debido a la falta de tiempo y disponibilidad de ciertos recursos para llevar a cabo este traslado, dicha acción es imposible de realizar en este momento. No obstante, cabe adjuntar los diferentes elementos que se consideran necesarios para completar la guía y facilitar su posible y futuro traspaso a la red.

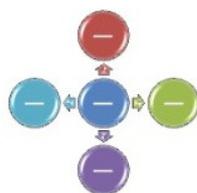
A continuación, se presentan otros elementos que entrarían a formar parte de la herramienta:

¡COMPARTE!

¡RECOPILA!

¡CONTRASTA!

¡CONTACTA!



Comparte tus ideas, opiniones, revisiones y escritos con los demás usuarios de la plataforma.

Se guardarán todos los trabajos realizados para que puedan ser consultados y tomados como modelo a otros estudiantes.

Contrasta los textos académicos españoles con los de otras lenguas extranjeras.

Contacto directo con el docente quien guiará al discente en el proceso de realización y revisión de escritos académicos.

Por último y dejando abierta la línea de investigación y el empeño de apostar por el traspaso de la guía a la línea, cabe mencionar las ventajas que consideramos encontrar al realizar esta guía:

- Los estudiantes tendrán libre acceso a una herramienta que permitirá solventar sus dudas con respecto a la escritura de textos académicos. Además, tendrán la oportunidad de comparar sus textos con otros de español como LE, pero también será posible contrastar textos de su lengua materna. Asimismo, tendrán la ocasión de aportar sus ideas y estar en contacto con el docente en caso de duda.
- Los docentes podrán emplear la guía como herramienta de apoyo y referencia para la asimilación de contenidos referentes a textos académicos. Del mismo modo que en el aula, desempeñarán su función de docente como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
- La red permitirá un uso rápido de la herramienta. Los hipervínculos relacionados con cada sección posibilitarán el acceso a cada sección, a cada link con tan solo un clic. Es más, los contenidos de la guía estarán en constante proceso de renovación, cambio, adaptación y actualización.

3.4. El papel del alumno

El alumno es un elemento clave en la elaboración de esta guía. Serán los estudiantes y sus escritos los que ayuden a construirla desde su puesta en funcionamiento.

La guía se cimentará, principalmente, sobre los escritos de los propios discentes: se compartirán escritos entre estudiantes, se recopilarán escritos para su

consulta o futuro análisis y, si es posible, los estudiantes proporcionarán escritos de los géneros académicos objeto de estudio, en este caso, reseña y resumen, en sus lenguas maternas, en caso de que fuera necesario realizar contrastes que facilitarán la comprensión del escrito por parte del alumno.

Por último, la opinión del discente será altamente valorada. Este tendrá todo el privilegio de realizar críticas acerca de la guía además de proponer innovaciones, cambios o nuevas aportaciones de acuerdo a sus propias necesidades. En este caso, el docente será quien valore dichas propuestas y trabajará, en este caso, como guía en el proceso de revisión de los estudiantes.

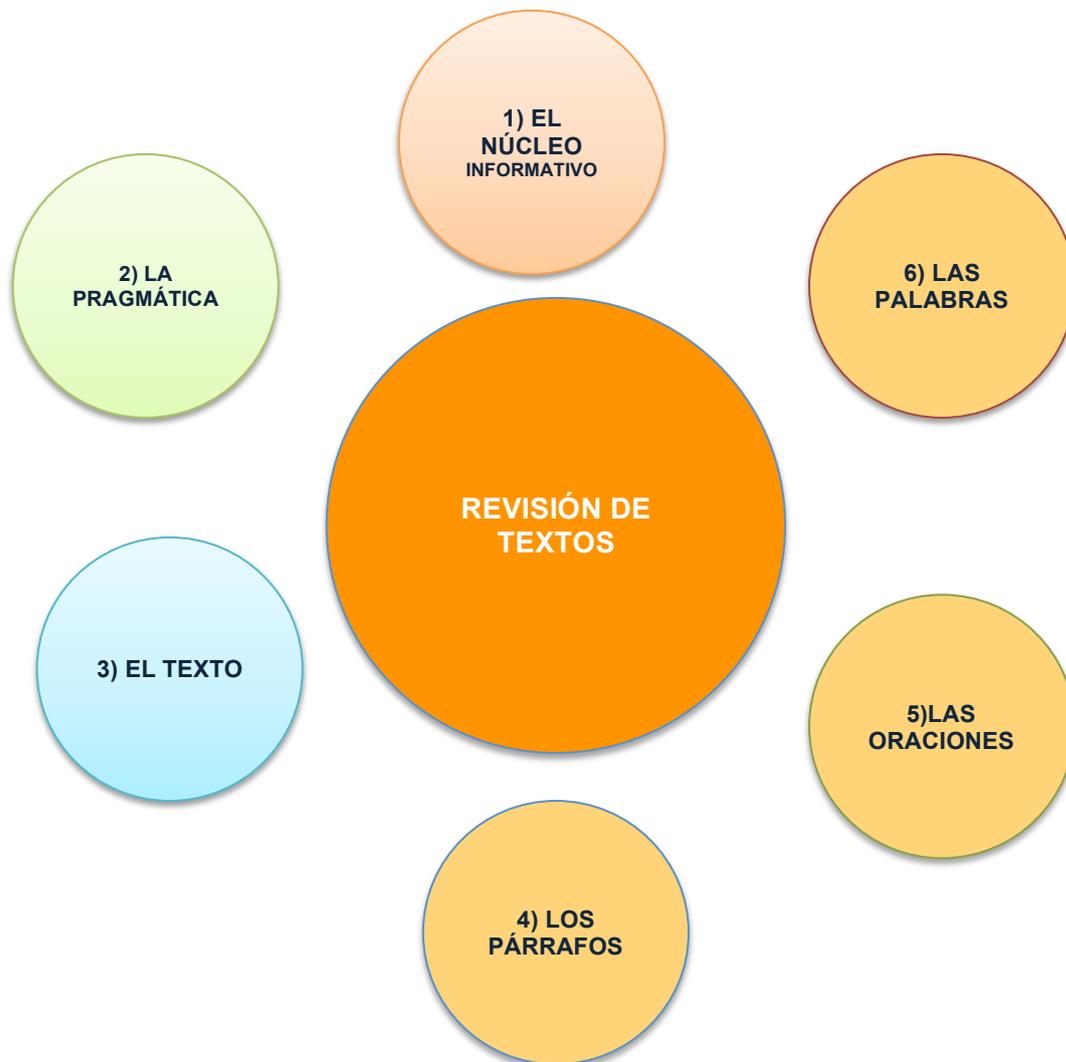
4. PROPUESTA DIDÁCTICA: GUÍA 2.0 PARA LA REVISIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS.



Revisatex 2.0 se divide en varias partes o secciones:

¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!¹⁹

Antes de comenzar a revisar, conciénciate como estudiante acerca de qué elementos has de tener en cuenta en la revisión de textos. Para ello, te ofrecemos el siguiente esquema que realiza un recorrido circular por lo diferentes aspectos, de lo general a lo particular. ¡Déjate llevar!



¹⁹ El cuadro es una adaptación de Morales y Espinoza (2002), quien propone unos ítems para estudiantes de L1 (véase Anexo). En este caso, realizamos una adaptación a LE para facilitar su entendimiento.

1) EL NÚCLEO INFORMÁTIVO

- ¿Cuál es el tema del texto?
 - Delimita el tema del texto
 - Planifica la escritura. Emplea para ello esquemas, borradores, bosquejos...
 - ¿Es un texto pertinente y relevante dentro del ámbito de trabajo?
 - ¿Presenta una progresión temática?

2) LA PRAGMÁTICA

- ¿Cuál es el fin y la función del texto?
- ¿A quién va dirigido?
- ADOPTA TU ROL: ERES ESCRITOR

3) EL TEXTO

- ¿Qué tipo de texto es?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cómo se construye?
 - ¿Cuál es su estructura?
 - ¿Argumentativa?
 - ¿Expositiva?
 - ¿Narrativa?
- ¿Cómo se organiza el texto? Busca un modelo.

4) LOS PÁRRAFOS

- Identifica los párrafos
 - ¿Cómo se estructuran?
 - Introducción- Transición-Conclusión
 - Hipótesis-Conclusión
 - Causa-Efecto
 - Comparación-Contraste
- ¿Se emplean referentes?
 - ¿Se anticipan ideas?
 - ¿Se hace referencia a ideas ya dichas?
 - ¿Se alude a algo que se encuentra fuera del texto? ¿Y dentro del texto?
- ¿Hay elementos tipográficos? ¿Cursivas? ¿Negritas? ¿Comillas?
- ¿Se emplean conectores?

5) LAS ORACIONES

- ¿Sigue la estructura sintáctica correcta?
- ¿Se usan signos de puntuación? ¿Están situados correctamente?
- ¿La concordancia es correcta? (género, número, tiempo, persona, voz)
- ¿Poseo un léxico variado?

6) LAS PALABRAS

- ¿Están todos los acentos en su sitio?
- ¿La ortografía es correcta?

SECCIÓN 1. *¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!*

- El proceso de escritura es complejo. El alumno ha de enfrentarse a él, convertirse en escritor por un instante a la hora de realizar sus escritos académicos.
- Esta sección le permitirá reflexionar sobre el proceso de escritura y, sobre todo, sobre aquellos elementos que ha de tener presentes a la hora de revisar un texto académico.
- El alumno se conciencia siguiendo una serie de pautas y elementos a tener en cuenta en una revisión. Junto a estas pautas, una serie de preguntas que el alumno se realizará antes de comenzar. En caso de no tener respuesta a alguna de ellas, será el momento de sacar al investigador que lleva dentro y resolver, por su cuenta, las cuestiones pendientes.
- El alumno es quien busca la respuesta a las preguntas, desarrollando así su autonomía y aprendiendo a lo largo de búsqueda e investigación.
- Estas pautas permitirán al alumno pensar acerca de los diversos puntos que hay que tener en cuenta a la hora de realizar una revisión evitando que se centre, única y exclusivamente, en aspectos globales o solo estructurales dejando de lado el resto. No es necesario responder a todas las preguntas paso por paso. Se trata de crear una visión general del proceso.





SECCIÓN 2: ¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!



SECCIÓN 2: ¡SIGAMOS EL MISMO PATRÓN DE REVISIÓN!

Con el fin de mantener un orden, ofrecemos una serie de comentarios para colocar sobre los textos. Intentamos aunar todos los aspectos que hay que tener en cuenta en la revisión, dando también la oportunidad de crear y añadir nuevos comentarios.





SECCIÓN 3²⁰: ¡A REVISAR!

EL RESUMEN

Antes de revisar...

+ ¿Qué es?

Un resumen es la **reducción** de un escrito en términos **breves** y **precisos**.

+ Tipos de resumen

- **Informativo**: sintetiza el mensaje de la comunicación. Práctico para dar ideas rápidas y generales del original.
- **Descriptivo**: explica la estructura del original. Útil para textos extensos o complejos.
 - **Abstract**: resumen descriptivo, encabeza los textos científicos. Informa del contenido del texto posterior, informa del contenido del mismo.

+ Función

- **Seleccionar** y **organizar** ideas.
- **Esquematizar** la información.
- **Facilitar** la comprensión.

+ Fases de elaboración

- ¡**Comprende** el texto original!
- ¡**Selecciona** los datos necesarios!
 - Elimina lo innecesario y repetitivo.
 - Fusiona y organiza las ideas centrales.
- ¡**Textualiza!**
 - Sé claro y preciso.
 - Modo impersonal.
 - Terminología adecuada y comprensible.
 - Sin tablas, figuras, ni referencias bibliográficas.

²⁰ Los textos ejemplo que aparecen en esta sección proceden de las siguientes fuentes:

- CREA (Centro de Recursos para la Escritura Académica): <http://sitios.ruv.itesm.mx/portales/crea/>
- <http://de.scribd.com/doc/62160009/LA-TECNICA-DEL-RESUMEN>

Recordamos que, una vez se ponga en marcha la guía, serán los textos de los alumnos los que conformarán sus secciones. De momento, se emplean estos textos como modelo para facilitar la visualización de la guía.

- ✓ Aspectos formales a tener del resumen a tener en cuenta en la revisión:

- **Estructura**

- Introducción = tema u objeto de estudio/ objetivos del trabajo/hipótesis

Texto expositivo Verbos en presente de indicativo
Persona gramatical: 3ª sg./1º pl
¿Utiliza en todo momento la misma persona?

- Metodología utilizada
 - Verbos que organizan el texto

Describir Exponer Señalar Comentar

- Expresiones que dan cuenta del orden
 - Resultados obtenidos

En primer lugar Luego Finalmente La primera parte
La segunda parte El último apartado

- Nombres

Resultados Datos Conclusiones

- Verbos típicos para formular los resultados

Corroborar Comprobar Resultar Concluir

- Expresiones del tipo:

El análisis permite comprobar que...
Entre las principales conclusiones se destaca que...
De este estudio parece resultar que...

- Conclusiones
 - **¡No olvides! ¡Sé breve, claro, continuo y personal!**
 - ¡El resumen debe ser breve!
 - Emplea tus propias palabras pero, ¡no des tu opinión!
 - Cuando termines, ¡coteja con el original!
 - Si lo crees necesario ¡cuenta las palabras! El resumen debería tener el 25% del tamaño del original.
 - Sigue las pautas generales de revisión: **¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!**

Te mostramos algún ejemplo...

Texto de origen:

Generalmente, las ciudades tienen grandes dificultades para destruir las grandes cantidades de basuras que generan cada día sus habitantes. Por un lado, pueden ir acumulando todas las basuras en ciertos lugares, que reciben el nombre de basureros. Pero estos basureros llegan, tras un periodo de actividad, a estar llenos totalmente, por lo que hay que cubrirlos y buscar otro lugar como futuro basurero. Por otro lado, pueden quemarse las basuras, como se hace en muchas ciudades, pero los gases que se desprenden durante la incineración pueden contaminar la atmósfera, por lo que el remedio suele ser peor que la enfermedad. En otras ciudades están intentando reciclar las basuras, es decir, transformarlas para después volver a usar sus productos. Por ejemplo, las basuras orgánicas (como los restos de las comidas y los desperdicios alimentarios) pueden transformarse en abonos para la agricultura. Pero entre las basuras también hay otros productos como papeles, cartones, etc., que se transforman en materias primas para volver a fabricar papel (el llamado papel reciclado). Sin embargo, para conseguir estos objetivos es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar sus basuras: las que son reciclables, como las citadas antes, las que no lo son, como los plásticos.

Resumen 1: ASPECTOS QUE MEJORAR

Grandes cantidades de basura. Necesidad de su eliminación. Procedimientos existentes: acumular la basura en basureros, pero pronto se llenan, buscar otros. Otros sistema: quemar la basura, pero puede contaminar la atmósfera. Lo mejor: reciclar las basuras para abono o para crear materia prima: nuevos productos.

¡ESTABLECE CONEXIÓN
ENTRE ESTAS ORACIONES!

REvisa LA PROGRESIÓN
TEMÁTICA

¡CORRECTA EXTENSIÓN!

Resumen 2: ¡DEMASIADO LARGO! Y ¡LITERAL!

Las ciudades tienen grandes dificultades para destruir las grandes cantidades de basura que generan cada día sus habitantes. Las basuras se pueden acumular en los basureros, que tienen una duración limitada, ya que cuando están llenos hay que buscar otros. También pueden quemarse las basuras, pero los gases que se desprenden de la incineración pueden contaminar la atmósfera. También se pueden reciclar las basuras, es decir, transformarlas en abonos para la agricultura o en materias primas para fabricar otros productos. Pero para que sea posible el reciclado es preciso establecer un sistema que permita al ciudadano separar sus basuras: las que son reciclables y las que no lo son.

SON IDEAS COPIADAS DEL
TEXTO ORIGEN
¡USA TUS PROPIAS PALABRAS!

Resumen 3.

Las basuras pueden acumularse en basureros o pueden quemarse; pero ambos procedimientos presentan inconvenientes, que pueden obviarse si se reciclan para producir abonos o materias primas para producir nuevos materiales, aunque este procedimiento exige que los ciudadanos separen las basuras reciclables de las que no lo son.

¡CORRECTA EXTENSIÓN!

- Recoge las ideas principales del texto origen.
- Progresión temática
- Claridad y uso de palabras propias.

¡BUENA
ADAPTACIÓN!

Te proponemos una correcta estructura...

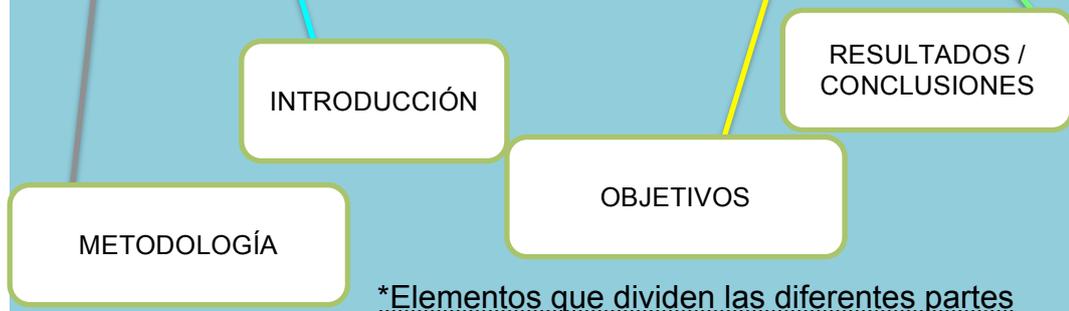
Evaluación de resúmenes en español con Análisis Semántico Latente: Una implementación posible.²¹

Venegas, René.

Revista Signos, vol.44, núm 75, marzo, 2011, pp. 85-102

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

***Evaluar resúmenes es una tarea compleja debido a que presenta problemas relacionados con la sistematicidad en la evaluación y con la dedicación de gran cantidad de tiempo por parte de los evaluadores. Estos problemas han motivado la indagación de métodos confiables de evaluación automatizada de resúmenes. En este contexto, *el objetivo de este trabajo es identificar un método eficiente de evaluación automatizada de resúmenes, basado en el Análisis Semántico Latente (LSA). Los resúmenes fueron realizados por estudiantes de educación secundaria de la ciudad de Valparaíso, Chile. *Para llevar a cabo esta tarea se correlacionan los puntajes de la evaluación realizada por tres docentes a 224 resúmenes provenientes de textos predominantemente expositivos, y 129 resúmenes provenientes de textos predominantemente narrativos con los puntajes entregados por tres métodos computacionales, basados en el LSA. Los métodos utilizados son los siguientes: 1) comparación de los resúmenes con el texto fuente de donde provienen, 2) comparación de los resúmenes con un resumen consensuado por lingüistas y 3) comparación de los resúmenes con resúmenes construidos por los tres docentes evaluadores a partir de los mismos textos fuente. *Los resultados generales indican que los puntajes de los métodos 2 y 3 son similares estadísticamente a los puntajes asignados por los docentes evaluadores, cuando los resúmenes evaluados provienen de textos predominantemente narrativos. Sin embargo, esta similitud no se replica cuando los resúmenes provienen de textos predominantemente expositivos.**



*Elementos que dividen las diferentes partes

²¹ El texto original puede visualizarse en: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v44n75/a07.pdf>



LA RESEÑA

Antes de revisar...

✚ ¿Qué es?

La acción **dar noticia** en un periódico de una obra literaria o científica, haciendo su **crítica** o algún comentario sobre ella.

✚ Función

- **Dar a conocer** de manera **concisa, completa o lógica información** pertinente sobre otro texto.
- Emitir **juicios de valor y opiniones críticas** fundamentadas sobre un texto leído.

✚ Fases de elaboración

- ¡**Familiarízate** con el artículo que vas a reseñar!
- **Planea** el contenido.
 - Establece **una base** sobre la que reseñar de manera crítica.
 - **Decide** sobre qué aspectos vas a discutir.
 - Toma notas de los **puntos clave**.
- Elabora un **borrador** y **redacta**.

Durante la revisión...

✓ Aspectos formales de la reseña que hay que tener en cuenta en la revisión:

- **Estructura**
 - Introducción = contextualización del texto fuente
 - Resumen expositivo del texto reseñado = reformulación del texto inicial
 - Procedimientos de reformulación
 - Marcadores discursivos

En primer lugar En el siguiente apartado Finalmente
Más tarde En otros capítulos

- Citas textuales. La cita integral, es decir, el autor del texto aparece como parte de la oración.

*En palabras de los investigadores...
... llevado a cabo en la obra de Vázquez.
El profesor Blecua invita a introducirnos en el análisis...*

- Verbos propios de esta parte
- Verbos para introducir el discurso referido

Decir Expresar Informar Señalar Sostener Afirmar

- Verbos para explicar la organización del texto

Acotar Anticipar Explicar Enumerar Sintetizar Clasificar

- Verbos para evaluar el contenido informativo del texto

Cuestionar Opinar Sugerir Intentar Expresar

- Comentario crítico = punto de vista y opinión por parte del autor
 - Conectores: adversativos y de distribución

En cambio Sin embargo No obstante Por una parte...por otra parte...

- Conectores: concesivos

Si bien aunque por más que...
o verbos argumentativos → objetar, oponerse, contradecir

- Adjetivos calificativos

Muy interesante Trascendental Notable Riguroso Meticulosos

- Atenuadores o mitigadores

Verbos modales → poder
Adjetivos y adverbios de duda → posiblemente, probablemente

- Conclusiones = síntesis y evaluación final
- **Verifica**
 - ¿Has identificado el artículo desde el principio?
 - ¿ El argumento del autor está resumido de manera clara, concisa y objetiva?
 - ¿Has identificado y discutido los asuntos clave del artículo?
 - ¿Razonas con fundamento tu crítica acerca del artículo?
 - ¿Realizas una conclusión evaluando la importancia del artículo?
- Sigue las pautas generales de revisión: **¡CONCIÉNCIATE Y DÉJATE LLEVAR!**

Otros aspectos que ver en la reseña

TEMA

El texto *Ética para Amador*, define la ética: saber vivir o aprender a acertar en lo que es bueno, escrito por el filósofo y profesor de ética en la Universidad Complutense de Madrid, España, Fernando Savater, para su hijo, con objeto de que, como adolescente, comprenda el significado de la ética, por lo tanto está escrito en un lenguaje sencillo y subjetivo en un tono didáctico, pero que revela la ternura de un padre con su hijo.

ESPECIALIDAD

PROPÓSITO:
INSTRUIR

LENGUAJE
Y TONO

CONTEXTO
GEOGRÁFICO Y
SOCIAL

Fue escrito en 1992 y publicado en 1993, cuando el "Programa Escolar para los Bachilleratos" en España cambió la asignatura "Moral" por la de "Ética", expandiendo, por lo tanto, el panorama de la materia al pasar de normas aprendidas a una toma de conciencia reflexiva por parte del alumno.

El autor ha tenido una gran influencia en la filosofía actual, no sólo en España, sino en todo el mundo al presentar un pensamiento contemporáneo sobre temas que en este momento preocupan a una humanidad que, próxima al final de un milenio, siente que ha perdido su herencia ética.

INFLUENCIA SOBRE
DESTINARIOS/OTROS
AUTORES

PRESTIGIO

El libro va en su 5ª edición y es uno de los libros españoles que más se ha vendido en los últimos años. La doctora en Filosofía Juliana González, directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, califica a Fernando Savater como el "filósofo de la alegría".

TEXTO	AUTOR	CONTEXTO
- CONTENIDO	- CORRIENTE DE	- HISTÓRICO
- TEMAS Y	PENSAMIENTO	- GEOGRÁFICO
SUBTEMAS	- PREPARACIÓN	- POLÍTICO
- LENGUAJE Y TONO	ACADÉMICA	- ECONÓMICO
- IMPORTANCIA	- EXPERIENCIA-	- SOCIAL
- POSICIÓN FRENTE	ESPECIALIDAD	- ACADÉMICO
A OTRAS OBRAS		

Aspectos mejorables de una reseña

La fonética

Este libro es **malo**. Trata solo sobre la fonética, pero no nos dice nada sobre la fonología y **lo que podríamos identificar entre ambas**: la fonética y la fonología. **No me gustó**, **me pareció aburrido** el tema y la forma en la cual Juana Gil Fernández explica cuál es la forma en la que nosotros aprendemos los sonidos de las palabras. **Realmente es aburrido** y **no creo que nos aporte mucho al curso**, por lo que yo recomendaría que se empleara otro libro para poder aprender lo que es la fonética, para qué sirve y de qué manera podemos aprenderla. **Si no, solo perderemos el tiempo, porque la fonética es el estudio de los sonidos del lenguaje.**

Fuente: Gil, F.J. (1990). Los sonidos del lenguaje. Madrid: Editorial Síntesis.

SIGNIFICADO
AMBIGUO

REVISAR LA
CONCORDANCIA

REVISAR LA PROGRESIÓN
TEMÁTICA

SECCIÓN 3: ¡A REVISAR!

En esta sección, lo primordial es familiarizar al alumno con el tipo de escrito académico con el que va a trabajar. De este modo, se presenta su descripción y, a continuación, los posibles elementos que debería encontrar el estudiante a la hora de su análisis y revisión: la tipología verbal común a cada sección, expresiones que ordenan el discurso, conectores que permiten la progresión temática, entre otros.





SECCIÓN 4: ¡REFLEXIONA!

Una vez has empleado la guía, reflexiona y contesta a las siguientes preguntas. Danos a conocer tu opinión y ayúdanos a adaptar la herramienta a las necesidades de los estudiantes. 

PREGUNTAS	SÍ	NO
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Te ves en apuros a la hora de enfrentarte a un escrito académico en ELE?2. ¿Ves necesario el apoyo de este tipo de recursos y herramientas para tu desarrollo como escritor?3. ¿Sientes que aprendes revisando tus escritos?4. ¿Y revisando los escritos de tus compañeros?5. El proceso de revisión, ¿hace que reflexiones y prestes atención a ciertos detalles del texto?6. ¿Prestabas atención a esos detalles antes?7. ¿Entiendes con facilidad las diferentes secciones de la guía?8. ¿Te has familiarizado rápido con el patrón común de revisión?9. ¿Te parecen interesantes las propuestas de los dos géneros que trata la guía?10. ¿Crees que es práctico estar en contacto con un experto en la materia que te aconseje en el proceso de escritura?		

**¿AÑADIRÍAS O QUITARÍAS ALGO?
¡NOS INTERESAN TUS COMENTARIOS!**



SECCIÓN 4. ¡REFLEXIONA!

El alumno es la principal fuente que elabora la guía. Gracias a la aportación de sus escritos y sus comentarios la guía, el material existente en la guía irá en aumento. Por ello, su opinión ha de ser tenida en cuenta y valorada. Así, se elaboran una serie de cuestiones básicas y generales acerca de cómo se siente el alumno en relación con la escritura académica además de una serie de cuestiones acerca de la guía. Por último, el estudiante podrá hacer los comentarios necesarios y pertinentes con respecto a la guía.



5. CONCLUSIONES

La importancia e interés por llevar a cabo el presente trabajo de investigación se debe a varias cuestiones unidas a la presentación de una propuesta práctica al campo de investigación. Uno de los fines de este trabajo, principalmente, ha sido dar cuenta de la importancia de las lenguas de especialidad y el impacto de las mismas en nuestra sociedad actual. Junto a ello, otro fin ha sido reiterar la indudable influencia que la red tiene en nuestras vidas a día de hoy; influencia que sigue en aumento a gran velocidad.

Asimismo, el interés aumenta en el momento de aunar estos factores con la figura del estudiante, en este caso, universitario y el afán por suplir a través de una serie de recursos las posibles carencias que pueda encontrar en el aula y poner solución a las mismas de manera autónoma, con ayuda de otros compañeros e incluso de personal docente, fuera del aula.

Por otro lado, es importante señalar que no ha sido posible el traspaso de este proyecto a la red y, por consiguiente, debemos informar también de la imposibilidad de aplicar y probar este proyecto con estudiantes por motivos ajenos a nuestra voluntad. Cabe mencionar que dejamos la línea de investigación abierta para su posible y futuro desarrollo y aplicación.

No obstante, estamos seguros de que la idea de nuestro proyecto cumple los objetivos fijados a su inicio. La propuesta práctica fomenta el desarrollo de las estrategias reflexivas del estudiante acerca del proceso de escritura y revisión de textos académicos y le ayuda, en todo momento, a reconstruir el pensar en este campo a través de la toma de decisiones, el análisis y aportación de críticas, la condensación de ideas, el desarrollo de su capacidad de síntesis y selección de ideas y léxico pertinentes.

Además, el estudiante tiene la oportunidad de familiarizarse, en este caso, con dos géneros discursivos propios del ámbito académico—reseña y resumen—con los que se encontrará tras su ingreso en alguna de las universidades españolas. También, gracias a las diferentes propuestas y aspectos que debemos tener en cuenta en una revisión, el alumno tendrá a su disposición una herramienta que le permita trabajar sobre su proceso de escritura académica fuera del aula, por cuenta propia.

Del mismo modo, hemos proporcionado al alumno una serie de pasos a seguir en el proceso de escritura-revisión que, junto con el desarrollo de su autonomía como estudiante, elemento destacado en este proceso, ayudarán a que este sea consciente de la importancia de la fase de revisión y acercará al discente, a su vez, a convertirse en un ‘lector nativo’ de textos académicos.

Pero, siguiendo la lista de objetivos fijados desde un principio para la elaboración de este proyecto, es la ocasión de mencionar que, de momento, no se proporcionan herramientas digitales que ayuden a adquirir técnicas para la revisión de escritos académicos. Este objetivo, por lo tanto, queda relegado a unirse próximamente en caso de proseguir con este proceso de investigación. Eso sí, no cabe duda de que la intención de cumplir con él es un aspecto fundamental y prioritario debido a que apostamos con fuerza por el trabajo en la red y el empleo de este tipo de recursos, básicos y esenciales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Otro aspecto que queremos destacar es la importancia de atender a las necesidades de nuestros alumnos. Es cierto que muchas veces, por cuestiones tales como la disponibilidad o el interés, hacen que no tengamos alcance a todas las situaciones y preocupaciones que conciernen a nuestros alumnos. Es el caso, por ejemplo, del tema que tratamos: atender a las carencias de nuestros alumnos en clases universitarias en temas como puede ser la escritura académica que no se incluyen en la programación de las materias. Por ello, proponemos la obligación de desarrollar y de investigar en este campo de las lenguas de especialidad unido a la red, para, de este modo, poder proporcionar esa ayuda necesaria y que el alumno trabaje esos vacíos de manera autónoma y con ayuda de estos recursos. De ahí que seamos partidarios de la idea de innovación en las prácticas docentes y de trabajo colaborativo y cooperativo en consonancia entre docente y discente.

Por consiguiente e intentando unir todos los aspectos que han dado pie a despertar nuestro interés y, así, llevar a cabo esta investigación, cabe destacar la idea de que el crecimiento y aumento en la diversidad de las lenguas de especialidad es más que un hecho. A ello, cabe sumarle la idea de que la demanda de estas lenguas es imparable. Y es más, la fusión de este hecho con la relevancia y desarrollo de la web 2.0 y la digitalización académica darán lugar a la creación de nuevas perspectivas y proyectos. De ahí, la necesaria y constante investigación en estos campos para proseguir desarrollando la importancia y riqueza del español como lengua extranjera hoy en día y en su devenir.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: Sgel.
- Alcaraz, E. (2000). *El Inglés Profesional y Académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz, E. *Et al.*(eds.) (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel/IULMA.
- Allen, J. y Widdowson, H.G. (1974). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico.professionali. Natura e insegnamento*. Turín: ETET.
- Bajtín, M. (1982 [1979]). “El problema de los géneros discursivos” en *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, 248-293.
- Bazerman, Ch. y Wiener, H.S. (2003). *Writing Skills Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Beaugrande, R. (1989). “Special purpose language as a complex system: The case of linguistics” en Lauren y Norman (eds.), 3-29.
- Bordoy, M.; Van Hooft, A. y Sequeros, A. (eds). (2000). *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos –CIEFE-*. Amsterdam: Instituto Cervantes en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Cabré, M.T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Empuries.
- Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. Las simulación global*. Madrid: Gredos.
- Camps, A. y Castelló, M. (2013). “La escritura académica en la universidad”. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico dedicado a *Academic Writing*. Vol. 11(1) Enero-Abril, 17-36. Recuperado el 20 de agosto de 2014 en www.red-u.net.
- Carlino, P. (2002). *Evaluación y corrección de escritos académicos: para qué y cómo*. 9º Congreso Nacional de Lingüística. Córdoba.
- Calino, P. (2003). “Alfabetización Académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *EDUCERE*. Universidad de la Plata, Año 6, nº20, 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: FCE
- Carr, N. (2011). *The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*. New York: Norton&Company.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. y López, C. (dir) [en línea] *Centro de redacción*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. <http://glotis.upf.es>
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2008). “Metodología para trabajar con géneros discursivos”. Recuperado de

www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/pdf/b08/UPVEuskera08.pdf

- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castro de Castillo, E. (2005). "La Reseña" en Cubo de Severino, L. *Los Textos de la ciencia. Principales casos del discurso académico—científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial, 221-234.
- Chambers, M. (1980). "A re-evaluation of need analysis". *ESP Journal*, 1: 25-33.
- Codina, V. y Usó, E. (2000): "Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos" en Muñoz, C. (coord.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel, 11: 299-315.
- Collis, B. y Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC.
- Coseriu, E. (1986). *Principios de la semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- Dalhousie University Libraries. (2000): "How to write a book review" en www.library.dal.ca/how/bookrev.htm
- De Antonio, V.; Cuesta, R.; Van Hooft, A.; Robisco, J. y Ruíz, M. (eds). (2003). *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Amsterdam: Instituto Cervantes –CIEFE- en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm
- Díaz, A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Escofet, A.; De Jonge, B.; Van Hooft, A.; Juregi, K y Robisco, J (eds). (2006). *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos –CIEFE-*. Utrecht: Instituto Cervantes en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice3.htm
- Ewer, J.R. & Latorre. G. (1969). *A course in basic scientific English*. London: Longman.
- Fente, R. (1988): "Venturas y desventuras de la enseñanza de la lengua para fines específicos", en *Actas del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)* .
- Ferrari, L. (1998). *La reseña en la Universidad. Un estudio de caso. Actas de las Jornadas Universitarias El lenguaje y sus alteraciones*. Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1981): "A Cognitive Process Theory of Writing" en *College and Communication*, 32: 365-387.
- Gómez de Enterría, J. (1990). *Enseñanza y aprendizaje de español con fines específicos. Las lenguas de especialidad*. Madrid: Edinumen.
- Gómez de Enterría, J. (2001). *La enseñanza/aprendizaje de español con fines específicos*. Madrid: Edinumen.

- Gómez de Enterría, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Gómez Molina, Jr. (2003): "La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC)". *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- Haan, P. y van Esch, K. (2005). "The development of writing in English and Spanish as foreign languages". *Assesing Writing*, 10 (2), 100-116.
- Hahn, von W. (1983). *Fachkommunikation. Etwicklung Longuistische Konzepte. Betriebliche Beispiele*. Berlin: Walter De Gruyter.
- Halliday, M (1993). "Towards a language-based theory learning". *Linguistics and Education*, 5, 93-106.
- Harris, J. (1993). *Introducing Writing*. Londres: Penguin.
- Hirvela, A. (2005). Computer-based reading and writing across the curriculum: Two case studies of L2 writers. *Computers and Composition*, 22 (3), 337-356.
- Hita, G. (2001). *La enseñanza comunicativa de idiomas en Internet. Características de los materiales y propuesta didáctica*. Memoria del MEELE (Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: and Advanced Resource Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hoffman, L. (1979). "Towards a theory of LSP. Elements of a methodology of LSP analysis", *Fachsprache* vol. I, 1-2: 12-17.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning centred approach*. Cambridge: Campridge University Press.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Clinton, K.; Weigel, M.; Robison, A. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.
- Kutz, E.; Groden, S.Q.; Zamel, V. (1993). *The discovery of competence: Teaching and learning with diverse student writers*. Boyton: Cook Publishers.
- Lanham, R.A. (1995). "Digital literacy". *Scientific American*, 273(3), 160-161.
- Lázaro Carreter, F. (2008 [1953]). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- Lerat, P. (1997). *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Loffer-Laurian, A.M. (1983): "Typologie des discours scientifiques: deux aproches", *Études de linguistique appliquée*, 51, 8-20.

- Long, G. (1993). *Redacción y revisión: Estrategias para la composición en español*. Estados Unidos: MC Graw Hill.
- MacArthur, Ch., Graham, S., Fitzgerald, J. (eds.) (2006). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guildford Press.
- Martin, J.; Ruíz, R.; Santaella, J.; Escanez, J. (1996). *Los lenguajes especiales*. Granada: Comares.
- Massun, I. (2000). *Para estudiar mejor Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Métodos.
- Mata, F.S. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Mateo, J. (2007). "El lenguaje de las ciencias económicas". En Alcaraz, E. *et al* (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 191-213.
- Mazandarani, O. (2010). "Teacher's Effectiveness in EFLer's Writing Tasks: Utilizing Corrective Feedback". *Annual Staff Student Research Conference*. Exeter: University of Exeter, Graduate School of Education.
- Millet, S. (2009). *The Norton Book of Composition Studies*. New York: Norton&Compan.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios". En *VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*. Puebla, México, 27-31
- Munby, J. (1991 [1978]): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, D. (1980): "How Writing Finds its Own Meaning". En Donovan, T. y McClelland, B. (eds.). *Teaching Composition: Theory into Practice*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 3-20.
- Nelson, N. y Calfee, R. (1998). *The reading writing connection*. Chicago: NSSE.
- New, E. (1999). "Computer-aided writing in French as a foreign language: a qualitative and quantitative look at the process of revisión". *The Modern Language Journal*, 83 (1), 80-97.
- Nicholas, D. y Williams, P. (1998). En Gilster, P. *Digital Literacy*. *Journal of Documentation*, 54(3), 360-362.
- Pastor, S. (2006): "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos". MarcoELE, 2, [en línea]: www.marcoele.com/num/2/index.html
- Pedraza, N. y Berdugo, M. (2010). "Lingweb: A pedagogy-driven CMS language learning and teaching". *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 8, 11-38.
- Prensky, M. (2001): "Digital natives, digital immigrants". *On the horizon*. NCB University Press. Vol.9, No5. en <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

- Pitch, H & Draskau, J (1985). *Terminology: An Introduction*. Guilford: University of Surrey.
- Quemada, B. (1978). "Technique et langue" en Gille, B. *Histoire des techniques*. París: Gallimard, 1146-1240.
- Ramírez, S. (2007). "Géneros discursivos y tipos de textos en el discurso académico" en *Curso para editores de revistas científicas*. Módulo 2. (online).
- Rey, A. (1976). *Néologie en marche, série b: langues de spécialité 2*. Quebec: Gobierno.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Rodríguez, B. (1981). *Las lenguas especiales. El léxico del ciclismo*. León: Colegio Universitario de León.
- Romero, M^a V., y Lautre, F (1998): (eds) *Actas del V Congreso Lingüística Aplicada Lenguaje con fines específicos*. Pamplona: Universidad de Pamplona.
- Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Quebec: Gaëtan Morin.
- Sager, J. et alii (1980). *English Special Languages: Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- Schifko, P. (2001). "¿Existen las lenguas de especialidad?". En Bargalló, M. Et al. (eds.). *Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona: Universitat Rovira y Virgili, 1-26.
- Smith, F. (1981). *Writing and the Writer*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Stevens, P.(et al). (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Swales, J. (1971). *Writing Scientific English*. London: Nelson.
- Swales, J. (1996). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varantola, K. (1986). "Special Language and General Language: Linguistic and Didactic Aspects", *ALSED-LSP Newsletter*, 9, 2: 23-24.
- Vázquez, G. (2000). (comp) *Guía didáctica del discurso académico escrito*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2004). "La enseñanza del español con fines académicos", en J.Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /Lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1129-1149.
- Vázquez, G. (2005). *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.
- Vera, A y Martínez, I. (dirs) (2009). *Actas del XX Congreso Internacional ASELE*. CIESE-Fundación Comillas en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xx.htm

Villalba, F. Y Hernández, M.T. (2004). "Español como segunda lengua en contextos escolares", en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 1225-1258.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

7. ANEXOS

(Morales y Espinoza, 2002)

ASPECTOS TEXTUALES QUE CONSIDERAR EN LA REVISIÓN DE TEXTOS

1. Macroestructural

- 1.1. Macroestructura del texto
- 1.2. Delimitación del texto
- 1.3. Planificación de la escritura: esquema, bosquejo
- 1.4. Relaciones entre las partes: subordinación, coordinación, yuxtaposición
- 1.5. Progresión temática
- 1.6. Pertinencia y relevancia del trabajo

2. Pragmático

- 2.1. Reconocimiento del propósito y función del texto
- 2.2. Reconocimiento de la audiencia a quien va dirigido el texto
- 2.3. Toma de conciencia de su estatus y rol como productor del texto

3. Superestructural

- 3.1. Estructura textual: argumentativa, expositiva, instruccional, narrativa
- 3.2. Conocimiento del tipo de texto y su formato
- 3.3. Organización interna del texto
- 3.4. Planificación gráfica de la estructura del texto: plan, esquema, boceto, modelo

4. Textual-párrafo

- 4.1. Recursos diagramáticos
- 4.2. Identificación de bloques, secciones, partes, capítulos
- 4.3. Estructura párrafo: introducción, transición, conclusión; hipótesis-conclusión
- 4.4. Uso de referentes: catafóricos, anafóricos, exofóricos
- 4.5. Recursos tipográficos
- 4.6. Recursos holográficos
- 4.7. Uso de signos de puntuación
- 4.8. Uso de conectores

5. Microestructural- oracional

- 5.1. Estructura sintáctica
- 5.2. Uso de signos de puntuación
- 5.3. Uso de variedad lexical
- 5.4. Establecimiento de concordancia: tiempo, número, género, persona, voz y modo

6. De la palabra

- 6.1. Acentuación
- 6.2. Segmentación
- 6.3. Ortografía

7. Elementos no previstos

Usos de Wechat en clase de ELE: Propuesta didáctica

LLUÍS ALGUÉ SALA

MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

EDICIÓN 2012-2014

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

TUTORA: ENCARNA ATIENZA

Resumen de la memoria

Este documento es la memoria final del Máster de Profesor de ELE de la Universidad de Barcelona. En él se detalla el proceso de planificación, creación, implementación, desarrollo y análisis de una propuesta didáctica mediante la herramienta de comunicación para móviles más popular en China en este momento: Wechat. Mediante esta, se propone la creación de pre y post-tareas a realizar fuera de clase, así como el trabajo de aspectos metacognitivos relacionados con el aprendizaje del español como lengua extranjera. La propuesta didáctica se desarrolla en un entorno de interacción significativo para los grupos meta, en el cual se pueden trabajar las cinco destrezas del idioma mientras se tiene acceso a una ventana comunicativa – internet – rica en materiales actualizados y estimulantes que fomentan la iniciativa de los alumnos y la autonomía en su proceso de aprendizaje.

La propuesta se ha llevado a la práctica en el entorno laboral donde se desempeña actualmente el autor, la Universidad de Sichuan, en la ciudad china de Chengdu, por lo que se trata de un documento con continuas referencias al entorno educativo chino y su relación con las TIC, y claramente orientado a la práctica docente con este tipo de aprendiz de español.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1. <i>Justificación del diseño</i>	5
1.2. <i>Introducción de la metodología de trabajo</i>	6
1.3. <i>Articulación de la memoria en capítulos y su contenido</i>	7
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	8
2.1. <i>TIC y Tareas 2.0.</i>	8
2.2. <i>Uso de las TIC en clase en China</i>	10
2.3. <i>Tareas 2.0 en China</i>	12
2.4. <i>El caso WeChat</i>	13
3. DEFINICIÓN Y CONCEPTOS Y DISEÑO	15
3.1. <i>Wechat. ¿Qué es?</i>	15
3.2. <i>Wechat. ¿Por qué?</i>	16
3.3. <i>Wechat. Pre-tareas y post-tareas</i>	17
4. OBJETIVOS DEL DISEÑO	18
4.1. <i>Descripción de los objetivos del diseño</i>	18
4.2. <i>Enfoque de la investigación</i>	19
4.3. <i>Enfoque de la actividad</i>	21
5. METODOLOGÍA	22
5.1. <i>Descripción del grupo meta al que va destinado el material</i>	22
5.3. <i>Descripción del proceso creativo</i>	26
5.4. <i>Herramientas de control y monitoreo</i>	29
5.5. <i>Descripción de la tipología de materiales y/o actividades</i>	30
6. DISEÑO DEL MATERIAL	32
6.1. <i>Presentación del material</i>	32
6.1.1. <i>Pre-tareas y post-tareas</i>	32
6.1.2. <i>Actividades complementarias con el chat oral</i>	33
6.1.3. <i>Metacognición</i>	33
6.1.4. <i>Actualizaciones de Estado</i>	34

6.5. Discusión del resultado final del material	34
7. RESULTADO	38
7.1. <i>Análisis de los mensajes de las pre-tareas</i>	43
7.2. <i>Análisis de los mensajes de las post-tareas</i>	46
7.3. <i>Análisis de las actualizaciones de estado</i>	48
7.4. <i>Análisis de los ejercicios metacognitivos</i>	50
7.5. <i>Evaluación de la actividad.</i>	54
8. DISCUSIÓN	54
9. CONCLUSIONES	57
BIBLIOGRAFÍA	59
APÉNDICE DOCUMENTAL	64
Apendice 1	64
Apéndice 2	66
Apéndice 3	69
Apéndice 4	72
Apéndice 5	77
Apéndice 6	84
Apéndice 7	84

1. Introducción

1.1. Justificación del diseño

Para cualquier profesor, sea de idiomas extranjeros o de cualquier otra especialidad, desarrollarse profesionalmente durante más de dos años en un entorno con unas creencias y valores distintos a los propios genera una lista interminable de contrastes y experiencias. Todos estos insumos, recolectados fundamentalmente a través de las propias vivencias, permiten desarrollar gran cantidad de ideas y propuestas para facilitar una imprescindible adaptación progresiva del profesor a una realidad laboral cada vez menos nueva, en la cual las creencias de docentes y discentes se siguen encontrando, chocando, y evolucionando continuamente. Durante este proceso, la reflexión se convierte en una herramienta clave para la transformación docente.

Resulta obvio que esta realidad está íntimamente relacionada con el entorno de los grupos con los que se trabaja, de modo que es necesario que el profesor no sólo se mantenga alerta de lo que sucede dentro del aula, sino que también es conveniente que no pierda de vista los detalles de la sociedad en la cual se desempeña profesionalmente, pues en ella podrá encontrar respuestas y quizás soluciones a muchas de las preguntas y limitaciones con las que se encuentra en su práctica profesional. En un entorno de aprendizaje tradicional, en el que muchas veces las ideas que provienen del exterior encuentran cierta resistencia en su implantación por motivos culturales, sociales, políticos o económicos, es importante identificar todos aquellos recursos con los cuales los estudiantes ya se sienten familiares y tratar de integrarlos en nuestra práctica profesional si vemos en ellos beneficios didácticos potenciales, pues esto aumentará las posibilidades de éxito de nuestras propuestas.

Todas las experiencias que el profesor recoge durante su práctica laboral le sirven también para identificar las carencias más importantes de cada grupo tipo. En el caso de la China Continental, algunas de las características de la tradición educativa por lo que concierne al aprendizaje de idiomas y la dificultad de acceso por cuestiones políticas o simplemente por desconocimiento a materiales auténticos deriva en una serie de limitaciones que podrían solventarse si los estudiantes contaran con una ventana que les permitiera el acceso a fuentes de información actualizadas, relacionadas con sus demandas e intereses. Si esta ventana, además, permitiera la creación de un marco que proporcionara un entorno de comunicación significativo donde los alumnos pudieran interactuar de forma

habitual y discutir sobre estos contenidos, muchas de estas carencias podrían minimizarse.

Evidentemente, esta ventana tiene un nombre, que es internet, y el entorno multimedia ofrece un importante abanico de herramientas que nos puede ayudar a moldear el entorno anteriormente descrito. El paso fundamental es decidir cuál de estas es la más adecuada, y para tomar esta decisión hay que tener en cuenta la oferta, su potencial didáctico y la facilidad de adaptación del alumno a la misma.

En la China Continental de hoy en día, si hablamos de internet e interacción entre usuarios estamos hablando de Wechat, la aplicación que lidera indiscutiblemente la comunicación mediante dispositivos móviles. Ha superado recientemente la supremacía de Weibo, y su impacto es absoluto en la población universitaria de la China Continental. Una estampa habitual en los campus universitarios es la que muestra a jóvenes pendientes del teléfono móvil, actualizando continuamente su estado, colgando fotos y chateando con mensajes de voz. En esencia, interactuar con el móvil y comunicarse con amigos se ha convertido en el principal pasatiempo de los conocidos *jiu ling hou*, la generación china nacida en la década de los 90 y que a día de hoy representa a la mayoría de la población universitaria. Servirse de este pasatiempo con finalidades didácticas es una buena oportunidad con un interesante potencial que, a juzgar por la bibliografía escrita por autores chinos, no ha pasado desapercibido en entornos educativos chinos.

De todos modos, en un país de las dimensiones y diferencias entre regiones como China es difícil hacerse una fotografía exacta sobre su penetración en cursos de idiomas. En líneas generales, mi experiencia me muestra que en ninguno de los centros universitarios donde he trabajado se usa las tecnologías de la información con finalidades didácticas, fuera de los habituales y necesarios materiales de comprensión auditiva y presentaciones *power point*, y ninguno de los profesores con los que he coincidido parece estar interesado en el desarrollo pedagógico de dichas herramientas en clase, mostrándose incluso sorprendidos, que no escépticos, ante la posibilidad de llevar a clase tareas mediante la web 2.0. Esta realidad convierte la implementación del uso de Wechat en clase en un reto de carácter innovador que se describirá, de forma detallada, en esta memoria.

1.2. Introducción de la metodología de trabajo

Esta investigación se ha llevado a cabo mediante una práctica reflexiva con la cual el investigador se cuestiona permanentemente su praxis profesional, algo que permite reinventar y revisar continuamente el desarrollo de su propuesta. Se trata del seguimiento

de un grupo de 16 estudiantes de tercero de Filología Española de la Universidad de Sichuan, en Chengdu, provincia de Sichuan, durante un curso de aproximadamente tres meses.

1.3. Articulación de la memoria en capítulos y su contenido

Esta memoria se divide en seis capítulos. El primero de ellos es un breve estado de la cuestión sobre el uso de las TIC en China, para el cual se han tenido en cuenta artículos de firma china y occidental. Tras un primer análisis genérico de su situación, se aborda el uso de tareas 2.0. en dispositivos móviles y se acaba estudiando la realidad a día de hoy por lo que concierne al uso de Wechat para clases de idiomas en China. En el segundo capítulo se presentan los conceptos claves a tener en cuenta para entender el contenido y desarrollo de la memoria, entre los cuales destacan las pre-tareas, post-tareas y metacognición, que serán la tipología de actividades en las cuales se implementará nuestra propuesta.

El tercer capítulo está dedicado al diseño de la propuesta y en él se detalla con qué objetivos se ha diseñado y qué enfoque se ha utilizado durante su elaboración. Seguidamente, se presenta la metodología usada, y se detallan las características del grupo con el cual se lleva a cabo la investigación, el proceso creativo y las herramientas con las que me he servido para tomar decisiones durante el curso.

El quinto capítulo está dedicado al diseño del material, en el cual se puede observar qué actividades se han creado de acuerdo con todos los requisitos y características expuestas anteriormente, y en el sexto veremos cuál ha sido la reacción del grupo meta ante la propuesta didáctica. Concluye la memoria una discusión de los resultados a partir de los objetivos iniciales planteados y unas conclusiones en las cuales se plantearán posibles vías de investigación a partir del trabajo realizado.

Además, ocho apéndices complementan la memoria, en los cuales se puede obtener información adicional sobre el grupo meta, sus respuestas a los cuestionarios de evaluación y los materiales que les fueron entregados durante el curso.

2. Estado de la cuestión

2.1. TIC y Tareas 2.0.

En pleno siglo XXI, ya prácticamente nadie discute la utilidad y la conveniencia del uso de las TIC en entornos educativos. El propio Instituto Cervantes, en su informe de 2012 acerca de las competencias clave del profesorado, incluye en su lista el “servirse de las tecnologías de la información y la comunicación para el desempeño del trabajo” como uno de los aspectos fundamentales para promover una enseñanza de calidad. Esta responsabilidad y necesidad de adaptación a las TIC no sólo recae en los profesores, sino que es también una de las destrezas heurísticas que el MCER menciona como básicas para desarrollar las capacidades de descubrimiento y análisis de los alumnos.

Debido a la vorágine creativa que experimenta el sector de las nuevas tecnologías, es natural que el campo educativo vaya algo por detrás en lo que se refiere al desarrollo del potencial de unas herramientas que, a pesar de no estar la mayoría de ellas diseñadas con finalidades didácticas, presentan unas características que las convierten en un material de indiscutible utilidad en clase. Ante esta realidad, es responsabilidad del profesor actualizarse constantemente e implicarse en el desarrollo de la competencia digital propia y de los alumnos y proporcionar un ambiente de aprendizaje donde lo moderno coexista con lo tradicional (Duhaney, 2000:68).

La constante aparición de nuevas aplicaciones dibuja un panorama tecnológico que como profesores debemos aprovechar, así como un amplio abanico de posibilidades que permiten fomentar el desarrollo de nuestra creatividad e innovación en la preparación de nuestras sesiones. Superada ya la época en que la visión educativa de las TIC en adquisición de segundas lenguas se limitaba al uso de soportes audiovisuales para ejercitar las destrezas auditivas o el uso de *power point* como material de apoyo para presentaciones en clase, actualmente el foco de atención se ha desplazado en el uso y explotación didáctica de la web 2.0, concepto acuñado en 2004 por Tim O'Reilly, para definir una serie de herramientas de transmisión de información y conocimiento mediante internet en las cuales cualquier usuario puede publicar cualquier contenido y ser el propio administrador de la información que desee compartir, sin necesidad de tener conocimientos informáticos. Este nuevo paradigma comunicativo en el universo virtual supone la transformación de un sistema de transmisión de conocimiento mediante las TIC que ha dejado de ser vertical para convertirse en un fenómeno transversal.

No hace falta haber indagado mucho en el mundo de la web 2.0 para darse cuenta que, por su naturaleza como herramienta comunicativa, proporciona un entorno de trabajo muy atractivo para llevar a cabo tareas relacionadas con el aprendizaje de lenguas en un entorno ciertamente significativo, dada la importancia de las TIC en la actualidad. El producto obtenido al llevar una tarea al universo web 2.0 es llamado “tarea 2.0” por Herrera et al. (2009:9), y esta será la nomenclatura que se usará en esta memoria para definir el tipo de tarea que se ha llevado a cabo en clase y sobre la cual se investiga.

La explosión del potencial de uso didáctico de la web 2.0 y por extensión de las tareas 2.0 se ve reflejada en el creciente número de publicaciones para ser usadas en clases de idiomas que presentan diferentes aplicaciones didácticas de la web 2.0. Siguiendo la clasificación de Herrera *et al.* (2009:5), podemos encontrar numerosa bibliografía que relata propuestas y experiencias con la implementación de tareas 2.0 mediante el uso de herramientas verticales como blogs y podcasts (Corros, 2013. Concheiro, 2011. Hsiao, 2012.), herramientas horizontales como Wiki, Youtube o Flickr (Maia, 2010. Castiñeiras, 2014.) y herramientas reticulares como Facebook, Myspace, Tuenti (Hernández, 2012); todas ellas herramientas que, a diferencia de Twitter, han desarrollado sus inicios, evolución y popularidad en ordenadores.

La llegada de internet a los dispositivos móviles supone una nueva vuelta de tuerca en la confección de tareas 2.0 que añade una nueva dimensión en su desarrollo. La misma versatilidad, facilidad de uso y multifuncionalidad que ha convertido a los *smartphones* en herramientas básicas y prácticamente imprescindibles para la mayor parte de la sociedad han convertido también al móvil en un dispositivo altamente eficaz para desarrollar un trabajo significativo de la lengua. Si bien es cierto que la mayoría de las herramientas descritas anteriormente para llevar a cabo tareas 2.0 pueden usarse indistintamente en ordenadores o móviles, en algunos casos, por su inmediatez o por las características del propio dispositivo (grabación de voz, facilidad para introducir texto), el usuario se decanta por uno u otro. Una de las aplicaciones que mejor ejemplifica este fenómeno es el uso de *twitter*, que goza de gran popularidad en plataformas móviles. Debido al potencial de su uso, cada vez existen más referencias en internet acerca de su explotación didáctica en clase de ELE (Cuadros *et al.* 2013, Martín *et al.* 2012).

2.2 Uso de las TIC en clase en China

Si giramos la vista hacia un entorno educativo como el de la China Continental, de marcado carácter tradicional y con un entorno multimedia que, a pesar de guardar paralelismos con el occidental (Dai Zhuo, 2013), presenta diferencias notables en cuanto a accesibilidad y características de uso, veremos que las publicaciones relacionadas con el uso de las TIC en clase de idiomas se reducen, o al menos lo hacen aquellas escritas en español o inglés. Este hecho contrasta con la realidad del país en cuanto a su relación con la tecnología y acceso a internet: según el informe del Centro de Información de Internet de China (CNNIC, 2014:5), el país cuenta con 618 millones de usuarios de internet, lo que lo convierte en líder mundial, de los cuales un 80% acceden a internet con el móvil.

Sí que es cierto que podemos encontrar bibliografía en chino respecto al uso de las TIC en clase, que también analizaremos en este apartado, pero personalmente creo que en términos relativos (dimensión del país, número de aprendices lenguas extranjeras) el volumen total de publicaciones en chino sobre el uso de las TIC en clase no es precisamente abundante, y por extensión es de creer que la presencia de tareas 2.0 en clase tampoco. Cabe decir, de todos modos, que el panorama está cambiando y algunos autores (Liu Tian, 2012:137) muestran cierto optimismo por lo que concierne al uso con finalidades didácticas de la web 2.0.

No es hasta el año 2011 que encontramos el que se denomina primer estudio a gran escala que describe el panorama por lo que respecta al uso de las TIC en clases de idiomas (EFL, inglés como lengua extranjera) en la China Continental (LiLi, 2011:99), algo que confirma la tardanza en el desarrollo educativo de dichas herramientas. En dicho estudio, basado en el uso del ordenador durante clases de EFL en centros de educación secundaria, un 41% de los profesores reconoce usar los ordenadores en sus clases con frecuencia semanal, principalmente para la enseñanza de gramática y léxico (84%), presentación de imágenes, audiciones y vídeos (65%), presentaciones por parte del alumnado (34%) y tareas de autoestudio (25%). De la misma manera, y de acuerdo con la visión de alumnos y profesores chinos con los que he intercambiado visiones acerca de este asunto, el mismo estudio identifica el uso de *power point* como la herramienta más útil para hacer la clase más divertida y participativa (Lili, 2011: 109). No parece tampoco inesperado que, siempre de acuerdo con el estudio de LiLi, el uso de las tecnologías de la información sea una herramienta explotada principalmente por los profesores más jóvenes, al ser identificadas por los mayores como una herramienta “fascinante a la vez que difícil de adoptar debido a

la dificultad de aprendizaje por parte de los docentes de edad más avanzada” (LiLi, 2011:109).

Uno de los apartados del estudio de LiLi (2011) intenta identificar estas razones, siendo el principal motivo esgrimido por los profesores encuestados en su estudio la falta de un programario relevante (77%). De entrada, y partiendo de la base que la mayoría de las aplicaciones con potencial didáctico en el aprendizaje de lenguas no fueron creadas explícitamente para esta finalidad, podríamos deducir que en la China Continental, en el ámbito de las TIC, existe una cierta falta de motivación para la investigación y la creatividad por parte de los docentes. Esta carencia se ve contrastada por la identificación de los mismos de las TIC como unas herramientas que pueden corregir carencias en la metodología empleada, estando dispuesto el profesor a incluir la tecnología en las prácticas docentes habituales sin que ello suponga una contradicción con respecto a sus creencias (LiLi, 2011:129). De esta afirmación y la anterior se deduce que los docentes sí están dispuestos a usar las TIC en clase, siempre y cuando estén específicamente diseñadas para ello.

Los siguientes motivos que explican la falta de uso de las TIC son la falta de tiempo para preparar las lecciones (75%), la falta de habilidades (69%) y la alta presión de los exámenes (65%) (Lili, 2011:113). Este último punto es un aspecto que reiteran numerosos trabajos, sean de factura china (Cui Xi Yun, 2012:194) u occidental (Sánchez Griñán et al. 2010: 38), y una característica clave para entender el sistema educativo chino, enfocado a la superación de los mismos. La estricta visión de los exámenes como prueba evaluatoria y de selección se encuentra fuertemente anclada en el sistema educativo chino desde hace siglos, formando parte su importancia de las creencias de alumnos y profesores, y se ha visto acentuada en la actualidad debido a la sobrepoblación y a una competencia que, obviamente, llega a entornos educativos. De todas formas, cabe señalar que la gran importancia de los exámenes no exime la posibilidad de prepararlos mediante las TIC, con lo que indicar este motivo como responsable de la poca aparición de las TIC en clase parece un poco inconsistente. Un buen ejemplo de esto es la prueba oral del examen nacional EEE de nivel 4, que todos los estudiantes de Filología Española deben superar en el segundo curso, en el cual se requiere a los candidatos elaborar un discurso de cinco minutos sobre un tema al azar, habiéndolo preparado previamente en diez minutos. Una herramienta como Wechat, que veremos descrita al detalle más adelante, se presume como valiosísima para preparar una prueba de estas características, pues permitiría, entre otras cosas, el trabajo de aspectos metacognitivos durante la preparación de dicho examen oral.

2.3. Tareas 2.0 en China

Si bien podemos hacernos una idea de la implantación de las TIC en su visión “tradicional” en China, sus dimensiones y características como país hacen que sea difícil valorar hasta qué punto el uso de la web y las tareas 2.0 está integrado en clase. Varios autores chinos han presentado artículos en los cuales se narran experiencias sobre su uso en clase, aunque tal y como se ha mencionado anteriormente cuesta decir hasta qué punto son representativos del escenario educativo actual. Mi experiencia me hace pensar que, fuera de las ciudades de primer orden, claramente diferenciadas a nivel económico, social y cultural (Pekín, Shanghai, Cantón) del resto de la China Continental, el uso de las tareas 2.0 en clase es ciertamente anecdótico.

De todas formas, el protagonismo del teléfono móvil y de las TIC en la vida de los estudiantes chinos es incuestionable: un interesante estudio de Pan Deng (2013:105) indica que, sorprendentemente, los alumnos universitarios chinos de inglés eligen el móvil como su dispositivo favorito para el autoestudio (57%), dejando a mucha distancia la segunda opción, el uso del ordenador portátil (29%). Igualmente, dicho estudio proporciona detalles muy valiosos acerca de las creencias de los estudiantes universitarios chinos de lenguas extranjeras: un 51% de ellos apunta que el uso de aplicaciones de móviles es una de sus formas favoritas de aprender un idioma, superando con creces el 37% que representa el uso de los libros, en una lista liderada por el visionado de vídeos (57%). Estos números rompen con la imagen tradicional y conservadora que se tiene, generalmente, del alumno chino, y demuestran que está totalmente preparado para asumir el reto que supone la integración de tareas 2.0 realizadas con el móvil. Del mismo modo, estos datos también reflejan que la adecuación tecnológica del grupo meta (Fernández, 2013: 417) no supondrá ningún inconveniente para llevar a cabo las tareas.

Además, el alumno chino acepta bien las innovaciones metodológicas (Sánchez Griñán et al, 2010:20), unas innovaciones que son especialmente bienvenidas si proceden del profesor extranjero, del cual muchas veces se espera una praxis distinta a las de los profesores chinos, de acuerdo con sus valores y creencias por lo que a la cultura de aprendizaje concierne. El alto interés del alumnado de la China Continental por la vertiente cultural del idioma desde una visión más amplia y menos condicionada por la identidad cultural (Sánchez Griñán et al, 2010: 31) proporciona un marco idóneo para establecer una relación de empatía docente-discente que predispondrá a los segundos a una mayor

receptividad del discurso del profesor extranjero y sus propuestas didácticas (Cortés, 2009: 9).

Esta realidad presenta un panorama muy esperanzador en cuanto a la explotación del uso de dispositivos móviles en clase, potencial que ciertos casos no ha pasado desapercibido. Ji y Bai (2009) presentan un caso de aplicación de dispositivos móviles en clase de lenguaje y literatura en un instituto de educación secundaria, como medio facilitador de materiales didácticos, así como para una retroalimentación rápida en tareas de escritura o la facilitación de enlaces para completar las tareas asignadas en clase. La aplicación usada fue QQ, el homónimo chino de MSN Messenger, que ha encontrado su lugar como herramienta de trabajo en el entorno educativo chino gracias a sus funciones de chat, envío de fotos o compartición de archivos. Esto permite al usuario contar con un espacio de discusión que puede usarse como espacio para lluvia de ideas, debate o escritura cooperativa (Xun Ge *et al*, 2012:12). Otros estudios (Zhu Yan, 2013, Peng Ming, 2010) demuestran también que QQ es una herramienta que goza cierta de popularidad en aquellos entornos educativos que apuestan por la integración de la web 2.0 en los cursos de idiomas. Según mi experiencia, esta conocida aplicación se había convertido, hasta la aparición de Wechat, en la principal herramienta de comunicación entre profesores y alumnos, a pesar de que – y de forma distinta a los estudios mencionados anteriormente - sus funciones se limitaban principalmente al intercambio de información en lengua materna relacionada con la dinámica y el funcionamiento de las asignaturas, más que al uso didáctico de las mismas. Dejando QQ aparte, otro caso a destacar es el de Weibo (twitter chino), sobre el cual también es posible encontrar numerosos artículos que relatan experiencias de su uso (Li Ting Ting *et al*, 2013. Wang Xia, 2012), aunque personalmente tampoco conozco ningún caso en el que se use con funciones educativas, limitándose a ser una herramienta de transmisión de información académica vinculada al funcionamiento de los cursos.

2.4. *El caso WeChat*

Wechat¹ es la aplicación de chat con la que se realiza la investigación de esta memoria. Actualmente se calcula que una cuarta parte de los usuarios de móviles en China son usuarios diarios de Wechat (Zhang Hua, 2013), siendo principalmente los jóvenes aquellos usuarios más activos. Dicha aplicación gratuita se lanza al mercado en enero de

¹ Cfr. *infra*, III, 3.1.

2011, y su enorme potencial didáctico no ha pasado desapercibido en los entornos educativos chinos.

Existen artículos de autores chinos exponiendo las virtudes del uso de Wechat en clases de inglés (Yan Yuan Fang 2013, Zhang Hua 2013, Pan Deng 2013, Zhao Yin 2013, Cheng Mei Jin, 2013), aunque la mayoría dan un tratamiento superficial y poco detallado de su implementación práctica en clase y sus resultados. Yan Yuan Fang (2013:146) destaca el uso de Wechat como una herramienta que permite superar algunos de los principales obstáculos que supone, para alumnos adultos, el aprendizaje de segundas lenguas en China. Entre ellos destacan las famosas *mianzi*, es decir, la importancia de las apariencias y la imagen que se proyecta de uno mismo. Frecuentemente, el pánico a cometer errores en público y la repercusión social de los mismos cohibe mucho a los alumnos, sobre todo en la interacción oral. La posibilidad de poder usar una aplicación que permite comunicarse e interactuar con el filtro que supone el uso del móvil hace que se cree un entorno facilitador para la participación y la cooperación de los alumnos en la realización de tareas (Pang Deng, 2013: 104). Además, al hacerse en un espacio privado las probabilidades de “quedar mal ante los compañeros” se ven minimizadas.

Zhao Yin (2013:93) destaca que con el uso de Wechat se potencia toda la vertiente del aprendiz relacionada con la motivación (Williams y Burden 1999:115): permite al alumno trabajar con los contenidos que despiertan su interés y que se ven relacionados con su identidad, de modo que aumenta su iniciativa durante la realización de tareas y por lo tanto su motivación para el aprendizaje, y además logra que el límite entre aprendizaje y ocio se vea difuminado. Introducir una herramienta que fomente la iniciativa comunicativa es algo especialmente necesario en las clases de idioma de la China Continental, puesto que una de las claves para mejorar el dominio de idiomas es realizar la transición entre el actual “comunicarse porque te dicen que tienes que hacerlo” al “tomar la iniciativa de forma activa en la comunicación” (Pang Deng, 2013:104).

Ciñiéndonos a las ventajas “técnicas” de Wechat, resulta obvia la versatilidad del teléfono móvil para su uso en cualquier situación (Pang Deng 2013: 103). Además, cabe destacar la calidad de la compresión de datos que Wechat ofrece: una conexión de una mega es capaz de mandar mil mensajes de texto y mil segundos de conversación, convirtiendo el gasto económico del uso de esta aplicación en algo prácticamente anecdótico, habida cuenta los precios de internet en China.

En cuanto a la tipología de actividades, Zhang Hua (2013) defiende la necesidad de usar los dispositivos móviles estrictamente fuera de clase como materiales de apoyo para la

realización de pre y post-tareas, así como para la presentación de las tareas de clase, aspecto con el cual coincide también Zhao Yin. Esencialmente, presenta Wechat como un espacio para compartir opiniones sobre diferentes aspectos relacionados con la temática sobre la cual ha girado o girará la sesión lectiva, o para facilitar un espacio de comunicación sobre aspectos relacionados con las dudas derivadas de las tareas de casa. Además, propone Wechat como un espacio de discusión sobre las diferentes competiciones lingüísticas que se realizan de forma habitual en universidades chinas (concurso de traducciones, representaciones teatrales), con lo cual puede observarse también una interesante utilidad para trabajar la metacognitividad. El principal inconveniente es que no se especifica cómo llevar a cabo estas tareas o si deben ser guiadas o no por el profesor, con lo que, como se avanzaba anteriormente, falta la evidencia práctica que confirme la utilidad de estas tareas.

3. Definición y conceptos y diseño

3.1. Wechat. ¿Qué es?

Wechat es una aplicación para móviles cuya función es facilitar la comunicación entre usuarios mediante actualizaciones de estado públicas y chats privados. El espacio público proporciona la posibilidad de actualización de estado con la posibilidad de añadir fotos o enlaces a páginas web (parecido a Facebook pero más simple, con menos funciones), y el chat privado presenta como principal característica la posibilidad de mandar mensajes de voz, además de los de texto, imágenes, vídeo y enlaces. Si bien la mayoría de aplicaciones más populares en occidente presentan un claro homólogo en China (Facebook con RenRen, Messenger con QQ, Twitter con Weibo), no se puede decir lo mismo de Wechat, puesto que ofrece de forma integrada características propias de Facebook y Whatsapp.

La parte pública de Wechat se conoce, en chino, como *pengyouquan* (朋友圈) o círculo de amistades, su versión española lo traduce como “momentos”. En ella el usuario puede actualizar su estado con fotografías, mensajes y enlaces de diferentes contenidos web o aplicaciones (no se pueden compartir archivos propios o vídeos en este espacio) y comentarlas, exactamente tal y como funcionaría Facebook. La única diferencia es que cada usuario solamente podrá ver los comentarios efectuados por su círculo de amistades, aspecto que añade un plus de privacidad en su uso, algo que fue uno de los requisitos que

algunos alumnos propusieron para llevar a cabo la tarea. Esto implica que todos los participantes en la tarea tienen que ser “amigos” en la aplicación, de lo contrario no podrán ver los contenidos de otros compañeros.

La parte privada de Wechat es un simple chat, un espacio donde compartir mensajes de texto, enlaces, fotografías, vídeos propios y mensajes de voz. Esta última funcionalidad es lo que marca la diferencia respecto a otras aplicaciones. Ello nos permite establecer debates de forma oral con todos los miembros del chat, y trabajar la interacción oral (aunque no se dé en tiempo real, obviamente) fuera de clase. La capacidad de compresión de datos de Wechat permite almacenar gran cantidad de mensajes de voz, de manera que los alumnos pueden reescuchar tanto como lo deseen los comentarios realizados durante el tiempo que se extiende la actividad, algo que nos proporciona, por ejemplo, la posibilidad de trabajar la metacognición.

3.2. Wechat. ¿Por qué?

Debido a sus características, Wechat permite trabajar las destrezas productivas, receptivas y la interacción en una sola aplicación. En el espacio “momentos”, los alumnos pueden establecer debates escritos y construir discursos de modo cooperativo a partir de los materiales escritos o audiovisuales que puede proporcionar el profesor o los mismos alumnos. Esto, a diferencia de plataformas como twitter (o Weibo en China), se realiza en un entorno totalmente privado. Por otra parte, se eligió la parte de chats como espacio de debate, discusión y construcción de discurso oral. En ambos espacios se dará la interacción, de forma escrita en el primero y de forma oral en el segundo.

Otra característica interesante de Wechat es la posibilidad, por parte de todos los miembros que participan en la tarea, de observar en qué aspectos trabajan otros alumnos, sean del mismo curso o de otros. En nuestro caso, el uso de Wechat ha permitido a alumnos de otros cursos ver en qué tareas están trabajando los cursos inmediatamente superiores e inferiores. Una vez todos los alumnos de la facultad se han dado de alta en la aplicación, el hecho de que el apartado “momentos” sea público ha permitido, por ejemplo, que los alumnos de segundo puedan ver en qué están trabajando los de tercero, teniendo así la posibilidad de aprender a partir de ellos y pudiendo anticiparse así a próximas tareas. Una de las posibilidades de crecimiento en el uso de esta aplicación radica en esta posibilidad, en la creación de un entorno común para los cuatro cursos de la carrera donde todos los alumnos de la facultad puedan compartir aquellos aspectos en los que están trabajando y crear una comunidad de aprendizaje global. A pesar de ello, hay que ser

realistas y entender que llevar todas las asignaturas a este entorno supone una alta carga de trabajo que quizás suponga una exigencia demasiado alta si tenemos en cuenta que cada profesor es responsable de seis asignaturas por semestre.

3.3. *Wechat. Pre-tareas y post-tareas*

Resulta obvio que el uso de una aplicación de chat en el móvil, salvo alguna excepción, deberá usarse como una herramienta de apoyo para actividades fuera de clase, pues su uso como medio para la comunicación durante la sesión lectiva carece de significatividad. Esto sirve para recordar la importancia de no perder de vista que las TIC son un medio para el aprendizaje, no un fin en sí mismo (Simons, 2010:4), y detrás de la implementación en clase de cualquier herramienta relacionada con las TIC (aplicaciones de móvil, recursos de internet) debe haber una fundamentación consistente y coherente acerca de su planteamiento y desarrollo en clase. De este modo, se ha decidido que lo ideal sería usar Wechat para la confección de pre-tareas y post-tareas, que complementarán la tarea principal de clase convirtiéndose su implementación en uno de los factores que contribuirá a la efectividad de la metodología (Skehan, 2008).

Zanón (1990) define pre-tarea como aquella tarea en la que se explicita la actividad y su nivel de dificultad, aportando material lingüístico y trabajando en grupo en relación a un objetivo común. En ella, se prepara al alumno para la realización de tareas procesuales, pudiéndose hacer mediante dos alternativas: poner el énfasis en las demandas cognitivas o ponerlo en los factores lingüísticos (Neira et al, 2011). En nuestro caso, se prestará más atención en la motivación, las demandas cognitivas y en la activación de esquemas mentales, aunque las pre-tareas también servirán para que el alumno investigue, por ejemplo, el léxico necesario para desarrollar la tarea de clase de forma satisfactoria².

Después de llevar a cabo las clases, los alumnos realizarán post-tareas mediante Wechat. Según Ellis (2003) las post-tareas tienen como objetivos pedagógicos proveer la oportunidad para repetir el desarrollo de la tarea, promover la reflexión de su realización y fomentar la atención en la forma, especialmente aquellas que han generado problemas. También es necesario indicar que a pesar de que durante el curso se ha usado Wechat principalmente para pre y post-tareas, la versatilidad del teléfono permite proponer su uso para otras actividades relacionadas que también se explicitarán más adelante. Aquí es donde entrarán las actividades relacionadas con la metacognición, mediante las cuales los alumnos reflexionarán acerca de sus procesos de aprendizaje, su planificación, el

² Cfr. *Infra V*, 5.6.

monitoreo de la comprensión y la producción cuando las actividades se den por terminadas (Kremers, 2000:464). De la misma manera, y aprovechando que una de las ventajas del uso del móvil con funciones didácticas es que muchas veces hace que la línea ocio-estudio se vea difuminada, también se aprovechará dicho dispositivo de forma esporádica para algunas actividades de clase que se explicitarán en el apartado *Diseño de material*³.

4. Objetivos del diseño

4.1. Descripción de los objetivos del diseño

Después de seguir el grupo monitorizado durante un año, he identificado algunas de las carencias que mis alumnos presentan y he planteado el uso de las TIC como una forma amena, atractiva y novedosa para contribuir a minimizarlas. Las siguientes preguntas, resultado de la reflexión durante el seguimiento del grupo, muestran las limitaciones observadas y son las que han servido de guía durante la planificación, implementación y evaluación de la investigación:

A nivel estratégico:

¿Cómo puedo fomentar la interacción fuera del aula y el uso significativo de la lengua mediante el uso de TIC?

¿Cómo puedo facilitar a los alumnos el acceso a materiales auténticos y actualizados producidos por la cultura meta en los ámbitos relacionados con la asignatura que se lleva a cabo?

¿Cómo puedo crear un entorno apropiado para la interacción fuera del aula en un contexto donde los hispanohablantes escasean y la cultura hispánica tiene poca presencia?

¿Cómo debo usar una herramienta de las TIC para convertirla en un aspecto de trabajo significativo en el aula, tratando de evitar que se convierta simplemente en un espacio para expresar opiniones en que muchas veces hay poca interacción?

¿Cómo puedo permitir a los alumnos la construcción de discursos de forma cooperativa, sea de forma oral o escrita?

³ Cfr. Infra.VI. 6.1.1.

A nivel sociocultural:

¿Cómo puedo presentar a los alumnos materiales relacionados con la cultura hispánica permitiendo que sean ellos mismos los que puedan elegir aquellos que se adapten más a sus inquietudes?

¿Cómo pueden los alumnos habituarse al estilo comunicativo en habla hispana en internet, tanto en la producción como en la recepción de textos?

A nivel léxico:

¿Cómo puedo trabajar con los alumnos de forma significativa el léxico relacionado con las TIC, con el que apenas han tenido contacto?

A nivel metacognitivo

¿Cómo puedo crear un entorno de construcción de conocimiento, que quede de forma permanente y que los alumnos puedan consultar sin restricciones de forma ilimitada?

¿Cómo puedo aprovechar Wechat para convertirlo en una herramienta útil para trabajar aspectos metacognitivos relacionados con la expresión oral?

Tras el planteamiento de estas preguntas, y escoger Wechat como herramienta más adecuada para llevar mi tarea a cabo, estos son los objetivos del diseño que se presenta en la memoria:

- Implementar el uso de Wechat para mejorar las destrezas interactivas del alumno.
- Aprovechar el potencial de Wechat para crear un entorno significativo y atractivo de trabajo.
- Proporcionar al alumno una puerta de entrada a internet que le permita moverse posteriormente de forma autónoma por la red.
- Usar Wechat como herramienta de almacenamiento de información producida por los alumnos con fines metacognitivos.

4.2. Enfoque de la investigación

El método con el cual se lleva a cabo la investigación es la práctica reflexiva. El padre de esta metodología fue Schön (1983) que defiende que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores constante. Esta visión de la docencia de Schön resulta especialmente acertada cuando uno se desempeña en un contexto cultural y educativamente a las

antípodas del propio, con pocos referentes alrededor que compartan los mismos valores y creencias que el docente y por ende con dificultades para compartir las inquietudes propias de la profesión. En muchas ocasiones, durante nuestra práctica profesional, hay algunas situaciones que no somos capaces de mejorar, y a pesar del abundante conocimiento que podemos adquirir del exterior, la solución a muchas de las cuestiones que nos hacemos en nuestra práctica diaria no proviene de un saber externo, sino de una visión interna, es decir, de los profesores mismos y de los procesos reales del aula (Esteve, 2004). La realización de esta investigación es un ejemplo más de cómo ser capaces de elaborar y evaluar una propuesta didáctica y considerar su aplicación como un proceso constante de revisión y autoaprendizaje.

Así pues, la implementación de esta metodología durante la investigación requiere un análisis permanente de la propia actuación, de la reacción de los alumnos y de los resultados del aprendizaje. Esto supondrá un constante replanteamiento de pensamientos y creencias en función de los resultados obtenidos, así que uno de los pasos fundamentales para desarrollar con éxito la práctica reflexiva será el control constante del desarrollo de las actividades relacionadas con la docencia. Durante la práctica reflexiva, es necesario diseñar criterios y pautas que ayuden a valorar de la forma más acertada posible este proceso de reflexión, y aún más cuando se hace en instituciones que no hacen ningún tipo de tutelaje sobre los procesos de evaluación (González et al. 2007:291). Esto se hará mediante un constante *feedback* con los alumnos y la observación semanal de los resultados de las tareas, que servirán de herramienta al profesor para identificar si se están alcanzando los objetivos planteados y medir los niveles de motivación de los alumnos.

Todo este análisis y posterior reflexión permitirá conectar nuestra práctica diaria con todo el bagaje teórico que hemos adquirido durante nuestra formación académica, dándole una dimensión que hasta aquel momento posiblemente había pasado desapercibida, o más bien, no se había asimilado desde una perspectiva práctica. Igualmente, esta práctica reflexiva puede llevar a conclusiones poco satisfactorias o frustrantes que debemos estar preparados para asumir, y ser capaces de analizarlas adecuada y críticamente para transformarlas en *inputs* que contribuyan en nuestro desarrollo profesional.

4.3. Enfoque de la actividad

Los alumnos con los cuales se realiza el seguimiento del uso de la herramienta Wechat son estudiantes de tercero de filología española, que cursan una asignatura llamada “Lectura de Periódicos”. Se trata de dos sesiones de 45 minutos semanales que se imparten de forma seguida. Debido a las particularidades del sistema educativo chino, con una visión, valores y creencias que poco tienen que ver con las del profesor, es difícil encasillar la metodología implementada en cualquier de los enfoques tradicionalmente occidentales.

Después del análisis de necesidades del grupo, una de las peticiones fue el tratamiento de tantas temáticas como fuera posible, por lo que se decidió tratar en cada sesión una sección distinta del periódico relacionada con la actualidad. Esto y el tiempo limitado para la implementación de la materia (quince sesiones de una hora y media cada una) hizo que, y manteniendo la voluntad de tanto profesor como alumnos de desarrollar unas sesiones con un enfoque comunicativo, difícilmente se pudiera implantar mediante la evolución del mismo, el enfoque por tareas, encaminado a la creación de un producto final (Martín Perís, 2004).

El hecho de que las tareas realizadas se llevaran a cabo fuera de clase, como pre-tareas y post-tareas, hizo que la manera de enfocarlas fuera algo distinta debido a los objetivos perseguidos. De todas formas, sí que guardaron unos puntos en común: su realización se llevó a cabo de forma cooperativa y mediante el uso de materiales auténticos que, en la mayoría de casos, los mismos alumnos seleccionaron dentro un abanico de posibilidades, algo que potenció también la iniciativa y autonomía en el aprendizaje de los mismos. Al mismo tiempo, se dio una interacción constante y la conversación resultante, que partía de un vacío de información del grupo, fue totalmente significativa, reflejo de la vida cotidiana y de los debates que los participantes podrían tener habitualmente. Además, las respuestas a las cuestiones planteadas fueron de naturaleza completamente abierta, incidiendo en muchos casos en la dimensión emocional del alumno. Todas estas características comunes que se dieron se corresponden a aquellas que el Instituto Cervantes usa para describir el concepto “tarea”, así que la propuesta presentada se enfoca mediante tareas, sin llegar a conformar un programa basado en unidades de ese tipo.

De modo más específico, estos son los objetivos perseguidos para las pre y post-tareas desde el punto de vista del alumno:

Fase pre-tarea:

- Activar de los esquemas mentales y de los conocimientos no-lingüísticos acerca de la materia a tratar.
- Confeccionarse un dibujo mental sobre la realidad sociocultural española relacionada con el tema a tratar.
- Crear un discurso de forma cooperativa mediante destrezas productivas de escritura.
- Fomentar la interacción de forma escrita.
- Reflexionar sobre el conocimiento propio sobre la temática a tratar en clase y ser consciente del punto de partida.
- Fomentar la autonomía del aprendizaje
- Conocer sitios webs con contenidos en español

Fase post-tarea:

- Interactuar de forma oral y construir un discurso de forma cooperativa.
- Potenciar las capacidades de síntesis para la creación de discursos orales.
- Reflexionar sobre el proceso del aprendizaje y valorar si se han alcanzado los objetivos propuestos durante la sesión lectiva.
- Crear un espacio de conocimiento compartido y de consulta con otros compañeros que facilite la fijación de los conceptos clave estudiados en clase.

5. Metodología

5.1. Descripción del grupo meta al que va destinado el material

Como ya se ha mencionado, el grupo en el cual se implementa la propuesta didáctica cursa el tercer curso de Filología Hispánica en la Universidad de Sichuan, en Chengdu, China. Estos estudios se estructuran en cuatro años, teniendo los alumnos que superar al final del segundo y del cuarto año los exámenes nacionales (EEE nivel 4 y 8) de español. Se trata de la segunda promoción, puesto que esta facultad abrió la licenciatura en 2010. En el apéndice 1 se pueden ver las asignaturas que se cursan en dicha titulación repartidas por cursos.

El sistema universitario chino clasifica sus universidades en tres grados. Las de primer grado, conocidas hasta finales del siglo XX como “clave”, son públicas, las más prestigiosas y están especialmente tuteladas por el gobierno, formando parte la

Universidad de Sichuan de este grupo. En un país como China, donde la procedencia universitaria es un aspecto determinante a la hora de labrarse un buen futuro profesional, estudiar en una universidad de primer grado resulta una gran oportunidad para los alumnos, con la obvia dificultad que conlleva el acceso a las mismas. En la provincia de Sichuan, donde la proporción universidades de primer grado/población es muy baja comparada con muchas provincias costeras, obtener una plaza en dichas universidades es un privilegio sólo al alcance de los alumnos más brillantes a nivel académico, y aún más si consideramos que cada año la Universidad de Sichuan sólo admite a 20 alumnos por curso.

El grupo consta de 15 alumnas de unos veinte años. Han alcanzado un nivel, por lo que se refiere a destrezas receptivas (audición, lectura) de B2, algunas de ellas incluso C1. En cuanto a destrezas productivas, destaca el dominio de la escritura donde los niveles del grupo oscilan también entre un B2-C1 dependiendo de cada caso. Por lo que concierne a la producción oral, el grupo meta ha desarrollado una gran habilidad para generar discursos unidireccionales sobre cualquier tema, ricos en léxico, pero sin interacción alguna. Esto es fruto de la preparación para la evaluación de las competencias orales del anteriormente mencionado examen oral EEE de nivel IV, que todas ellas superaron el año anterior, en el cual se exige a los candidatos generar un discurso de cinco minutos previa preparación de diez minutos.

Las características del sistema educativo chino universitario por lo que concierne al aprendizaje de idiomas tiene unas señas de identidad características que chocan con las creencias del profesor extranjero. No es el objetivo de esta memoria profundizar en ellas, aunque como resultado de la práctica reflexiva emprendida es fácil darse cuenta de que la interacción oral ocupa un puesto bastante marginal en la lista de prioridades de docentes y aprendices. Una de los motivos que explican este fenómeno es que las clases se realizan íntegramente en chino, desde el primer hasta el cuarto curso, de modo que cualquier interacción en clase se da en lengua materna, sea clase de lectura, escritura, gramática, comunicación oral, literatura o cultura. Esto merma las posibilidades de hacer un uso significativo de la lengua a nivel oral en el único entorno en el cual los alumnos pueden usarla, habida cuenta que, de nuevo y exceptuando las grandes metrópolis costeras, la cantidad de hispanohablantes en el país es muy baja, hecho que convierte los canales multimedia en la principal oportunidad de ejercitar la lengua meta. Además, las políticas de contratación de la universidad hacen que el volumen de profesores extranjeros sea muy reducido, y por extensión también lo sean los modelos de lengua oral que puede ofrecer un hablante nativo: en mi facultad soy el único profesor nativo de un equipo de siete

profesores y en la que me desempeñé anteriormente la cifra era de un profesor extranjero por 19 chinos, con lo que los alumnos sólo tienen la oportunidad de expresarse oralmente en lengua meta una hora y media por semana. No hace falta decir que una de las principales virtudes de los alumnos chinos con más éxito es la capacidad para generar sus propias estrategias de aprendizaje, de otro modo es difícil explicar que se pueda dominar la interacción oral usando una metodología didáctica en la cual su protagonismo es escaso.

Es importante también destacar que las características específicas del grupo han facilitado el desarrollo de la tarea propuesta. Se trata de un curso con un nivel de motivación altísimo, resultado de ser conscientes de estar estudiando en una universidad de primer nivel del país. Todas ellas accedieron a la carrera gracias a una brillante selectividad, de lo cual se desprende que son estudiantes aplicadas y con grandes inquietudes intelectuales, factor que facilita el abordaje de prácticamente cualquier temática en las sesiones lectivas. Después de más de 15 años desenvolviéndose en el sistema educativo chino, donde la presión y la competencia mandan, perciben la presencia del profesor extranjero y su metodología como un soplo de aire fresco que contribuye a la creación de un ambiente de clase relajado pero exigente, con unas dinámicas de funcionamiento muy distintas a las que están acostumbrados. El solo hecho de coger el móvil para hacer una tarea, o de que el profesor reproduzca un fragmento de sus mensajes de voz para analizar errores constituye una innovación que acogen con total entusiasmo y motivación.

Algunos miembros del grupo son de origen humilde y con una cultura del esfuerzo muy arraigada. Esto hizo que, de entrada, uno de los inconvenientes que me planteé fue la duda ante la posibilidad de que todas las participantes en el curso contaran con un dispositivo móvil que les permitiera usar la aplicación, aspecto que finalmente no supuso ningún inconveniente al contar todas con uno, hecho indicativo de las “necesidades” de los jóvenes del siglo XXI de todo el mundo.

5.2. Descripción de la estructura en donde va enclavado el material

Como ya se ha avanzado, la asignatura para la cual se implementan las tareas de pre y post-tareas se llama “Lectura de Periódicos”, y se cursa en el segundo semestre del tercer curso, periodo en el cual los alumnos ya han trabajado prácticamente toda la gramática mediante el seguimiento del manual “*El Español Moderno*”, de marcado enfoque estructural y que es, sin duda alguna, el material de referencia en la China Continental para el aprendizaje de español. Se trata de un manual que integra el trabajo del

léxico, gramática y lectura y es el método por excelencia en todas las universidades del país. La capacidad de producción escrita y oral (unidireccional) de las alumnas refleja que mediante este manual han asimilado la mayoría de estructuras del idioma de forma adecuada, así como abundante léxico, demostrando así dicho manual cierta efectividad en este entorno concreto de aprendizaje. A pesar de ello, la visión de Sánchez Griñán (2008:99) sobre este método dista mucho de lo que se consideraría el manual ideal, al considerar que “ningún estudioso occidental se atrevería a sostener semejantes ideas, echando por tierra más de treinta años de investigación teórica y empírica”. Resulta así pues evidente que, a pesar de que las propias alumnas identifican dicho manual como valioso de acuerdo con sus creencias, el mismo presenta numerosas carencias a ojos occidentales, como por ejemplo la falta de una interacción significativa entre los alumnos en lengua meta y la ausencia de unos modelos de lengua que sean significativos y representativos de los distintos entornos de habla hispana en el siglo XXI.

Tabla 1

El conocimiento previo del grupo meta y el análisis de necesidades específico para la asignatura mostró una demanda de aprovechar la presencia de un hablante nativo para realizar una inmersión completa en la cultura meta, dejando en un plano secundario los aspectos formales del idioma relacionados con la gramática. De esta manera, las clases se centran principalmente en el uso de la lengua,

Artículo	Tema
1	Presentación Prensa Española
2	Análisis de Portadas
3	Análisis de Periódicos en Papel
4	Análisis de Secciones
5	Estructura de una noticia y titulares
6	Artículos de Internacional
7	Artículos de Sociedad
8	Artículos de Política
9	Artículos de Economía
10	Artículos de Deporte
11	Artículos de Televisión I
12	Artículos de Televisión II
13	Artículos de Espectáculos
14	Artículos de Corazón
15	Entrevista
16	Examen

con un enfoque comunicativo. Como se indicó anteriormente, la distribución del curso y la cantidad de horas a impartir han impedido la realización de un enfoque por tareas dirigido a un producto final.

Debido a la reciente implantación de la titulación de Filología Española en la Universidad de Sichuan (el grupo meta sólo es la segunda promoción) y a las peculiaridades del sistema educativo chino en su relación con los profesores extranjeros, las asignaturas que imparte el mismo carecen de plan curricular, lo que se convierte en una

arma de doble filo. Por una parte, es fácil que el profesor se sienta desorientado ante esta situación y le suponga un trabajo extra la programación íntegra del curso, pero por otra el hecho de contar con total libertad hace que pueda moldear los cursos como crea conveniente sin verse especialmente encorsetado. La libertad que otorga una estructura aún poco definida ha hecho que se enfoque la asignatura mediante una pre-tarea, la hora y media que dura la tarea de clase, y la post-tarea. De esta manera, la dinámica de clase es la siguiente: realización de pre-tarea con el móvil en casa y lectura optativa del artículo periodístico seleccionado, evaluación de la pre-tarea y trabajo del artículo en clase (combinación de destrezas productivas, receptivas e interacción) y realización de post-tarea de nuevo en casa con el móvil. Las 16 sesiones de las que consta la asignatura se distribuyeron tal y como se muestra en la tabla 1. Los objetivos fundamentales establecidos para la asignatura son los siguientes:

- Familiarización con el sistema periodístico español.
- Adquisición de un conocimiento general de las temáticas tratadas.
- Ser capaces de entender y resumir noticias.
- Dotar al alumno de estrategias para la interpretación de artículos de periódicos.
- Fomentar el debate entre la cultura propia y meta.
- Percepción de las diferencias entre la cultura propia y meta.

5.3. Descripción del proceso creativo

Tal y como se explica en el tercer apartado de la memoria⁴, Wechat se ha convertido en una herramienta de comunicación imprescindible en China. Su uso está extendido a prácticamente toda la población joven del país y su liderazgo como aplicación para la comunicación en el móvil es incuestionable. En un estadio inicial, y una vez identificada la devoción de los jóvenes chinos por internet y la omnipresencia de los teléfonos móviles en sus vidas cotidianas, pensé en usar Weibo (twitter chino) como herramienta para integrar el uso de las TIC en clase. Me pareció una aplicación con mucho potencial didáctico con la cual, además de poder realizar tareas de comunicación entre alumnos de forma transversal, los mismos tendrían la posibilidad de interactuar con otros hispanohablantes activos en esta red social.

⁴ Cfr. Supra. Cap. III. 3.1.

Nuevamente, enfocar la investigación mediante la práctica reflexiva hizo que cambiara significativamente mi propuesta incluso en estadios iniciales, ya que mis alumnas respondieron que no querían usarla, que Weibo estaba literalmente “pasado de moda”, algo que me sorprendió al mismo tiempo que hizo que me acordara de la velocidad con la cual el panorama tecnológico evoluciona. El objetivo era usar para las clases una herramienta que permitiera el acceso a textos en español en internet y que proporcionara un marco comunicativo entre alumnos, poniendo énfasis en las carencias que había observado en el grupo, especificando la necesidad de acceder con más frecuencia ya no sólo a materiales auténticos actualizados, sino a sus fuentes, aspecto que probó ser también una de las limitaciones del grupo: no hay que olvidar que muchos alumnos aún utilizan baidu.com (el buscador chino) o google.com.hk (que no pocas veces se encuentra inoperativo) como motores de búsqueda de contenidos en internet, ignorando la necesidad de hacer sus búsquedas de materiales en lengua española mediante google.es (también inoperativo habitualmente). Tras escuchar los argumentos que rechazaron el uso de Weibo en clase (limitación en la longitud de los comentarios, contenidos públicos), un comentario de una alumna me llamó la atención: “Escribir es aburrido, ahora los chinos siempre mandamos mensajes de voz con Wechat”. Este hecho, que por supuesto conocía como usuario de dicha aplicación, hizo que por primera vez considerara seriamente en esta alternativa, a pesar de que en primera instancia había descartado Wechat por considerarla una aplicación de carácter demasiado privado, no tan abierta al contacto con otros usuarios. La característica especial que permite la comunicación mediante mensajes de voz hizo que cambiara mi idea inicial y, poco a poco, y a medida que avanzaba con el proceso de auto observación del desarrollo de mi propuesta, he ido identificando el potencial pedagógico de la misma para el aprendizaje de lenguas, pues permite integrar el trabajo de las cinco destrezas en un mismo dispositivo móvil.

La elaboración del curso se ha abordado mediante dos etapas claras y diferenciadas. La primera de ellas corresponde al periodo englobado entre la preparación previa de la asignatura, con sus objetivos y metodología, y la tercera sesión lectiva. La segunda corresponde al seguimiento del desarrollo de las actividades propiamente dichas a partir de su inicio como actividad evaluable, esto es, desde la cuarta sesión.

Durante este primer periodo se presentó a las alumnas y se llevó a debate en clase la posibilidad de realizar tareas con el móvil, permitiendo así la negociación grupal sobre este aspecto: qué hacer, cómo hacerlo, con qué herramientas hacerlo y por qué. Hay que destacar que, en entornos de aprendizaje tradicionales, uno de los aspectos importantes

cuando se presenta a los alumnos algo innovador es explicitar por qué se hace y con qué objetivos, puesto que esto ayudará a concienciar al alumno sobre la tarea y lograr resultados mejores. Aún recuerdo que en una ocasión impartí una clase sobre el horóscopo para trabajar los adjetivos para describir personalidades, y buena parte de los alumnos salieron de clase desconcertados porque no entendieron por qué se hablaba del horóscopo en una clase de idiomas.

Una vez elegida la aplicación, y tras el estudio exhaustivo de sus posibilidades, en la segunda sesión presenté la propuesta de tarea y las especificaciones de funcionamiento para el uso adecuado de la misma para los objetivos didácticos perseguidos. Ello implicó reservar un periodo de “prácticas” de una semana para cerciorarnos de que todo el mundo había configurado de forma correcta los parámetros necesarios (tuvieron que crearse cuentas nuevas y hacerse “amigos” de todo el grupo y el profesor), y una tercera semana en la cual se llevaron a cabo pre y post-tareas “de prueba” antes de que la actividad empezara a ser evaluativa. Este periodo probó ser uno de los más complejos, ya que implicaba anticiparse a una serie de problemáticas que podría dar la configuración incorrecta de la aplicación. Fundamentalmente, se planteó la cuestión de que la realización de una tarea por Wechat supondría que todos los alumnos se tendrían que hacer “amigos”, incluso del profesor, hecho que podía implicar una vulneración de la privacidad de los participantes. Como nota curiosa, cabe destacar que fui yo el que más reacio me mostré a que los alumnos pudieran ver aspectos de mi vida privada. Finalmente, y no sin horas de búsqueda, descubrimos la manera de tener dos cuentas de Wechat en el mismo dispositivo móvil, algo que no sólo permitió respetar la privacidad sino que también facilitó enormemente el monitoreo del profesor de la actividad.

A pesar de la aparente sencillez de las tareas a realizar, pues no son nada más que recreaciones del comportamiento habitual en las redes sociales adaptadas a clases de idiomas, la presentación de la actividad en clase creó cierto desconcierto ante algunas de las participantes el día de su presentación “oficial”, debido probablemente al documento (apéndice 3) que entregué, en el cual la voluntad de no dejar ningún cabo suelto y ser lo más claro y transparente posible durante el desarrollo de la actividad supuso que algunas alumnas se vieran desbordadas con tanta información. Este hecho lo solucioné la semana siguiente con un esquema mediante *power point* que contribuyó, junto al periodo de pruebas, a un mejor entendimiento de la propuesta.

La segunda etapa es la que va desde la cuarta sesión hasta la decimoquinta y última. En ella, y mediante una práctica reflexiva y una constante evaluación y revisión de

los resultados producidos por las alumnas, (apéndice 5) fui moldeando las actividades hasta conseguir un producto que pudiera, cada vez más, responder a las preguntas planteadas previamente a la confección del mismo. En ella fue necesario proporcionar a las alumnas ventanas a internet donde pudieran ampliar sus horizontes de conocimiento. Esta etapa sirvió para sacar a la vista algunos de los aspectos más problemáticos en el uso de estas herramientas, como por ejemplo la producción y tratamiento del error, e intentar encontrar caminos para transformarlo en otro elemento didáctico que contribuyera en el desarrollo satisfactorio de la propuesta. Otro aspecto que fue necesario corregir fue la excesiva producción de comentarios en los espacios de debates que no aportaban nada en la construcción de un discurso cooperativo por redundantes.

Íntimamente relacionado con el proceso creativo, hay que destacar que el monitoreo de la actividad hizo que durante el curso se integraran nuevos aspectos en el curso, tanto a nivel de metodología como a nivel de contenidos. Son ejemplos de este proceso una actividad que se realizó en clase con el teléfono, que veremos detallada en el apartado *Presentación de material*⁵, y la transformación de algunos de los contenidos planeados inicialmente al convertirse la actualización de los “momentos” en una valiosísima fuente para el profesor para conocer las inquietudes y temas que más interés despertaban en el grupo.

Para terminar, hay que destacar que el espacio de comunicación sirvió también para añadir información relevante sobre la marcha del curso.

5.4. Herramientas de control y monitoreo

Durante el periodo de tiempo en el que se ha desarrollado la investigación se han usado las siguientes herramientas para llevar a cabo el seguimiento de las mismas:

- La propia aplicación. La capacidad de almacenamiento de la aplicación es más que suficiente para convertirse en un útil soporte para guardar toda la información generada. El comportamiento de los alumnos durante su uso (cantidad y calidad de mensajes, longitud, interacción real entre participantes) es uno de los indicios principales para valorar el funcionamiento de la actividad. Algunos de los debates orales generados se encuentran transcritos a modo de ejemplo en el apéndice 5.
- Cuestionarios. Durante el curso, y en dos ocasiones, los alumnos responden a dos cuestionarios iguales para trabajar la metacognición (apéndice 2) en los cuales

⁵ Cfr. Infra, VI, 6.1.2.

valoran su evolución durante el curso mediante la reescucha de intervenciones propias y de sus compañeros. El objetivo primero de esta actividad es la reflexión sobre la actuación propia durante el aprendizaje de la lengua, pero las informaciones que nos den los alumnos también nos servirán de forma secundaria para monitorizar su evolución. A final de curso se hace una valoración general del uso de Wechat con el objetivo de evaluar la actividad de forma global y que el profesor sepa identificar las carencias principales en su implementación. Estos aspectos y este cuestionario, importantes para valorar los resultados finales de la tarea, los veremos desarrollados en el apartado *Discusión*⁶.

- Notas “mentales”. Tras la preparación de las tareas y su implementación en clase, observé ciertas limitaciones que intenté pulir de cara a las próximas pre y post-tareas en clase. Estas notas mentales, generadas tras la evaluación de las pre y post-tareas, son la base sobre la cual se ha fundamentado la evolución entre el material presentado en las primeras sesiones y las últimas.

5.5. Descripción de la tipología de materiales y/o actividades

Uno de los aspectos clave de las pre-tareas es facilitar el acceso del alumno a un marco de conocimiento (aspectos socioculturales, léxico, estructura y estilo del texto periodístico) que le permita anticiparse a muchas de las cuestiones que aparecerán durante la clase, y que le sirva también a él mismo para crearse un estado de la cuestión acerca de dónde está su conocimiento y sus carencias. De este modo, esencialmente, en las actividades propuestas en las pre-tareas el alumno hace una investigación previa sobre los contenidos que se trabajarán en clase y por lo tanto saca un rendimiento más alto de la sesión, trabajando siempre de forma cooperativa. Los elementos que permiten la realización de estas pre-tareas son las fuentes (internet) y los agentes (grupos de compañeros), elementos imprescindibles para desarrollar conocimiento sobre la lengua y la cultura en la que se enmarca, al mismo tiempo que se potencian las habilidades de comunicación (Martín Peris, 2004), en nuestro caso, por internet. Estas actividades se realizan en el entorno llamado “momentos”, y en ellos se trabajarán destrezas productivas, receptivas y de interacción de forma escrita.

El objetivo principal de las post-tareas es la reflexión sobre la tarea realizada en clase, y se presenta como una oportunidad para fijar el conocimiento adquirido en la sesión

⁶ Cfr. *Infra*, VII.

lectiva, así como para asistir a la reestructuración del conocimiento. En nuestro caso, la post-tarea, a diferencia de la pre-tarea, se realiza de forma oral, ya que el alumno ya estará lo suficientemente familiarizado con la temática a tratar, el contenido sociocultural y con el léxico específico necesario para llevarla a cabo; algo que no sucederá con la pre-tarea, en la cual posiblemente el alumno se deba de enfrentar por primera vez con un entorno de conocimiento prácticamente nuevo. La realización de la post-tarea se llevará a cabo también de forma de manera cooperativa, sea en forma de debates (durante los cuales se podrá especial énfasis en la interacción entre las participantes), realización de tareas de síntesis de los contenidos vistos en clase o ejercicios de autoevaluación.

Dentro de las pre-tareas podemos diferenciar tres fases. La primera de ellas, de forma individual, consiste en la búsqueda de información con el móvil acerca de la temática que se tratará en clase, y su objetivo será que el alumno empiece a ubicarse en el entorno de trabajo de la clase siguiente. Esta búsqueda estará guiada por una serie de cuestiones que el profesor planteará durante la semana en Wechat y una colección de recursos online que los alumnos irán acumulando a medida que avance el curso. Una vez recopilada dicha información empezará la segunda fase, que consistirá en la participación en un foro diseñado para ello por el profesor para empezar con una discusión grupal semanal. La naturaleza de las respuestas será, obviamente, abierta, y el papel del profesor será guiar las conversaciones y controlar que se desarrollen dentro de los cauces deseados. La tercera fase se llevará a cabo en clase, donde un portavoz del grupo que rotará cada semana destacará de forma oral las ideas que el grupo identifica como más importantes como resultado del debate. Esto supondrá el inicio de la clase para cada sesión. Para realizar las pre-tareas, solamente habrá sido necesario el uso del teléfono móvil e internet como medio facilitador de la información. Gracias a este funcionamiento se fomenta la autonomía de los alumnos, puesto que el papel del profesor tan sólo consiste en la supervisión del proceso y la corrección de errores en clase.

Las post-tareas, por otra parte, se realizarán esencialmente en dos fases. En la primera de ellas el profesor propondrá, en el móvil, una actividad relacionada con las tareas llevadas a cabo en clase, y ello dará pie a una nueva discusión grupal, esta vez de forma oral. Una vez terminada la discusión, otro miembro del grupo resumirá también de forma oral las diferentes opiniones grupales y las conclusiones obtenidas para mandarlas al profesor en un archivo de voz.

Durante el curso, además, se propondrá también a los alumnos una actividad extra: en ella cada uno de ellos deberá publicar, en el espacio “momentos”, al menos tres

actualizaciones de estado con texto, música o vídeos y proponer una discusión relacionada. El mismo alumno que proponga la actividad será el responsable de gestionar los comentarios generados, y como tarea final deberá enviar un mensaje escrito al profesor con una breve síntesis del funcionamiento de la misma.

6. Diseño del Material

6.1. Presentación del material

En la tercera sesión del curso se entregó a las alumnas un documento que sirvió como guía para la actividad y sobre el cual se hablará más detalladamente en la discusión del resultado final del material⁷. Puede consultarse íntegro en el apéndice 3.

6.1.1. Pre-tareas y post-tareas

Ya hemos visto en el apartado *Metodología – Descripción de la estructura donde está enclavado el material*⁸ como se distribuyeron las sesiones de las cuales constó el curso. En el apartado *Análisis de los mensajes de las pre-tareas*⁹ se analizan los textos producidos y se pueden ver ejemplos ilustrativos del desarrollo de la tarea. Asimismo, en el apéndice 4 se detallan los enunciados de las pre-tareas y la transcripción fonética de las post-tareas, mientras que en el apartado *Análisis de los mensajes de las post-tareas*¹⁰ se analizan algunos fragmentos con los resultados producidos en las post-tareas. Los enunciados escritos de las pre-tareas son simples, claros y directos, y los enunciados orales de las post-tareas están en un registro informal, sin haberse leído ni haberse plasmado en un papel previamente, hecho que se ha realizado a propósito para que los alumnos tomen conciencia de las particularidades del discurso oral de un hablante nativo, una de las carencias principales del grupo ante el déficit de profesores nativos. A continuación se adjuntan dos imágenes con el aspecto gráfico de pre y post-tareas. Nótese que es costumbre entre los alumnos chinos de lenguas extranjeras escoger un nombre en la lengua meta, con el cual se sienten plenamente identificados.

⁷ Cfr. Infra. VI, 6.2.

⁸ Cfr. Supra. V, 5.2.

⁹ Cfr. Infra. VII, 7.1.

¹⁰ Cfr. Infra. VII, 7.2.



Pre-tarea



Post-tarea

6.1.2. Actividades complementarias con el chat oral

Debido al potencial de Wechat, durante el curso se propusieron actividades complementarias cuyo funcionamiento se detalla en el apéndice 6. La primera de ellas, en la cual se trabajaba la capacidad de síntesis de textos y cooperación grupal mediante el envío de mensajes orales y escritos, fue un éxito, algo que no sucedió en la segunda, que trataba de hacer el seguimiento *online* de un acontecimiento en directo (deporte, serie de televisión, programa) con la finalidad de generar un debate en tiempo real en la plataforma de comunicación sobre el programa elegido y usar el material generado en la próxima sesión. Razones estructurales (conectividad de internet) impidieron que se pudiera realizar con éxito.

6.1.3. Metacognición

Durante el curso, y tal como se anticipa la sección *Presentación de material – Pre-tareas y post-tareas*¹¹, se realizaron dos post-tareas con la finalidad de tratar aspectos metacognitivos en el aprendizaje de idiomas. Para realizarlos, se entregó un formulario a las alumnas en la sesión 10, que completaron en casa. Recogí los mismos formularios la semana siguiente, y en la última clase (sesión 15) entregué otros formularios iguales para

¹¹ Cfr. Supra, VI, . 6.1.

que las alumnas valoraran su progresión con los mismos ítems. El cuestionario entregado puede consultarse en el apéndice 2.

El cuestionario consta de 5 apartados. Los tres primeros son tablas donde las alumnas deben valorar ciertos aspectos de su expresión oral del 1 al 10, habiendo dos casillas para rellenar, una correspondiente a los inicios del curso, y otra a finales. De este modo, las alumnas tuvieron que reescuchar sus primeras intervenciones y valorarlas, y hacer lo propio a final de curso con las últimas, permitiendo así identificar si habían progresado. En el primer cuestionario se requería puntuarse en aspectos como el contenido de sus aportaciones, la organización de ideas, el uso de la gramática, léxico, pronunciación e interacción. En el segundo, identificarse con los enunciados correspondientes a las destrezas orales del cuadro de autoevaluación para los niveles comunes de referencia del MCER (2001), pues la mayoría de ellas estaban interesadas en presentarse aunque con muy poca autoconfianza. Cabe decir que las alumnas desconocían que los enunciados que describían sus competencias orales hacían referencia a los exámenes DELE, detalle importante. El tercer apartado está relacionado con las principales dificultades que identificaron en sus primeras intervenciones. El cuarto apartado consistía en escuchar las intervenciones de compañeras y escoger cinco estructuras específicas que ellas usaran y se pudiesen introducir en sus intervenciones, así como los motivos por los cuales no se usaron hasta el momento. El último apartado consistía en hacer una pequeña redacción explicando qué cosas mejorar en la expresión oral a nivel general tras escucharse.

6.1.4. Actualizaciones de Estado

Las consignas para la realización de esta tarea se plasmaron en el documento – guía inicial que sirvió como presentación de la tarea (apéndice 3), bajo el título “Tareas gestionadas por los alumnos”. En ellas, las alumnas debían publicar contenidos que les parecieran interesantes y gestionar el debate generado por ellas mismas.

6.5. Discusión del resultado final del material

La guía de la tarea que inicialmente se entregó a los alumnos (apéndice 3) se trata esencialmente de un necesario manual de instrucciones para el funcionamiento de las doce sesiones del curso cuya asimilación demostró ser prácticamente completa una vez se realizaron las dos primeras tareas. No era la intención del profesor que se entendiera y procesara toda la información en la sesión de presentación de la tarea, sino que el

documento fuera una referencia en caso de dudas. Como se comenta en el apartado *Descripción del proceso creativo*¹², quizás el gran volumen de información que se intenta transmitir en el mismo abrumó a las alumnas, hecho que se vio compensado con la presentación de un simple esquema con *power point* la semana siguiente.

De esta forma, y dejando aparte la presentación de la actividad, el material que se le ofrece al alumna destaca por su simplicidad. Se trata de un corto enunciado para dirigir una actividad en la que los alumnos son el centro de la misma, quienes se encargan de construir su discurso a partir de una serie de fuentes proporcionadas o bien por el profesor o bien por ellos mismos.

En cuanto a pre-tareas, en las primeras sesiones de clase observé que se estaba dando un efecto indeseado que, en lecturas posteriores, constaté que Herrera et al. (2009:11) ya habían identificado. Se trata de la creación de tareas 2.0. cuyo objetivo es responder a una pregunta propuesta por el profesor, generándose una serie de comentarios redundantes y con poca interacción, algo que dista mucho del enfoque comunicativo con el cual se planteó la actividad inicialmente. Para minimizar este fenómeno, incidí en la conveniencia de leer todos los comentarios de los compañeros antes de responder y en la necesidad de comentar sus aportaciones, esto es, interaccionar, tarea totalmente factible al estar compuesto los grupos por seis miembros como máximo. Esta pequeña modificación, más que en los enunciados de las tareas en la naturaleza de las respuestas, probó ser efectiva como veremos en el apartado de *Discusión*¹³. Además, en clase se propuso que las propias alumnas propusieran preguntas al hilo del debate, especialmente en el espacio de expresión escrita, de modo que las compañeras que participaban tarde pudieran engancharse a la conversación de un modo más parecido al que se da durante una conversación. Hay que tener en cuenta que en las pre-tareas los alumnos tenían que abordar por primera vez una temática con un léxico, en muchas ocasiones, totalmente desconocido (por ejemplo el relacionado con deporte o economía) y una realidad cultural muy distante a la propia, así que entendí que era demasiada exigencia la realización de ejercicios de más complejidad en esta fase de descubrimiento de la temática de estudio.

Algo parecido sucedió con las post-tareas, donde a medida que avanzó el curso fue necesario replantear algunos ejercicios para convertirlos en tareas más significativas. Como se observa en la novena sesión, fue necesario remarcar de nuevo la necesidad de

¹² Cfr. *Supra*, V, 5.3.

¹³ Cfr. *Infra*, VII.

interacción entre compañeras como aspecto fundamental para la realización satisfactoria de la tarea.

Ezeiza (2009:14) presenta una lista con las características que debería reunir todo material didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Creo que es necesario detenerse en una de ellas, el rigor. Si bien nuestro material, al permitir el acceso a fuentes de información populares en España, facilita la adquisición de conocimiento sobre la sociedad y la cultura de la lengua meta, presenta una deficiencia relacionada con el mismo: la gestión y tratamiento del error. Es evidente que el error está presente en las intervenciones de los participantes en la tarea, y no solo eso, sino que queda plasmado y no hay la posibilidad de alterarlo, especialmente el error producido en los debates orales. Esto hace que los alumnos dispongan de un material de referencia y revisión con errores, poco riguroso desde un punto de vista del sistema de la lengua, convirtiéndose este aspecto en una de las principales carencias del material. A pesar de ello, y tal como veremos en el apartado de *Evaluación*¹⁴, las alumnas quedaron satisfechas con la metodología que se usó para abordarlos.

Siguiendo con la lista de Ezeiza (2009:14), podemos identificar las siguientes características como presentes en nuestro material:

- Accesibilidad: Si entendemos accesibilidad como la facilidad para encontrar un determinado contenido en un material, nuestra propuesta, gracias a los enlaces de internet, es totalmente accesible.

- Atractivo: La realización de la tarea en un dispositivo móvil, por los motivos especificados en *el Estado de la Cuestión*¹⁵, resulta totalmente atractiva tanto por el soporte tecnológico de la misma como por la accesibilidad a vídeos, imágenes y sonidos.

- Autenticidad: Este es uno de los aspectos sobre los cuales se incide en los objetivos del material: la posibilidad de poder acceder a materiales auténticos. El acceso a la realización de la mayoría de las pre-tareas a una serie de sitios web populares en España es testigo de ello.

- Autonomía: Los alumnos deciden y gestionan ellos mismos los debates en las tareas, hecho que convierte su realización en un acto totalmente autónomo.

- Coherencia: Si bien la propuesta es coherente, quizás se echa de menos una mayor presencia de materiales auténticos en las post-tareas.

¹⁴ Cfr. Infra, VI, 6.5.

¹⁵ Cfr. Supra,II.

- Congruencia: La mayoría de actividades han sido congruentes con el nivel de los alumnos, y prueba de ello son la inmensa mayoría de las intervenciones. De todos modos, algunas tareas (como la pre-tarea sobre política) sí que probaron rebasar un poco el nivel de los alumnos y deberían revisarse o llevarse a cabo en clase.

- Concienciación: Muchas de las actividades giran alrededor de los contrastes entre la cultura y los valores propios del grupo con las del grupo meta, así como en las características de la lengua gracias a los ejercicios de metacognición.

- Contextualización: Todas las actividades están enfocadas en un contexto comunicativo, aunque algunas de ellas, especialmente las iniciales, probaron no satisfacer completamente este aspecto.

- Disponibilidad: Los materiales que el profesor propuso han estado totalmente disponibles. Dentro de este punto es interesante destacar que la disponibilidad a ciertos recursos (www.elpais.com, www.youtube.com) ha sido totalmente imposible debido a la política oficial de armonización de contenidos del gobierno de China, aspecto que los alumnos han lamentado ocasionalmente.

- Diversidad: El apartado de la tarea de “Actualizaciones de estado” ha permitido al alumno expresar sus propios intereses y los temas con los cuales presenta una vinculación afectiva, hecho que ha convertido la diversidad en uno de los aspectos más destacables de la propuesta.

- Equilibrio: Dentro del contexto de la asignatura, en el cual los artículos periodísticos era protagonistas, las tareas propuestas responden a un equilibrio al permitir una total integración de destrezas. Probablemente se echa en falta algo más de contenido relacionado con la vertiente estructural del idioma, algo que se rechazó debido a las necesidades del grupo meta tal y como se explica en *Descripción del grupo meta*¹⁶.

- Fondo afectivo y relevancia: La posibilidad de aportar cualquier tema en las conversaciones en función de los intereses de los alumnos ha permitido un alto grado de implicación personal, fruto de ello son el número de participaciones en cada una de las tareas, que se analiza más adelante en el apartado *Resultados*¹⁷.

- Innovación: Indiscutible si tenemos en cuenta que ni profesor ni alumnos habían realizado nunca una tarea de estas características.

¹⁶ Cfr. Supra, V, 5.1.

¹⁷ Cfr. Infra, VII.7.1.

- Maleabilidad: El diseño preparado demostró presentar algunas carencias, tal y como se indica más arriba, que pudieron ser corregidas durante el curso, lo cual demuestra la maleabilidad de la propuesta.

- Motivación: El trabajo mediante una aplicación que los alumnos usan diariamente hace que, de alguna manera, la barrera entre el ocio y los estudios se difumine, fomentando la motivación en su uso.

- Organización: El sistema de funcionamiento, claro y con una estructura definida (los alumnos aprendieron rápidamente que antes de la clase tocaba tarea de foro escrito y después tarea de discusión oral).

- Significatividad comunicativa: Los procesos de comunicación han sido, exceptuando los estadios iniciales en que quizás a los alumnos les faltó interactuar un poco más entre ellos en sus intervenciones, significativos, con un objetivo final: en las pre-tareas hacerse a la idea del estado de la cuestión para que luego un portavoz lo presentara al grupo, y en las post-tareas la elaboración conjunta de tareas con un objetivo final.

7. Resultado

Esta investigación se ha realizado durante tres meses, recogiendo resultados semanalmente sobre el desarrollo de la misma. Ante el intento de implementación de una tarea nueva, de carácter innovador, es lógico plantearnos la siguiente pregunta para empezar: ¿Ha funcionado? Si nos basamos en la cantidad de aportaciones que las alumnas han generado en las pre, post-tareas y actualizaciones de estado, y dejamos por un momento apartada la calidad de las mismas, la respuesta es indudablemente sí.

En la tabla 2, que se presenta a continuación, se muestra el número de participaciones para cada uno de los tres grupos con los que se llevaron a cabo las pre-tareas y post-tareas (nótese que la clase se distribuyó en tres grupos de trabajo, 1, 2 y 3, de cinco alumnas cada uno). Para las pre-tareas, en niveles absolutos, las alumnas generaron 313 comentarios escritos durante 11 pre-tareas, o 21 comentarios cada una durante el curso, lo que supone prácticamente dos comentarios por pre-tarea; uno para plasmar su punto de vista sobre la cuestión tratada y otro de interacción. Este número es incluso superior si no se incluye en la media una alumna que no asistió ningún día a clase. En cuanto a las post-tareas, se produjeron 381 mensajes (no se han contabilizado los inferiores a 5 segundos) para 8 post-tareas, lo cual supone unos 25 mensajes orales por alumna durante el curso, cifra que aumenta hasta 27 si no se contabiliza la alumna que no

participó. Estos 25 mensajes se repartieron en 8 post-tareas, reflejando una intervención media por alumna y foro oral superior a 3. Cabe decir que en la post-tarea asociada en la sesión 14, la relacionada con la preparación de un examen, hubo un malentendido y nadie participó en ella, aspecto que hace que la media se vea algo reducida.

Es interesante también destacar las aportaciones del grupo 2, que se mostró especialmente activo: llegó a generar más de 30 comentarios en cuatro post-tareas, lo que supone una media de 6 comentarios por miembro y post-tarea.

Tabla 2. Participaciones de los diferentes grupos en pre-tareas y post-tareas. Para una descripción más detallada de la tarea, consultar el apartado *Diseño de Material*¹⁸. Para leer el enunciado entero de la actividad, consultar el Apéndice 4.

Sesión	Pre-tarea*	Comentarios (1-2-3)	Post-tarea**	Comentarios (1-2-3)
1	-		-	
2	Propuesta de trabajo y discusión		-	
3	Reformulación de la propuesta		-	
4	Analizar secciones en www.lavanguardia y www.elmundo.es (de prueba)		Discusión sobre la sesión favorita del periódico	
5	Buscar titulares que llamen la atención y características	6-4-2	Crítica de titular.	5-5-3
6	Noticias internacionales coincidentes periódicos españoles y chinos	8-20-1	Debate avión MH370	17-35-5
7	¿Qué noticias engloba sociedad?	11-12-9	Elaboración conjunta de un titular	20-34-15
8	www.testpolitico.com y descubrir si se es de izquierdas o derechas	10-15-16	Ante una realidad social, qué hace alguien de izquierdas o derechas	21-22-14
9	Hay que saber mucho de economía para entender las noticias? Afectan a vuestra vida?	10-9-14	Paralelismos entre burbuja inmobiliaria de España y China	21-37-8
10	¿Por qué siempre Barça y Madrid? El deporte como fenómeno. Léxico	12-11-11	Metacognición I	En papel
11	Programas de moda en España. Canales. Telebasura. Realities	7-11-8	¿Funcionaría un Gran Hermano en China?	22-23-12
12	Debate sobre Aída	4-11-6	Descanso	Descanso
13	Visualización previa dos películas y comentarios www.filmaffinity.com/es	10-7-6	A quién le damos un Óscar?	19-32-11
14	Protagonistas del corazón en España y China. Quién son? Podemos airear su vida privada?	12-6-12	Preparación de un examen	0-0-0
15	Entrevistas en www.jotdown.es	12-7-14	Metacognición II	En papel

¹⁸ Cfr. Supra, VI.

La tabla 3 muestra las intervenciones de las alumnas en las actualizaciones de estado. Esta actividad era de carácter individual, y a diferencia de las anteriores, no estaba guiada por el profesor y eran las propias alumnas aquellas que debían proponer temas de discusión por iniciativa propia y gestionar el debate escrito, intentando establecer un paralelismo con su comportamiento habitual en las redes sociales chinas.

Todas las alumnas menos dos participaron en la actividad. Propuse la necesidad de actualización del estado en dos ocasiones durante el curso, y hasta cuatro alumnos superaron este número. Siguiendo con el análisis cuantitativo de la investigación, las 31 actualizaciones de estado generaron 212 comentarios, lo que supone prácticamente 7 comentarios por actualización de estado y 14 comentarios por alumna, cantidad que sube hasta 16 si descontamos las dos alumnas que no participaron.

Tabla 3. Actualizaciones de los estados por alumna, temática y comentarios generados.

Alumna	Actualización	Com.	Actualización	Com.	Actualización	Com.
Ada	Fiestas	14	Caso Aída	10	Planificación tiempo	2
Adela	Viaje Gerona	6	Amor Ruben Darío	1	----	
Charo	Custodia hijos	3	Aldeas rurales deshabitadas	3	----	
Elena	Día de la madre	11	El Mundial	18	Vestidos tradicionales de Perú	3
Elisa	Como ser feliz	5	Viajar a Sicilia	5	----	
Iris	Refranes españoles	9	Leer un buen libro	8	----	
Jasmina	Mafalda	4	Mujeres en la lista Forbes	8	----	
Lola	---	0	---	0	----	
Luna	Fotos Boda	6	Futuro tras universidad	1	----	
Paloma	----	0	----	0	----	
Rebeca	China y Kazakstan ruta de la seda	8	El día de los enamorados en Latinoamérica	6	----	
Serena	Maquillaje	9	Fútbol en China	6	Canción de Shakira para el mundial	7
Sofía	Homenaje a Germán Coppini	13	Ruben Darío historia de amor	12	----	
Teresa	Informe PISA	8	Puentes Legendarios	11	Mujeres iraníes y velo	11
Yolanda	Playas famosas	8	Fiesta del Bote del Dragón	19	Viaje por África	14



7.1. Análisis de los mensajes de las pre-tareas

El grupo 2 demostró ser el que mejor entendió la dinámica de funcionamiento de la actividad, generando continuamente mensajes encadenados sin la necesidad del profesor de insistir en la conveniencia de la interacción grupal. A continuación se adjunta una imagen con la conversación que se generó en la pre-tarea de noticias internacionales, en los estadios iniciales del curso. El enunciado planteado era *“Consultad la sección de internacional de periódicos españoles y chinos y decid qué noticias destacan. ¿Tratan temas parecidos? ¿Hay alguna noticia que os parezca especialmente interesante?”*. Dos alumnas respondieron con temas que les habían llamado la atención, y a pesar de que uno de ellos quizás no se corresponde a la pregunta inicial (Serena_2011, 1), al responder acerca del Día del Padre, ambos generaron un interesante debate donde se ve reflejada la motivación de las alumnas frente la tarea propuesta (2). Igualmente interesante es la decisión, sin que la tarea lo requiriera, de expresar la propia opinión sobre el asunto tratado, viéndose así vinculada la información generada con la dimensión emocional de las alumnas (3).

Como también se puede observar, el propio foro sirve para solucionar las dudas de las alumnas sobre la dinámica de clase (4) y permite a las alumnas tener la oportunidad de expresarse en español prácticamente a diario con una finalidad didáctica y cercana a sus intereses, algo que permite, como ya hemos avanzado anteriormente, desdibujar la frontera entre el ocio y el aprendizaje.

Tras realizar los debates, que se extendieron durante cinco días, las alumnas presentaron a modo de conclusión las ideas e informaciones que habían versado en el foro de forma oral para empezar cada clase, cuya temática sería la misma.

A continuación, se presentan fragmentos de otra tira de debate de pre-tarea, correspondiente al grupo 1 y de la misma temática. En ella se pueden apreciar algunas de las carencias y problemas que tuvieron lugar al principio del curso.

La primera de ellas (5) es la falta de interacción entre las participantes de los debates. Como se puede observar, cada una de las participantes se limitó a explicar una noticia sin interacción alguna, de modo que la conversación producida resultó ser poco representativa del paradigma comunicativo. Para solucionar este fenómeno se insistió en clase y en las siguientes tareas de la necesidad de leer e interactuar con los miembros del grupo, de lo contrario difícilmente se podría exponer en la siguiente clase, de forma oral, las principales ideas surgidas de la discusión grupal.

El segundo aspecto a tener en cuenta es la gestión del error. Como podemos ver (6), en las conversaciones producidas se generan errores que quedan ahí, y las alumnas disponen de un material con errores. Una de las primeras decisiones que se tomó al respecto fue, tal como se ve en este fragmento (7), que el profesor los corrigiera sobre la marcha, aunque a la larga este mecanismo de corrección no resultó efectivo debido a la alta carga de trabajo que suponía y, a veces, a las pocas posibilidades que la aplicación facilitaba para retocar mensajes escritos anteriormente. La decisión final al respecto fue hacer una recolección con los errores más habituales y comentarlos en clase de forma conjunta, mecanismo que probó ser satisfactorio si atendemos a las respuestas de las participantes al cuestionario de evaluación final de las tareas que presentaremos en el próximo apartado.

La siguiente tira que se presenta corresponde a un estadio más avanzado del curso, cuando las alumnas ya habían comprendido el funcionamiento de la tarea e



interaccionaban con normalidad (8). Resulta sorprendente que una temática que a priori parecería poco interesante para el grupo se convirtiera en un intenso debate sobre el fútbol en España y sus características. Esto supuso, además, una gran oportunidad para el profesor para descubrir aún más los intereses de las participantes y los temas que les parecían más interesantes para abordar en clase. De las respuestas se desprende otro factor difícilmente controlable, que es el hábito de muchos alumnos chinos de buscar la información en chino y traducirla (9), en vez de dirigirse directamente a la fuente en lengua española.



7.2. Análisis de los mensajes de las post-tareas

En la información presentada en la tabla 2¹⁹ hemos visto que la participación en foros orales post clase fue también elevada. En el apéndice 5 se incluye la transcripción fonética del debate generado por dos grupos. El primero de ellos (Apéndice 5, Muestra 1), acerca de los paralelismos entre la situación del mercado inmobiliario en China y el que generó la crisis en España, despertó especial interés en las alumnas al sentirse como algo cercano, y las participaciones fueron abundantes y con interacción por parte de todas las participantes:

Sofía_2011: Últimamente en China emm.. el problema de burbuja inmobiliaria han se ha producido en algunas ciudades, por ejemplo en la ciudad de [no se entiende] en la provincia Neimongu, también una ciudad llamada Yingkou en la provincia Liaoning estas ciudades ahora se llaman las ciudades donde viven los fantasmas, emm... o sea en estas ciudades hay muchos pisos pero son disponibles.

Serena_2011: Creo que los que han mencionado Sofía si son los paralelismos entre China y España sobre la burbuja inmobiliaria. Y también quiero destacar el decrecimiento drástico del precio de las casas porque creo que este es el paralelismo más notable.

Serena_2011: Ahora en China hay más o menos 56 ciudades emm...donde los precios de las casas suben drásticamente.

[...]

Ada_2011: Pero con el desarrollo de las sociedad cada día más gente china comprará el piso con la ayuda de banco, pero creo que si el gobierno sigue la política de subsidio la situación será estable estabilizador más o menos en el futuro.

Yolanda_2011: Serena, perdón, no entiendo el significado de decrecimiento plástico en tus primeras palabras y no estoy de acuerdo contigo, creo que el paralelismo entre España y China es el decrecimiento en loco crecimiento en el precio de casas

Yolanda_2011: O sea, creo que el paralelismo entre España y China no es el decrecimiento del precio, sino el crecimiento del precio de las casas. Gracias.

Yolanda_2011: Y otra duda sobre lo que ha dice has dicho Serena, tú dices que 56 ciudades, oh, las casas de 56 ciudades de...oooh, perdón

De esta muestra, son especialmente destacables los siguientes fenómenos:

¹⁹ Cfr. Supra, VII.

- Autocorrección: Algunas de las alumnas se corrigen a sí mismas al cometer un error, y pueden volver a efectuar la intervención sirviéndose del error como herramienta para aprender. De todos modos, y como es de esperar, esta autocorrección no se da con todos los errores, y es tarea del profesor su corrección.
- Interacción: Las alumnas se preguntan entre ellas las dudas que tienen y se contestan ellas mismas.
- Fijación de contenidos: Durante la conversación se citan muchos de los contenidos que se trabajaron durante la clase (lectura de un artículo de economía española sobre las causas de la crisis), sobre todo a nivel de cultura y sociedad en España.

Para cerrar la actividad, el profesor comentó cada una de las intervenciones comentando los errores principales observados en cada una de ellas, e hizo un balance final sobre la actividad. Además, se puso énfasis en no sólo escuchar las propias correcciones, sino también las de las alumnas. Para completar la actividad, cada alumna tenía que mandar un resumen con la idea general que se había desprendido del debate grupal, algo que obligaba a las participantes a volver a escuchar todas las intervenciones y tomar notas para entregar un documento de voz definitivo con una conclusión.

En este tipo de post-tareas, principalmente se debatía sobre un tema. Otro tipo de tarea tuvo lugar cuando las participantes tuvieron que decidir, después de estudiar críticas de cine en periódicos en clase, a qué película española le darían un Goya de una lista configurada en clase con las películas que el grupo había visto (Apéndice 5, Muestra 2). En este grupo la comunicación no fue tan fluida, y el profesor tuvo que intervenir en dos ocasiones para encaminar el debate y facilitar la correcta realización de la tarea. Veamos un pequeño fragmento que ilustra este fenómeno:

Elena_2011: En esta película la historia ocurre en el pobre país Bolivia. El protagonista lucha por el derecho de todos los ciudadanos del país contra el hecho del gobierno que sube el precio del agua.

Elena_2011: Incluso no permite que ellos... no permite que las personas salgan en la calle, ellos dicen el gobierno quiere robar también la lluvia. El protagonista organiza muchas manifestaciones en contra con la acción del gobierno aunque siempre recibe sangre y daño.

Elena_2011: Le respeto, por otro lado la película nos manifiesta, eh? La película nos muestra el desastre que los conquistadores españoles del s. XV a los indígenas

quechua... es que a menudo me imagino que no hubiera destruido las civilizaciones antiguas, ¿cómo sería la tierra Latinoamérica?

[...]

Lluis: Muy bien chicas, ahora, a pesar de que sólo habéis participado dos, intentad decidir, entre Mar Adentro y También la Lluvia, a cuál le dais el Goya. Venga, el lunes hablamos.

[...]

Rebeca_2011: Creo que la Lluvia es la mejor para mí las causas son muchas. Por ejemplo, me parece que los argumentos de esta película son muy creativos, y a mí me gusta mucho, además lo más me impresiona es el hombre quien luchaba contra el aumento del precio de agua, pero no recuerdo cómo se llama. También me gusta escenas bonitas en esa película.

Lluís: ¿Así que le damos el Goya a “También la Lluvia”?

Elena_2011: Sí, bien.

Elisa_2011: De acuerdo, vale.

7.3. Análisis de las actualizaciones de estado

En estas tareas se requería a las alumnas que, de forma obligatoria (al menos dos actualizaciones durante el curso), aportaran materiales para debatir relacionados con sus intereses, de la misma manera que hacen en Wechat con sus amigos sinohablantes, y fueran ellas mismas las que gestionaran la comunicación. En la tira que se presenta a continuación se puede observar como las alumnas construyen un conocimiento compartido de forma totalmente autónoma y sin la intervención del profesor, además de hacerlo acercándose a la cultura meta.



Adela - 2011

6月8日 下午8:17

Creo que a comienzos de cada amor ambas tienen mucha pasión y curiosidad de conocerse mutuamente. No obstante, con el transcurso del tiempo, el sentimiento original desaparecerá poco a poco y lo sustituirá un sentimiento más profundo y estable. Eso es un proceso completo de la evolución de amor. Creo que el amor de Rubén Darío y su mujer española es muy emocionante. Aunque ellos ya llevaban muchos años viviendo juntos, aún se apreciaban el uno al otro. Un amor de largo plazo es lo que normalmente una persona experimentará y creo que cada persona no quiere que su amor se vea obligado a terminar por alguna causa.



Sofia - 2011

6月8日 下午8:21

@ Teresa_2011: Estoy muy de acuerdo contigo "cualquier amor debe ser alagado". Largo o corto, si es amor real, tenemos que apreciarlo. También he visto las serias que has mencionado y creo que su historia de amor es muy bella. 😊



Sofia - 2011

6月8日 下午8:39

@ Charo-2011: Muchísimas por tus informaciones de su vida que nos muestra un aspecto real suyo. De hecho, estoy de acuerdo contigo: es mejor adoptar una actitud optimista frente a la realidad real. Sin embargo, en realidad, muchos de los literatos especialmente los poetas no son optimistas tales como Xu Zhimo(徐志摩), Haizi(海子). Creo que ellos no son sabios de la vida sino muy sensibles a la alegría y el sufrimiento de la vida.



Sofia - 2011

6月8日 下午8:41

@ Yolanda2011: 🍷 Sabes disfrutar de la vida a diaria.



Sofia - 2011

6月8日 下午8:48

@ Elena_2011: Al oír esta noticia, también me duele el corazón. No puedo ni imaginarme que llevo la vida tan miseria como esa pobre mujer. Pero así es la vida.



Sofia - 2011

6月8日 下午8:54

@ Adela - 2011: "Profundo y estable" Qué bueno! Quiero tener esta relación. 😊



Ada-2011

6月8日 下午10:40

Creo que el principio de amor es de corto tiempo pero caloroso, pero como el tiempo pasa, el amor siempre convierte en tierno y de largo tiempo. Y creo que cada pareja tiene su propia manera de tratarse. Sólo quiero encontrar un amor que puede acompañarme hasta el fin.



Iris-2011

6月8日 下午10:50

A mí parecer, como un escritor, las experiencias ricas pueden ser la base buena de sus obras. Dicen que el amor es la cosa más bonita en el mundo. Creo que esta relación da mucha inspiración a su escritura.

7.4. Análisis de los ejercicios metacognitivos

13 alumnas de las 15 participantes entregaron el cuestionario de metacognición en ambas ocasiones, en el cual debían reescucharse (sólo post-tareas) y valorar su progresión. Esta es la media de la evolución que se observó entre las dos entregas en los diferentes ítems:

		Primera entrega	Segunda entrega
Contenido	Mis intervenciones incluyeron vocabulario e ideas aprendidas durante la lección anterior.	7.3	7.9
	Supe aprovechar y relacionar conocimientos que tengo en chino con la temática sobre la que hablo.	7.1	7.7
Organización	Fui capaz de desarrollar un discurso organizado, sin sobresaltos, durante la exposición.	6.9	7.0
	Considero que mis exposiciones fueron coherentes y ordenadas.	6.4	6.5
	No me supuso una gran dificultad elaborar la respuesta.	6.3	6.8
Gramática	Creo que el uso de la gramática en mis intervenciones fue adecuado.	7.1	7.3
	Tuve pocos problemas de concordancia (masculino-femenino, persona-tiempo verbal).	6.8	7.2
	Usé de manera adecuada las preposiciones	6.9	6.8
Léxico	El léxico que usé fue adecuado, fluido.	6.9	7.4
	Pude resolver la falta de una palabra con un sinónimo o frase equivalente.	7.6	7.7
Pronunciación	No tuve grandes dificultades en la producción de los sonidos.	7.1	7.2
	Pronuncié de manera adecuada las vocales, con una entonación similar a la de un nativo.	7.0	7.0

Interacción	Entendí las intervenciones de mis compañeras.	8.4	8.7
	Tardé mucho tiempo hasta que finalmente decidí cómo responder a mi compañera	7.8	8.0
	Considero que mis compañeros comprendieron los mensajes que transmito.	8.2	8.5
	Mientras estaba escuchando, ya estaba pensando cómo responderlas.	8.0	8.1
	Tuve que apuntarme pocas palabras para responder, considero que mis respuestas fueron espontáneas.	6.2	6.8

Es importante notar que las alumnas no recordaban, en teoría, cómo se habían puntuado un mes antes, de modo que es significativo ver que se dio una evolución positiva en cuanto a su percepción del aprendizaje en la mayoría de ítems. De los datos obtenidos se desprende, también, que las alumnas se mostraron con más confianza en todos aquellos aspectos relacionados con la dinámica de la tarea, y que se familiarizaron totalmente con la dinámica de funcionamiento de la actividad. En el ámbito que se observa mayor progresión es en del Contenidos, y en el que menos en Pronunciación.

Es importante detenerse en el apartado de Interacción, pues éste es un punto fundamental de nuestra investigación. En ella se ve manifiesta una progresión en todos los ítems, especialmente en el de la espontaneidad de las respuestas, a pesar de que no se diera a tiempo real. Es curioso ver también como, en el aspecto que como profesor identifiqué con más carencias, las alumnas se puntuaron de forma más alta. Probablemente sea debido a que la interacción de produjo entre compañeras de clase, en un grupo con plena confianza y que tras una convivencia de tres años la normalidad comunicativa entre ellas es total.

La segunda tabla a responder era la relacionada con sus aptitudes de expresión oral según el baremo del Instituto Cervantes para los exámenes orales de DELE. Esta tabla muestra cuántas alumnas se “autoubicaron” en cada nivel, teniendo en cuenta que no sabían que los enunciados estaban relacionados con exámenes de DELE.

	Primera Entrega*	Segunda Entrega
Nivel B1	6	5
Nivel B2	4	4
Nivel C1	2	3
Nivel C2	2	1

*Una alumna no entregó el formulario en su segunda entrega.

De ella se desprende una falta de confianza ante sus capacidades, puesto que su nivel está indiscutiblemente por encima de un B1 y en algún caso, a mi juicio, cierta percepción errónea de su nivel tanto por defecto como por exceso.

La tercera pregunta hacía referencia explícita a las dificultades que las alumnas experimentaron en sus intervenciones, y la media de resultados fue la siguiente:

	Primera entrega	Segunda Entrega
La pronunciación de algunos sonidos de la lengua y su realización	3	2.9
Pronunciación de las palabras	2.5	2.4
La acentuación de las palabras	2	2
El ritmo de la frase	4	3.7
Entonación	4.8	4.7
Falta de léxico	5	4.4
Desconocimiento de la gramática	3	3.1
No comprender la idea	2.4	2
No conocer el tema	2.4	2.2

Nuevamente vemos una mejora general en los diferentes ítems relacionadas con la expresión oral. La mejora más importante se ve en la disponibilidad del léxico, aspecto por otra parte normal al ser el que presentaba mayor potencial de mejora. De todos modos, en unas alumnas con las cuales se da por hecho que dominan los aspectos gramaticales resultan extrañas dos variables: la primera es el cierto empeoramiento en este aspecto y la segunda es que, pese a ser el léxico su máxima dificultad, no tengan problemas por lo que se refiere al contenido de los mensajes, pues es la comprensión de la idea y del tema los dos puntos en los que obtienen mejor puntuación.

En aspectos como el ritmo y la entonación sí que se observa una mejoría claramente relacionada con la posibilidad de poder realizar prácticas de expresión oral semanalmente.

El cuarto apartado era el dedicado al análisis de las intervenciones de las compañeras de grupo y aprender de ellas.

En el quinto y último, se proponía a las alumnas explicar qué sensaciones tenían al realizar las post-tareas orales y qué estaba suponiendo para ellas la realización de una tarea de este formato: un tipo de control a mitad de curso para que el profesor percibiera si

las alumnas se sentían cómodas con el desarrollo de la actividad. A continuación podemos ver algunas de las aportaciones al respecto:

“Después de reescuchar las aportaciones de mis compañeras y yo, se puede ver el progreso de nuestra expresión oral. Debemos intensificar el intercambio de ideas, porque el debate no solo nos ayuda a expresar mejor, sino que también nos ayuda a aprender cómo convencer a otros” – Teresa_2011

Teresa_2011 identificó una progresión en su expresión oral, uno de los objetivos primordiales del proyecto. Además, identifica los debates como una herramienta para mejorar su capacidad persuasiva en español.

“Gracias a esta tarea oral, tengo la oportunidad de discutir oralmente en español sobre varios temas con mis compañeras. Mientras practicaba español oral, aprendí mucho de mis compañeras” – Serena_2011

Serena_2011 valora especialmente la posibilidad de aprender de sus compañeras, aspecto poco habitual en un entorno de aprendizaje donde habitualmente la información fluye de forma unidireccional. Además, aprecia la posibilidad de tener un marco de comunicación en español.

“Necesito practicar más con los demás para que pueda reaccionar rápidamente y fluidamente” – Rebeca_2011

A Rebeca_2011 la actividad le ha servido para mejorar la interacción, y el cuestionario de metacognición le ha servido también para identificar estrategias para mejorar.

“Hemos aprendido muchas palabras, léxicos y gramas. El problema es que no podemos utilizarlo adecuadamente ni fluidamente. Lo ideal es colocarnos en un lugar donde podamos escuchar el español con frecuencia”- Adela_2011

Adela_2011 reivindica la posibilidad de acceder a un entorno donde se pueda dar una exposición, especialmente a nivel oral, al idioma español.

“A decir verdad, casi cada grabación es fruto de varios intentos, es decir, realmente tengo problemas en la entonación, la gramática, la cohesión y la coherencia”.
– Luna_2011

El comentario de Luna_2011 me pareció significativo porque en él reconoce que sus intervenciones en los debates orales no fueron espontáneas, a pesar de que las alumnas me aseguraron lo contrario en clase. Asimismo, la metacognición le ha servido para valorar en qué aspectos debe mejorar.

7.5. Evaluación de la actividad.

La actividad se decidió evaluar de forma cuantitativa, en función del número de participaciones de las alumnas en los debates, así como del número de participaciones en la actualización de los estados. Los parámetros propuestos fueron los siguientes:

- Al menos 20 comentarios en las actividades de pre-tarea, más una puesta en común en clase (30%).
- Al menos 15 comentarios en las actividades post-tarea, más una conclusión en el grupo de chat privado (20%).
- Al menos 2 momentos (actualizaciones de estado) por persona, la gestión de su debate y el envío de las conclusiones al profesor (25%).
- Al menos 15 comentarios por persona en los momentos de los compañeros (no el propio, 25%).

La realización completa de todas las tareas y comentarios respetando las normas de participación que se especifican en el apéndice 3 supone la superación completa de la actividad. Se decidió evaluar la actividad de este modo para incentivar la participación del grupo y crear un sistema evaluativo lo más transparente posible.

8. Discusión

El seguimiento durante prácticamente tres meses de este curso ha resultado en múltiples puntos de discusión sobre su implementación, desarrollo y posibles mejoras. La continua reflexión en la práctica docente permite ahora valorar si se han satisfecho los objetivos planteados inicialmente.

En el plano estratégico, se ha cumplido un objetivo prioritario: fomentar la interacción en español de los alumnos fuera de clase, habida cuenta que esta es la limitación principal del grupo meta. De la misma manera, se ha hecho de una forma significativa, a pesar de que las tareas propuestas tuvieron que evolucionar y adaptarse durante el curso debido a las carencias que presentaban inicialmente, al darse un fenómeno habitual en muchas tareas 2.0.: la generación de comentarios sin más, independientes entre ellos, muy alejados del paradigma comunicativo. Sí que es cierto que durante la tarea no se ha dado una interacción a tiempo real, pero sí que sigue siendo interacción como resultado de la integración de las cinco destrezas del idioma, en un entorno plenamente significativo, aspecto indicativo de la idoneidad de la tarea.

Prácticamente la totalidad de tareas se ha realizado de forma cooperativa, aportando todas las participantes su punto de vista sobre los aspectos tratados en cada ocasión e interaccionando entre ellas. Como resultado de los debates, las portavoces construyeron (de forma individual) la opinión general del grupo. De nuevo es discutible si la cooperación ha sido total y absoluta en todas las tareas, puesto que como se acaba de apuntar el propio portavoz, de forma rotativa, construía la opinión grupal de forma individual y fuera de la plataforma. Este probablemente sea un aspecto a mejorar, aunque cabe decir que Wechat no tiene las posibilidades de herramientas como Google Docs para trabajar de forma adecuada la escritura cooperativa: hay que entenderlo como un entorno de comunicación y debate a nivel oral y escrito. El hecho de que la tarea incluya un espacio de trabajo individual también se puede entender como contrapeso a la importancia del funcionamiento grupal, teniendo en cuenta el estilo cognitivo individualista de los alumnos.

Se ha trabajado siempre con materiales auténticos, actualizados. Probablemente estos podrían haber tenido más presencia, especialmente a nivel auditivo, puesto que los modelos de lengua auditivos han sido esencialmente los de los propios aprendices y el profesor, con sus particularidades de acento e incorrecciones. No hay que olvidar que las limitaciones en el entorno político y estructural hacen que no se pueda tener la disponibilidad deseada de muchísimos recursos *online*.

Si bien la mayoría de los materiales auténticos utilizados han demostrado ser totalmente válidos, otros no lo han sido. La red es un universo donde la corrección y la adecuación de los contenidos no siempre es la regla, aspecto que ha hecho que algunos de los textos a los que los alumnos accedieron (especialmente comentarios de usuarios) no fueran adecuados, a pesar de seguir siendo muestras de lengua usadas por los internautas. Internet es un entorno de trabajo muy atractivo, pero es necesario educar a los usuarios de una lengua en cuanto a su adecuación de registros comunicativos. Esto, que puede presumirse tarea fácil, de sentido común, llega a convertirse en una tarea difícil en la que el profesor debe tener o bien un rol inasumible de supervisor o bien un rol restrictivo no deseado para minimizar comentarios o aportaciones, en algunas ocasiones, totalmente desafortunadas e incorrectas. A pesar de ello, el acceso a contenidos *online* ha permitido a las alumnas adentrarse en un entorno comunicativo en lengua meta poco habitual para ellas, con características muy distintas a los materiales que suelen usar, que si bien a veces distan de la corrección deseada, no dejan de ser muestras de lengua meta confeccionadas

por usuarios con características sociales, de comportamiento e interés homólogas a las suyas.

Lo descrito anteriormente se ha desarrollado en una comunidad comunicativa en español y en un entorno atractivo para el grupo, que ha propiciado el intercambio y construcción constante de conocimiento, con lo que se ha logrado usar continuamente y de forma adecuada y significativa el léxico relacionado con redes sociales e informática. Las propias alumnas han sido quien ha construido este entorno, por lo que hay que plantearse de nuevo si se ha gestionado de forma adecuada el error, aspecto que, tal y como ya se ha avanzado en la memoria, resulta ser el que me ha generado más conflictos y una de las limitaciones principales del uso de este tipo de dispositivos: el hecho de no poder alterar los contenidos generados por los participantes hace que los errores queden visibles y generen incertidumbre y contrariedad para los usuarios que los lean. A pesar de que el grupo se muestra satisfecho con la dinámica de corrección de errores, este es un aspecto sobre el cual hay mucho margen de mejora.

Por otro lado, los alumnos han trabajado la metacognición de una forma innovadora para ellos, con resultados óptimos si atendemos a los comentarios generados por el grupo por lo que refiere a la evaluación de la tarea, que se adjuntan en el apéndice 7. En este apartado también reside un altísimo potencial de desarrollo. Wechat, gracias a la versatilidad del móvil, permite reescuchar y releer en infinitas ocasiones las aportaciones de los participantes en las actividades, y es una buena herramienta para medir el desarrollo de los aprendices tanto por parte del profesor como por parte del alumno, en lo que se convierte en sólo una de las múltiples tareas que se pueden llevar a cabo mediante su uso.

Todos estos aspectos citados anteriormente deben ayudarnos a valorar si la aplicación usada ha sido la más adecuada. Por su carácter innovador, ha generado un entorno de trabajo donde las participantes se han sentido muy cómodas, fomentando su motivación y entusiasmo con su uso. El solo hecho de “hacer una tarea con Wechat” ha permitido balancearse constantemente en la línea entre el ocio y el estudio, fenómeno que no se habría dado en otros entornos de trabajo. Esto ha permitido que las tareas propuestas se hayan realizado de forma completa, a pesar de las limitaciones que se mencionan en este apartado. Resulta obvio que Wechat probablemente no sea la herramienta ideal para gestionar errores en la escritura, y que ciertamente para un trabajo específico de esta destreza el móvil no sea el dispositivo ideal. El potencial de Wechat como herramienta educativa reside en la capacidad de integración en una sola aplicación de características

que nos permiten trabajar todas las destrezas del idioma, además de la metacognición, y en un entorno de comunicación absolutamente significativo y estimulante para el aprendiz.

9. Conclusiones

Para el grupo meta seleccionado, el uso de Wechat para la confección de pre-tareas, post-tareas de clase y la realización de debates *online* ha resultado ser adecuado. Las alumnas recogieron la propuesta del profesor con motivación y entusiasmo, y los resultados obtenidos plasman esta realidad. Uno de los aspectos que más deberían destacarse es el hecho de que, en muchos momentos, las alumnas perdieron la noción de estar haciendo un trabajo relacionado con su educación formal al verse diluída la línea entre el ocio y el aprendizaje.

A pesar de que debido a las características de los dispositivos móviles Wechat no parezca la herramienta ideal para hacer tareas relacionadas con la escritura, las participantes de esta actividad realizaron de forma satisfactoria todas las actividades propuestas. Por lo que respecta al trabajo de destrezas orales, Wechat también ha demostrado tener las propiedades necesarias para llevar a cabo un trabajo significativo de las destrezas comunicativas orales, permitiendo además trabajar aspectos como la metacognitividad y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Proporcionar cierta libertad en cuanto a la publicación de contenidos a las alumnas se ha transformado en una interesante herramienta para el profesor para conocer las inquietudes y necesidades de las alumnas, convirtiéndose Wechat en un constante lector de los intereses de los estudiantes, algo que nos permite anticiparnos a la preparación de muchos contenidos y dinámicas de clase.

De todos modos, hay aún muchos aspectos para la mejora y el desarrollo de aplicaciones didácticas de esta herramienta. Entre ellos, podríamos destacar la creación de un sistema de corrección de errores y coevaluación de los materiales generados, así como intentar incluir más interacción con hablantes nativos, aspecto que proporcionaría la presencia constante de materiales auténticos en entornos como ahora los foros o comentarios de páginas web de internet. No hace falta decir que las características del restrictivo sector de las telecomunicaciones en China no facilita para nada esta interacción entre el grupo y los hablantes nativos, pero aun así las ventanas de contacto con el universo hispano hablante siguen siendo abundantes.

En entornos educativos que así lo permitan, una opción con muchísimo potencial sería la creación de una comunidad de alumnos en la cual todos, independientemente del nivel que tengan, puedan compartir recursos e inquietudes en una red común. De la misma manera, esta red serviría para que el profesor publicara actividades destinadas a cada curso, de modo que los alumnos de un curso determinado pudieran ver lo que hacen los de otro y viceversa, fomentando la autonomía de aprendizaje y facilitando al alumno un continuo autocontrol de su aprendizaje al estarse continuamente encontrando con materiales que, en teoría, deberían haber superado, y con otros que le servirían para ubicarse dentro de su zona de desarrollo próximo. Esta tarea requeriría compromiso y coordinación de todo el equipo docente y sería una interesante vía de desarrollo del uso de Wechat para cursos de idiomas extranjeros.

Bibliografía

Castiñeiras Ramos, A (2011). Wikeando en clase de ELE. Instituto Cervantes de Manchester. Documento disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/08_castineiras.pdf (Consulta 9 de mayo de 2014).

CNNIC. China Internet Network Information Center. Statistical Report on Internet Development in China. Enero 2014. Documento disponible en

<http://www1.cnnic.cn/IDR/ReportDownloads/201404/U020140417607531610855.pdf>

(Consulta 3 de mayo de 2014).

Cheng Mei Jin. 陈美金. 微信在高中英语教学中应用前景. 教育随笔. 2013 第 8 期 (总第 80 期). (Aplicaciones futuras de Wechat en clases de inglés de instituto. Notas de Educación. Año 2013, periodo 80).

Concheiro Coello, P. Las nuevas tecnologías en el aula de ELE: Los blogs de grupo como herramienta de aprendizaje colaborativo. FIAPE. IV Congreso internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural Jornadas pedagógicas. Santiago de Compostela, 17-20/04-2011. Documento disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_07_Concheiro.pdf?documentId=0901e72b812ee7b3 (Consulta 9 de mayo de 2014).

Consejo de Europa (2001). Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación.

Corros Mazón, F. (2013). Uso de las herramientas comunicativas (blogs y wikis) en el AVE: una experiencia didáctica. (en línea). Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/11_corros.pdf (Consulta 9 de mayo de 2014).

Cortés Moreno, M. Análisis de la enseñanza de ELE en China: Dificultades y soluciones. marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 8, 2009. Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf (Consulta 24 de mayo de 2014)

Cuadros Muñoz, R. Varo Domínguez, D. Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua. RedELE, Revista Electrónica del Español Lengua Extranjera. ISSN: 1571-4667, Año 2013, número 25. Documento disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redeLE_25_02CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f (Consulta 11 de mayo de 2005).

Cui Xi Yuan. 崔希芸. 基于社交网络的大学英语教学模式探究. 中国科教创新导刊. (Investigación sobre el modo de enseñanza de inglés en universidades mediante redes sociales. China Education Innovation Herald. 2012, núm. 31).

Dai Zhuo, 戴卓. 社交类网站在英语课堂教学中的辅助作用. 长沙民政职业技术学院学报. 第 20 卷第 3 期 2013 年 9 月 (Usos de las tecnologías de la comunicación e

internet como material de apoyo en cursos de inglés, Revista de la Facultad de Trabajo Social. Universidad de Changsha, vol. 20, núm. 2, Sept. 2013).

Duhaney, D. Technology and the Educational Process: Transforming classroom activities. International Journey of Instructional Media. Vol. 27(1).2000. University of Maine System Network of Education and Technology Services (UNET). Documento disponible en <http://pedagogy21.pbworks.com/f/Technology+and+the+Educational+Process.pdf> (Consulta 1 de mayo de 2014).

Ellis, Rod (2003). *Task - based Language Learning and Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.

Esteve, Olga (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el “aprendizaje reflexivo” o “aprender a través de la práctica”. Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf (Consulta 6 de junio de 2014).

Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza. marcoELE. ISSN 1885-2211 / núm. 9. Documento disponible en: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf> (consulta 23 de junio de 2014).

Fernández Loya, C. Creación e interacción. Internet en el aula de ELE. (en Línea). Centro Virtual Cervantes. 2013. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/44_fernandez.pdf (Consulta 23 de mayo de 2014)

González Argüello, V. Pujolà Font, J (2007). El uso del portafolio reflexivo del profesor para la autoevaluación en la formación continua. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18//18_0290.pdf (Consulta 6 de junio de 2014).

Hernández Mercedes, M. (2012). La integración de las TIC en la clase de ELE. Instituto Cervantes de Nápoles. Documento disponible en: <http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/download/8/9> (consulta 2 de julio de 2014).

Herrera F. *et al.* Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula del español como lengua extranjera. Revista Marco ELE. Núm.9, 2009. ISSN 1885-2211. Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

Hsiao, D. *et al.* El podcast bien entendido en curso intensivo es más divertido. Revista Marco ELE. ISSN 1885-2211 – NÚM. 15, 2012. Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/15/hsiao-vieco_podcast.pdf (Consulta 7 de mayo de 2014).

Instituto Cervantes, 2012. Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras. Alcalá de Henares (En Línea). Formación de Profesores del Instituto Cervantes. Documento disponible en: http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf (Consulta 1 de mayo de 2014).

Instituto Cervantes. Niveles comunes de Referencia. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_02.htm (Consulta 11 de marzo de 2014).

Ji, E. & Pai, L. (2009), 移动学习在初中语文教学中的应用. 中小学电教(下半月), (Aplicación de tecnología móvil en una escuela secundaria china. Primary and Middle School Educational Technology 9, 28-30).

Kremers M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf (Consulta 7 de junio de 2014).

Li Li, Walsh S. Technology uptake in Chinese EFL class. Language Teaching Research 15(1) 99-125. 2010.

Li Ting Ting, Xu Jia, Chong Bo. 李婷婷, 徐佳, 宠博。让微博走进大学课堂. 青年文学家·教育论丛. (Permita entrar a Weibo en sus clases. Literatura y Educación Juvenil. Educación Lun Cong. 2013).

Maia. T. Del youtube a la clase de ELE: el uso eficaz de vídeos cortos en la enseñanza reglada brasileña. Centro de referencia virtual del profesor. Secretaria de Estado de Mins Gerais. Documento disponible en: http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BE6075C8B-BB92-4360-861A-9E1036E938AB%7D_MATERIAL_THAIS_MAIA.pdf (Consulta 9 de mayo de 2014).

Martín Bosque, A. Mejías Caravaca, M. Cómo evaluar el uso de Twitter con estudiantes de ELE. Documento disponible en <http://www.scribd.com/doc/80108864/Como-evaluar-el-uso-de-Twitter-con-estudiantes-de-ELE> (Consulta 11 de mayo de 2014).

Martín Peris, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? RedEle, número 0, marzo 2004.

Neira Martínez, A. Ferreira Cabrera, A. (2011). Escritura académica: un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. Literatura y Lingüística N°24 ISSN 0716-5811 / pp. 143-159.

Pan Deng 潘登. 微学习共同体在英语移动性学习中的适应性研究. 湖北科技学院学. 第 33 卷第 9. 2013 年 9 月. (Investigación sobre la aplicación microaprendizaje de inglés enfocado a la acción, septiembre 2013, tomo 9, núm. 33).

Peng Ming E. 彭明娥. 大学英语课外口语语境建构. 以 QQ 群训练英语口语的方法. 教育评论/2010 年第 2 期. (El constructivismo como contexto en las clases de inglés oral universitario. Uso de QQ en clases de inglés oral. Discusiones sobre educación, 2010, núm 2).

Sánchez Griñan, A. (2008). Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del Enfoque Comunicativo. Tesis Doctoral. Documento disponible en <http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/2055/12/Tasg.pdf> (Consulta 7 de julio de 2014)

Sánchez A., Blanco J., Arriaga N., Chen Zhi L., Deza P. Vázquez M. Contextos de enseñanza y aprendizaje de ELE en el ámbito sinohablante. SinoELE Grupo de Investigación. 2010. Documento Disponible en <http://www.sinoele.org/images/Proyectos/Contextos/memoria.pdf> (Consulta 22 de abril de 2014).

Simons, M. Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE. marcoELE. revista de didáctica ELE / ISSN 1885-2211 / núm. 11, 2010. Documento disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf> (Consulta 5 de mayo de 2014).

Skehan, Peter (2008). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.

Wang Xia.王霞。“微博”与大学英语教学. 吉林省教育学院学报. 第 28 卷. 2012 年第 10 (Weibo en la enseñanza de inglés en educación superior. Revista de Educación del Instituto de la Provincia de Jilin. Vol. 28. Núm. 10, 2012).

Williams M., Burden L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid: Edinumen.

Xun Ge, Jiening Ruan. Integrating Information and Communication Technologies in Literacy Education in China. “Historical, Philosophical & Sociocultural Perspectives on Literacy Teaching & Learning in China. University of Oklahoma. ICT and Literacy Education in China. 2012. Documento Disponible en <http://www.ou.edu/uschina/ICT%20Chinese%20Literacy.pdf> (Consulta 27 de abril de 2014).

Yan Yuan Fang 晏远方. 微信在开放教育《英语 I(1)》教学中的应用. 第 4 期 2013 年 (Uso de Wechat en Educación Abierta. Periodo 4, 2013).

Zanón, Javier (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Centro Virtual Cervantes. Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm (consulta 1 de junio de 2014).

Zhang Hua. 张浩. 基于微信的高校校园英语学习环境建设. 文教资料. 2013 年第 12 期. (Uso de Wechat en estudios superiores de inglés. Materiales Didácticos. 2013, periodo 12).

Zhao Yin. 赵吟. 英语辅助教学 WAP 网与微信相结合的探索与研究. 第 01 期 (总第 037 期) 2014 年 1 月. (Investigación de la combinación de internet en la enseñanza de inglés y Wechat. Periodo 1 de 37, enero 2014.).

Zhu Yan. QQ 交谈在高中英语教学中的运用. 江苏省丹阳市第五中学. 英语广场·学术研究. 第 12 期 (总第 036 期). 2013 年 12 月 (Discusión sobre el uso de QQ en clases de inglés de secundaria. Escuela Secundaria número 5 de Danyang, Zhenjiang. Departamento de Inglés, Ciencias de la Educación. Núm 12, vol 3. Diciembre 2013).

Apéndice documental

Apendice 1

Plan Curricular de los estudios de Filología Española de la Universidad de Sichuan.

Primer curso	
Primer semestre	Segundo Semestre
Introducción a las lenguas extranjeras 1	Introducción a las lenguas extranjeras 2
Español oral 1	Español oral 2
Audición 1	Español intensivo 2
Español intensivo 1	Audición 2
Principios Morales y Conocimiento de la Ley	Pronunciación
Educación física 1	Cultura Española
Ética Militar	Historia Moderna de China
Fundamentos de Informática	Educación Física 2
Política y sociedad contemporánea 1	Ética Universitaria
	Política y Sociedad Contemporánea 2

Segundo curso	
Primer semestre	Segundo Semestre
Segundo Idioma	Introducción a las lenguas extranjeras 2
Español intensivo 3	Español oral 4
Audición 3	Español Intensivo 4
Español Oral 3	Audición 4
Escritura 1	Escritura 2
Gramática	Español para el Turismo
Cultural Latinoamericana	Preparación examen nivel 4
Lectura	Principios maoístas y socialismo con características chinas
Educación militar/Educación Física	Educación física 2
Cultura y Literatura China	Principios y Fundamentos del Marxismo
Política y Sociedad Contemporánea 3	Política y Sociedad Contemporánea 4

Tercer curso	
Primer semestre	Segundo Semestre
Segundo Idioma 2	Segundo Idioma 3
Español Intensivo 5	Español Intensivo 6
Audiovisuales 1	Audiovisuales 2
Escritura 3	Escritura 4
Literatura Española	Literatura Latinoamericana
Cultura y Sociedad Hispánica	Lectura de Periódicos
Investigación 1	Traducción 1
Política y Sociedad Contemporánea 5	Interpretación

Cuarto Curso

Primer semestre	Segundo Semestre
Segundo Idioma 4	Trabajo de fin de Carrera
Audición 3	
Traducción 2	
Español para negocios	
Investigación 3	
Escritura académica	
Política y sociedad contemporánea 7	

Apéndice 2

Cuestionario para trabajar metacognición durante post-tareas:

1. Reescuchad las intervenciones que hicisteis las dos primeras semanas y puntuaros del 1 al 10: 1 significa nada de acuerdo, 10 muy de acuerdo.

		Punt.
Contenido	Mis intervenciones incluyeron vocabulario e ideas aprendidas durante la lección anterior. Supe aprovechar y relacionar conocimientos que tengo en chino con la temática sobre la que hablo.	
Organización	Fui capaz de desarrollar un discurso organizado, sin sobresaltos, durante la exposición. Considero que mis exposiciones fueron coherentes y ordenadas. No me supuso una gran dificultad elaborar la respuesta.	
Gramática	Creo que el uso de la gramática en mis intervenciones fue adecuado. Tuve pocos problemas de concordancia (masculino-femenino, persona-tiempo verbal). Usé de manera adecuada las preposiciones	
Léxico	El léxico que usé fue adecuado, fluído. Pude resolver la falta de una palabra con un sinónimo o frase equivalente.	
Pronunciación	No tuve grandes dificultades en la producción de los sonidos. Pronuncié de manera adecuada las vocales, con una entonación similar a la de un nativo.	

Interacción Entendí las intervenciones de mis compañeras.

Tardé mucho tiempo hasta que finalmente decidí cómo responder a mi compañera

Considero que mis compañeros comprendieron los mensajes que transmito.

Mientras estaba escuchando, ya estaba pensando cómo responderlas.

Tuve que apuntarme pocas palabras para responder, considero que mis respuestas fueron espontáneas.

2. En cuanto a vuestra expresión oral, **¿Con cuál de estas cuatro afirmaciones os sentís más identificadas?**

Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y justificaciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relata, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida, y con un estilo que es adecuado al contexto, y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y recordarlas.

Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.

Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explica un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

3. vuestras dificultades en vuestras intervenciones tienen que ver con (marcad del 1 al 10 según vuestra percepción, cuánto más alto es el número, más dificultades):

La pronunciación de algunos sonidos de la lengua y su realización en contextos concretos

Pronunciación de las palabras

La acentuación de las palabras

El ritmo de la frase

Entonación

Falta de léxico

Desconocimiento de la gramática

No comprender la idea

No conocer el tema

4. Ahora, **escuchad las intervenciones de vuestras compañeras de grupo**. Escribid cinco estructuras que ellas usen que vosotras no conozcáis y que consideréis que deberíais introducir en vuestro discurso. Escribid, también, **el motivo por el cual no las habéis usado hasta ahora** (son demasiado difíciles, no las conocíais, creéis que no son muy útiles...).

5. Para terminar, y después de completar este cuestionario, escribid un pequeño texto explicando qué sensaciones tenéis mientras realizamos las tareas orales, y qué partes consideráis útiles y qué otras no tanto.

¡¡Mil gracias por vuestro tiempo y esfuerzo!!



Apéndice 3

Documento presentación de la tarea en clase

La tarea de Wechat... ¿un lío?

Durante este cuatrimestre vamos a realizar un pequeño experimento. Os agradecería vuestra colaboración, pues creo que se trata de una tarea innovadora y diferente de lo que vosotras, como alumnas, y yo, como profesor, estamos acostumbrados a realizar. En esta actividad aprovecharemos una aplicación para móvil que todas conocéis y usáis a diario para mejorar nuestro rendimiento en clase y la calidad de nuestro aprendizaje. Espero que con el esfuerzo de todos resulte provechosa, disfrutemos y aprendamos al mismo tiempo.

Objetivos

El objetivo de esta actividad es aprender a comunicarse en español por las redes sociales y compartir conocimientos e inquietudes con los compañeros de la clase y la facultad. **Es muy fácil**, se trata de usar Wechat en español tal como lo hacéis en chino, pero adaptándolo a la clase de periódicos. Fijaos que Wechat nos permite escribir, leer, hablar y escuchar, y además, nos permite algo que, a mi juicio, es aún más importante: **interaccionar**. Esta actividad nos servirá para trabajar todo esto en un entorno en el que creo que todas os sentís muy cómodas. Es una actividad **evaluable**, así que es importante que la toméis en serio, como si fuera un examen.

Privacidad

En primer lugar, debéis crear una **cuenta nueva** de Wechat, ya que un aspecto fundamental cuando nos movemos por internet es el control de la **privacidad**. La nueva cuenta que crearemos **sólo** servirá para las actividades relacionadas con el español, y todo lo que publiquemos **sólo** será visto por nuestras compañeras de clase y, si queréis, por otros alumnos de la facultad. No os preocupéis, como estaremos usando una cuenta nueva **nadie podrá ver los aspectos de vuestra vida privada que publicáis en otras cuentas** y que no queráis compartir.

Configuración del software

En Wechat, una de las opciones para poder usar dos cuentas con el mismo teléfono es **usar un número de qq** para acceder a la segunda. Si tenéis vuestro número de qq vinculado a vuestra cuenta original y no queréis desvincularlo, deberéis crear una cuenta nueva de qq y usarla como nombre de usuario para vuestra segunda cuenta de Wechat, que es la que utilizaremos en clase. Por favor, os ruego que uséis esta cuenta **sólo** para esta actividad.

Una vez hayáis accedido a vuestra cuenta, tendréis que establecer vuestro nombre de usuario. Debéis hacerlo con el formato **nombre_año de promoción**, por ejemplo, lluis_2011. Esto es importante para que yo pueda identificaros fácilmente cuando escribáis comentarios y pueda hacer un seguimiento adecuado de vuestra participación. Además, podéis añadir una foto vuestra en el perfil 😊.

El siguiente paso será hacerse amigos míos (**2384823303@qq.com**) y de todas las compañeras de clase. En la próxima clase nos aseguraremos de que todos estamos en el grupo.

Dinámica de trabajo

1. Tareas gestionadas por el profesor:

Tendremos dos entornos de trabajo. El primero serán los **momentos** y el segundo serán los **chats privados**.

1. Momentos:

- a. **¿Qué hace el profesor?** Cada semana publicaré, dos o tres días después de las clases, el tema sobre el cual tratará la próxima clase, con una actividad asociada. Esto permitirá que podáis hacer una reflexión previa a la temática de la clase, y que podáis aprovechar mucho más la clase del lunes. Cada lunes, lo primero que haremos será

corregir los errores que se puedan haber cometido durante el debate en wechat sobre la actividad que yo he planteado.

- b. **¿Qué tiene que hacer cada alumna?** Trabajaréis en grupos de 5 o 6 alumnas. Cada alumna, **de forma individual, tendrá que escribir sus respuestas y reflexiones sobre la actividad planteada en wechat**, de forma que se cree un debate sobre la temática planteada. Cada grupo tendrá una portavoz que cada lunes será quien presente las conclusiones de cada grupo oralmente. Las portavoces cambiarán cada semana, y **las elegiré yo el lunes**, así que os recomiendo que durante la semana sigáis los debates atentamente y **tengáis algo preparado por si os toca exponer en clase**. Se podrá participar en los debates de wechat hasta el día anterior de las clases y **la nota será grupal**, en función de las aportaciones de cada miembro, la riqueza del debate y las conclusiones expuestas por el portavoz.

Tened en cuenta que yo abriré un debate para cada grupo de alumnas, con el mismo tema. Sólo podéis participar en el vuestro, pero podéis ver qué comentan los otros. Y no olvidéis que **tenéis que participar en todos los debates de vuestro grupo**.

2. Chats privados:

- a. **¿Qué hace el profesor?** Al terminar cada clase, propondré tareas de discusión, debate y evaluación sobre la clase a través del chat privado. **Toda la comunicación se llevará a cabo forma oral**, excepto los mensajes para indicar que el debate ha terminado, aspecto que indicaré yo. Se trabajará con los mismos grupos que comentaron los momentos el lunes.
- b. **¿Qué tiene que hacer cada alumna?** Tendréis que responder y debatir las tareas de evaluación que el profesor haya propuesto, de forma oral. Cuando el debate se dé por cerrado, **la persona que representó al grupo durante la puesta en común del lunes anterior** deberá mandar un mensaje de voz recogiendo las opiniones de las compañeras de grupo y su propia conclusión final. Esta actividad **se evaluará de forma individual**, y en la siguiente clase escucharemos las conclusiones que sacó la portavoz del grupo tras escuchar las intervenciones de las compañeras.

Tened en cuenta que yo abriré los grupos de chat privado para cada grupo de alumnas, con el mismo tema. Evidentemente, sólo podéis participar en el vuestro porque en principio no tendréis acceso a los otros. Y, nuevamente, no olvidéis que **tenéis que participar en todos los debates de vuestro grupo**.

Al final del curso, cada alumna habrá expuesto conclusiones de pre-tarea al menos una vez en clase (momentos publicados por el profesor antes de clase) y conclusiones de post-tarea una vez (mensajes en el grupo privado de chat con las reflexiones tras el debate post clase).

2. Tareas gestionadas por las alumnas:

Durante el curso, tendréis que incluir **al menos dos momentos que incluyan links a artículos, vídeos o imágenes** que os llamen la atención y os parezcan interesantes, sobre noticias del mundo hispano, y plantear dos preguntas a vuestras compañeras acerca de estos materiales. A partir de aquí se abrirá un debate que vosotras gestionaréis, y cuando creáis que ha concluido, **me tendréis que mandar un mensaje de voz privado con las conclusiones que hayáis sacado del debate**, así como vuestras impresiones sobre la noticia. Esta actividad será abierta y podrán participar todas las alumnas de clase. Yo también participaré de ellos como si fuera un alumno más. Os agradecería que no lo dejarais para el último momento, **las prisas no son buenas**. Tenemos doce semanas por delante y tiempo suficiente.

Normas de participación en los momentos y chats

Hay que participar en los debates de todas las pre-tareas y post-tareas, y no valen aportaciones como “sí”, “vale”, “estoy de acuerdo” o “ok”. Hay que escribir aportaciones elaboradas, pero tampoco hace falta que escribáis redacciones enteras. Lo mismo vale para las aportaciones orales en los chats privados.

El **respeto** a los comentarios y las opiniones de las otras compañeras es una norma básica e inquebrantable en las participaciones en los momentos y los chats. Si percibo algún comentario ofensivo o de mal gusto, advertiré de forma privada a quien lo haya escrito, y si es reincidente, repercutirá en la nota final.

Si detectáis errores, podéis corregir mensajes que hayáis escrito durante el transcurso de los debates, pero prestad atención. Quizás alguna compañera ya los ha citado y la eliminación del mensaje hace que la conversación pierda sentido. En este caso, intentad no borrarlos.

Cuando escribáis mensajes, comprobad los errores ortográficos. Si hacéis algún error en las pre-tareas, lo corregiré en clase, pero las post-tareas generalmente se corregirán en el chat privado.

Evaluación

Esta actividad empieza el 17 de marzo y termina el 31 de mayo. En este periodo de tiempo tenéis que realizar:

1. Al menos 20 comentarios en las actividades de pre-tarea, más una puesta en común en clase (30%).
2. Al menos 15 comentarios en las actividades post-tarea, más una conclusión en el grupo de chat privado (20%).
3. Al menos 2 momentos por persona, la gestión de su debate y el envío de las conclusiones al profesor (25%).
4. Al menos 15 comentarios por persona en los momentos de los compañeros (no el propio). Tened en cuenta que durante el curso se publicarán 32 (dos por alumna). (25%)

Si hacéis todas las aportaciones requeridas de forma adecuada, siguiendo las **normas de participación en momentos y chats, dentro de los plazos semanales marcados**, obtendréis la puntuación máxima de esta actividad.

Cuando debatáis y expreséis vuestras ideas, hacedlo con respeto a los compañeros. Insisto en este punto porque lo considero **muy importante**. No contabilizaré los mensajes con un tono inadecuado y si sois reincidentes posiblemente afecte a la nota final.

Esto es todo. Si algo no queda claro, podéis preguntármelo en clase o por mensaje privado en wechat.

Muchos ánimos a tod@s y no tengáis vergüenza de compartir vuestros puntos de vista y vuestros intereses: la diversidad de opiniones enriquece al grupo. ¡Vamos!

Apéndice 4

Enunciados de Pre-tareas y post-tareas.

Sesión 1

Tema: Presentación de la Prensa española. Principales periódicos, grupos de comunicación.

Sin pre ni post-tareas.

Sesión 2

Tema: Análisis de portadas. Presentación de propuesta de trabajo con Weibo y discusión

Sin pre ni post-tareas.

Sesión 3

Tema: Análisis de periódicos españoles en formato papel (estructura). Reformulación de propuesta de trabajo, ahora ya con Wechat en vez de Weibo (Apéndice 3), presentación y aprobación por parte del grupo.

Sin pre ni post-tareas.

Sesión 4

Tema: Análisis de secciones del periódico

Pre-tarea: Acceded a las ediciones *online* de dos de los periódicos que vimos en clase, www.elmundo.es y www.lavanguardia.es, y observad a qué secciones se les presta más atención. Comparadlo con un periódico chino. ¿Qué cosas encontráis en común? ¿Y distintas? (actividad de prueba).

Post-tarea: *Hola chicas, empezamos con una tarea de prueba. ¿Cuál es vuestra sección favorita del periódico? ¿Por qué? Recordad, como os he comentado en clase, que es importante escuchar lo que nos cuentan las otras compañeras.* (transcripción)

Sesión 5

Tema: Estructura de una noticia y titulares

Pre-tarea: Acceded a cualquier periódico *online* en español y comentad los titulares que más llamen la atención. ¿Qué noticias os parecen más interesantes? ¿Por qué?

Post-tarea: *Buenas, chicas, a ver, ¿Os acordáis que en clase hablamos de las características que debe tener un titular? Todo aquello de que tiene que llamar la atención, transmitir el contenido... pues venga, sed un poco críticas, miraos titulares de noticias de los periódicos españoles que ya conocemos y comentad al grupo si creéis que*

algún titular no es del todo acertado, o si lo cambiaríais. Ah, y poned el link de la noticia en cuestión debajo para que vuestras compañeras puedan mostrar acuerdo o desacuerdo con lo que decís. ¡Gracias! (transcripción)

Sesión 6

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección Internacional

Pre-tarea: En la próxima clase hablaremos de las noticias de la sección “Internacional”. Consultad periódicos españoles y chinos y decid qué noticias destacan. ¿Tratan temas parecidos? ¿Hay alguna noticia que os parezca especialmente interesante?

Post-tarea: *Hola chicas. Uno de los temas que destacasteis en el chat de antes de clase es toda la preocupación sobre el asunto este del avión de Malasia, ¿no? ¿Qué creéis que ha pasado? ¿Tenéis esperanza?(transcripción)*

Sesión 7

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Sociedad

Pre-tarea: ¿Qué noticias se engloban normalmente en la categoría sociedad? ¿Cuáles os parecen más interesantes? Os recuerdo que es importante leer lo que han escrito las compañeras anteriormente e interaccionar con ellas. ¿Coinciden vuestros gustos?

Empiezan a hablar de mar adentro

Post-tarea: *Hola chicas, vamos con la tarea oral de esta semana. En el material que os di el pasado lunes, os acordáis, al final, había cuatro artículos. Uno de ellos era sobre la violencia de género. En esta actividad tenemos que decidir un titular, vale, para este artículo. Se trata de que cada una haga una propuesta distinta, y, discutiendo en el grupo, llegáis a un acuerdo, a un consenso, sobre un titular final. Antes del lunes, ¿sí? lo tenéis que escribir aquí, ¿vale? como mensaje definitivo. Luego, en clase, veremos si lo habéis acertado o no, ¿vale? y yo os diré la respuesta final. (transcripción)*

Sesión 8

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Política

Pre-tarea: Accedid a www.testpolitico.com y realizad el test. Esto os ayudará a identificar si sois de izquierdas, derechas, liberales o conservadoras y a qué partido de los que tenemos en España estáis más cercano. Cuando terminéis, la página web os dará un diagrama que os situará en el escenario político español. Imprimidlo y traedlo a clase, pero no escribáis el nombre. ¡El voto es secreto!

Post-tarea: *Hola chicas, vamos con el tema de esta semana. Eh...en clase, vimos lo que significaba ser de derechas o de izquierdas, ¿sí? En un aspecto como la eutanasia, sabéis, cuando una persona esta muy enferma y decide que no quiere vivir más, ¿sí? ...en un aspecto como este, ¿qué piensa la gente de izquierdas o cómo lo ve la gente de izquierdas, y cómo lo ve la gente de derechas? ¿Hay puntos en común en sus opiniones, son distintas? Intentad pensar en el caso español en concreto, ¿vale? ...porque en España tenemos algunas particularidades que en China no tenéis, como la iglesia, ¿no?. Si estuvierais en España, ¿vale? ¡Gracias! (transcripción)*

Sesión 9

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Economía.

Pre-tarea: Cuando leéis noticias de economía, incluso en chino, ¿las entendéis? ¿Creéis que tenemos que ser unos expertos en economía para entenderlas, o basta con tener un poco de interés sobre los asuntos que se tratan?

Post-tarea: *Hola chicas, el lunes pasado hablamos de la burbuja inmobiliaria, ¿sí? este problema con el precio de los pisos que tuvimos en España y que nos llevó a esta crisis terrible que estamos atravesando. A mí me gustaría que me dijerais si hay algún paralelismo entre aquella situación que se vivió en España y la situación que se vive ahora en China., ¿sí? por lo que respecta al precio de las casas, a tener que ir al banco para poder comprar una casa, a la cultura de los españoles a la hora de adquirir pisos... estableced paralelismos ante este fenómeno. Por cierto, aseguraos que conocéis la palabra paralelismo. Venga, gracias. (transcripción)*

[...] *chicas, eh... insisto un poco, vale, es importante que escuchemos lo que dicen nuestras compañeras, y, a partir de sus opiniones y pensamientos, crear nuestra propia opinión sobre este tema, ¿Vale? O sea, intentad no repetir lo que ya nos han dicho anteriormente. Yo ya sé que si eres la cuarta o la quinta en intervenir es difícil decir cosas nuevas, pero vamos a intentarlo, ¿sí? (transcripción)*

Sesión 10

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Deportes.

Pre-tarea: El próximo lunes toca hablar de deporte. Ya sabéis que el fútbol levanta pasiones en España, y está presente en muchas conversaciones cotidianas. ¿Por qué siempre se habla del FC Barcelona y del Real Madrid? ¿Qué pasa con los otros equipos?

Post-Tarea: Ejercicio de metacognición. En él, las alumnas deben reescuchar los comentarios elaborados a principio de curso, identificar errores, escuchar comentarios de

compañeras, fijarse en su discurso y escribir qué podemos aprender de ellas. En el apartado *Metacognición* de esta sección se detallan sus características. El formulario puede encontrarse en el apéndice 2.

Sesión 11

Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Televisión.

Pre-tarea: Buscad, en internet, los programas que están de moda en España y decid de qué tipo son. ¿Os gustaría verlos? ¿Alguien me sabe decir que es un reality show?

Post-tarea: *Chicas, si en China, por la televisión, hicieran un programa como Gran Hermano, ¿Cuál creéis que sería la reacción de la gente? Le gustaría, no le gustaría, lo miraría, no lo miraría, tendría audiencia o no la tendría? Venga, Gracias.* (transcripción)

Sesión 12

Tema: Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Televisión.

Pre-tarea: La actualización de estado de Ada sobre la serie “Aída” ha dado mucho que hablar. En ella nos habló de la visión de China ante esta polémica. Buscad, en los periódicos españoles, la reacción de los internautas ante esta noticia, y explicad con quién estáis más o menos de acuerdo. Prestad atención: mucha gente hace faltas de ortografía cuando escribe comentarios en internet.

Post-tarea: Descanso a petición del grupo.

Sesión 13.

Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Cine.

Pre-tarea: El lunes veremos críticas de cine en el periódico. Mirad, en casa, una de las siguientes películas: “Mar Adentro” o “Azul Oscuro casi negro”. Después, consultad la página www.filmaffinity.com/main/es, y mirad si vuestras impresiones sobre la película coinciden con las de los usuarios de esta página. Comentad vuestras sensaciones.

Post-tarea: *Hola, la tarea de esta semana es la siguiente. Eh...entre todas, tenéis que decidir a qué película española le daríais un premio Goya, como la mejor película, ¿vale?, ¿Os acordáis de la lista común que hicimos en clase, de películas españolas que todas habíais visto? Tenéis que explicar cada una vuestra elección y luego llegar a un acuerdo, ¿si?, y decidir qué película es la elegida para este premio Goya y los motivos. ¡Gracias!* (transcripción)

[Dos días después] *Muy bien chicas, ahora decid a qué película le dais el Goya. Tenéis que poneros de acuerdo, ¿vale? Venga.* (transcripción)

Sesión 14

Lectura, comentario y análisis de un artículo de la sección de Corazón.

Pre-tarea: Toca hablar de cotilleos, este tema que os gusta tanto. ¿Qué características tienen los protagonistas de las noticias del corazón en España? Consultar www.hola.com y www.lecturas.es y comparadlo con China. Responded también a la siguiente pregunta: ¿Tenemos derecho a airear la vida de los famosos?

Post-tarea: *Última tarea: en grupo, y utilizando el chat... mirad, podéis hablar o escribir, y tenéis que preparar un examen para la asignatura. Es muy fácil: elegís un artículo que hable de alguna de las temáticas que se han tratado en clase y preparáis dos ejercicios relacionados. Como sois tres grupos, algo de lo que preparéis saldrá seguro en el examen...anda, que no os podéis quejar, vosotras mismas podéis hacer vuestro propio examen, ¿eh? Tenemos dos semanas para hacer esta tarea. Gracias.* (transcripción)

Sesión 15

Lectura, comentario y análisis de un artículo de una Entrevista.

Pre-tarea: Os presento la página www.jotdown.es, una de mis revistas *online* favoritas. En ella encontraréis personajes que quizás no son muy famosos, pero tienen opiniones muy interesantes. En la sección de entrevistas, escoged una que os parezca interesante y explicad por qué os llama la atención.

Post-tarea: Metacognición 2. Las alumnas reciben los mismos formularios que se les entregó en la sesión 11, y se reevalúan, escuchando esta vez los últimos mensajes de voz generados.

Apéndice 5

Transcripción fonética del resultado de post- tareas.

Muestra 1

Sofía_2011: Aunque el régimen de China y el régimen de España son diferentes, en el campo inmobiliaria existe muchas situaciones parecidas.

Sofía_2011: Primero, el precio de los pisos en China sigue subiendo, incluso en algunos algunas ciudades los precios parecen extraños por ejemplo en Pekín, el precio llega 10.000 por emm... un quilómetro, metro cuadrado.

Sofía_2011: Segundo, mucha gente quiere intervenir invertir en el campo inmobiliaria inmobiliario, quiero citar un ejemplo, un vecino mío han tenido dos pisos, y todavía tiene un plan de comprar el tercero, porque él cree que el precio sigue subiendo y en el futuro él tendrá más bienes.

Sofía_2011: Últimamente en China emm.. el problema de burbuja inmobiliaria han se ha producido en algunas ciudades, por ejemplo en la ciudad de [no se entiende] en la provincia Neimongu, también una ciudad llamada Yingkou en la provincia Liaoning estas ciudades ahora se llaman las ciudades donde viven los fantasmas, emm... o sea en estas ciudades hay muchos pisos pero son disponibles.

Serena_2011: Creo que los que han mencionado Sofía si son los paralelismos entre China y España sobre la burbuja inmobiliaria. Y también quiero destacar el decrecimiento drástico del precio de las casas porque creo que este es el paralelismo más notable.

Serena_2011: Ahora en China hay más o menos 56 ciudades emm...donde los precios de las casas suben drásticamente.

Serena_2011: Entre estas ciudades especialmente ah... son los ciudades ciudades más grandes como los capitales de cada provincia, por eso últimamente el gobierno ha ha adoptado muchas políticas para mantener el precio.

Serena_2011: Además, uno economista de China ha dicho que a ahora en China hay un problema de las casas que tienen estas en los pueblos pequeños ahora hay demasiados casas...ahh.. además estas casas son vacías, creo él cree que este es el problema más grave para China ahora.

Serena_2011: Lo siento, él cree que este es el problema más grave para la economía china, y creo que este fenómeno también ha aparecido en España, en la historia de España, que causó la burbuja inmobiliaria, por lo tanto hay demasiadas casas, también es un paralelismo.

Ada_2011: Como lo que han dicho Sofía y Serena, ahora en China también hay situación similar a la que en España, y logramos a las ciudades con muchas casas disponibles, la ciudad de monstruos, ehh.. como lo que ha... dicho Sofía... Erduosi, Yingkou y Tedian.

Ada_2011: Y creo que es la mala consecuencia de la urbanización anormal... eee... porque el desarrollo de las ciudades hacen que los campesinos se arrojan a las ciudades y ellos tiene una demanda muy grande de las casas.

Ada_2011: Por eso los desarrolla... desarrolladores establecen muchos pisos tanto en la ciudad como en el suburbio... pero de hecho el suministro es mucho más que la demanda, así que se forma las ciudades de monstruos.

Ada_2011: Además, a diferencia de los españoles, los chinos prefieren juntar el dinero antes de comprar un piso, de comprarlo haciendo in in préstamo del banco por eso creo que la crisis ha ocurrido en España apenas sucede en China.

Ada_2011: Pero con el desarrollo de las sociedad cada día más gente china comprará el piso con la ayuda de banco, pero creo que si el gobierno sigue la policía de subsidio la situación será estable estabilizador más o menos en el futuro.

Yolanda_2011: Serena, perdón, no entiendo el significado de decrecimiento plástico en tus primeras palabras y no estoy de acuerdo contigo, creo que el paralelismo entre España y China es el decrecimiento en loco crecimiento en el precio de casas

Yolanda_2011: O sea, creo que el paralelismo entre España y China no es el decrecimiento del precio, sino el crecimiento del precio de las casas. Gracias.

Yolanda_2011: Y otra duda sobre lo que ha dice has dicho Serena, tú dices que 56 ciudades, oh, las casas de 56 ciudades de...oooh, perdón.

Yolanda_2011: Otra duda sobre lo que has dicho Serena, tú has dicho que el precio de las casas de 56 ciudades grandes sube muy rápido y el gobierno tomo prati prati políticas para mantener el precio, no estoy de acuerdo contigo, creo que le gobierno toma políticas no es para mantener el precio, sino controlar la situación, controlar el precio, hacer el precio decrecer.

Yolanda_2011: En cuanto a los paralelismos entre China y España, tengo tres ideas.

Yolanda_2011: La primera, el crecimiento del volumen de las casas que existe hoy en día en China es como lo que pasó en España, todos los lugar han se han construido muchas

casas, especialmente en las ciudades. Todas la ciudad está llena de casas. El parque, el bosque, el lago, cualquier lugar se ha convertido en casa.

Yolanda_2011; Y el segundo paralelismo, aunque el volumen de las casas ha aumentado mucho y existe mucho más oferta que la demanda, el precio sigue aumentando. Creo que es un fenómeno chocante.

Yolanda_2011: El tercer, la cultura sobre tener una casa es similar entre China y España. Los chinos y los españoles creen que el hogar es una palabra franca y especial, porque ellos perciben miedo y firme, por lo tanto tienen que comprar una casa aunque gasten todo su dinero. Si una pareja se casa sin casa propia, sino alquila un piso, esta es desgraciada.

Yolanda_2011: Ada, tengo una pregunta para ti, no entiendo el significado de ciudad de monstruos.

Ada_2011: Yolanda, las ciudades de monstruos significa las ciudades de demonios, es como los las ciudades en que hay muchos casas disponibles que no hay personas viven. Y... ehhj.. como la ciudad es muy vacía, por eso nombramos estas ciudades las ciudades de monstruos.

Serena_2011: Yolanda, sobre tu primera duda, crees que el no es el crecimiento de precio si no el crecimiento pertenece a un ejemplo del paralelismo de la burbuja inmobiliaria, ¿si? Pero quiero preguntar, ¿el crecimiento de qué crees? Y Creo que antes en España antes si durante el precio crecía muy rapida, este fenomeno ahora existe en china, ¿no?

Serena_2011: Yolanda, sobre tu segunda sugerencia, creo que estoy de acuerdo contigo, quizá no he expresado mi opinión exactamente, creo que sí, el gobierno aplicó unas medidas o políticas para controlar el rápido crecimiento de los precios.

Adela_2011: En cuanto al paralelismo de la burbuja de las casas del gobierno de China y España quiero hablar algo sobre las políticas tomadas por los dos gobiernos las cuales moncausaron la situación de ahora. Todos sabemos que en España el presidente Aznar impulsó la ley del suelo mediante la cual se privatizó el mercado del suelo, y en China también se tomó un política semejante.

Adela_2011: Según las ideas comunistas, el gobierno, antes del año 1980 el gobierno chino aplicó un avio un política una política que se trata trataba de los las empresas o las fábricas debían repartir las casas construídas entre sus empleados a un precio muy bajo.

Adela_2011: Pero en esta política no funcionaba muy bien y el gobierno chino aplicó una nueva política aplicó una nueva poítica de la comercialización de las viviendas la cual permitía la construcción de cada individuo, la compra individual de viviendas, y también

se permitía que cada cual podía tener su propia casa, según esta política el desarrollo la industria inmobiliaria se ha desarrollado mucho. Eso es todo, gracias.

Yolanda_2011: No no no Serena, quiero decir no es el decrecimiento del precio de las casas, sino el crecimiento del precio de las casas. Creo que antes tú dijiste el decrecimiento, ¿no?

Teresa_2011: Después de escuchar lo que habéis discutido sobre el crecimiento de precio de casas en China y las casas de fantasmas etc.. Estoy muy de acuerdo con vosotras y tus vuestros análisis es muy completos pero me gustaría añadir algo.

Teresa_2011: Sobre el fenómeno del crecimiento rápido de precio de las casas de China creo que hay algunos economistas que dicen que no se debe definir el fenómeno como burbuja inmobiliaria porque la mayoría de los chinos verdaderamente necesitamos un piso para vivir, no es para invertir o algo.

Teresa_2011: En cuanto a la hora de adquirir un piso creo que en China cuando una persona sobre todo un hombre cumple sus 30 años o 40 años pero no es capaz de comprar un piso es posible que sea considerado como vencido en su vida, aunque creo que es me parece que es raro este fenómeno, sí que existe.

Teresa_2011: Lo segundo que me gustaría añadir es sobre el préstamo de banco a la gente común para comprar un piso. Ahora algunos bancos de las ciudades importantes

Teresa_2011: Lo siento algo me impidió ahora sigo. Y algunos bancos de las ciudades por ejemplo Chengdu, Leshan, Wuhan etc... Bancos dejan de ofrecer préstamo a los individuos y creo que la causa principal es la falta de dinero de los bancos pero lo más importante es que sobre la política del gobiernos sobre el control de la industria inmobiliaria.

Teresa_2011: Y esta política va a influir mucho en la gente común para comprar un piso y también el campo inmobiliario también será afectado muy gravemente.

Teresa_2011: Por último, el sello de una compañía de Global District Solutions Check han prodicho predicho el mercado de la industria inmobiliaria de Beijing va a derrumbarse y algunos economistas también han dicho que los riesgos ocultos bajo la industria inmobiliaria son muy muchos y espero que en nuestro país no vayan a producir semejante crisis como en España.

Yolanda_2011. Lo siento mucho, he olvidado resumir el tema de semana pasada sobre burbuja inmobiliaria. En cuanto a este tema, Sofía cree que entre China y España hay dos paralelismos...eh... primero el precio de casas sigue subiendo, y en algunas ciudades el precio es muy extraño. El segundo, mucha gente invierten en el campo inmobiliario y Sofía nos da un ejemplo de su vecino. Y tercero el problema de burbuja inmobiliario ha

aparecido en algunas ciudades de China, por ejemplo Erduosi y Yingkou. Serena cree que el paral...

Yolanda_2011: Serena cree que el paralelismo más notable es el crecimiento plástico de las casas. En China hay demasiadas casas vacías. Ada cree que en las ciudades de China y España hay muchas casas disponibles y hay más... la oferta supera demanda, la demanda. El banco ayuda a las personas a comprar casas.

Yolanda_2011: Yo, Yolanda, cree que existen tres paralelismos sobre este tema. El primero el gran volumen de las casas, el segundo el precio de las casas sigue aumentando, aumentando, el tercero la cultura sobre tener una casa, pero , de los chinos, entre, no no, la cultura sobre tener una casa es igual enter China y España. Adela cree que la ley y la política sobre construir casa en China y España es parecida, similar.

Yolanda_2011: Teresa cree que la cultura y el préstamo de banco para que las personas comunes puedan comprar casas en... este fenómeno, estos fenómenos en China y España son iguales. La conclusión, así, hay muchos paralelismos, muchas cosas se parecidas, pero la situación no es igual ¡Esto es todo, muchas gracias!

Muestra 2

Elisa_2011: Entre las películas que hemos visto, elijo la película Mar Adentro como ganadora de premio de Goya. Las razones son así, en primer lugar...

Elisa_2011: Lo más destacable de la película es la gran interpretación de los actores protagonistas, emm... tanto Javier Bardem como Belén Rueda ellos hacen una interpretación impresionante, sobre todo Javier Bardem, en que es mejor papel sin duda. Bardem consigo algo increíble al interpretar a un tretrapre...

Elisa_2011: Su actuación se basa en el gestos faciales, en segundo lugar el argumento de esta película es muy simple, también las escenas son muy sencillas, eeh... la mayoría de las escenas ocurren en una habitación pero se puede contar una historia muy conmovedora a nosotros. Creo que eso es my fácil. Por último, Mar Adentro es una película luminosa y optimista, a pesar de tratarse la muerte, eh...

Elisa_2011: Aunque eso es un tema muy discutible, también es muchas reflexiones sobre la vida y la muerte. ¿Qué opináis, chicas?

Elena_2011: Si fuera la jurada yo daría el premio de Goya a la película También la Lluvia. Esta película, recordáis, es la que vimos en la clase de Ana el semestre pasado.

Elena_2011: En este película la historia ocurre en el pobre país Bolivia. El protagonista lucha por el derecho de todos los ciudadanos del país contra el hecho del gobierno que sube el precio del agua.

Elena_2011: Incluso no permite que ellos... no permite que las personas salen en la calle, ellos dicen el gobierno quiere robar también la lluvia. El protagonista organiza muchas manifestaciones en contra con la acción del gobierno aunque siempre recibe sangre y daño.

Elena_2011: Le respeto, por otro lado la película nos manifiesta, eh? La película nos muestra la desastre que los conquistadores españoles del s. XV a los indígenas quechua... es que a menudo me imagino que no hubiera destruido las civilizaciones antiguas, ¿cómo sería la tierra Latinoamérica?

Lluís: Muy bien chicas, ahora, a pesar de que sólo habéis participado dos, intentad decidir, entre Mar Adentro y También la Lluvia, a cuál le dais el Goya. Venga, el lunes hablamos.

Lola_2011: Entre Mar Adentro y También la Lluvia doy el premio a la película También la Lluvia porque me parece en esta película los argumentos son muy extensos, segundo se relata de forma muy creativa. En la película participa en la creación de una película, como un actor desempeña un papel indígena que sufre mucho ante el dominio de los colonizadores, y como un ciudadano organiza manifestación para no subir el precio del agua, y las dos cosas coin... coinciden.

Lola_2011: Así lo que pasó en la antigüedad, o mejor dicho, en la... en... la colonización se mezcla con lo que pasa en la realidad. Eso refleja la triste situación de los...mmm... pobres países, que siempre sufren la explo... esta película impresiona mucho...mmm... y con la película conozco mejor la situación de los países latinoamericanos y... mmm... también conozco que casi 500 años después la situación de los aborígenes no... no... no está mejorado, mejorada.

Lola_2011: En todo caso, También la Lluvia es una película muy buena.

Elena_2011: Deseo que Bolivia, este país, pueda animarse y reconstruir su esplendor como está haciendo nuestro país, China, especialmente en el campo de Cultura creo que.

Rebeca_2011: Creo que la Lluvia es la mejor para mí las causas son muchas. Por ejemplo, me parece que los argumentos de esta película son muy creativos, y a mí me gusta mucho, además lo más me impresiona es el hombre quien luchaba contra el aumento del precio de agua, pero no recuerdo cómo se llama. También me gusta escenas bonitas en esa película.

Lluís: ¿Así que le damos el Goya a “También la Lluvia”?

Elena_2011: Sí, bien.

Elisa_2011: De acuerdo, vale.

Apéndice 6

Tareas complementarias de clase.

Estas actividades se presentaron de forma oral en clase.

En primer lugar, se forman grupos de cuatro alumnos. A cada grupo se le entregan dos sobres, uno por pareja. En cada sobre hay preguntas y respuestas de una entrevista, mezcladas, de modo que cada pareja tendrá un sobre con preguntas y respuestas. El siguiente paso será crear un grupo de chat oral de Wechat que incluya los cuatro miembros y el profesor, que podrá así monitorizar y evaluar el desarrollo de la actividad desde clase, así como dar la actividad como concluída cuando un grupo logre casar todos los pares pregunta-respuesta.

A continuación, cada grupo se distribuye por la facultad, colócase cada pareja a una distancia suficiente para que no puedan oírse. Usando los mensajes de voz de Wechat tendrán que casar cada pregunta con su respuesta. Esto permite trabajar la audición, la expresión oral, la interacción y capacidad de síntesis, puesto que algunas de las preguntas o respuestas son extensas y es mucho más práctico y eficiente decir “Habla de...” que no leerlo entero. Además, no hace falta decir que la gamificación de la actividad (era una competición entre 4 grupos) contribuye a la motivación grupal.

Actividad 2

Esta actividad habría estado vinculada con la sesión de Televisión, pero no se pudo realizar por las dificultades de las alumnas de acceder a internet desde sus dormitorios. En condiciones normales (sin restricción en el acceso a internet, y suponiendo que los alumnos viven en casas con conexiones a internet estables) es totalmente factible, innovadora y atractiva. En ella, se propone que en grupos de máximo cinco alumnos (de otra manera es difícil llegar a un acuerdo) se siga en directo un programa de televisión cualquiera, acorde con los gustos del grupo, mientras se hacen comentarios orales o escritos sobre lo que se vaya sucediendo (con el profesor, como siempre, añadido en el grupo para hacer el seguimiento). En un grupo que les guste el deporte sería adecuado, por ejemplo, proponer la actividad durante un partido de baloncesto, por ejemplo.

Apéndice 7

Cuestionario evaluativo entregado al final del curso y comentarios.

Trabajo en Momentos (pre-tareas)

¿Cuántas veces semanales consultabas los momentos? Respuestas: 6 alumnas 2 veces, 4 alumnas 3 veces, 2 alumnas 4 veces, 1 alumna 5 veces, 2 alumna 7 veces, 1 alumna 10 veces.

Como se puede ver, el acceso a la aplicación (recordemos que no estaban usando su cuenta habitual, sino una específica creada para el curso) fue bastante heterogéneo. Se podría argüir que haber realizado la tarea de clase con la misma cuenta que se usa habitualmente quizás habría aumentado la participación, al estar las alumnas permanentemente conectadas, y no sin razón. El inconveniente es que hacerlo de esta manera habría supuesto establecer unos parámetros de privacidad complejos por lo que se refiere a relaciones de inclusión-exclusión, y, dicho sea de paso, habría complicado en sobremanera la tarea del profesor para corrección y monitoreo de la actividad. Hay que admitir que un software tipo facebook (renren en China) quizás habría funcionado mejor por lo que se refiere al fomento de la participación del grupo.

¿Habrias preferido realizar esta actividad con un ordenador en vez del móvil? 10 alumnas no, 6 alumnas sí.

Este aspecto plantea hasta qué punto es práctico realizar con el móvil una tarea que requiere escribir fragmentos de texto algo extensos. Como los dispositivos móviles están diseñados para escribir mensajes cortos, es lógico plantearse si las alumnas se sintieron cómodas escribiendo con él, habida cuenta que los mensajes generados fueron bastante largos. La respuesta es que sí: casi dos tercios de las alumnas se sintieron cómodas manejándose con el móvil, beneficiándose muchas de una herramienta que ya prácticamente incluyen todos los móviles, la autocorrección ortográfica de la escritura, que contribuye a la autonomía del aprendizaje.

Puntuía del 1 al 10 (1 poco, 10 mucho):

3. La manera en que el profesor corrigió los errores me pareció adecuada. 9.2

Esta es una de las cuestiones que más me preocuparon durante la tarea, y a juzgar por la valoración de las alumnas fue resuelta de forma satisfactoria. La aplicación, al ser lógicamente imposible alterar los comentarios de las participantes, hizo que se generaran constantemente mensajes con algunos errores que todas las alumnas podían ver, sin tener la certeza de si eran correctos o no. Inicialmente decidí corregir en la misma aplicación aquellos errores que me parecían más importantes, pero a medida que avanzó el curso decidí llevar a clase los errores más comunes y comentarlos en sesión abierta. Las

respuestas de las alumnas a esta pregunta prueban que la metodología usada les pareció adecuada.

4. Cuando participaba en los momentos, leía todas las intervenciones de tus compañeras antes de hacer tu comentario. 8

5. Tenía en cuenta su opinión a la hora de responder. 7.1

6. He tenido dificultades para entender lo que escribían mis compañeras. 2.4

Estas tres preguntas iban encaminadas a detectar si la interacción funcionó, y a saber si se pudo evitar el indeseado fenómeno de participación sin tener en cuenta las intervenciones de las compañeras. Los resultados de la pregunta número 4 y 5 nos muestran que las alumnas tuvieron bastante en cuenta la opinión de las otras compañeras en sus participaciones, algo imprescindible para trabajar dicha destreza. Del mismo modo, las alumnas reconocen no haber tenido problemas para entender las aportaciones de las compañeras, algo que nos muestra la homogeneidad del grupo y la adecuación de la propuesta al nivel de las participantes.

A pesar de estas respuestas, es necesario destacar que las alumnas tuvieron dificultades para crear discursos conjuntos, aspecto que se hizo especialmente patente en las síntesis de los debates que tenían lugar en la apertura de cada clase, durante los cuales las alumnas se limitaron prácticamente a resumir las aportaciones de los miembros de cada grupo, en vez de presentar una conclusión global a la cual había llegado. Esto es claramente un aspecto mejorable, que en mi opinión presenta un reto interesante porque resulta difícil de abordar debido a las creencias y valores individualistas y competitivos de los alumnos chinos.

7. La actividad ha sido útil 8.2

Las alumnas reconocen la actividad como útil y provechosa.

8. Me ha parecido bien preparar las clases de esta manera. 8.6

9. Habría preferido realizar estas actividades en papel antes que con el móvil. 4.4

Uno de los objetivos de las pre-tareas era que las alumnas construyeran un marco de conocimiento previo al inicio de las sesiones lectivas. La puntuación de 8.6 de la octava pregunta muestra un grado de satisfacción elevado con la actividad y la dinámica de funcionamiento. Uno de los principales inconvenientes que a mi juicio presentaban las pre-tareas era la poca practicidad de insertar texto en el móvil, aspecto ya tratado en la segunda pregunta. Acercándonos a un paradigma más tradicional, y probablemente más práctico por el uso de papel y la facilidad de corrección, la pregunta número 8 sí que parece generar más disparidad de opiniones en el grupo, decantándose de todos modos la media hacia el

uso favorable del móvil: de hecho sólo 4 de las 14 alumnas que respondieron a esta pregunta dieron puntuaciones superiores al 5.

10. Esta actividad me ha servido para conocer páginas web en español que me serán útiles en el futuro. 9.1

Esta pregunta es la que recibe una puntuación más alta por parte del grupo, y muestra también la utilidad, desde el punto de vista de las alumnas, de la actividad, además de responder con uno de los objetivos planteados inicialmente con el diseño de las pre-tareas, que era la posibilidad de facilitar a las alumnas una serie de fuentes de materiales auténticos que permitan fomentar el desarrollo de la autonomía.

Pregunta de respuesta abierta:

¿Qué cosas te han parecido bien de esta actividad?

El comentario más escrito es la posibilidad de usar internet mientras se aprende, esto es, la motivación añadida que suponía relacionar su aprendizaje con el uso de internet, incluyendo algunas alumnas la palabra “diversión”. Seguidamente, las alumnas valoraron especialmente que la actividad les permitiera “mejorar su lógica”, algo que interpreto como el desarrollo de la capacidad de expresar de forma más reflexionada y coherente sus puntos de vista sobre algún asunto en español. Además, las alumnas destacan el aprendizaje a través de sus compañeras, la realización colectiva de una actividad y el “choque” de opiniones entre las suyas y las de la cultura meta mediante las preguntas que planteaba el profesor o el acceso a los materiales auténticos *online*.

¿Qué cosas cambiarías?

Por lo que a este punto concierne, algunos de los comentarios generados en este aspecto contradijeron a las virtudes expuestas anteriormente, y la principal característica de las respuestas obtenidas fue su falta de homogeneidad. Los más destacados fueron el exceso de carga de trabajo, expresado por dos alumnas con la palabra “presión”, palabra que en China muchas veces se confunde con “responsabilidad”. Seguidamente, dos alumnos requirieron también más intervenciones del profesor en los debates y que fuera él quien decidiera los temas (algo que ya se hacía semanalmente, se sobreentiende que las alumnas hacían referencia a los momentos) en vez de las alumnas, algo que muestra la visión tradicional oriental de la figura del profesor, en el cual debería recaer la responsabilidad total de la programación de las clases. Para terminar, una alumna se quejó de la extensión de los mensajes generados.

Trabajo en debates orales (post-tareas)

¿Cuántas veces semanales consultabas los momentos? 1 alumna 7 veces, 2 alumnas 5 veces, 2 alumnas 4 veces, 3 alumnas 3 veces, 5 alumnas 2 veces, 3 alumnas 1 vez.

Si nos fijamos en la extensión de los mensajes producidos, cuyos valores comentamos en el apartado *Resultados*, obtenemos valores significativos de participación. A pesar de ello, quizás habría sido bueno que su repartición fuera más espaciada, intentando que las alumnas consultaran de 3 a 5 veces semanalmente los mensajes del chat oral. Esto es mejorable proponiendo más de una tarea semanal a las alumnas, pero lleva de la mano la posibilidad de encorsetar de forma indeseada la libertad en la realización de la actividad y por lo tanto una posible desmotivación por la “presión” que nos apuntaba una alumna anteriormente.

1. El profesor corrigió los errores de forma adecuada. 8.7

2. Habría preferido más atención en la corrección de los errores. 6.4

Como se ha visto hasta ahora, uno de los aspectos que pueden generar más controversia en el uso de wechat es la corrección de los errores. Las respuestas de las alumnas muestra de entrada su aprobación en la manera de corregirlos, esto es, mediante mensajes orales individualizados pero públicos al final del debate, aunque la pregunta siguiente nos muestra que desearían prestar un poco más de atención a este aspecto, algo que sería posible con más horas lectivas. Esta fue una realidad de la cual me percaté rápidamente y que podría incorporarse en toda la vertiente metacognitiva de la tarea.

3. Cuando participaba en los debates orales escuchaba todas las intervenciones de mis compañeras antes de intervenir. 7.9

4. Tenía en cuenta la opinión de mis compañeras antes de responder. 7.1.

5. He tenido dificultad para entender lo que mis compañeras decían. 4.2.

Las tres preguntas anteriores son aquellas referentes a la interacción. Según las respuestas, se puede observar que las alumnas escuchaban y tenían en cuenta las intervenciones de sus compañeras, así que podemos concluir que se cumplieron los objetivos referentes al trabajo de las destrezas de interacción.

6. La actividad ha sido útil. 8.2

7. Mi español oral ha mejorado. 8.7

Nuevamente, las alumnas demuestran haber identificado las posibilidades didácticas del trabajo mediante el chat oral de Wechat, aspecto muy importante de cara una concienciación de su aprendizaje, y reconocen que su competencia de comunicación oral ha mejorado.

8. Me gustaría volver a realizar esta actividad el próximo semestre. 6.5

A pesar de que el valor no es excesivamente alto, sí que muestra la disponibilidad del grupo para seguir trabajando destrezas orales e interactivas mediante esta metodología. Hay que recordar que efectuar una pregunta usando el verbo “gustar” puede dar respuestas poco favorables, siendo quizás un valor más significativo sobre la actividad el obtenido en el ítem 6 en el que se pregunta acerca de la utilidad de la tarea. A nivel anecdótico, una alumna valoró este ítem con la puntuación de 0, aun habiendo establecido el rango de elección entre 1 y 10.

7. ¿Qué te ha parecido más interesante, los debates escritos o los orales? 7 alumnas debate oral, 3 debate escrito y 4 ambos.

Parece claro que la participación en las actividades orales ha tenido más éxito que las escritas.

¿Qué cosas te han parecido bien de esta actividad?

Las alumnas, de forma unánime, valoran la posibilidad de practicar el español en un entorno de expresión libre, sin presión y sin nervios. Además, creen que realizar las post-tareas les ha permitido expresarse de forma más organizada, produciendo discursos más “lógicos”. Si nos atendemos a los entornos de expresión oral donde se desenvuelven normalmente, la interpretación de estas palabras nos indica que pueden expresarse de forma significativa, formando opiniones íntimamente relacionadas con su realidad personal. Las alumnas valoran también el conocimiento adquirido y el contraste entre las diferencias interculturales mediante las preguntas que planteaba el profesor.

¿Qué cosas cambiarías?

Algunas alumnas creen que el chat es un poco caótico, opinión que suscribo. Ellas proponen que los debates podrían estar guiados por las alumnas, siendo ellas las que propongan un tema de discusión, de forma parecida a la actualización de estado. También proponen la coevaluación entre ellas, aspecto muy interesante siempre y cuando se pueda gestionar de una forma adecuada, puesto que es fácil que se genere un caos comunicativo. Otras alumnas requieren más interacción de sus compañeras, a pesar de que los números de participación, a nivel cuantitativo, no son nada desdeñables. Por último, algunas alumnas se lamentan de la calidad del sonido de las grabaciones, aspecto vinculado directamente a la calidad del dispositivo móvil.

Actualización de momentos.

1.Me habría gustado que el profesor interviniera más en los debates. 7.8

En esta actividad, al ser directamente gestionada por las alumnas, el profesor no intervino muy a menudo. De todos modos, las alumnas habrían deseado más

participaciones por parte del profesor. Estas respuestas casan con la visión china del profesor como elemento sobre el cual deben girar todas las dinámicas de clase.

¿Qué te han parecido los temas propuestos por tus compañeras?

El grupo, al ser muy homogéneo, está satisfecho con los temas que propusieron sus compañeras, y aprecian especialmente el intercambio de mentalidades y la aparición de cierta polémica en los debates. Una alumna usa la expresión “útiles para pensar”.

E/LE Y TIC EN LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

Una propuesta didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo |

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y L2 (2012-2014)

IL3 Instituto de Formación Continua – Universidad de Barcelona

Módulo: Trabajo Final de Máster |

Tutor: Miguel Mateo Ruiz |

Verónica Ciendones Díaz |

Julio 2014

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi agradecimiento a Toni, por su apoyo incondicional y su grandísima paciencia y comprensión; a mis alumnos del aula de acogida, porque me han ayudado a clarificar y a comprender mejor la enseñanza y el aprendizaje de E/LE; a mis compañeros de postgrado y máster por compartir inquietudes y reflexiones; a Jaquelinne Contreras, por su ayuda en la elaboración de la versión inglesa del resumen; a mis amigos y familiares, por estar ahí con sus mensajes de ánimo a lo largo de estos meses; a Miguel Mateo, mi tutor, por sus valiosas sugerencias, su constante revisión a lo largo de todo el proceso de esta memoria y por acompañarme en esta travesía.

Resumen

La presencia del alumnado extranjero en las aulas españolas ha hecho cambiar el panorama educativo de nuestro país. Una de las prioridades de este alumnado inmigrante es aprender la lengua española con el fin de integrarse en la nueva sociedad de acogida y conseguir el éxito académico. Es en este contexto donde adquiere importancia la educación inclusiva, ya que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, sin tener en cuenta su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales. Por este motivo, el objetivo principal de este trabajo consiste en realizar una propuesta didáctica de español como lengua extranjera (E/LE) para aulas de inmersión lingüística, donde se fomente el aprendizaje cooperativo mediante el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, tomamos como base teórica los distintos planteamientos constructivistas, para seguir una metodología acorde y basar nuestra propuesta en el enfoque por tareas.

Palabras clave: educación inclusiva, aprendizaje cooperativo, aulas de inmersión lingüística y nuevas tecnologías.

Abstract

The presence of foreign students in the Spanish classroom has change the regular educational perspectives in our country. One of the priorities of this immigrant students is to learn the Spanish language in order to integrate into the new host society and achieve the academic success. It is in this context that education becomes important, as it seeks to meet the learning needs of all students, regardless of their origin, their personal, social and cultural conditions. Therefore, the main objective of this tesis is to design a didactic in Spanish as a Foreign Language (E/LE) for language immersion classroom, where we will be focusing in cooperative learning combining new technologies. In this regard, we take as theoretical bases different constructivist approaches to follow on a consistent methodology according to our proposal, as well as aline it into the method “Task bases Language teaching”.

Keywords: inclusive education, cooperative learning, classroom immersion language and new technologies.

ÍNDICE

PÁGINAS

1. Introducción.....	6
2. Estado de la cuestión.....	8
2.1. La situación migratoria en España.....	8
2.2. El alumnado inmigrante en las aulas españolas.....	12
2.3. El derecho a la educación.....	15
2.4. La legislación educativa española sobre los estudiantes extranjeros.....	16
2.5. La educación inclusiva.....	18
2.5.1. Multiculturalidad e interculturalidad.....	19
2.5.2. La atención a la diversidad: organización y currículo.....	20
2.5.3. El Plan de Acogida.....	22
2.5.4. Las aulas de inmersión lingüística.....	24
2.6. Antecedentes: El constructivismo y su concepción en la enseñanza	26
2.7. Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje.....	29
2.7.1. Agrupamientos.....	30
2.7.2. Aprendizaje cooperativo.....	32
2.7.3. Tecnologías de la Información y de la Comunicación.....	35
3. Objetivos del diseño.....	37
3.1. Los objetivos del diseño.....	37
3.2. El enfoque por tareas.....	39
4. Metodología.....	42
4.1. El grupo meta.....	42
4.2. Secuencia curricular del curso.....	43
4.3. El proceso creativo.....	50
4.4. Tipología de los materiales y de las actividades.....	54
5. Diseño del material.....	56
5.1. Presentación del material.....	56
5.2. Reflexión sobre el resultado final del material.....	78

6. Conclusiones.....	81
7. Bibliografía.....	86
8. Anexos.....	96
9. Índice de gráficos y tablas.....	122

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro trabajo *E/LE y TIC en las aulas de inmersión lingüística* constituye la memoria final del *Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y L2* del IL3, Instituto de Formación Continua, de la Universidad de Barcelona, contextualizado en el ámbito de la didáctica del español como lengua extranjera (E/LE) y del español como segunda lengua (E/L2)¹. La elección del tema no solo se rige por los contenidos tratados en los diferentes módulos programados, sino también por mi interés y las inquietudes surgidas tanto en mi desempeño profesional como en la asignatura *Prácticum* del máster. En este sentido, el hecho de haber trabajado en aulas de inmersión lingüística y en distintos centros de Educación Secundaria en Cataluña me ha permitido detectar necesidades específicas en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Actualmente, vivimos en una sociedad plurilingüe en la que cada vez es más indispensable hablar una segunda lengua para lograr una mejor comunicación, ya que aprender una L2 significa aprender también su cultura. Es un hecho constatado que la inmigración en España ha existido desde siempre, y desde hace dos o tres décadas está cobrando especial importancia. De hecho, la gran afluencia de inmigración se ve reflejada en las aulas españolas, puesto que cada vez tenemos más alumnado inmigrante en nuestros centros y esto hace que programar en contextos educativos plurilingües y multiculturales empiece a ser una labor cotidiana de los docentes, tanto en los centros de Educación Primaria como en los de Secundaria.

Así pues, de entre las múltiples necesidades surgidas de la creciente realidad multicultural, una de las prioridades del alumnado inmigrante es aprender la lengua española, ya que, por una parte, abre vías para lograr la plena integración social y cultural, y por otra, porque es una de las claves fundamentales para el adecuado desarrollo académico. En consecuencia, si tenemos en cuenta esta doble perspectiva, la programación de inmersión lingüística ha de contribuir a que el alumnado procedente de diferentes países pueda participar plenamente en la vida social del país de acogida, al mismo tiempo que debe asegurar que supere con éxito las distintas etapas del sistema educativo, en el caso que nos ocupa, la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

¹ En lo sucesivo, E/LE (español como lengua extranjera) y E/L2 (español como segunda lengua).

Por tanto, teniendo en cuenta todo lo que hemos expuesto anteriormente, podemos decir que el propósito principal de este trabajo es presentar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de E/LE en las aulas de inmersión lingüística de España, donde, además, se fomente el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como el aprendizaje cooperativo. Básicamente, nuestro cometido es proporcionar al profesorado una base metodológica para la actuación pedagógica (García Santa-Cecilia 1995: 178) a partir de la cual se programa la unidad didáctica, se diseñan las actividades de aula, conjugando los contenidos propios de la materia con los objetivos del aprendizaje de segundas lenguas. De ahí que otro de los objetivos consista en desarrollar las estrategias y las habilidades necesarias para una práctica docente de E/LE efectiva y consecuente con las tendencias didácticas actuales.

Para ello, se ha utilizado una metodología de corte cualitativo ya que, primeramente, se plantea la cuestión migratoria en España y se recogen los datos para su posterior análisis. A continuación, se determina el marco legislativo en relación con el alumnado extranjero y se explicitan las distintas medidas adoptadas en el campo educativo, para después fundamentar nuestra propuesta en concepciones teóricas que giran en torno al socioconstructivismo y la enseñanza. Por tanto, podemos decir que la metodología que hemos seguido se centra en la recolección de información y en el análisis documental.

Finalmente, en relación con la estructura de la memoria, la hemos organizado en los siguientes apartados. En primer lugar, resumimos y analizamos la situación migratoria en la sociedad española actual, para después presentar los referentes legislativos y las medidas adoptadas en el campo de la educación para el alumnado extranjero. Posteriormente, presentamos los referentes teóricos relacionados con el constructivismo, con el fin de conocer las estrategias metodológicas más idóneas para la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, exponemos los objetivos y el enfoque adoptado que nos servirá de base para diseñar nuestra propuesta didáctica de E/LE. Acto seguido, dedicamos un apartado a la metodología, donde describimos el grupo meta y contextualizamos los contenidos, la tipología de materiales y las actividades que desarrollamos. Después, terminamos con la presentación del material, que sintetiza los aspectos tratados en el marco teórico, pero de una forma práctica, e incluye una valoración del resultado. Por último, cerramos nuestro trabajo con un apartado destinado a las conclusiones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado, se analiza la situación de los estudiantes inmigrantes en España, así como también se tratan las principales aportaciones del enfoque constructivista y las estrategias metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje; con el objetivo de diseñar una propuesta didáctica de E/LE en la que se fomente el aprendizaje cooperativo mediante el uso de las TIC en las aulas de inmersión lingüística.

Para empezar, analizamos la situación migratoria en España para poder ver cuál es su reflejo en las aulas. Para ello, tenemos en cuenta el marco legislativo español en relación con los estudiantes extranjeros, con el propósito de conocer y entender su estado actual.

Acto seguido, hablamos de la educación inclusiva y describimos cuáles son las medidas organizativas y curriculares de atención a la diversidad, para después centrarnos en las aulas de inmersión lingüística.

Por último, exponemos la importancia del constructivismo y su concepción en la enseñanza, para presentar a continuación algunos recursos metodológicos para la enseñanza-aprendizaje. Concretamente, nos centraremos en los agrupamientos, en el aprendizaje cooperativo y en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC).

2.1. La situación migratoria en España

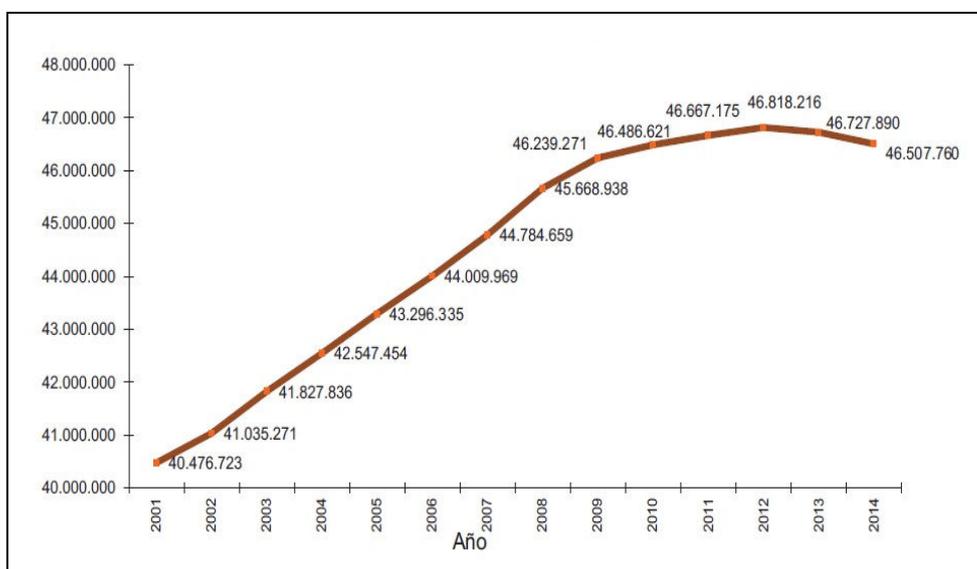
Una de las manifestaciones más características de la sociedad actual viene representada, sin duda alguna, por el imparable fenómeno de la inmigración (Arnaiz y Martínez 2001). A lo largo de la historia moderna, España se ha caracterizado por ser un país principalmente emigrante, pero en las últimas décadas ha pasado a ser receptor de flujo migratorio. Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas², desde el año 2000, España ha presentado una de las mayores tasas de inmigración del mundo, por detrás de países como Estados Unidos, Rusia, Alemania, Ucrania, Francia, Canadá o el Reino Unido. Básicamente, las causas de la emigración a España se debieron al dinamismo económico, la cercanía lingüística y cultural con los países de Latinoamérica y la proximidad geográfica con el Norte de África.

² "[World Population Policies 2005](#)", United Nations, Department of Economic and Social Affairs, March 2006.

Desde que en 1998 el Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) comenzó a elaborar el Padrón Continuo, la población empadronada creció todos los años hasta el cierre de 2011, momento en el que se alcanzó la cifra histórica de 47.265.000 habitantes. Durante la última década, España experimentó un gran aumento de la población con la llegada masiva de extranjeros, cuya cifra pasó de 923.879 en el año 2000 a 5.747.734 en 2010. Sin embargo, según los datos del INE, el número de habitantes extranjeros ha bajado en los tres últimos años. Desde el 1 de enero de 2011, el volumen de extranjeros cayó en 751.000 personas como consecuencia de la crisis, porcentaje equivalente al 13% del total de residentes foráneos.

Según los datos provisionales del INE, en sus Notas de Prensa publicadas el 30 de junio de 2014 sobre *Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Estadística de Migraciones 2013*³, la población residente en España se sitúa en 46.507.760 habitantes a 1 de enero de 2014, tal como podemos comprobar en el gráfico 1, lo que supone una disminución de 220.130 personas respecto a comienzos de 2013. De este total, 41.831.739 tienen nacionalidad española y 4.676.022 son extranjeros.

Gráfico 1: Evolución de la población de España (2001-2014)



Fuente: [INE](#): Notas de prensa. Junio 2014:1

³ Instituto Nacional de Estadística ([INE](#)). Notas de Prensa del 30 de junio de 2014. *Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Estadística de Migraciones 2013*. Datos provisionales.

En lo referente a la evolución de la población residente en nuestro país, si analizamos los datos de la tabla 1, podemos observar que, a pesar de que durante el año 2013 la población residente se redujo en 220.130 personas, la población de nacionalidad española aumentó en 176.529. En cambio, la población extranjera disminuyó en 396.658 personas (un 7,82%). Así pues, podríamos decir que las causas de la menor población se encuentran en la caída del número de residentes extranjeros, ya sea porque regresan a sus países de origen o porque consiguen la nacionalidad española y a la salida de ciudadanos españoles en busca de empleo.

Tabla 1: Evolución de la población residente en España durante 2013

	Población a 1 de enero		Crecimiento anual	
	2014	2013	Absoluto	Relativo (%)
Total	46.507.760	46.727.890	-220.130	-0,47
Españoles	41.831.739	41.655.210	176.529	0,42
Nacidos en España	40.110.411	40.124.239	-13.828	-0,03
Nacidos en el extranjero	1.721.328	1.530.971	190.357	12,43
Extranjeros	4.676.022	5.072.680	-396.658	-7,82
Nacidos en España	440.241	428.911	11.331	2,64
Nacidos en el extranjero	4.235.780	4.643.769	-407.989	-8,79

Fuente: [INE](#): Notas de prensa. Junio 2014:3

Además, si nos fijamos en la variación de la población extranjera residente en España durante 2013, tabla 2, según sus principales nacionalidades, el mayor descenso en términos absolutos se produce entre la población ecuatoriana (56.466) y la colombiana (50.772), mientras que solo aumenta la italiana (1.203). Aun así, las nacionalidades con mayor presencia son la rumana, la marroquí, la británica, la ecuatoriana y la italiana. A continuación, se situarían colombianos, chinos, alemanes, búlgaros y bolivianos.

Tabla 2: Variación de la población extranjera residente en España durante 2013 según principales nacionalidades

	Población a 1 de enero		Crecimiento anual	
	2014	2013	Absoluto	Relativo (%)
Total extranjeros	4.676.022	5.072.680	-396.658	-7,82
Rumanía	730.340	769.608	-39.269	-5,10
Marruecos	714.221	759.273	-45.052	-5,93
Reino Unido	311.774	316.362	-4.588	-1,45
Ecuador	212.970	269.436	-56.466	-20,96
Italia	182.249	181.046	1.203	0,66
Colombia	172.368	223.140	-50.772	-22,75
China	164.555	169.645	-5.091	-3,00
Alemania	149.522	153.432	-3.910	-2,55
Bulgaria	140.206	147.310	-7.104	-4,82
Bolivia	126.421	162.538	-36.117	-22,22
Portugal	109.568	116.431	-6.863	-5,89
Francia	100.448	101.466	-1.018	-1,00
Perú	83.583	109.639	-26.055	-23,76
Ucrania	81.625	84.081	-2.456	-2,92
Argentina	80.910	95.415	-14.504	-15,20

Fuente: [INE](#): Notas de prensa. Junio 2014:4

En cuanto al saldo migratorio (diferencia entre quienes llegan a España y quienes se marchan) durante 2013, fue negativo en 256.849 personas (llegaron 291.041 procedentes del extranjero y se marcharon 547.890). Este saldo, un 80,2% superior al de 2012, estuvo provocado por un descenso del 4,3% de la inmigración y un aumento del 22,7% de la emigración. Así, como podemos apreciar en la tabla 3, del total de inmigrantes procedentes del extranjero, 33.393 personas (el 11,5% del total) tenían nacionalidad española, mientras que el resto (257.648) eran extranjeros. Asimismo, los españoles que optaron por salir del país suponen el 14,5% del total de las personas que lo hicieron (547.890). De esos 79.306 españoles que emigraron, 52.160 habían nacido en España, mientras que el resto lo hizo fuera y después adquirió la nacionalidad.

Tabla 3: Movimientos migratorios durante el año 2013 por nacionalidad

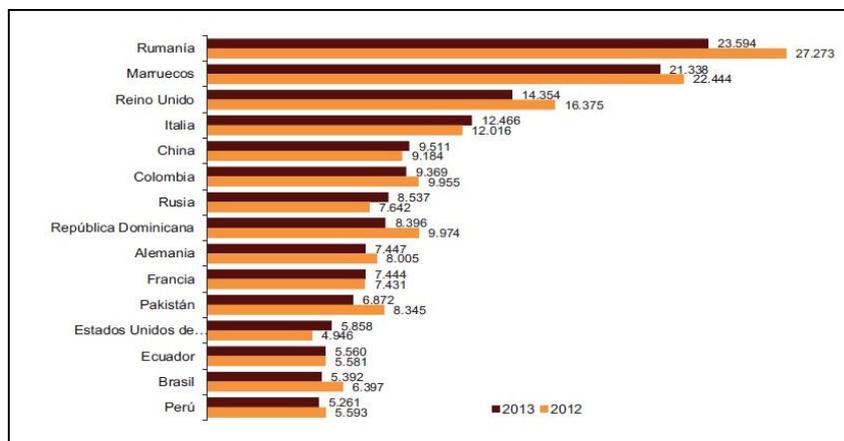
	Inmigración	Emigración	Saldo migratorio
Total	291.041	547.890	-256.849
Españoles	33.393	79.306	-45.913
Nacidos en España	16.172	52.160	-35.988
Nacidos en el extranjero	17.221	27.146	-9.925
Extranjeros	257.648	468.584	-210.936
Nacidos en España	6.968	24.189	-17.221
Nacidos en el extranjero	250.680	444.395	-193.716

Tabla 3. Fuente: [INE](#): Notas de prensa. Junio 2014:6

Es más, como podemos comprobar a partir de los datos de la tabla 3, en el caso de los españoles el saldo migratorio también fue negativo en 45.913 personas. La diferencia entre las 79.306 personas que se marcharon (38,5% más que en 2012) y las 33.393 que regresaron, en su mayoría procedentes de Cuba, Venezuela, Francia, Reino Unido y Estados Unidos. Al mismo tiempo, el saldo migratorio de los extranjeros también es una cifra negativa en 210.936 personas, ya que la población extranjera que emigró a otros países creció un 20,4% respecto a 2012, mientras que la inmigración extranjera se redujo un 5,4%.

Por lo que se refiere a las nacionalidades de los inmigrantes extranjeros, en el gráfico 2, observamos que las principales fueron la rumana (con 23.594 personas llegadas a España durante 2013), la marroquí (con 21.338) y la británica (con 14.354). De las quince nacionalidades con mayor flujo inmigratorio, cinco incrementaron su número de llegadas a España: Italia, China, Rusia, Francia y Estados Unidos.

Gráfico 2: Inmigración de población extranjera por nacionalidad 2012 y 2013



Fuente: [INE](#): Notas de prensa. Junio 2014:8

Así pues, tras haber visto cuál es el panorama migratorio en cuanto a cifras se refiere, resulta evidente que la enseñanza del E/L2 a inmigrantes es fundamental, como respuesta a este proceso de conformación de una sociedad más diversa, desde un punto de vista lingüístico y cultural. Es por ello que en el siguiente apartado veremos cómo se refleja este flujo de inmigrantes en las aulas españolas.

2.2. El alumnado inmigrante en las aulas españolas

Tras haber presentado y analizado las estadísticas elaboradas por el INE sobre los procesos migratorios en España, podemos comprobar que la inmigración no es un fenómeno reciente en nuestro entorno y esto se ve reflejado en los centros educativos españoles.

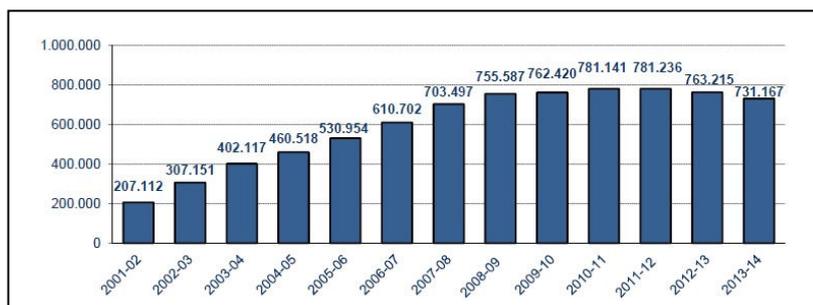
En general, el alumnado en España se distribuye en dos tipos de centros: los públicos y los privados (o concertados). Según los datos provisionales publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en relación con los resultados avance de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias correspondientes al curso 2013-2014⁴, el número de alumnos asciende a 8.081.972, lo que significa 62.616 estudiantes más (0,8%) que en el curso 2012-2013. Por tanto, sigue el crecimiento de este alumnado iniciado hace unos años, aunque ya sin el efecto de la incorporación de alumnado extranjero. Asimismo, las cifras (MECD 2013-2014) muestran

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). [Datos avance 2013-2014](#). *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Fecha de publicación: 20 de junio de 2014.

que, teniendo en cuenta el total del alumnado, el 68,3% está matriculado en centros públicos (5.519.202 si hablamos en cifras absolutas), frente al 31,7% restante (2.562.770 alumnos) que lo está en centros privados.

Ahora bien, centrándonos en la cuestión que nos ocupa, la inmigración en las aulas, como podemos apreciar en el gráfico 3, en el curso 2013-2014, la cifra global del alumnado que no posee la nacionalidad española en enseñanzas no universitarias asciende a 731.167, con una diferencia negativa de 32.048 alumnos (4,2%) respecto al curso anterior. Esto refleja el descenso de la cifra del alumnado en los últimos años, después de que en la década anterior se produjeran incrementos muy significativos.

Gráfico 3: Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial



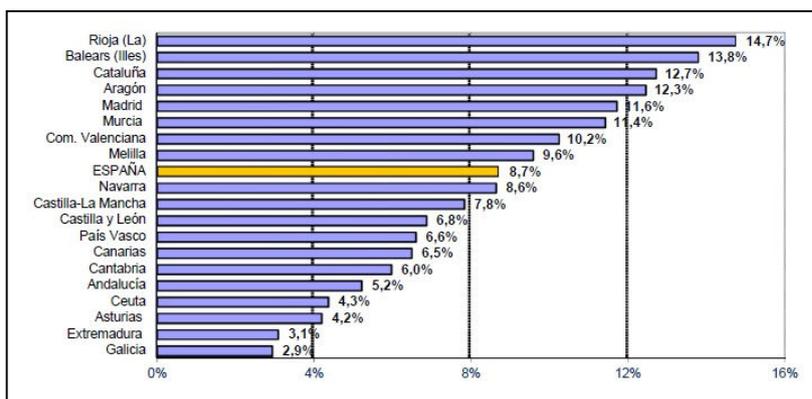
Fuente: [MECD](#): Datos avance. Junio 2014:8.

Asimismo, debemos considerar que en este curso 2013-2014, en valores absolutos, los descensos se producen en Educación Primaria con 14.045 alumnos menos (5,5%) y en Educación Secundaria Obligatoria con 15.002 alumnos menos (7,3%). Así pues, en estas cifras queda patente la influencia de los flujos de entrada y salida de los que hablábamos en el apartado anterior, pero además, según el MECD pueden estar influyendo “los procesos de nacionalización y la propia transición de este alumnado entre los diferentes niveles educativos, así como en el caso de Educación Infantil, la incorporación en estas edades de niños extranjeros ya nacidos en España” (MECD 2014: 8).

Actualmente, el volumen de alumnado extranjero presenta diferencias significativas entre las comunidades y ciudades autónomas, tal como comprobamos en el gráfico 4. En este sentido, podemos comprobar que el alumnado inmigrante tiene más presencia en La Rioja (14,7%),

Baleares (13,8%) y Cataluña (12,7%). En otros casos, como Galicia (2,9%), Extremadura (3,1%) y Asturias (4,2%), el número de alumnos inmigrantes es mucho menor. Además, si tenemos en cuenta la titularidad del centro, también las distribuciones son diferentes, puesto que el alumnado extranjero representa en 10,5% en los centros públicos, mientras que en los centros privados el porcentaje es casi la mitad (4,8%).

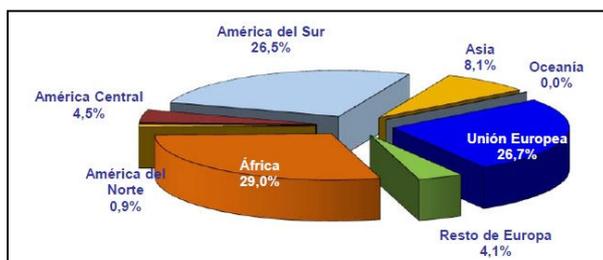
Gráfico 4: Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014



Fuente: [MECD](#): Datos avance. Junio 2014:9.

Por último, como indica el gráfico 5, el colectivo mayoritario es el procedente de América del Sur y Central (31%). A continuación se encuentran los procedentes de la Unión Europea (30,8%) y los originarios de África (29%). Si tenemos en cuenta los países de origen de este alumnado inmigrante, debemos destacar: Marruecos (168.984 alumnos), Rumanía (96.721), Ecuador (56.065), Colombia (32.468) y China (30.829). Por lo tanto, las principales lenguas maternas de los inmigrantes en nuestros centros educativos son: castellano, árabe (bereber), rumano y chino.

Gráfico 5. Distribución del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad. Enseñanzas de Régimen General no universitarias y EE. de Régimen Especial



Fuente: [MECD](#): Datos avance. Junio 2014:9

2.3. El derecho a la educación

Primeramente, conviene señalar la importancia que tiene la educación para todos los niños, independientemente de su procedencia, ya que “de ella dependen el pleno desarrollo de su personalidad, el aprendizaje de las técnicas que le permitirán en el futuro un empleo adecuado y la facilidad o dificultad para su integración en la sociedad” (Fernández Batanero 2006: 1). Así pues, podríamos decir que, en buena parte, la propia convivencia social de un país depende de la educación de la infancia y la juventud.

En este sentido, debemos partir de la importancia del derecho a la educación, ya que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁵, se trata de un derecho humano reconocido y se entiende como el derecho a una Enseñanza Primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, la obligación de desarrollar una Enseñanza Secundaria accesible para todos los jóvenes (sin distinción racial), así como también el acceso equitativo a la enseñanza superior y una responsabilidad de proveer educación básica a las personas que no han completado la Enseñanza Primaria.

Además, a estas previsiones sobre el acceso a la educación, debemos incluir la obligación de eliminar la discriminación (de género, etnia, religión, capacidades intelectuales, creencias, culturas, etc.) en todos los niveles del sistema educativo, así como fijar unas normas mínimas y, en consecuencia, mejorar la calidad. Del mismo modo, debemos tener en cuenta que “la finalidad de la educación es promover la realización personal, robustecer el respeto de los derechos humanos y las libertades, habilitar a las personas para que participen eficazmente en una sociedad libre y promover el entendimiento, la amistad y la tolerancia” (UNESCO 2008: 7).

En el contexto español, la Constitución Española establece en su capítulo segundo, artículo 27, que “todos tienen derecho a la educación” y que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita”, sin distinción entre nacionales y extranjeros, puesto que el derecho a la educación se considera inherente a toda persona. Asimismo, según nuestra Carta Magna, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Del mismo modo

⁵ [UNESCO](#): *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. 2008.

indica que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (Constitución Española 1978: 6).

En definitiva, podemos comprobar que resulta fundamental el papel que juega la educación en la incorporación social del alumno extranjero y su desarrollo personal. Así pues, es en este contexto en el que es necesario adoptar medidas educativas que intenten dar respuesta a la incorporación del alumnado extranjero, que desconoce la lengua española, y que, además, le pueda permitir incorporarse al proceso académico en igualdad de condiciones que el alumnado autóctono. Ante este panorama, nos surge una pregunta clave: *¿Está el sistema educativo español preparado para la integración de este alumnado inmigrante en nuestra sociedad?*

2.4. La legislación educativa española sobre los estudiantes extranjeros

En los últimos cuarenta y cinco años el panorama educativo ha cambiado mucho. En el marco de las diversas políticas educativas y sociales a favor de la igualdad de oportunidades en educación, la Educación Compensatoria ha representado una de las apuestas más explícita a favor de las personas con algún tipo de desventaja social o personal; de ahí que esta constituya el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado.

El concepto de “Educación Compensatoria” ha ido evolucionando a lo largo de la historia con la implantación de distintas leyes en materia educativa. Esto es, desde el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, hasta la reciente ley de educación, LOMCE⁶; y pasando por la LODE⁷, la LOGSE⁸, la LOPEG⁹, la LOCE¹⁰ y la LOE¹¹. Previamente, cabe destacar que en España, el 4 de agosto de 1970, se aprobó la Ley General de Educación 14/1970 (LGE). En ella se consideraba la presencia de alumnos inmigrantes como una realidad accidental y solo se preocupaba de articular los medios para que se integraran en la marcha escolar en las mismas condiciones que el resto de estudiantes autóctonos, sin llegar a considerar sus verdaderas

⁶ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En el anexo 1, se incluye un esquema sobre la configuración actual de acuerdo con esta última reforma educativa.

⁷ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

¹⁰ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

¹¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

necesidades educativas. Sin embargo, no es hasta finales de esta misma década, en 1977, cuando aparecen en unas orientaciones del Consejo de Europa que giran en torno a la Educación Compensatoria.

Así pues, en 1983, en nuestro país, la aparición del Real Decreto 1174/1983 marca el nacimiento de la Educación Compensatoria, entendida como la “atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece”. Este decreto inició la política compensatoria con el fin de paliar las desigualdades sufridas por aquellos colectivos que se encontraban en una situación de desventaja ante un sistema educativo que en ese momento presentaba desajustes, insuficiencias y disfunciones que agravaban aún más sus diferencias.

A partir de los años noventa, la tradición educativa da relevancia a las diferencias culturales, sociales y personales en la educación y a sus implicaciones sobre el currículo. La reorientación discursiva que se deriva de ello repercute prácticamente en todas las dimensiones del sistema de enseñanza. Tanto es así que, por ejemplo, en la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990, aparece el respeto a la cultura de cada alumno como uno de los principios básicos. De hecho, ya no se utilizan palabras como “inmigrante” o “extranjero”, sino que se habla de diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico. Igualmente, se contempla la dotación de recursos materiales y humanos adicionales para compensar la situación de los centros a los que acude alumnado con desventajas económicas, geográficas o de otro tipo.

En 2002, la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE), de 23 de diciembre, en el capítulo VII, sección 2ª, mantiene los derechos adquiridos por los alumnos extranjeros gracias a las leyes anteriores, equiparando su acceso a la educación al de los alumnos españoles.

Asimismo, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE)¹², de 3 de mayo, contempla en su título II: *Equidad en la Educación*, todo el capítulo II, para hablar de la Compensación de las

¹² Cabe señalar que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) está vigente desde el curso académico 2006-2007. Fue modificada parcialmente el 28 de noviembre de 2013 con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que entrará en vigor en el curso 2014-2015.

desigualdades en educación. Así, según la LOE, el desarrollo y la concreción del currículo han de ser abiertos y flexibles, favoreciendo la autonomía de centros, que deberán concretar en su Proyecto Educativo de Centro (PEC), en su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y en su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) los elementos básicos para el desarrollo del currículo adecuándolo a su alumnado y al entorno. Por tanto, permite disponer de la flexibilidad necesaria para avanzar en una educación inclusiva, y adecuar el currículo a sus propias características como centro y a las realidades sociales y lingüísticas del alumnado para poder mejorar la calidad educativa.

En conclusión, tras analizar todo este marco legislativo, debemos tener en cuenta que las administraciones educativas deben favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Del mismo modo, la organización, la gestión y el funcionamiento de los centros docentes se convierten en algo fundamental, ya que dicha concreción va a condicionar, de forma decisiva y escalonada, la consecución de los objetivos educativos que pretenden proporcionar a los alumnos una preparación adecuada para la participación activa en la vida social y democrática. Pero, además, la educación de los inmigrantes tiene otra función primordial para la sociedad, puesto que a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración.

2.5. La educación inclusiva

En el apartado anterior hemos podido identificar el paso inicial de una orientación más compensatoria de las dificultades de aprendizaje (basada en la idea de adaptación) a un enfoque de carácter más inclusivo e igualitario (basado en la idea de transformación). De ahí la importancia de la educación inclusiva.

Concretamente, el modelo educativo inclusivo supone un nuevo marco social, ya que este no enfatiza la diferencia sino la igualdad de derechos. Así, debemos entender las diferencias individuales como un valor positivo: todos aprenden de todos. De ahí que su objetivo sea incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura y currículo escolar y evitar reducir los procesos de exclusión (Booth 1998).

Por tanto, debemos entender la educación inclusiva tal y como la define la UNESCO:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (...). El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO 2005:14).

2.5.1. Multiculturalidad e interculturalidad

Como consecuencia del análisis de la situación actual del contexto social y educativo, resulta fundamental implicar a todos los miembros de la comunidad para adecuar la respuesta educativa necesaria. Así, la *multiculturalidad* es una realidad en nuestra sociedad y tiene su reflejo en nuestras aulas, puesto que nos encontramos con alumnos de distintas nacionalidades, lenguas y culturas. Por tanto, resulta imprescindible un *enfoque intercultural* en la enseñanza dentro de unos valores de tolerancia, respeto y solidaridad que eliminen actitudes xenófobas; puesto que se trata, en definitiva, de llegar a creer en la igualdad de los derechos humanos, cívicos y políticos para todos y de eliminar cualquier tipo de exclusión.

En este sentido, se entiende la *educación intercultural* como una educación para todo el alumnado, ya sea nacional o extranjero, autóctono o inmigrante. Además, debemos tener en cuenta que los centros educativos constituyen el marco ideal para poder pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad (intercambio de valores, creencias, conocimientos, estilos de vida, costumbres y hábitos adquiridos por los individuos o grupos que integran una sociedad etc.), “viviendo la diferencia no como una amenaza, sino como una fuente de riqueza. En esta convivencia cada uno aporta lo mejor de sí mismo y todos tenemos un lugar para construir, codo con codo, un mundo más justo y solidario” (Linares y López 2006: 5).

En definitiva, podemos decir que la educación intercultural no tiene sentido en sí misma si no se toman decisiones metodológicas en los centros educativos que den respuesta a todo el alumnado. Con ella se busca promover la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su procedencia y teniendo en cuenta los sectores más desfavorecidos. Además, se pretende facilitar la incorporación e integración social de todos los alumnos, con la finalidad de evitar los procesos de exclusión social y cultural, así como también se aspira desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre toda la comunidad, sin tener en cuenta su origen cultural, lingüístico y étnico. Y, sin duda alguna, es en este contexto educativo donde aparece la necesidad de desarrollar procesos que conjuguen el desarrollo intercultural con los procesos de enseñanza de E/L2 conjuntamente, ya que no pueden llevarse a cabo por separado.

2.5.2. La atención a la diversidad: organización y currículo

En lo relativo a la atención a la población escolar en situación de desventaja socioeducativa, se están desarrollando aspectos curriculares, metodológicos y organizativos que se adaptan a las necesidades del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), como respuesta a las leyes vigentes y al modelo inclusivo por el que luchamos actualmente en nuestro país. Todo esto se hace con la intención de prevenir el abandono prematuro y garantizar así la continuidad de la escolarización.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, las comunidades autónomas han puesto en marcha diversas medidas organizativas orientadas a facilitar la integración de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español, teniendo en cuenta las condiciones y características propias de su entorno. Así pues, los dispositivos de atención a la diversidad e integración más extendidos en nuestro sistema educativo son los que describiremos a continuación (Hernández *et al.* 2010).

En primer lugar, tenemos los *programas de aprendizaje de la lengua vehicular*. Se trata básicamente de *aulas de atención lingüística*, pero la denominación varía según las distintas comunidades autónomas (*aulas de enlace*, en Madrid; *aula temporal de adaptación lingüística*, en Andalucía; *aula de acogida*, en Murcia y Cataluña; *aulas zonales*, en el País Vasco; etc.) y se centran en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, ya que su estructura está diseñada para facilitar el aprendizaje y la adquisición de competencias y contenidos curriculares básicos.

En segundo lugar, contamos con los *programas de refuerzo de materias instrumentales*, generalmente lengua y matemáticas. Este dispositivo se configura como clases de apoyo individualizadas o en grupos homogéneos de tamaño reducido que presenten dificultades en dichas disciplinas.

En tercer lugar, disponemos de los *programas de compensación educativa* para alumnos que pertenezcan a minorías étnicas o culturales en situaciones de desventaja, que presenten un desfase curricular significativo, que sea alumno inmigrante o que tengan un desconocimiento de la lengua. Además, esta medida está orientada para compensar las desigualdades iniciales en la escolarización y funciona tanto en Primaria (a partir de tercer grado) como en Secundaria (ESO). Normalmente, se configura como un aula paralela dentro del centro escolar, donde el alumno recibe clases específicas durante varias horas semanales y puede permanecer en ella durante varios meses o un curso escolar completo.

Asimismo, estos programas cuentan con una modalidad externa en la que se desarrollan actividades fuera del horario lectivo y son llevadas a cabo por instituciones y organizaciones no lucrativas en colaboración con el entorno cuyo objetivo es mejorar y enriquecer el proceso educativo del alumnado en situación de desventaja. Esta medida resulta potente para favorecer la participación de los alumnos, mejorar la convivencia y conseguir la plena integración.

A continuación, podemos hablar de los *programas de diversificación curricular* que están dirigidos a estudiantes que no podrán promocionar desde el segundo al tercer curso de ESO, y que, por sus capacidades, se considera conveniente que lo hagan a través de este dispositivo. En función de los objetivos de esta etapa, se organizan, de manera diferente a la estándar, las materias, sus contenidos y las correspondientes actividades. Por tanto, se produce también una adaptación curricular.

Como último instrumento están los *programas de cualificación profesional inicial*¹³. Este recurso está orientado para aquellos estudiantes de ESO que no puedan alcanzar los objetivos educativos al final de segundo ciclo y, por tanto, no obtendrán la titulación correspondiente. El objetivo de este programa es que los alumnos obtengan una cualificación profesional inicial de

¹³ La Formación Profesional básica, según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

nivel 1 dentro de la estructura del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, para así poder tener posibilidades de una inserción laboral satisfactoria y obtener el graduado en Educación Secundaria.

2.5.3. El Plan de Acogida

Los centros educativos que acogen alumnado extranjero deben dotarse de un Plan de Acogida, ya que muchas veces resulta determinante para el futuro éxito o fracaso de los alumnos. Entendemos el Plan de Acogida como un protocolo de actuaciones cuyo objetivo es facilitar la adaptación del nuevo alumnado al centro escolar, favoreciendo así el aprendizaje de la lengua. En él se establecen las diferentes medidas y actuaciones encaminadas a garantizar la plena integración del alumnado inmigrante al sistema educativo en las mismas condiciones que el alumnado autóctono.

Tanto es así que el Plan de Acogida debe aplicarse en todas las etapas educativas, incluidas las no obligatorias, al igual que debería ser un proceso conocido en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa. Concretamente, este Plan se enmarca en los siguientes documentos del centro:

1. En el *Proyecto Educativo de Centro (PEC)* la comunidad educativa define los compromisos, tanto de carácter lingüístico y curricular, como de carácter social y actitudinal, relacionados con la interculturalidad y la presencia en el centro de alumnado con culturas diversas. Por tanto, queda reflejada la situación social del centro educativo.
2. En el *Proyecto Curricular de Centro (PCC)* se explicita el desarrollo del currículo y se incorporan referencias multiculturales, especialmente, de las culturas de origen de su alumnado. Del mismo modo, se recogen en él las estrategias prioritarias para atender las necesidades lingüísticas y curriculares del alumnado extranjero que acceda al centro educativo y se acuerda el modelo básico del plan individual de intervención educativa.
3. En el *Proyecto Lingüístico de Centro (PLC)* se revisan los planteamientos para dar cabida a las modificaciones derivadas de la llegada del alumnado extranjero y facilitar así su proceso de aprendizaje y de integración. Por tanto, se adapta al entorno sociolingüístico

del centro dando cabida a un plan de actuación y de inmersión lingüística para el alumnado recién llegado.

4. En el *Plan de Acción Tutorial (PAT)* se reflejan las actuaciones específicas que se llevarán a cabo en el aula para favorecer la integración de todo el alumnado y su relación con el profesorado.

Así pues, es necesario recordar que la incorporación normalizada solo se puede conseguir a partir de un planteamiento de educación intercultural que favorezca las interacciones positivas ente las diversas culturas (Linares y López 2006). Así, en el caso que nos ocupa, debemos entender por integración “la acción de dar espacio para el desarrollo personal, cultural y social del alumnado, dándole oportunidades para participar en la vida escolar, con la finalidad de facilitar a medio plazo la integración social y laboral en la sociedad de acogida” (Palauàrias y Garreta 2008: 49).

Por otra parte, Serra y Palauàrias (2003) ponen de relieve que la acogida debe ser un elemento pedagógico que marque la vida del centro y que debe dirigirse a su alumnado y personal. Para estos autores, un plan de acogida dirigido al alumnado debe desarrollarse en tres ámbitos: familiar (para favorecer la comunicación y la participación de las familias en la escuela), social (para facilitar la construcción y desarrollo de la identidad cultural y lingüística del alumnado a lo largo del proceso de socialización) y formativo (ya que la acogida debe formar parte del proceso de aprendizaje de los alumnos). Al mismo tiempo, consideran que la colaboración e intervención de los profesionales del ámbito social (trabajadores y educadores sociales) es fundamental para que informen a los centros educativos sobre la situación socioeconómica de las familias y apoyen las medidas escolares destinadas a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, en el caso de que sea necesario, pueden realizar un seguimiento y acompañamiento de las actuaciones familiares para así favorecer la adaptación del alumnado al marco escolar y social.

Igualmente, con el fin de adecuar la respuesta del centro educativo y facilitar al alumnado las competencias para desenvolverse en igualdad de oportunidades en su nueva sociedad de acogida, es fundamental que el centro conozca las características personales y las situaciones familiares de su alumnado con el fin de diagnosticar y organizar la intervención educativa. De

ahí que autores como Linares y López (2006) se centren en cuatro ámbitos y consideren que todo Plan de Acogida debe establecer una serie de protocolos de intercambio de información entre todos los estamentos implicados (centro, familias, alumnado y profesorado). De esta manera, el centro desempeña un papel importante, ya que debe proporcionar en todo momento el apoyo necesario para conseguir la integración, tanto del alumnado como de sus familias.

En suma, debemos indicar que no podemos olvidar que el Plan de Acogida se entiende como un proceso dirigido a favorecer la inclusión del alumnado extranjero, no solo en el centro educativo sino también en el ámbito sociocultural. Una buena acogida supone el comienzo de un proceso de integración, tanto del alumnado como de sus familias, y este proceso debe mantenerse a lo largo del curso, potenciando la participación y las relaciones entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Por tanto, es necesario recordar que la integración solo se puede conseguir a partir de un planteamiento de educación intercultural que favorezca las interacciones entre alumnos de diferentes culturas.

2.5.4. Las aulas de inmersión lingüística

Como hemos visto hasta ahora, el papel de los centros educativos es fundamental tanto en la integración social de los estudiantes extranjeros, como en su desarrollo personal. Así, resulta evidente que una de las prioridades del alumnado inmigrante es la necesidad del aprendizaje del español lo más rápidamente posible, con la finalidad de integrarse en el ámbito escolar y social, y poder acceder al aprendizaje escolar. Por otra parte, tal como indica el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), “es necesario que aprendan las pautas de comportamiento e interrelación existentes en la comunidad escolar, ya que estas se encuentran bastante alejadas de sus formas de organización y funcionamiento, y de sus propios referentes culturales” (CIDE 2005: 211).

Asimismo, debemos señalar que en las administraciones educativas no existe un marco legislativo específico por lo que respecta a este tipo de aulas. Es más, la regulación normativa de las diferentes actuaciones de L2 que han ido fijando las administraciones es bastante heterogénea: leyes, modelos, planes regulados mediante decretos, instrucciones, etc. Sin embargo, todas tienen el mismo objetivo común, esto es, satisfacer la necesidad del alumno

extranjero que desconoce la lengua vehicular del centro educativo en el que estudia, para así adquirir las competencias comunicativas y lingüísticas necesarias.

Por este motivo se implantan las aulas de inmersión lingüística, como una modalidad organizativa que permite dar respuesta al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en los centros educativos y, por consiguiente, adquirir la competencia lingüística. Concretamente, se desarrollan en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en la ESO y se organizan a través de adaptaciones curriculares precisas de grupo, para mejorar los progresos del alumnado. Por tanto, el aula es un espacio de acogida y acompañamiento de los alumnos que han llegado recientemente. Un espacio de relación, intercambio y comunicación de niños o adolescentes que provienen de países donde se habla una lengua diferente a la del centro educativo.

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, estar motivado en los aprendizajes académicos, etc. De ahí el papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en nuestros días. (Linerós 2006: 211).

Además, el paso del alumnado por el aula de inmersión lingüística es transitorio, puesto que el fin último es que el alumno se incorpore a su grupo ordinario de referencia en función de su edad. Por tanto, la incorporación de un alumno a su grupo ordinario se puede realizar en cualquier momento del curso, cuando se considere que ha adquirido una competencia lingüística que le permita seguir el aprendizaje del resto de materias y así continuar con su proceso formativo adecuadamente. Para ello es importante que se le haga un seguimiento mediante evaluaciones para ver los progresos que va realizando.

Otra de las ventajas que ofrece este tipo de aula es su organización, puesto que permite trabajar en grupos reducidos de diez o doce alumnos como máximo. Sin embargo, se caracteriza por la heterogeneidad del alumnado (edad, sexo, país de procedencia, etc.), por la individualización de la enseñanza que en ellas se ha de desarrollar (basada en las necesidades de cada alumno) y por la estrecha colaboración que se ha de asegurar con la familia. Igualmente, cabe destacar que el alumnado del aula de inmersión lingüística tiene su propio tutor asignado. Por ello es importante que realice su trabajo de forma coordinada con el profesorado de ciclo o nivel al que pertenezca el alumno.

En resumen, podemos decir que este tipo de aulas garantiza la posibilidad de hacer flexibles los contenidos, la distribución de las áreas, el horario, una atención y seguimiento emocional, así como llevar a cabo nuevas metodologías que requieran diferentes tipos de agrupamientos, el acercamiento a las nuevas tecnologías, el aprendizaje por tareas, etc. Por lo tanto, se presenta como un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua que le permita al alumnado recién llegado acceder al currículo de todas las áreas en las mejores condiciones posibles.

2.6. Antecedentes: El constructivismo y su concepción de la enseñanza

El principal exponente en el campo de la psicología del desarrollo cognitivo ha sido Piaget, pero existen otros estudiosos que tomando como punto de partida los trabajos de Piaget han desarrollado distintas teorías (con aspectos comunes), como Bruner (*teoría del aprendizaje por descubrimiento*), Ausubel (*teoría del aprendizaje significativo*) y Kelly (*teoría de los constructos personales*).

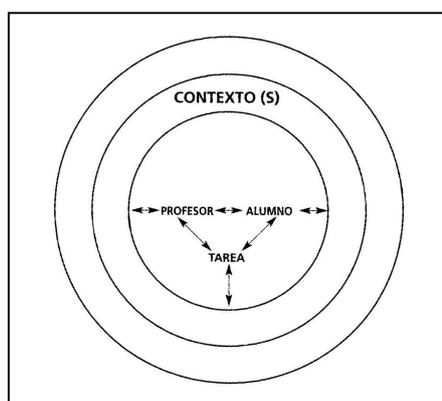
Según el *Diccionario de términos claves ELE* del Instituto Cervantes, debemos entender el “*constructivismo*” como “una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua (...) es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos”. En este sentido, para Piaget “en la enseñanza no tiene sentido dar contenidos lógicos acabados, sino que el individuo ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría del aprendizaje se conoce con el nombre de *aprendizaje en acción*”.

Williams y Burden, en su obra *Psicología para profesores de idiomas*, del año 1999, investigan en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras partiendo de esta visión socioconstructivista del aprendizaje. Según ellos, el *constructivismo* permite explicar las formas en la que los aprendientes construyen su propia percepción de las tareas que llevan a cabo, del contexto educativo, del rol de los profesores, así como del propio proceso de aprendizaje. Además, tienen en cuenta las aportaciones de Vygotsky y Feurstein en cuanto al *interaccionismo social*, ya que consideran que el aprendizaje nunca tiene lugar de manera aislada, sino que se realiza a través de interacciones en un contexto social.

Los individuos adquieren un idioma a través del proceso de interacción, negociación y transmisión de significados mediante la lengua en situaciones intencionales. Así, una tarea, en este sentido, se contempla como si fuera un foro en el que puede tener lugar dicha interacción significativa entre dos o más participantes. Y como el resultado del intercambio y de la negociación de los significados, se desarrolla el conocimiento que tiene el alumno del sistema lingüístico. (Williams y Burden 1999: 176).

Así, tal como señalamos en el gráfico 6, Williams y Burden consideran que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen cuatro factores fundamentales: *profesores*, *alumnos*, *tareas* y *contextos*.

Gráfico 6: Modelo del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Williams y Burden (1999: 52)

En relación con lo expuesto anteriormente y analizando el gráfico 6, debemos indicar que resulta clave el papel que desempeña el profesor y el alumno, así como las tareas a realizar dentro de un contexto social. Principalmente, dentro del aula, el foco se pone en la lengua como instrumento de comunicación, dando una dimensión diferente a la contextualización y generando auténticos procesos de comunicación. El papel principal del docente consiste en crear en el aula una atmósfera que invite a todos a investigar, a aprender, a construir su aprendizaje, y no solo a seguir lo que él hace o dice. Así, el profesor debe investigar las necesidades e intereses de los aprendientes, organizar las tareas, coordinarlas, facilitar el trabajo al alumnado, así como también debe asesorarles e informarles de cómo se desarrolla todo el proceso de manera continuada. De este modo, él deja de ser el protagonista del aprendizaje y pasa a ser guía o acompañante del alumno.

Por otra parte, los alumnos deben asumir una función protagonista, activa y dinámica en su proceso formativo, especialmente en su aprendizaje. Con las tareas que proponga el profesor, deben sentirse desafiados a hacer algo que no saben, es decir, a encontrar la respuesta a un problema que reta su imaginación y a sus propias habilidades; así como también deben saber trabajar en equipo, solidariamente y cooperando con sus compañeros.

Aunque cada uno habitemos un mundo único de experiencias, si queremos que sea un mundo social, tenemos que encontrar formas de lograr una comprensión común junto a los demás (...). Los profesores y alumnos están implicados de esa manera en el aprendizaje mutuo y en el intento de conseguir algún tipo de comprensión compartida de lo que sucede en sus aulas. (Williams y Burden 1999: 37).

En este sentido, teniendo en cuenta que el aprendizaje es un proceso en el que las personas construyen el conocimiento dentro del medio social en el que viven, debemos destacar la noción de *Zona de Desarrollo Próximo* (en adelante, ZDP) de Vygotsky. De este modo, “la ZDP puede definirse como el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente (Newman, Griffin y Cole 1991)”¹⁴. Así pues, es en esta Zona donde deben situarse los procesos de aprendizaje, ya que es donde se desencadena el proceso de construcción de conocimiento del aprendiente y su posterior desarrollo.

Igualmente, contamos con la *teoría del andamiaje*, que surge a partir del concepto de ZDP. Esta teoría postula que en una interacción de tipo enseñanza-aprendizaje, la acción de quien enseña está inversamente relacionada al nivel de competencias de quien aprende; es decir, cuanta mayor dificultad se presente en quien aprende, más acciones necesitará de quien enseña. Así pues, esta teoría nos brinda elementos para comprender de qué manera las acciones de quien enseña apuntalan la construcción del saber.

En concreto, este concepto de *andamiaje* es muy utilizado en la enseñanza, ya que consiste precisamente en el tipo de ayuda que se le proporciona al aprendiente para moverse hacia la ZDP. Este concepto es una metáfora que alude a la utilización de “andamios” por parte del profesor; a medida que el conocimiento se va construyendo, el andamio se va quitando.

¹⁴ Citado por Coll *et al.*, 1999: 6.

Estudios recientes sobre la interacción en el aula reconocen que el proceso de *andamiaje* no solo se establece entre profesor y alumno, sino también entre iguales, es decir, entre aprendientes con un grado similar de conocimientos, es lo que se conoce como *andamiaje colectivo*.

Así pues, si extrapolamos estos dos conceptos en el ámbito educativo, el docente debe tomar como punto de partida los conocimientos del alumno y, basándose en éstos, debe prestar la ayuda necesaria para realizar la tarea. Cuando el punto de partida está demasiado alejado de lo que se pretende enseñar, al alumno le cuesta intervenir conjuntamente con el profesor, no está en disposición de participar y, por lo tanto, no puede aprender. Para lograrlo solo necesita la orientación de un adulto o la colaboración de algún compañero más avanzado.

Por otra parte, siguiendo a Williams y Burden (1999: 39-47), otra escuela de pensamiento psicológico que ha intentado explicar el proceso de aprendizaje es la *psicología humanista*. Uno de los mayores exponentes de esta escuela es Erikson, aunque también cabe destacar a Maslow y a Rogers. En resumen, podemos decir que este enfoque se caracteriza por el interés en el mundo interior del aprendiente y por la importancia que atribuye a los factores afectivos y emocionales en el desarrollo humano y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, podríamos resumir que, gracias a las distintas teorías del *constructivismo*, del *interaccionismo social* y del *enfoque humanístico*, el modelo de enseñanza se concreta en una participación activa del alumnado centrada en los procesos cognitivos que favorecen el aprendizaje y que, además, tiene lugar a través de la interacción que existe dentro de un entorno social. Para ello es importante tener en cuenta las distintas estrategias metodológicas, así como la reorganización de los contenidos curriculares. Todo esto ha de hacerse fomentando la autoestima y la motivación del alumnado, ya que es sumamente importante que el aprendiente tenga confianza en sus propias habilidades para resolver los retos que se le propongan.

2.7. Estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje

Como hemos visto en el apartado anterior, el *constructivismo* parte de la responsabilidad de las personas sobre su propio proceso de aprendizaje tomando como punto de partida los conocimientos previos. Por lo tanto, el constructivismo nos permite llegar al conocimiento utilizando una serie de recursos y llevando a cabo diferentes estrategias didácticas de aprendizaje

con la ayuda de materiales didácticos. Todo esto nos permite obtener un aprendizaje significativo, puesto que se tienen en consideración los distintos estilos de aprendizaje, de ahí que sus influencias sean diversas.

Por consiguiente, en los siguientes subapartados, se proponen algunas estrategias metodológicas que pueden favorecer la enseñanza desde planteamientos que faciliten la participación activa del alumnado, la construcción de su propio aprendizaje, la contextualización de los conocimientos, su vinculación con los intereses y experiencias, la interacción entre iguales, etc. Debemos tener en cuenta que cada persona aprende de una determinada manera y a un ritmo diferente. Por tanto, todas las estrategias que mencionamos a continuación se pueden utilizar en cada una de las medidas organizativas y curriculares que habíamos expuesto en el apartado 2.5.2, especialmente en las aulas de inmersión lingüística, que es la cuestión en la que se centra nuestro trabajo. Por último, debemos indicar que las siguientes estrategias que proponemos no son excluyentes, sino que se pueden combinar entre sí.

2.7.1. Agrupamientos

Una de las estrategias que confiere diversidad a la forma de trabajar en el aula es el agrupamiento de los estudiantes, ya que permite que interaccionen de forma diferente y con compañeros distintos. Por una parte, es una manera de ofrecer a todos los aprendientes la oportunidad de trabajar y participar según sus preferencias, intereses y potencial. Por otra, resulta fundamental que los alumnos aprendan y sepan socializarse y trabajar en diferentes agrupamientos, ya que a través de la variedad de formatos podemos responder a las necesidades de todos los estudiantes. En cuanto a las formas de agrupamiento, las más utilizadas en el aula son tres.

En primer lugar, tenemos la *individual*, que es la que permite un mayor grado de individualización en la enseñanza, puesto que nos sirve para adecuarnos al ritmo y a las posibilidades de cada alumno. Así, esta forma de agrupamiento resulta muy válida para consolidar conceptos y realizar un seguimiento pormenorizado del proceso de cada alumno, al mismo tiempo que nos permite detectar dónde se hallan las dificultades. En este caso, la función del profesor es la de ayudar a superar las dificultades y reforzar los aspectos positivos.

En segundo lugar, podemos trabajar en *pequeños grupos* de diferente tamaño o naturaleza en función del objetivo que se pretenda lograr. En cuanto al número de componentes, es preferible que cada grupo lo formen entre dos y seis miembros. Esta forma de agrupamiento resulta especialmente útil para introducir nuevos conceptos, sobre todo con aquellos alumnos que presenten especial dificultad. Del mismo modo, permite desarrollar actitudes cooperativas y de interés por el trabajo grupal. En este tipo de agrupamiento, el papel del docente consiste en cohesionar los grupos, así como también debe orientar y dinamizar el trabajo de los mismos. Además, es una importante fuente de información en cuanto a las estrategias que los estudiantes manifiestan para aprender.

Por último, disponemos del *gran grupo* o del *grupo-clase*, en el que todos los estudiantes participan en la actividad como un solo grupo. El trabajo colectivo es un buen instrumento para presentar un tema de interés general; determinar y regular normas; detectar los intereses del alumnado; comunicar experiencias, debates, dramatizaciones, juegos; realizar explicaciones; poner en común trabajos de pequeños grupos y conclusiones, etc. Aquí, como podemos observar, el rol del profesor consiste en dinamizar el grupo para que surjan nuevas ideas y hacer de hilo conductor de las distintas aportaciones que realice el alumnado.

Por otra parte, debemos considerar la posibilidad de realizar agrupaciones afines, es decir, *grupos homogéneos* en función del nivel de conocimientos previos, intereses o capacidades del alumnado. De esta manera se puede asignar a cada grupo tareas en la que todos pueden aportar y aprender, adecuando la respuesta educativa a sus necesidades y posibilidades. Sin embargo, también podemos contar con *grupos heterogéneos*, en los que los mismos integrantes presentan diferentes capacidades o diferentes niveles de habilidad. Así, el grupo puede realizar tareas en común, de forma que aprenden a organizarse, a compartir conocimientos y capacidades y a llegar a un buen resultado común. Asimismo, también podemos hacer *grupos de interés* en función de los intereses de los alumnos. En este caso, el aprendizaje es más fácil y la atención se mantiene por más tiempo, ya que los estudiantes están interesados en lo que están aprendiendo.

Así pues, para finalizar, debemos indicar que es fundamental variar las distintas formas o tipos de agrupamiento al cambiar de actividad, o incluso que los grupos estables se mezclen para

realizar otras tareas; con el fin de lograr que haya una mayor interacción entre todos, al mismo tiempo que se generan nuevas relaciones y se identifican con personas afines en la clase y hacen nuevas amistades. De esta manera estamos potenciando la autonomía y la iniciativa personal del alumnado.

2.7.2. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es un recurso más para atender la diversidad dentro del aula y se presenta como un trabajo en equipo entre los alumnos. Normalmente, el profesor organiza la clase en grupos heterogéneos de cuatro a seis alumnos, de modo que en cada grupo hay alumnos de distinto nivel de rendimiento, capacidad, habilidades, sexo, etnia y grupo social. Por lo tanto, podemos decir que se trata de un método que responde a las necesidades de una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, puesto que respeta las particularidades del aprendiente y le ayuda a desarrollar sus aptitudes. Tal como afirma Pujolàs (2009):

Podemos definir el aprendizaje cooperativo como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolàs 2009: 12-13).

Asimismo, si seguimos la línea que propone Vygotsky (1979), es fundamental disponer el entorno de forma que los alumnos puedan descubrir por sí mismos. Para ello, los profesores deben guiarlos con explicaciones, demostraciones y el trabajo con otros estudiantes que haga posible el aprendizaje cooperativo. En ocasiones, el mejor maestro es otro estudiante que acaba de resolver la tarea, puesto que es probable que opere en la ZDP del primero. La colaboración entre compañeros es vital, ya que cuando trabajan juntos es posible utilizar en forma pedagógica las interacciones sociales compartidas. La investigación más reciente demuestra que los grupos cooperativos son más eficaces cuando cada estudiante tiene asignadas sus responsabilidades y todos deben hacerse competentes antes de que cualquiera pueda avanzar.

Ahora bien, si queremos fomentar el aprendizaje cooperativo en las aulas, debemos tener en cuenta nueve ideas clave que propone Pujolàs (2008) y que enumeramos a continuación:

1. *Las escuelas y las aulas inclusivas son imprescindibles para configurar una sociedad sin exclusiones*, ya que “representan el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos”. (Pujolàs 2008: 23).
2. Hay que saber *gestionar la heterogeneidad del grupo-clase*, en lugar de ignorarla o reducirla, puesto que “la heterogeneidad es algo inherente a la naturaleza humana”. (Pujolàs 2008: 57).
3. *Introducir el aprendizaje cooperativo en el aula supone cambiar la estructura de aprendizaje en ella*. Sin embargo, debemos tener en cuenta que el “trabajo en equipo y trabajo individual no son realidades incompatibles: cada uno puede hacer su propio trabajo, pero puede hacerlo en equipo, ayudándose unos a otros (...) a la hora de realizar las actividades de aprendizaje”. (Pujolàs 2008: 120).
4. Para trabajar en equipos cooperativos dentro del aula, *la cohesión del grupo es una condición sumamente necesaria*. “Para que los alumnos y las alumnas estén dispuestos a ayudar a la hora de aprender, es muy importante que el 'clima' del aula sea favorable y que el grupo esté mínimamente cohesionado”. (Pujolàs 2008: 153).
5. *Las estructuras cooperativas aseguran la interacción entre los aprendientes de un equipo*. “Los equipos de aprendizaje cooperativo tienen una doble finalidad: que todos sus miembros aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades, y que aprendan, además, a trabajar en equipo”. (Pujolàs 2008: 191).
6. *El aprendizaje cooperativo no solo es un recurso, sino también un contenido que hay que enseñar*, ya que “debemos enseñarlo como mínimo de una forma tan sistemática y persistente como enseñamos los demás contenidos curriculares”. (Pujolàs 2008: 215).
7. *El aprendizaje cooperativo facilita el desarrollo de las competencias básicas*, “no solo se desarrollan habilidades relacionadas con la competencia social y ciudadana, en general, y

el trabajo en equipo, en particular, sino muchas otras relacionadas con las competencias comunicativas y metodológicas”. (Pujolàs 2008: 259).

8. Los equipos cooperativos favorecen el aprendizaje de todo el alumnado (*grado de cooperatividad*) y del desarrollo integral de sus capacidades, pero para que este aprendizaje sea efectivo “depende del tiempo que trabajen en equipo y de la calidad de dicho trabajo”. (Pujolàs 2008: 301).
9. *El aprendizaje cooperativo es una forma de educar para el diálogo, la convivencia y la solidaridad.* Aquí podemos destacar los tres epígrafes sobre los que reflexiona Pujolàs (2008) y que a la vez consideramos que son muy explicativos: “conversar más que hablar: la educación para el diálogo”, “convivir más que tolerar: la educación para vivir en comunidad” y “cooperar más que colaborar: la educación para la solidaridad”. (Pujolàs 2008: 333-344).

Después de haber desarrollado las nueve consignas para llevar a cabo un buen aprendizaje cooperativo en el aula, resulta importante establecer una distinción entre el *aprendizaje colaborativo* y el *cooperativo*.

Los dos términos, “colaborar” y “cooperar”, corresponden a lo que se ha denominado *aprendizaje social* y se consideran dos elementos fundamentales de la innovación y del cambio de proceso de aprendizaje centrado en el alumno. Sin embargo, desde el punto de vista de Escribano y Del Valle (2008), podemos advertir distinciones específicas. Según estos autores, la *colaboración* es un enfoque de aprendizaje más estructurado y el control es impuesto por el profesor. Se trata de una enseñanza planificada y estructurada con trabajo interdependiente, donde se produce la división de tareas entre los participantes. En cambio, consideran la *cooperación* como un enfoque de aprendizaje no estructurado, ya que son los alumnos los que imponen la estructura. Así, el tipo de aprendizaje se basa en la construcción de consensos mediante la cooperación y la interacción de los integrantes del grupo. Así pues, podemos decir que el aprendizaje cooperativo es más directivo que colaborativo, ya que “el aprendizaje colaborativo es definido como una postura personal y no solo una estrategia pedagógica”. (López Carrasco 2013: 24).

En definitiva, el aprendizaje cooperativo nos ofrece muchas ventajas para trabajar la diversidad de la que hablábamos en apartados anteriores. Podemos decir que favorece el aprendizaje de todos los alumnos, fomenta la interacción, las relaciones entre los estudiantes son mucho más positivas, aumenta la motivación e incrementa la autoestima y la confianza en uno mismo. Por último, podemos indicar que, además, permite la atención personalizada de los alumnos y la entrada en el aula de otros profesionales (profesorado de educación especial o de apoyo, psicopedagogos, etc.).

2.7.3. Tecnologías de la Información y de la Comunicación

Actualmente, las *Tecnologías de la Información y de la Comunicación* (en adelante, TIC) tienen una gran utilidad en el ámbito educativo. Concretamente, las nuevas tecnologías que han surgido en los últimos años pueden considerarse una forma de mediación, ya que hacen posible la interacción entre los estudiantes y sus objetos de conocimiento, y a partir de aquí, permiten conocer, aplicar e integrar el conocimiento como herramienta para la solución de problemas en el proceso de aprendizaje.

Así pues, con el uso de las TIC, los estudiantes tienen la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje siguiendo la línea constructivista que comentábamos en el apartado 2.6. Según Hernández Requena, “estas herramientas ofrecen opciones para lograr que el aula tradicional se convierta en un nuevo espacio, en donde tienen a su disposición actividades innovadoras de carácter colaborativo y con aspectos creativos que les permiten afianzar lo que aprenden al mismo tiempo que se divierten” (Hernández Requena 2008: 27). Por tanto, es conveniente destacar el alto poder motivante que aporta el integrar las TIC en el aula.

Asimismo, al introducir las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, conseguimos aprender de manera conjunta, en el lugar, el momento y el ritmo que resulte más oportuno y apropiado para alcanzar los objetivos inicialmente establecidos. Así, en una enseñanza centrada en el alumno, por medio de esta nueva forma de trabajo, la participación de todos se incrementa y mejora la comunicación de manera considerable. Además, los estudiantes cuentan con más tiempo para reflexionar, intercambiar puntos de vista, argumentar sus comentarios e, incluso mostrar opiniones contrarias a las de otros. Por consiguiente, según Gros (2008) podemos hablar de “un proceso de aprendizaje mediado por las TIC, en el que se ven reforzados procesos de

colaboración y construcción de redes de conocimiento (...). De esta manera, la tecnología ya no es sólo¹⁵ el vehículo, sino que se convierte en una herramienta cultural que determina y establece procesos de aprendizaje a través de las interacciones que instauran sus interlocutores”¹⁶.

En este sentido, conviene destacar la interactividad como un elemento central en el aprendizaje mediado por las tecnologías. Tal como expone Peñalosa (2013), “la distinción entre los conceptos de interacción e interactividad estriba en que esta última describe la forma, la función y el efecto de las interacciones en la enseñanza y el aprendizaje”. Por tanto, podemos destacar tres situaciones interactivas: con el profesor, con otros compañeros y con los materiales. Todas ellas cumplen con la función de dar apoyo a los aprendientes, cuando no pueden avanzar por sí solos en el aprendizaje. De ahí la importancia que adquiere el concepto de *andamiaje*, propuesto por Vygotsky y que comentamos en el apartado 2.6, ya que supone durante la interacción una forma particular de apoyo al estudiante.

Otro concepto que debemos destacar, porque forma parte de las nuevas tecnologías, es la *Web 2.0*, término acuñado por el americano Dale Dougherty de la editorial O'Reilly Media durante el desarrollo de una conferencia en el año 2004. El término surgió para referirse a “una segunda generación Web basada en comunidades de usuarios y una gama de servicios que fomentan la colaboración y el intercambio de información entre los mismos” (Palomo *et al.* 2008: 13). Sin embargo, definir *Web 2.0* es una tarea compleja, puesto que desde su comienzo se abordó como un concepto ambiguo que enmarca herramientas y aplicaciones Web, distinguiéndolas de lo que hasta entonces existía en Internet. Aun así, teniendo en cuenta la línea de nuestro trabajo, nos decantaremos por la definición que ofrecen Palomo *et al.* (2008), ya que es la que más se ajusta a lo expuesto hasta el momento.

La Web 2.0 es una manera de concebir Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático, favorece que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose no sólo¹⁷ un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mecanismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar. (Palomo *et al.* 2008: 15).

¹⁵ Respetamos la ortografía de la fuente original.

¹⁶ Citado por López Carrasco, 2013: 26.

¹⁷ Ídem, nota 15.

En resumen, podemos afirmar que las TIC nos brindan una serie de posibilidades para facilitar la comunicación con otras personas y con su entorno, no solo dentro del aula sino también en el mundo exterior, por tanto ofrecen a los estudiantes la oportunidad de construir conocimiento sin espacios o materiales que se encuentren en su entorno. Además, no solo se trata de una tecnología, sino que es una actitud, ya que los usuarios desempeñan un papel activo participando y contribuyendo en el contenido de la red y siendo capaces de dar soporte y formar parte de una sociedad que se informa, se comunica y que genera conocimiento. Todo ello con la finalidad de incorporar a los sujetos, en nuestro caso estudiantes, a la sociedad del conocimiento y así facilitar sus aprendizajes y lograr la integración en la sociedad. Por tanto, ayuda al desarrollo de la competencia comunicativa digital.

3. OBJETIVOS DEL DISEÑO

En este apartado, describimos cuáles son los objetivos del diseño, así como también presentamos el enfoque adoptado para diseñar nuestra propuesta didáctica de E/LE: *el enfoque por tareas*.

3.1. Los objetivos del diseño

Tal como indicamos al inicio de este trabajo, nuestro propósito es desarrollar una propuesta didáctica de E/LE en la que se fomente el aprendizaje cooperativo mediante el uso de las TIC en las aulas de inmersión lingüística. Para ello, programamos una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, en la que los contenidos trabajados a lo largo del curso son el eje vertebrador de la propuesta para un grupo meta de aprendices adolescentes de nivel A1, en un contexto de inmersión lingüística. Para la elaboración de esta propuesta, se han tomado como fuentes documentales el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER), así como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC).

En este sentido, debemos entender el término “programar” como sinónimo de “planificar”, pero también significa seleccionar una opción didáctica entre todas las existentes, lo que ha de hacerse teniendo en cuenta los criterios, modelos, contexto de aprendizaje, formación del profesorado, datos del alumnado y expectativas. Además de todo esto, se ha de asumir que toda programación implica necesariamente valorar, es decir, debe admitir la posibilidad de cambio y mejora. En este sentido, podemos decir que la finalidad de una programación es

facilitar el trabajo y hacer que las diferentes opciones didácticas resulten lo más eficaces posibles para fomentar un aprendizaje efectivo. Tal como expone Serentill:

La enseñanza debe tener la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica educativa, comparándola con aquellos criterios previamente establecidos. Esta reflexión le proporciona posibilidad de cambiar para mejorar, de aprender a trabajar mejor con su alumnado, de ser más competente en los comportamientos didácticos y de optimizar su práctica pedagógica. (Serentill 2010: 7).

Por este motivo, consideramos que es necesario promover la reflexión pedagógica en el ámbito docente, enmarcada en la concepción socioconstructivista, ya que se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva y en un recurso esencial para conseguir la máxima eficacia docente.

Por consiguiente, en esta propuesta didáctica para las aulas de inmersión lingüística en centros de Secundaria, se busca una enseñanza basada y centrada en el alumno y sus necesidades, en la que se permite al profesor dejar el papel de instructor para tener un rol de guía y de estímulo hacia el aprendizaje. Tal como mencionan Giovaninni *et al.* (1996), una de las funciones principales del docente es permitir y promocionar la autonomía del alumno a través del estímulo de la participación activa y de la negociación de su propio proceso de aprendizaje, permitiendo así que cada alumno encuentre la mejor forma de aprender, es decir, aprender a aprender, promoviendo el aprendizaje autónomo del idioma por parte del estudiante. Al mismo tiempo, el profesor es el guía del alumno en el tratamiento de sus errores, pues estos ya no son vistos como algo negativo sino como un elemento enriquecedor dentro del proceso de aprendizaje y que permiten ayudarle en su progreso, de la misma manera en que al profesor se le permite analizar las necesidades de los aprendientes en su aprendizaje.

Otra teoría que también nos ha influido en nuestra propuesta es la teoría sociocultural del aprendizaje de lenguas (Lantolf 2002). En ella se destaca la importancia de la mediación, por la que se entiende que un individuo aprende por medio de la interacción con otras personas de su entorno. De ahí que hayamos introducido el uso de las TIC, no solo como un elemento motivador para el alumnado, sino también como una herramienta que nos permite llevar la práctica educativa fuera del aula. Igualmente, tenemos en cuenta el enfoque de la *evolución sociocultural*,

ya que considera el efecto que ejercen herramientas o artefactos culturales como los ordenadores o la escritura. Por lo tanto, de esta manera los alumnos irán avanzando a estadios superiores de aprendizaje por medio de su interacción, tanto dentro como fuera del aula, esto es, con el profesor y con otros estudiantes que se encuentran en su mismo nivel.

Así pues, teniendo en cuenta lo que hemos expuesto anteriormente, y tal como recoge el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas deben basar su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los alumnos. Por esta razón, hemos decidido basar nuestra propuesta en el enfoque por tareas, ya que en los últimos años este enfoque ha tomado un papel primordial en la enseñanza de lenguas, puesto que se considera que a través de la realización de tareas el alumno accionará todos los mecanismos necesarios para su desenvolvimiento en la vida diaria, en todos los ámbitos: público, personal, profesional y académico.

3.2. El enfoque por tareas

Los enfoques comunicativos han arraigado con fuerza en la enseñanza del E/LE. Asimismo, en los últimos años, se ha desarrollado una intensa actividad de investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula. Estos estudios arrojan una nueva luz sobre la relación entre las actividades de uso de la lengua y los procesos de aprendizaje, del mismo modo en que nos permiten contemplar el aula de E/LE bajo nuevas perspectivas y explorar su potencial comunicativo y discente. El modelo más difundido para la conjunción de contenidos y procesos es el de la enseñanza mediante tareas. Tal como afirma Estaire (2007), el *enfoque por tareas* es el resultado natural de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje que apareció como respuesta a la crisis metodológica sufrida en el mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este sentido, el enfoque por tareas parte de la convicción de que “el aprendizaje se genera cuando logramos promover en el aula procesos de comunicación con actividades motivadoras que se convierten en eje de las unidades y en el punto de partida en la creación de materiales” (Sans 2000: 17). Así, este tipo de enfoque permite generar en el aula actividades significativas, capaces de provocar la activación de procesos de comunicación y como medio, también, de integrar y contextualizar los actos de habla en unidades discursivas más extensas.

Para ello, toma el aula y el grupo de aprendizaje como contexto en el que se llevarán a cabo las actividades de comunicación en forma de tareas.

Así pues, siguiendo a Martín Peris (2004: 4), entendemos la tarea como “una iniciativa, pedagógicamente estructurada, para el aprendizaje de lenguas” y coincidimos con este autor en que el enfoque por tareas nos ofrece un marco idóneo en el que podemos incorporar muchas de las aportaciones más recientes y relevantes sobre didáctica de lenguas, que forman parte de la visión de la lengua y del aprendizaje que defendemos en este trabajo, puesto que consideramos que el trabajo colaborativo y el aprendizaje cooperativo son la base de este enfoque. Además, este enfoque por tareas nos permite, igualmente, la práctica comunicativa de la lengua, el desarrollo de la autonomía de los aprendientes, la observación y la reflexión sobre los fenómenos de la lengua, la necesidad de trabajar a partir de textos y la relevancia del componente vivencial del aprendizaje, así como del componente intercultural.

Según Martín Peris (2004), la tarea se estructura en tres partes: *Objetivos, estructura y secuencia*. Una vez establecidos los *objetivos*, en términos de aprendizaje, la *estructura* se define teniendo en cuenta el producto final que se debe realizar, que es posterior a una serie de actividades previas (fase de capacitación). Respecto a la *secuencia*, Martín Peris propone primero una *pre-tarea* en la que se plantea a los alumnos los objetivos de la tarea, los procedimientos, los elementos que conocen, etc. A partir de aquí, ya se puede pasar a la fase de *preparación y ejecución* centrada en los procesos comunicativos. Con el objetivo de que los estudiantes puedan elaborar la tarea final con éxito, es necesario ofrecer actividades capacitadoras, “donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos” (Martín Peris 2004: 30). Finalmente, en la fase de *post-tarea* se desarrollan multitud de actividades con la finalidad de fijar los contenidos aprendidos. Como el propio autor reconoce, “la selección de una determinada tarea tiene en sí misma un grado de arbitrariedad”; sin embargo, lo que es realmente importante es “la adecuación de la tarea al grupo” (Martín Peris 2004: 11).

Por otra parte, Estaire (2007) señala que en una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas deben combinarse cuidadosamente las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico “para formar así una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la

elaboración de una tarea final”. (...) Esta tarea final marcará la culminación comunicativa de la unidad” (Estaire 2007: 4).

En cuanto a los pasos que debemos seguir para diseñar la programación de una unidad didáctica mediante tareas, Estaire (2007) nos ofrece una serie de recomendaciones a seguir por parte del docente o en conjunción con el alumnado (Anexo 2). Primeramente, debemos elegir un tema y una tarea final que resulte motivadora para el alumnado. Para ello es conveniente escoger temas relacionados con sus vivencias, intereses, inquietudes, necesidades, etc.

Haciéndolo así, el tema, junto con la tarea final, actuará como estímulo central para el trabajo que se realizará durante la unidad didáctica. Por otra parte, una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante. (Estaire 2007: 7).

En segundo lugar, especificamos los objetivos a partir del análisis de la tarea final. Para ello las respuestas a preguntas como “*¿Qué cosas concretas van a realizar los alumnos durante la tarea final? ¿Qué capacidades van a desarrollar a lo largo de la unidad?*” (Estaire 2007: 9) nos pueden resultar útiles para establecer los objetivos comunicativos, a la vez que nos pueden servir para la evaluación.

En tercer lugar, se deben especificar los contenidos lingüísticos y de otros tipos, tales como “instrumentales, socioculturales, actitudinales y contenidos de aprendizaje” (Estaire 2007: 11) derivados de la tarea final. Así, en palabras de Estaire, “esta especificación de contenidos de diferentes tipos debiera guiarnos en la elaboración de la secuencia de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico que conformarán la unidad didáctica” (Estaire 2007: 11).

A continuación, el cuarto paso consiste en planificar el proceso, es decir, en programar la secuencia de tareas comunicativas y tareas de apoyo lingüístico necesarias para la consecución de la tarea final. Después, según la misma autora, “analizaremos las nuevas tareas que se realizarán antes de la tarea final para detectar posibles contenidos que sería aconsejable agregar a la especificación inicial” (Estaire 2007: 13). Y, por último, debemos programar los instrumentos y procedimientos de evaluación que va a utilizar el profesor y los alumnos a lo largo de la unidad como parte integral del proceso de aprendizaje.

Así pues, podemos concluir que, mientras los enfoques anteriores se basaban en enseñar partiendo de la lengua hacia las actividades, el enfoque por tareas se caracteriza por todo lo contrario, es decir, se parte de las actividades para llegar a la lengua. En las propuestas mediante tareas, “se parte de actividades de uso, y en ellas se hacen acto de presencia las unidades resultantes de los análisis lingüísticos” (Martín Peris y Sans 2004b: 6). Por tanto, las tareas recogen análisis pragmáticos y del discurso, para después insertar elementos de carácter léxico, gramatical, morfosintáctico, etc. en el contenido de las unidades didácticas. A su vez, las tareas nos permiten desarrollar el trabajo específico de todas las destrezas y cualquier práctica comunicativa, funcional, discursiva y cognitiva.

4. METODOLOGÍA

En este apartado, describimos las características del grupo meta y especificamos la selección de los contenidos realizados a lo largo del curso, para después ubicar nuestra propuesta didáctica en la secuencia curricular de la programación. A continuación, explicamos el proceso creativo relacionándolo con los aspectos desarrollados en el marco teórico. Y, para finalizar, comentamos la tipología de materiales y las actividades que utilizamos en dicha propuesta.

4.1. El grupo meta

El grupo meta para el que se ha diseñado la propuesta didáctica está formado por seis alumnos extranjeros que acaban de llegar a España, concretamente a Murcia, y que desconocen la lengua española. Sus edades están comprendidas entre los doce y trece años, de ahí que al llegar al centro educativo se les haya inscrito en 2º de ESO. Además, debemos tener en cuenta que el grupo está formado por tres ingleses, dos marroquíes y un chino, por tanto se trata de un alumnado muy heterogéneo en cuanto sus procedencias, culturas, visión del mundo y sus L1.

Así pues, es por este motivo de diversificación que el objetivo es que los alumnos aprendan y usen la lengua de manera correcta como instrumento de comunicación en un contexto de inmersión lingüística. Por ello, además de tener su grupo-clase de referencia, estarán adscritos al aula de acogida (como ya se indicó en el apartado 2.5.2 las aulas de inmersión lingüística tienen diferentes denominaciones según la comunidad autónoma), puesto que es un recurso del que dispone el sistema educativo español y que se centra en el aprendizaje de la lengua vehicular

del centro, con el fin de facilitar el aprendizaje y la adquisición de competencias y contenidos curriculares básicos. Por tanto, lo que se pretende es que estos alumnos alcancen el dominio de la lengua a nivel comunicativo y sociocultural, para que puedan desenvolverse de manera satisfactoria en todos los ámbitos de su vida diaria.

Finalmente, podemos indicar que los alumnos presentan un buen nivel académico en sus países de procedencia y, además, muestran una buena actitud y un alto grado de motivación por aprender. Aunque sus caracteres son muy diferentes, en general, les gusta participar activamente en las actividades propuestas en el aula. Los más extrovertidos arrastran a los más tímidos y se consigue la práctica de la interacción de manera efectiva. De esta manera, en el aula se crea un buen ambiente y esto hace que haya una buena predisposición hacia el aprendizaje del español, ya que los alumnos se sienten parte de un mismo grupo y esto facilita el aprendizaje en cooperación.

4.2. Secuencia curricular del curso

Teniendo en cuenta el grupo meta que hemos descrito en el apartado anterior, la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo corresponde al tramo inicial de un programa general de nivel A1 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). Asimismo, para la selección de contenidos seguimos el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), puesto que desarrolla y fija los niveles de referencia para el español, según las recomendaciones que en su día propuso el Consejo de Europa en su MCER.

El curso está planificado para que se realicen once unidades. Ahora bien, la propuesta didáctica que presentamos se titula “¿Nos conocemos?” y, concretamente, se sitúa como la última del programa. Durante el curso, los alumnos están aprendiendo las bases de la lengua y empiezan a producir algunos intercambios comunicativos entre ellos usando la lengua meta. Así pues, el objetivo es crear una base comunicativa que permita al alumnado afrontar con éxito las tareas propuestas en las distintas unidades y en el producto final de cada una de ellas.

Así, el hecho de dejar la unidad “¿Nos conocemos?” para el final es para que los alumnos de E/LE consoliden y amplíen los contenidos trabajados a lo largo del curso. Por tanto, esta propuesta didáctica tiene como objetivo reforzar los conocimientos que han adquirido en el

transcurso del curso, fomentando así el aprendizaje cooperativo y usando las nuevas tecnologías. Aun así, como podemos comprobar, se trata de una unidad didáctica de contenido básico y esencial para progresar en posteriores niveles de dificultad.

Para finalizar este apartado, presentamos la secuencia curricular con los contenidos (temáticos, comunicativos, lingüísticos, léxicos y socioculturales) que se han trabajado a lo largo del curso. Asimismo, para realizar adecuadamente la selección de contenidos, hemos tenido en cuenta las necesidades del grupo meta, con el fin de ajustar nuestra programación a la idiosincrasia del grupo. Además, debemos indicar que, para establecer los contenidos y seguir una secuencia coherente, nos hemos basado en el libro de texto *Gente 1* de la editorial Difusión, un manual que sigue el enfoque por tareas y las directrices del MCER, así como también hemos tenido en cuenta el PCIC. Por último, debemos señalar que para la correcta consecución de los objetivos es importante avanzar poco a poco y con paso firme, al mismo tiempo que resulta conveniente seguir la secuencia en el orden planteado, ya que reutilizamos y ampliamos lo trabajado en unidades anteriores.

Primer trimestre:

Unidad 1	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudiar español. ▪ El alfabeto y la correspondencia entre sonidos y grafías. ▪ El instituto.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresar intereses respecto al español. ▪ Dar y entender números de teléfono. ▪ Identificar países en un mapa. ▪ Deletrear. ▪ Identificar a personas con el nombre y los apellidos. ▪ Dar información con diferentes grados de seguridad y expresar desconocimiento. ▪ Expresar palabras relacionadas con el instituto y el material escolar.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Numerales del 1 al 10. ▪ Artículo determinado. ▪ Demostrativos. ▪ Concordancia de género y número. ▪ Grafía de algunos fonemas. ▪ Pronombres de sujeto. ▪ <i>Sí y no.</i>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nombres de los países. ▪ Nombres de las letras. ▪ Los distintos espacios del instituto. ▪ Material escolar.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre el estereotipo y la imagen parcial de las demás culturas. ▪ Primera sensibilización sobre los diferentes acentos del español.

Tabla 4. Contenidos de la unidad 1 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 2	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La edad, la profesión y los rasgos del carácter de una persona.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender y dar información sobre las personas. ▪ Entender opiniones y valoraciones sobre las personas. ▪ Pedir y dar información sobre personas: nombre, edad, profesión, nacionalidad, estado civil. ▪ Valorar rasgos personales. ▪ Razonar una decisión.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente de indicativo: <i>-ar, -er, -ir</i>. ▪ Posesivos: <i>mi, tu, su, mis, tus, sus</i>. ▪ <i>Llamarse</i>. ▪ Adjetivos: flexión de género y de número. ▪ <i>Muy, bastante, un poco, nada</i> + adjetivo. ▪ Numerales del 20 al 100. ▪ <i>Porque</i>. ▪ <i>También</i>. ▪ <i>El mismo/la misma</i>.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Edad, nacionalidad, estado civil, aficiones, estudios, profesión y carácter. ▪ Relaciones de parentesco.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximarse a la diversidad cultural de las regiones y ciudades españolas con algunas características socioeconómicas de cada zona.

Tabla 5. Contenidos de la unidad 2 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 3	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las vacaciones y los folletos turísticos. ▪ Los intereses y las preferencias.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir hábitos relativos a las vacaciones. ▪ Expresar gustos y preferencias. ▪ Expresar existencia y ubicación. ▪ Referirse a fechas, a lugares, a alojamientos y a actividades. ▪ Llegar a un acuerdo.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>(A mí) me interesa, (a mí) me gusta/n, quiero</i>. ▪ <i>Hay, tiene, está/n</i>. ▪ <i>Y, ni, también, tampoco</i>. ▪ Presente de indicativo de los verbos <i>querer</i> y <i>gustar</i>. ▪ La presencia y la ausencia de artículo. ▪ <i>Qué, dónde, cuántos/as</i>.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Turismo y vacaciones. ▪ Medios de transporte. ▪ Estaciones del año. ▪ La ciudad: lugares y servicios. Alojamiento. ▪ Meses y días de la semana. ▪ Actividades en vacaciones.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer la oferta cultural de una región a partir de los folletos de promoción.

Tabla 6. Contenidos de la unidad 3 (adaptación del manual *Gente 1*).

Segundo trimestre:

Unidad 4	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las compras y las tiendas. ▪ Los productos domésticos y de uso personal.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informarse sobre la existencia y el precio de un producto y sobre las formas de pago. ▪ Valorar productos y precios. ▪ Preguntar el precio. ▪ Dar opiniones y razonarlas. ▪ Hablar sobre la existencia de objetos. ▪ Informar sobre la necesidad. ▪ Ofrecerse a hacer algo. ▪ Elegir un objeto y razonar la elección.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Necesitar. Tener que</i> + infinitivo. ▪ Numerales a partir del 100. ▪ Monedas y precios: concordancia de los numerales. ▪ Demostrativos: forma neutra y formas concordadas. Uso deíctico. ▪ Presente de indicativo de <i>tener</i> y <i>poder</i>. ▪ ¿Cuánto cuesta/n? ▪ <i>Un/uno/una</i>: formas y usos. ▪ Pronombres átonos personales: complemento directo y complemento indirecto.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tiendas y productos domésticos y de uso personal. ▪ Nombres de monedas. ▪ Colores. ▪ Prendas de vestir. Adjetivos relativos al estilo en el vestir. ▪ Regalos personales. En una fiesta: objetos y productos.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer las costumbres y las tradiciones más generales de España.

Tabla 7. Contenidos de la unidad 4 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 5	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades físicas. ▪ Los hábitos propios relacionados con la salud.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entender y referirse a descripciones de posturas corporales. ▪ Preguntar y opinar sobre actividades relativas al ejercicio físico. ▪ Hablar sobre hábitos. ▪ Hacer recomendaciones y dar consejos. ▪ Ponerse de acuerdo en puntos importantes. ▪ Elaborar una serie de recomendaciones.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente de indicativo (regular e irregular): <i>dormir, dar, ir y hacer</i>. ▪ Verbos reflexivos: colocación del pronombre. ▪ <i>Es</i> + adjetivo + infinitivo. <i>Hay que</i> + infinitivo. ▪ Frecuencia: <i>siempre, todos los días, muchas veces, de vez en cuando, nunca...</i> ▪ Negación: <i>nunca</i> + verbo, <i>no</i> + verbo + <i>nunca</i>. ▪ Adverbios de cantidad: <i>muy, mucho, demasiado, más, menos</i>. ▪ Adjetivos: <i>mucho/a/os/as, demasiado/a/os/as</i>. ▪ Género de los sustantivos: <i>-ción, -dad, -oma, -ema</i>.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partes del cuerpo humano. ▪ Actividades físicas. ▪ Aspectos físicos.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer los horarios y las rutinas diarias más frecuentes en España y compararlo con los del propio país.

Tabla 8. Contenidos de la unidad 5 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 6	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> Las profesiones y las cualidades necesarias para cada una de ellas.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Dar y entender información sobre experiencias y sobre perfiles profesionales. Entender anuncios de trabajo. Opinar sobre ventajas y desventajas de las profesiones. Razonar opiniones. Informar sobre habilidades y valorarlas. Dar y pedir información sobre experiencias. Hacer una propuesta y razonarla. Aceptar o rechazar otras propuestas.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Pretérito perfecto: morfología. Participios irregulares: <i>visto, hecho, escrito, dicho</i>. Frecuencia: <i>una vez, dos/tres...veces, muchas veces, varias veces</i>. Valoración: <i>bien, regular, mal</i>. Presente de indicativo del verbo <i>saber</i>. <i>Sí, pero...</i> <i>Sí, y también...</i>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Nombres de profesiones. Perfiles y características profesionales. Datos personales (nombre y apellidos, edad, domicilio,...) y experiencias relacionadas con la profesión. Aficiones y habilidades. Currículum profesional: estudios, idiomas, experiencia de trabajo, carácter y aptitudes.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer la opinión de los españoles sobre la importancia del trabajo en sus vidas y sobre los distintos estilos de vida.

Tabla 9. Contenidos de la unidad 6 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 7	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> La comida. Los productos españoles y sus nombres.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Saber pedir y comprar alimentos básicos. Conocer pesos y medidas. Pedir en un restaurante y saber desenvolverse. Describir y valorar hábitos alimentarios. Solicitar y dar información sobre un plato. Dar y entender instrucciones. Escribir una receta y explicarla.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Pesos y medidas. <i>Ningún/ninguna, nada</i>. <i>Poco/a/os/as, un poco de..., demasiado/a/os/as- Suficiente/s</i>. Forma impersonal con <i>se</i>. Marcadores de secuencia: <i>primero, después, luego, al final</i>. <i>Con, sin</i>.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Alimentos y envases. Cocina: ingredientes, platos y recetas. Platos típicos e ingredientes. Bebidas. Envases.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Descubrir y compara hábitos relacionados con la alimentación. Asociar palabras con algunos alimentos o recetas culinarias.

Tabla 10. Contenidos de la unidad 7 (adaptación del manual *Gente 1*).

Tercer trimestre:

Unidad 8	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> Los viajes.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Entender referencias a lugares de una ruta (distancias, medios, origen y destino) y acciones futuras. Pedir y dar información: hora y fecha. Expresar fórmulas frecuentes en los hoteles. Obtener información sobre hoteles. Reservar billetes y hotel. Razonar ventajas e inconvenientes.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Horas y fechas. <i>Todavía, todavía no, ya.</i> <i>Estar en, estar entre...y..., pasar por, llegar a, estar a x km de...</i> <i>De...a..., desde...hasta...</i> <i>En + medio de transporte.</i> Marcadores de futuro: <i>próximo/a, ...que viene.</i> Interrogativas: <i>cuándo, cuánto, qué.</i> <i>Ir + infinitivo.</i> Marcadores temporales: <i>tarde/pronto, antes/después de, de día/de noche.</i> <i>Quisiera + infinitivo.</i>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Viajes y rutas. Medios de transporte. Alojamiento en hoteles. Establecimientos.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Reflexionar sobre las diferencias culturales en el ámbito de las relaciones profesionales y sobre los malentendidos interculturales.

Tabla 11. Contenidos de la unidad 8 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 9	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> La ciudad.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Hacer valoraciones, establecer prioridades personales e informar sobre ellas. Describir una ciudad. Hacer valoraciones y comparaciones. Expresar opiniones, acuerdo y desacuerdo. Expresar gustos y deseos. Hacer propuestas y defenderlas. Mostrar acuerdo y desacuerdo.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Comparar: <i>más/menos...que mejor, peor.</i> Superioridad: <i>el/la/los/las más...</i> Igualdad: <i>el/la/los/las mismo/a/os/as, tan...como, tanto/a/os/as.</i> Oraciones de relativo: <i>que, en el/la/los/las que, donde.</i> <i>(A mí) me gusta/me gustaría...</i> <i>(A mí) me parece que...</i> <i>Yo (no) estoy de acuerdo con...</i> <i>Es urgente/fundamental/...+ infinitivo.</i> <i>Eso (anafórico).</i>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> La ciudad: servicios públicos (transportes, educación, sanidad...); cultura y ocio; ecología y clima; actividades comerciales e industriales; población, sociedad e historia.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Escuchar y realizar descripciones de ciudades españolas.

Tabla 12. Contenidos de la unidad 9 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 10	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> La casa.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Saber saludar y despedir a los huéspedes o familiares. Entender descripciones de vivienda. Pedir y dar direcciones. Ofrecer cosas. Dar indicaciones en la ciudad y seguir instrucciones a pie. Pedir y conceder permiso. Hacer presentaciones e invitaciones y aceptarlas. Saber elegir entre: tú y usted. Hacer cumplidos como anfitrión y como huésped: ofrecer algo, entregar un obsequio, interesarse por familiares.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Imperativo: las tres conjugaciones. Contraste (en singular y plural) de <i>tú/usted</i>: presente de indicativo, imperativo (con reflexivos y sin ellos), <i>te/le/se/os</i>. <i>Estar</i> + gerundio. Marcadores espaciales: <i>por...hasta...</i>, <i>allí...y luego...</i> <i>¿Qué tal + nombre? ¿Qué + nombre + tan + adjetivo!</i> <i>¿Por qué no...?</i>
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> La vivienda: situación y espacios. Abreviaturas de las direcciones postales.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los distintos tipos de viviendas para distintas personas que tenemos en España.

Tabla 13. Contenidos de la unidad 10 (adaptación del manual *Gente 1*).

Unidad 11	
Temáticos	<ul style="list-style-type: none"> Los datos personales. Los rasgos físicos y del carácter de las personas. Gustos y aficiones. La ciudad: lugares y servicios. Espacios del instituto.
Comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> Comprender y dar información personal y sobre una ciudad, un instituto, un lugar de interés, etc. Formular preguntas para obtener información. Describir a las personas aludiendo al físico y al carácter (<i>tener, llevar, ser</i>). Expresar gustos (<i>gustar</i>). Hablar de lugares y de la existencia de servicios (<i>hay, está/están</i>). Referirse a lugares de interés cultural o a la gastronomía de una ciudad.
Recursos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> Uso del verbo: <i>llamarse</i>. Usos de los verbos: <i>ser, estar, tener, llevar, gustar y haber</i>. Presente de indicativo de los verbos: <i>tener, llevar, ser y gustar</i>. Adjetivos: flexión de género y número. <i>Gustar</i> + nombre o infinitivo. Usos interrogativos: <i>qué, quién/quienes, cómo y dónde</i>.
Léxicos	<ul style="list-style-type: none"> Datos personales: edad, nacionalidad, aficiones, estudios, profesiones. Aspecto físico de una persona. Cualidades positivas y negativas del carácter de una persona. Nombres de lugares y países. La ciudad: lugares y servicios. Platos típicos españoles. Los distintos espacios del instituto.
Socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> Informar sobre algún lugar de interés, alguna fiesta o algún plato típico de la ciudad de acogida.

Tabla 14. Contenidos de la unidad 11 (adaptación del manual *Gente 1*).

4.3. El proceso creativo

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, todas las unidades que se plantean en la programación del curso están elaboradas a partir de aspectos que se consideran de interés para el alumnado, tanto dentro como fuera del aula, al mismo tiempo que permiten alcanzar los objetivos propuestos: facilitar el aprendizaje de E/LE, asegurar un mayor conocimiento de la cultura de acogida y fomentar la integración socioeducativa.

La propuesta didáctica que presentamos, *¿Conoces a esa persona?*¹⁸, se sitúa como la última del curso y sigue el enfoque por tareas, ya que consideramos que las tareas en sí constituyen un instrumento al servicio del aprendizaje de una lengua y que dicho enfoque fomenta la enseñanza comunicativa. Concretamente, la tarea final que hemos elegido consiste en elaborar un blog, de manera colaborativa, que recoja información personal del alumnado, así como de su nueva ciudad de acogida, con el fin de darse a conocer a otros estudiantes que se encuentran en la misma situación que ellos y están aprendiendo el español en otras aulas de inmersión lingüística de España.

Para la elaboración de la secuencia didáctica seguimos las recomendaciones que en su día formularon Estaire (2004 y 2007) y Martín Peris (2004), y que aparecen expuestas en el apartado 3.2 de este trabajo. Por ello, hemos dividido la unidad en cuatro secciones: *Para empezar*, *Para aprender*, *Para practicar* y *Para evaluar*. En la primera sección se contextualizan los contenidos lingüísticos y comunicativos de la unidad, por tanto se ofrece un primer contacto con los temas y el vocabulario que van a estudiar. En la segunda sección los alumnos observan muestras de lengua y reflexionan, guiados por el material y el profesor, sobre el funcionamiento de la lengua con el objetivo de deducir las reglas gramaticales, sintácticas y funcionales. En “*Para practicar*” presentamos la tarea final donde los alumnos practican los contenidos lingüísticos presentados en los puntos anteriores a través de actividades o tareas comunicativas que permiten la interacción y la adquisición de la lengua al mismo tiempo. Todo ello sin olvidar que se trata de tareas que tienen un significado personal para los alumnos, ya que atienden a sus necesidades. Y, por último, encontramos la sección “*Para evaluar*” en la que los alumnos pueden reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

¹⁸ La programación detallada de la unidad didáctica *¿Nos conocemos?* se encuentra adjunta en el anexo 3.

Así, empezamos nuestra unidad didáctica definiendo un tema que pueda motivar a los estudiantes (conocer a otras personas que se encuentran en su misma situación) y concretamos una tarea final, en forma de producto, adecuada al nivel y que contribuya a la consecución de los objetivos del currículo que sigue el grupo (en este caso, elaborar un blog). A partir de ahí, establecemos los objetivos generales, tanto comunicativos como de aprendizaje, y los contenidos lingüísticos y competenciales que se derivan de ellos. En este sentido, debemos tener presente que nos basamos en programas analíticos centrados en el alumno, que van de la actividad a la lengua, por tanto, son las mismas tareas las que señalan los recursos lingüísticos que necesitamos para llevarlas a cabo.

Para ello, trabajamos diferentes recursos que abarcan desde aspectos más gramaticales (usos de los verbos *ser, estar, tener, llevar, gustar y haber*; presente de indicativo de los verbos *tener, llevar, ser y gustar*; *gustar* + nombre o infinitivo; la flexión de género y número de los adjetivos; usos de interrogativos *qué, quién/quienes, cómo y dónde*) hasta otros aspectos de nivel pragmático (comprender y dar información de carácter personal, sobre una ciudad, país, lugar de interés; describir a personas; expresar gustos; hablar de lugares y de la existencia de servicios). Todo esto se lleva a cabo sin descuidar el vocabulario (datos de carácter personal, aspecto físico de una persona, cualidades positivas y negativas del carácter de una persona, distintos espacios del instituto, nombres de lugares y países, platos típicos españoles, lugares y servicios de la ciudad) ni los aspectos socioculturales de España.

Con el objetivo de que los aprendientes puedan elaborar la tarea final con éxito, es necesario ofrecer previamente una serie de actividades capacitadoras, “donde se trabajarán estructuras y unidades lingüísticas necesarias para la obtención del producto final, practicándolas en actividades de uso de la nueva lengua y en otras de observación de reglas y usos” (Martín Peris 2004: 30). Por tanto, el trabajo de los contenidos lingüísticos viene determinado por la selección de recursos que los alumnos necesitan tanto para la elaboración del mencionado producto final, como para el desarrollo de las actividades previas (obtención y suministro de información, propuestas y discusión de soluciones a las tareas, etc.).

En cuanto a las decisiones pedagógicas por las que hemos optado, queremos destacar que, en todo momento, hemos intentado desarrollar la competencia comunicativa de los

estudiantes, animándolos a que usen la lengua meta en todas las actividades, ya sean sobre contenidos lingüísticos o sobre otros aspectos (trabajo del desarrollo de estrategias comunicativas y de aprendizaje, reflexiones sobre el propio proceso de aprendizaje, cuestiones socioculturales e interculturales, etc.).

En este sentido, podemos decir que la metodología que utilizamos en el aula es participativa, interactiva, motivadora y variada. Con ella se busca favorecer un aprendizaje constructivista y significativo, por medio del descubrimiento guiado de nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos. Se pretende que el alumnado potencie su capacidad de relacionar conocimientos ya aprendidos, que podría ser incluso los de su lengua materna, con los nuevos adquiridos de la L2.

También, en todas las actividades propuestas, hemos intentado trabajar con las distintas destrezas de manera integrada y hemos buscado un contexto natural que proporcione cada uno de los usos comunicativos necesarios. Tal como se recoge en el PCIC, “la competencia comunicativa comprende el conjunto de conocimientos y capacidades que permiten producir y entender los mensajes de manera contextualmente apropiada” (1994: 90-91). Así, consideramos esencial “que los alumnos realicen la práctica estableciendo una relación entre la tarea y el propio mundo de experiencias y conocimientos, valores y preferencias” y que colaboren entre ellos “en todos los niveles de su interacción” (Martín Peris 2004: 13, 26).

Así, como podemos comprobar, las tareas diseñadas adoptan la forma de productos que los alumnos elaboran en cooperación. Por ello, se propone trabajar en el aula de forma cooperativa con especial atención a la parte afectiva del alumno, a través de tareas posibilitadas realizadas en colaboración. En su mayoría, estos productos son textos breves (orales o escritos) que reflejan decisiones, acuerdos o propuestas de grupos de trabajo en que se ha distribuido la clase, y que tratan temas que se han considerado motivadores e interesantes. Por tanto, con el aprendizaje cooperativo buscamos la construcción del conocimiento y la adquisición de competencias, así como las habilidades sociales y comunicativas. Además, por una parte, nos ayuda a atender la diversidad de los alumnos, teniendo en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje; pero, por otra, se promueve la interacción, la inclusión y la integración.

Otra de las estrategias metodológicas que hemos considerado en nuestra unidad son los agrupamientos, puesto que constituyen una estrategia de enseñanza fundamental del proceso de aprendizaje lingüístico. Así, para realizar las distintas tareas que proponemos, trabajamos con el grupo-aula, sobre todo al inicio y al final de las sesiones, con el fin de activar conocimientos previos, de presentar los contenidos y la corrección cerrada; con el trabajo individual, en tareas de comprensión y de reflexión gramatical, ya que pensamos que en estos aspectos es muy importante que los estudiantes puedan pensar, practicar y aplicar lo aprendido, de manera que puedan progresar a su propio ritmo; y, muy especialmente, en parejas y en grupos de tres personas, con el objetivo de fomentar la interacción entre los alumnos, ya sea para desarrollar la competencia comunicativa, para comparar respuestas o para valorar el trabajo de los compañeros. En algunas ocasiones serán los propios alumnos los que formen los grupos, pero en otras, será el profesor. Esto se hace con la finalidad de evitar que se creen rutinas y para incentivar el trabajo con personas distintas, algo que consideramos que puede resultar muy enriquecedor tanto para el aprendizaje como para conocer a otras personas del grupo-aula.

Por otra parte, sobre todo con lo que respecta a la tarea final, hemos integrado las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que con ellas “se han modificado de manera sustancial las prácticas sociales y de forma especial las prácticas educativas” (López Carrasco 2013: 102). Concretamente, utilizamos distintas herramientas Web 2.0 (*Slideshare, Google, Google Maps, Bitstrips, Youtube, Blogger, Flickr y Padlet*) en la que los alumnos se convierten en autores de nuevas ideas más que en consumidores de datos e información.

En la última década, son muchos los estudiosos que han investigado sobre la importancia que pueden ejercer las tecnologías en el aprendizaje constructivista, y demuestran que “los ordenadores proporcionan un apropiado medio creativo para que los estudiantes se expresen y demuestren que han adquirido nuevos conocimientos. (...) También han demostrado ser una manera nueva y emocionante para que los profesores comprometan a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje” (Hernández Requena 2008: 29). De ahí que incorporemos las nuevas tecnologías a nuestra propuesta, porque consideramos que con las TIC se les ofrece a los alumnos la oportunidad de pensar libremente y utilizar su creatividad, a la vez que proporcionan al aprendiente un acceso ilimitado a la información. Del mismo modo, podemos indicar que facilitan la comunicación y permiten al estudiante expresar su opinión y sus experiencias, e

incluso pueden traspasar la frontera del aula para amplificar los espacios de participación e intercambio de una forma virtual.

En relación con la secuenciación de las actividades, su temporización y el ritmo, hemos buscado la variedad. Empezamos con una sesión suave, centrada en la presentación del tema que nos permite repasar el contenido léxico. Después seguimos con tres sesiones que ofrecen un ritmo más marcado, en las que se trabajan el resto de contenidos que deberán llevar a la tarea final. A continuación, dedicamos cuatro sesiones para realizar la tarea final. Concretamente, se trata de tareas dedicadas al trabajo autónomo de los estudiantes, ya que son ellos mismos los encargados de marcar el ritmo. Y, terminamos la última sesión con un cuestionario de autoevaluación y una valoración de la unidad didáctica en su conjunto.

En cuanto a la evaluación por parte del profesorado, debemos indicar que la observación es un principio metodológico clave que se debe realizar durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el docente lleva a cabo una evaluación continua durante el transcurso de las actividades y es quien ofrece un *feedback* inmediato, en el caso de ser necesario. Asimismo, el profesor debe tener en cuenta todos los trabajos y presentaciones que se realicen en clase, incluyendo también la tarea final como prueba de evaluación.

Para cerrar este apartado, debemos mencionar que hay que diferenciar entre las decisiones de planificación, que son las que especificamos en el diseño de la programación de la unidad didáctica, de las de interacción, que son las que deben tomarse en el momento de llevar la unidad a la práctica y que implican decisiones sobre la marcha y, en ocasiones, requieren flexibilidad por parte del profesor, puesto que “las clases son dinámicas por naturaleza, impredecibles hasta cierto punto, y se caracterizan por el cambio constante” (Richards y Lockhard 1998: 76-83).

4.4. Tipología de los materiales y de las actividades

Los materiales utilizados para el desarrollo de esta unidad han sido elegidos tras un análisis previo sobre los intereses y las necesidades de los alumnos a quienes va dirigida esta propuesta didáctica. En este sentido, consideramos muy importante el empleo de temas y actividades motivadoras que contribuyan a llevar a los aprendientes hacia su autonomía de

aprendizaje. Las tareas que proponemos están basadas en la experiencia del alumno, tanto en sus observaciones como en su percepción del entorno, para que se conviertan en material de reflexión intercultural y en un potente estímulo para la interacción comunicativa individual y dentro del grupo.

Como podemos comprobar, los materiales utilizados combinan varias fuentes: visuales (fotografías), audiovisuales (vídeos), textos escritos, etc. Y son una mezcla de materiales reales (una entrevista que nos podemos encontrar en una revista, por ejemplo) y de tareas creadas para su explotación didáctica en clase. Para diseñar las actividades, hemos consultado algún manual de texto, por ejemplo *Gente 1* y *Aula 1*, y algunas páginas Web especializadas en ofrecer materiales de E/LE. No obstante, debemos decir que las actividades son de creación propia, pensadas para esta unidad y para este grupo meta en concreto.

Por otra parte, hemos combinado las tareas “más tradicionales” con las distintas herramientas Web 2.0 que nos ofrece Internet, ya que consideramos que éstas últimas favorecen el trabajo colaborativo y cooperativo, el empleo de redes, la elaboración de proyectos comunes entre profesorado y alumnado de diferentes puntos del mundo, etc. Tal como dicen Herrera y Conejo (2009), “con la Web 2.0 estamos por lo tanto ante un entorno social tecnológico formado por individuos - usuarios de la lengua y de la tecnología web - que interactúan entre sí para resolver tareas comunicativas digitales. A ellas les hemos dado el nombre de *tareas 2.0*” (Herrera y Conejo 2009: 3).

Las herramientas Web 2.0 que hemos incluido en nuestra propuesta didáctica son las siguientes: *Slideshare* (para la presentación de gramática y léxico de las descripciones), *Google* (para buscar fotografías), *Google Maps* (para crear un mapa en el que situar las ciudades de procedencia del alumnado), *Bitstrips* (para realizar la descripción y presentación personal), *Youtube* (para escuchar y ver la canción “*Me gustas tú*” de Manu Chao y subir el vídeo de presentación de la ciudad realizado por los alumnos), *Blogger* (para realizar la tarea final y presentar las distintas actividades con el fin de que los alumnos se den a conocer a otros estudiantes), *Flickr* (para crear un álbum virtual sobre los distintos espacios del instituto) y *Padlet* (para crear un tablón colaborativo en el que compartir nuestros gustos).

Por otra parte, el espacio es un elemento a tener en cuenta a la hora de llevar a la práctica esta unidad didáctica. El aula de acogida se trata de un espacio reducido donde podemos distinguir dos partes. En una de ellas está la pizarra digital con los pupitres de los alumnos y en las paredes hay colgados distintos mapas (mapamundi, de Europa, de España, etc.). En la otra, tenemos diez ordenadores con conexión multimedia que nos permiten realizar distintas actividades (fomento de las TIC).

Para finalizar, debemos indicar que en el anexo 4 hemos incluido algunas sugerencias o notas para el profesorado sobre distintos aspectos que se deben tener en cuenta durante la realización de las diferentes tareas de la unidad, con el objetivo de transmitir y clarificar nuestra visión sobre las actividades que presentamos en esta propuesta didáctica.

5. DISEÑO DEL MATERIAL

En este apartado, presentamos el material y las actividades que hemos diseñado para el grupo meta descrito en el apartado 4.1. Asimismo, hacemos una valoración del material utilizado para las distintas actividades y analizamos las posibilidades que nos ofrecen los blogs en el ámbito educativo, ya que se trata de la herramienta Web 2.0 elegida para la realización de la tarea final.

5.1. Presentación del material

A continuación, presentamos el material para el alumno.

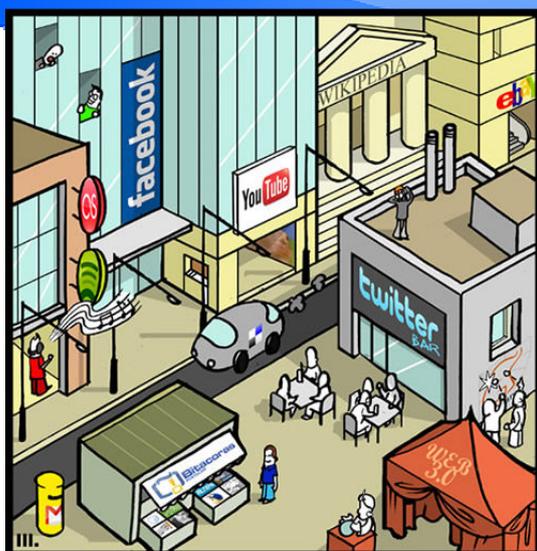
Unidad 11: ¿Nos conocemos?



En esta unidad vamos a elaborar todos juntos un blog que recoja información de carácter personal y de la nueva ciudad en la que vivimos, para darnos a conocer a otros estudiantes que están aprendiendo español como nosotros.

Objetivos:

- ✓ Pedir y dar información personal.
- ✓ Describir a personas según el físico y los rasgos referentes al carácter.
- ✓ Expresar gustos.
- ✓ Hablar de lugares y de la existencia de servicios en una ciudad.
- ✓ Presentar una ciudad o espacio.
- ✓ Referirse a países y a lugares de interés cultural y a su gastronomía.



Para empezar

1. ¿Sabes quién es?

1.1. Si miras la imagen y lees la entrevista, puedes saber muchas cosas de este deportista.



Entrevista a Messi

Un gran deportista



¿Cómo te llamas?

Me llamo Lionel Andrés Messi Cuccittini,
pero me llaman Leo Messi.

¿Cuántos años tienes?

Tengo 27 años.

¿Dónde naciste?

Nací en Argentina.

¿En qué ciudad vives?

Vivo en España, en la ciudad de Barcelona.

¿Cuál es tu profesión?

Soy futbolista profesional. Juego en el F.C. Barcelona.

¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

Me gusta ir a la playa y estar con mi familia y amigos.

1.2. Completa la siguiente ficha con sus datos.

Nombre: _____
Apellidos: _____
Edad: _____
País de nacimiento: _____
Nacionalidad: _____
Profesión: _____
Ciudad donde vive: _____
Aficiones: _____



2. Entrevistando a mi compañero



2.1. Escribe seis preguntas sobre datos personales que te interesa conocer de tu compañero

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)



2.2. Ahora elige a un compañero y realiza tus preguntas. Luego, escribe las respuestas.

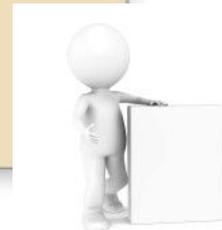


- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)



2.3. Presenta a tu compañero al resto de la clase. Puedes seguir el siguiente guion.

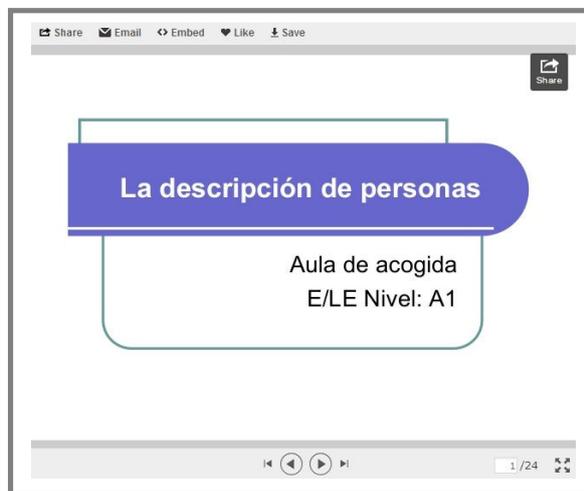
- **Mi compañero se llama...** (nombre)
- **Tiene...** (edad) **años y es de...** (país de donde viene)
- o*
- **Tiene...** (edad) **años y es...** (nacionalidad)
- **Ahora vive en...** (ciudad)
- **Es...** (profesión)
- **Le gusta... y ...** (aficiones)



Para aprender

3. ¿Sabes cómo eres?

3.1. Mira esta presentación y piensa cómo eres.



4. ¿Quién es?

4.1. Lee la información de las tarjetas e identifica quién es cada persona según su descripción.

- Tiene el pelo rubio y liso.
- Tiene los ojos grises.
- Es simpática.
- Lleva pendientes.

- Tiene el pelo pelirrojo y rizado.
- Tiene el pelo largo.
- Tiene los ojos azules.
- Es baja y pequeña.

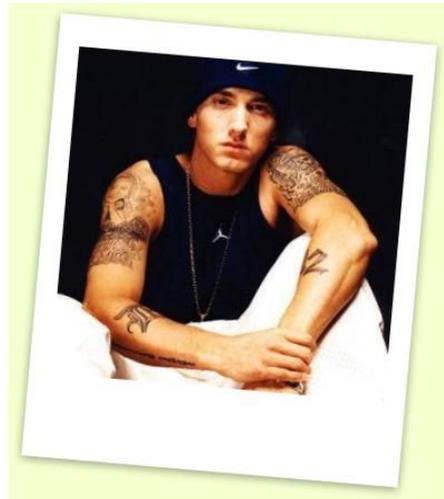
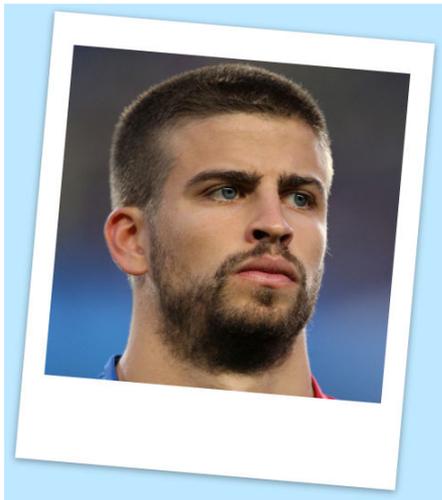
- Tiene el pelo corto y castaño.
- Tiene los ojos grises.
- Lleva barba.
- Es trabajador.

- Tiene el pelo largo y rizado.
- Tiene los ojos verdes.
- Es inteligente y guapa.

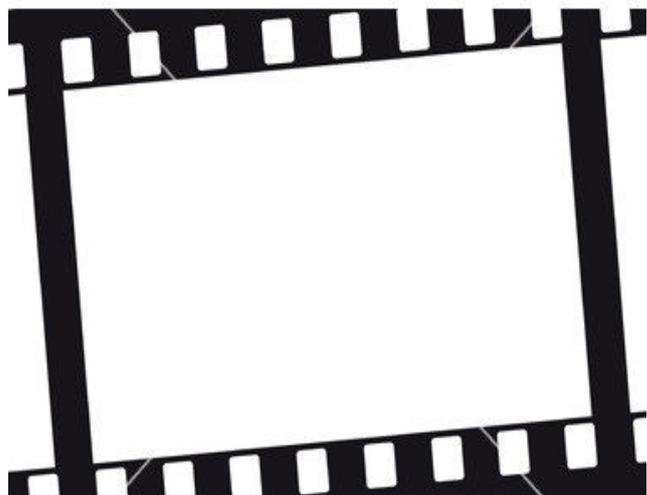
- Lleva gorra.
- Tiene tatuajes.
- Es fuerte.
- Lleva un collar.

- Es calvo.
- Lleva gafas.
- Tiene bigote.
- Es gordo.

E/LE Y TIC EN LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA
Una propuesta didáctica para fomentar el aprendizaje cooperativo

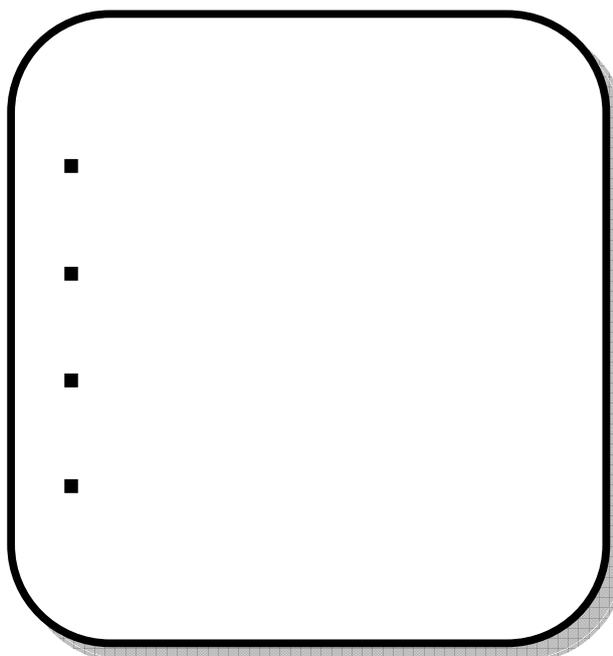


4.2. Busca en [Google](https://www.google.com) la foto de un personaje famoso que te guste.



4.3. Por parejas, elegid una de las fotografías de la actividad anterior. Luego, haced una descripción de la fotografía.

Podéis seguir las estructuras siguientes:



5. ¿Cómo soy?

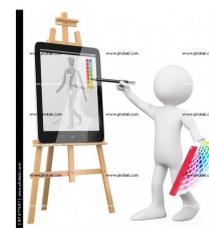
5.1. Crea tu dibujo con [Bitstrips](#). Para ello necesitarás tu cuenta de [Facebook](#) o de correo electrónico [Gmail](#).



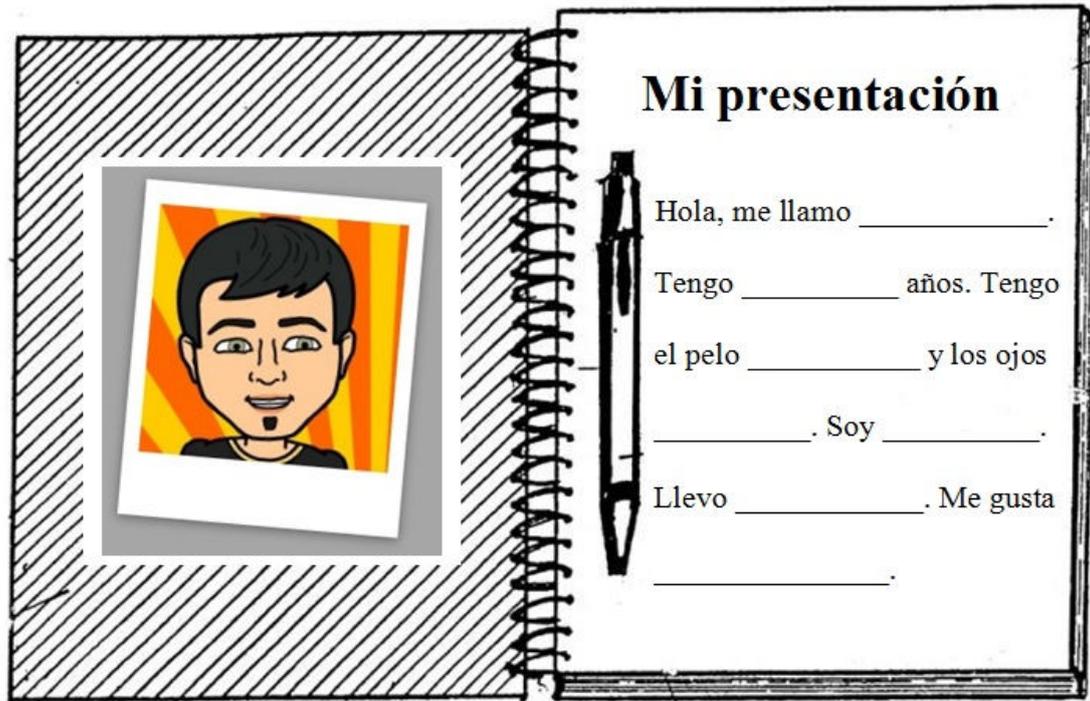
Sigue los pasos siguientes:

1. La forma de la cara.
2. El pelo.
3. Los ojos.
4. La nariz, la boca y las orejas.
5. El maquillaje y los pendientes.
6. El sombrero y las gafas.
7. La altura y el peso.
8. La ropa.
9. Las camisetas.
10. Los pantalones.
11. Los zapatos.
12. Accesorios.

¡Esta soy yo! 😊



5.2. Ahora, prepara tu discurso y preséntate a tus compañeros.



5.3. Proyecta en la pizarra digital tu dibujo [Bitstrips](#) y preséntate a los compañeros de clase.



6. ¿Qué le gusta?

6.1. Escucha la canción y responde a las siguientes preguntas.

Canción: *Me gustas tú.*
Artista: Manu Chao.
Disco: Próxima Estación Esperanza.



¿Qué le gusta a Manu Chao? Por parejas, señalad las palabras de la lista.

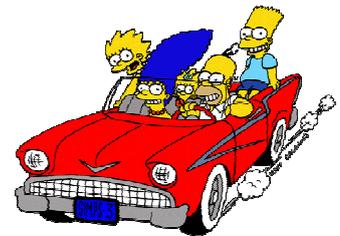
la comida	la cena	el fuego	la noche
la mañana	correr	la lluvia	viajar
la guitarra	el coche	la moto	soñar
las nubes	la mar	volver	los relojes



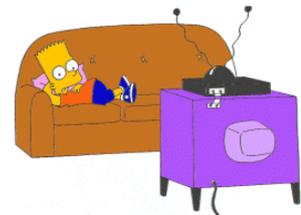
¿Qué os gusta a vosotros? Nos gusta _____.

El verbo *gustar*

GUSTAR	
(a mí)	<u>me</u> gusta
(a ti)	<u>te</u> gusta
(a él/ella/usted)	<u>le</u> gusta
(a nosotros/nosotras)	<u>nos</u> gusta
(a vosotros/vosotras)	<u>os</u> gusta
(a ellos/ellas/ustedes)	<u>les</u> gusta



Me gusta (singular) { *dormir.*
ver la televisión.
el fútbol.



Me gustan (plural) { *los helados.*
los coches.



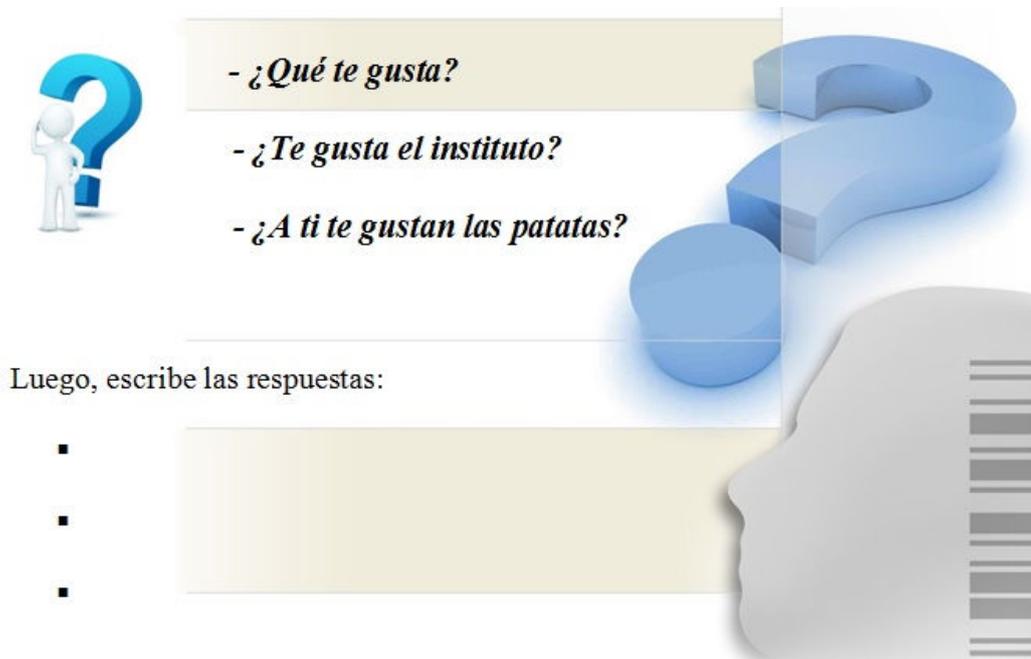
6.2. ¿A ti qué te gusta? Completa la siguiente tabla:

Me gusta	lugar	acción (-ar,-er,-ir)	afición	Me gustan	objetos	alimentos

- Me gusta _____.

- A mí me gustan _____.

6.3. *¿Qué le gusta a tu compañero?* Pregunta a tu compañero qué le gusta.



- *¿Qué te gusta?*

- *¿Te gusta el instituto?*

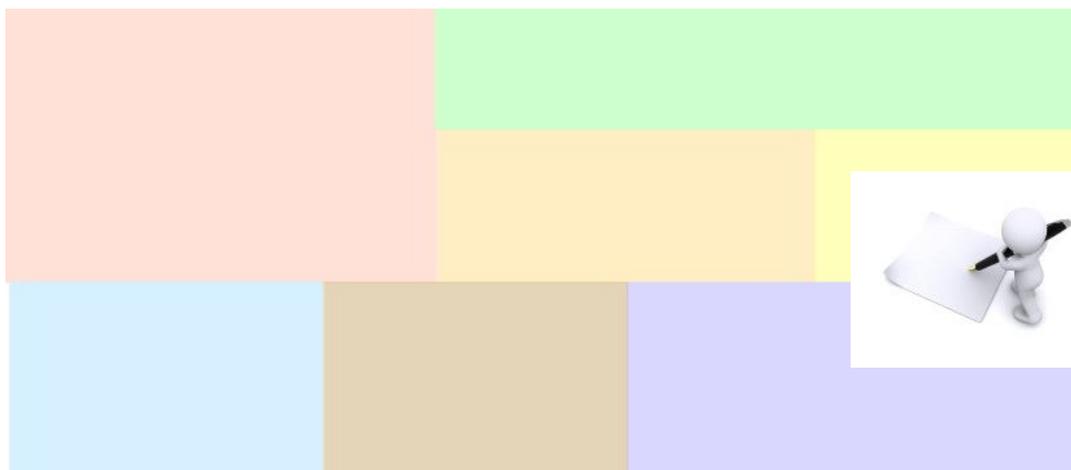
- *¿A ti te gustan las patatas?*

Luego, escribe las respuestas:

-
-
-

7. *Las ciudades y sus servicios.*

7.1. *¿Qué ciudades nombra Manu Chau en su canción?* Escríbelas a continuación.





¿Qué nacionalidad nombra? _____.

7.2. ¿Sabes dónde están? Búscalas en un mapa. Después escribe las respuestas.

- Malasaña está en Madrid.
-
-
-
-

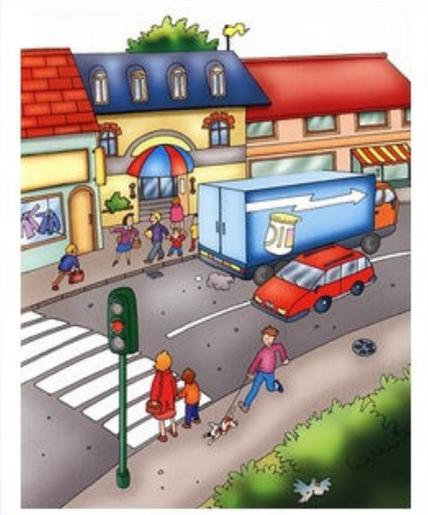


7.3. ¿En qué ciudad vives tú? ¿Dónde está? ¿Qué lugares y servicios hay en tu ciudad?

- Yo vivo en _____ . Mi ciudad está en _____ .

- *En mi ciudad hay...y también...*

-
-
-
-



Para practicar

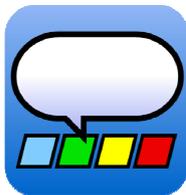
8. ¿Nos conocemos?

8.1. Vamos a crear entre todos un blog con [Blogger](#) para que nos conozcan otros estudiantes extranjeros de España.



9. ¿Quiénes somos?

9.1. Crea una viñeta con tu dibujo de [Bitstrips](#) (actividad 5.1.) en la que te presentes y te describas.

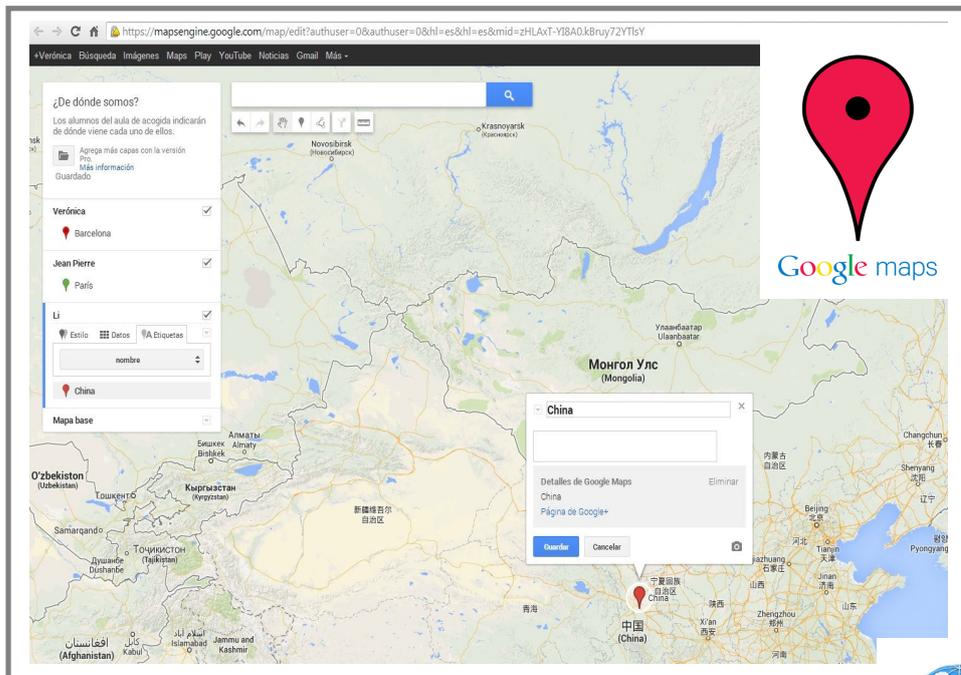


10. ¿De dónde somos?

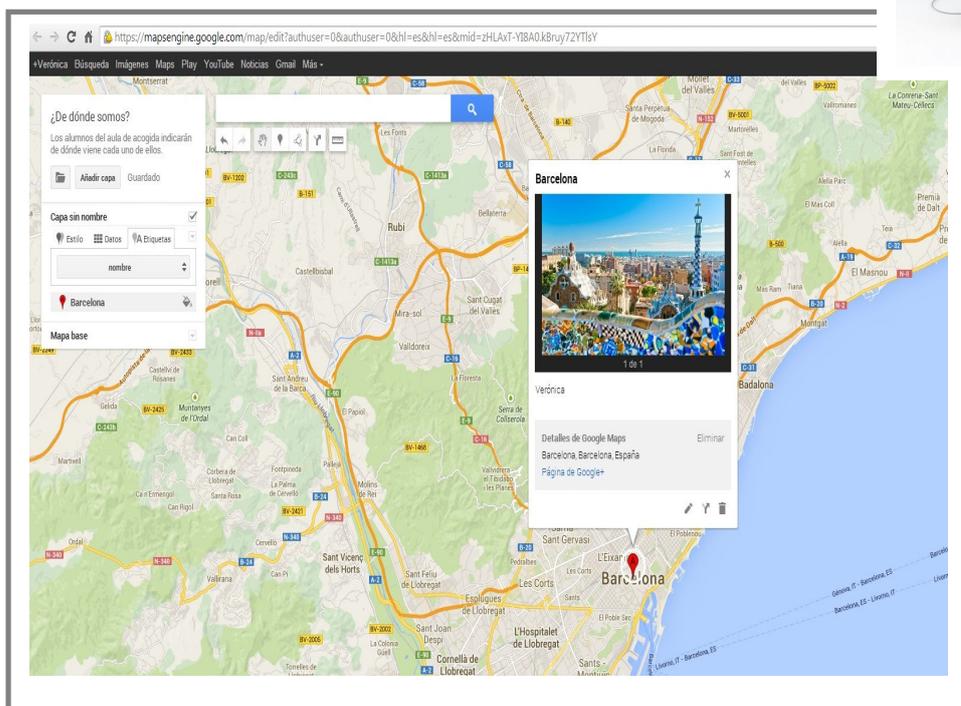
Buscad en [Google Maps](#) de dónde sois.



10.1. Cread una etiqueta donde salga vuestro nombre y la ciudad de la que venís.



10.2. Poned una foto de un lugar de interés de vuestra ciudad.



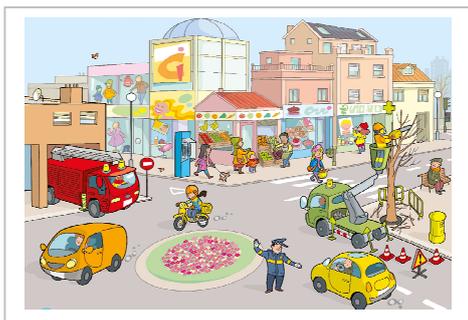
11. ¿Dónde vivimos?

Vamos a grabar un vídeo para presentar nuestra ciudad.

¡Vamos a organizarnos!



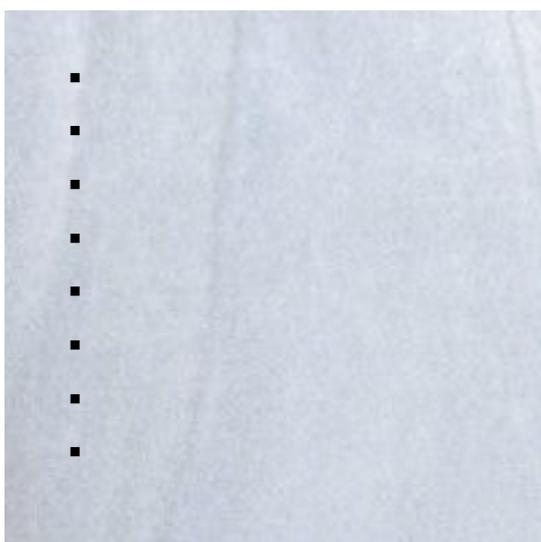
11.1. En grupos de tres personas escribid el nombre de tres lugares de interés de vuestra ciudad y que os gustaría incluir en la grabación del vídeo.



En mi ciudad hay...

-
-
-

11.2. Ahora, comparad vuestras respuestas con otro grupo y elegid qué sitios son los más interesantes para incluir en el vídeo de presentación de nuestra ciudad.



11.3. Por parejas, responded a las siguientes preguntas. Luego, comparad vuestras respuestas con las de vuestros compañeros.

- ¿Cuál es el plato típico de vuestra ciudad?

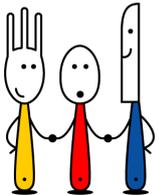
El plato típico es _____.

- ¿Hay algún museo en vuestra ciudad? ¿Cómo se llama?

En nuestra ciudad está el museo _____ (nombre).

- ¿Qué fiestas se celebran en vuestra ciudad?

En nuestra ciudad se celebra _____ (nombre).



11.4. Ahora vosotros seréis los guías turísticos de vuestra ciudad. Escribid el guion de lo que dirá cada uno en el vídeo.

- *En nuestra ciudad hay...*
- *En nuestra ciudad hay... y también...*
- *En nuestra ciudad está...*
- *En nuestra ciudad el plato típico es...*

Esta es nuestra ciudad: _____ (nombre de la ciudad)

- Alumno 1:
- Alumno 2:
- Alumno 3:
- Alumno 4:
- Alumno 5:
- (...)

11.5. ¡Vamos a grabar nuestra ciudad! Luego, subiremos nuestro vídeo a [Youtube](https://www.youtube.com).



12. ¿Dónde estudiamos?

Ahora vamos a presentar qué espacios tiene nuestro instituto.



12.1. Vamos a ser fotógrafos. Por parejas, tendréis que ir por el instituto y hacer fotos de todos sus espacios: biblioteca, gimnasio, secretaría, etc.



¡A fotografiar nuestro instituto!

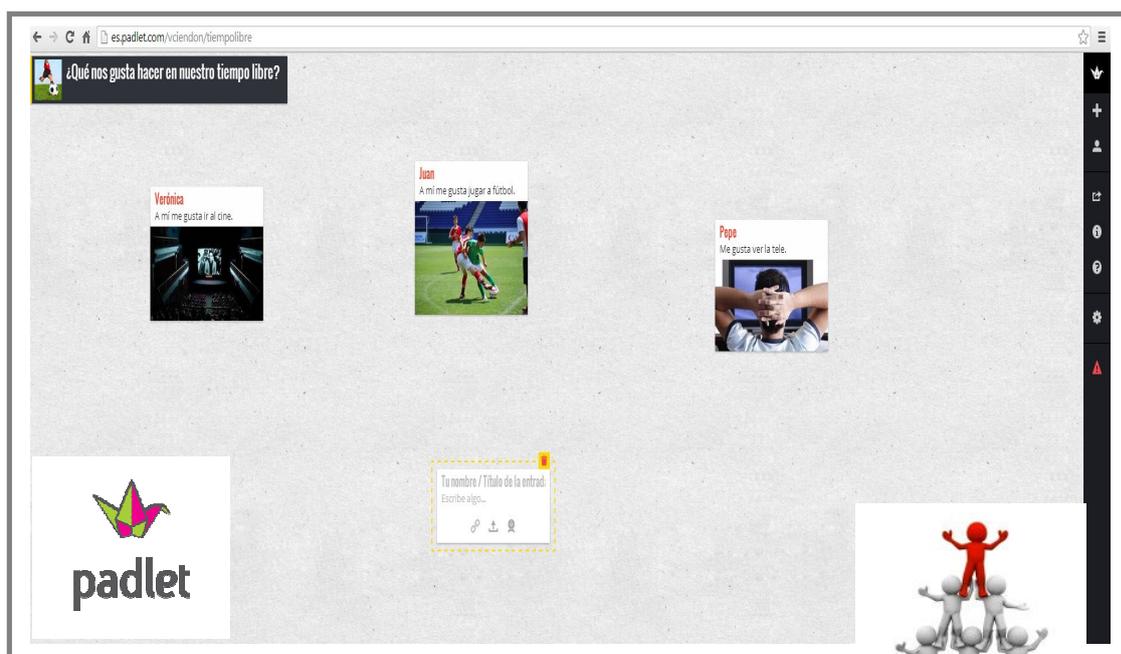


12.2. *¿Qué fotos habéis hecho?* Con la misma pareja de la actividad anterior, tenéis que crear un álbum virtual indicando el espacio que es mediante [Flickr](#). Después compartid el álbum con el grupo.

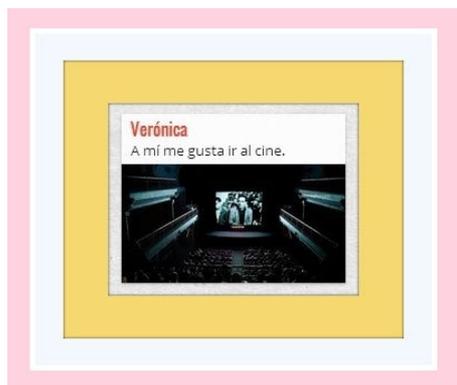


13. *¿Qué nos gusta hacer en nuestro tiempo libre?*

Vamos a crear entre todos un tablón virtual con nuestras aficiones mediante [Padlet](#).



13.1. *¿Qué te gusta hacer?* Escribe lo que te gusta hacer en tu tiempo libre y añade una foto.



14. ¡Vamos a crear nuestro blog de presentación!

Entre todos vamos a crear con [Blogger](#) la presentación de nuestro grupo a partir de las actividades anteriores.



14.1. Cread cinco páginas con las siguientes preguntas. Después, añadid las actividades que indicamos.

Preguntas	Actividad
<i>¿Nos conocemos?</i>	9.1.
<i>¿De dónde somos?</i>	10.2.
<i>¿Dónde vivimos?</i>	11.5.
<i>¿Dónde estudiamos?</i>	12.2
<i>¿Qué nos gusta hacer en nuestro tiempo libre?</i>	13.1



Para evaluar

15. ¿Nos evaluamos?

15.1. Completa la siguiente tabla de autoevaluación:

Ahora soy capaz de:	😊	😐	😞
1. Entender y dar información personal.			
2. Describir a personas según su físico y carácter.			
3. Expresar mis gustos.			
4. Hablar de lugares de interés y servicios de una ciudad.			
5. Trabajar en grupo con mis compañeros.			
6. Usar la Web (Internet) para aprender.			



¡Buen trabajo!

5.2. Reflexión sobre resultado final del material

Para la creación del material que presentamos en nuestra propuesta didáctica, hemos considerado, básicamente, dos elementos clave que nos permiten conseguir un aprendizaje satisfactorio del E/LE. Por una parte, como podemos comprobar, en todo momento, hemos adaptado los contenidos y los métodos a las características del grupo al que se dirigen y, por otra, presentamos un material auténtico, ya que de este modo el aprendizaje de la lengua es acorde con el contexto en el que se usa. Todo esto lo hemos hecho sin olvidarnos de que vivimos en una sociedad plurilingüe, de ahí que también se trabajen aspectos socioculturales en el aula.

Por lo que se refiere a la selección del material, además de tener en cuenta las características y necesidades del grupo para conseguir un aprendizaje significativo, hemos valorado aspectos como las exigencias y objetivos del currículo, la accesibilidad del material (uso de las TIC), la sencillez de los materiales, la motivación del alumnado con temas cercanos a su realidad o que pueden ser de su interés, la implicación del alumnado en la realización de las tareas, etc.

Como ya habíamos mencionado en el apartado 3.2., consideramos que la *tarea* es la opción didáctica que mejor contribuye a integrar todas las destrezas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, interacción oral y escrita y mediación - interpretación y traducción-), ya que se trata de una situación de aprendizaje vivida como real y que reproduce situaciones auténticas de comunicación. Además, hemos tenido en cuenta el dinamismo tanto en la tipología de actividades que hemos propuesto como en la ejecución de las mismas, por ejemplo, con las distintas agrupaciones, el planteamiento de actividades variadas, motivadoras y flexibles, etc. Igualmente, la diversificación de *inputs* de información permite a los estudiantes neutralizar sus carencias competenciales en las diversas destrezas, a la vez que las trabajan para alcanzar la mejora.

Asimismo, el hecho de vivir en Murcia y encontrarnos en un contexto de inmersión lingüística en español para alumnos inmigrantes, nos ha permitido utilizar el entorno como recurso pedagógico para favorecer el aprendizaje del grupo. Pero, además, hemos introducido las TIC, puesto que nos ofrecen muchas posibilidades para acceder a un mundo virtual donde encontramos personas reales con las que comunicarnos en español y una gran multitud de

material escrito y audiovisual. Nuestros alumnos están acostumbrados, en general, a manejar estas técnicas en su comunicación diaria, por este motivo les puede ayudar mucho en su aprendizaje del español. Por tanto, nosotros, como profesores, debemos integrar el uso de las TIC en nuestra práctica docente, puesto que no podemos ignorar el hecho de que la juventud vive en una cultura mediática.

Así pues, teniendo en cuenta que el panorama actual nos ofrece una gran cantidad de herramientas y posibilidades, hemos tratado de seleccionar adecuadamente las mismas en función cada una de las actividades que se llevan a cabo. Como hemos visto, en nuestra propuesta didáctica hemos incorporado herramientas Web 2.0 para compartir presentaciones *on line* (*Slideshare*) y recursos multimedia (*Flickr* y *Youtube*), para diseñar y crear viñetas de cómic (*Bitstrips*), para generar mapas y tabloneros colaborativos (*Google Maps* y *Padlet*), para buscar información (*Google*) y para publicar los contenidos trabajados en la unidad en forma textual, hipertextual y multimodal (*Blogger*); todo ello con el fin de fomentar el uso de las TIC y potenciar el trabajo colaborativo y cooperativo.

Antes de finalizar este apartado, nos gustaría reflexionar sobre la elección del blog para la tarea final, ya que creemos que el producto final se podría haber presentado de muchas maneras y en distintos formatos en función de nuestros objetivos.

En primer lugar, consideramos que los blogs en la educación nos ofrecen muchas ventajas por su sencillez, comodidad y facilidad de uso. El hecho de haber elegido esta herramienta Web 2.0 para el producto final se debe a que sigue los postulados de la didáctica de lenguas más actual y que se ajusta a lo expuesto en el marco teórico: el socioconstructivismo y su concepción de la enseñanza centrada en el alumno, el aprendizaje colaborativo y cooperativo, la integración de las TIC, la incorporación de todas las destrezas en las distintas tareas, la importancia de la comunicación a través de la interacción, etc.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que, por una parte, la interactividad y la participación son dos de los pilares fundamentales en los que se basan los blogs, puesto que el alumnado puede realizar comentarios sobre lo que se publica y puede obtener información acerca de quién escribe y, por tanto, se puede generar un debate. Además, dentro del aula es una herramienta que potencia el aprendizaje a través de la interacción y el trabajo cooperativo. Por

otra, los blogs permiten a los estudiantes convertirse en los protagonistas de su aprendizaje, ya que son ellos mismos los que asumen el liderazgo, e incluso la autoría del blog puede ser compartida, tal como hemos propuesto en nuestra tarea final. El motivo de que se trate de un blog de grupo-aula se debe a que consideramos que esta opción es de gran interés educativo, puesto que permite el trabajo en equipo, así como la publicación y mantenimiento de un mismo blog por parte del grupo de alumnos en relación a un tema de interés común y donde cada uno de ellos puede asumir un rol para mantenerlo activo y actualizado. En este sentido, quedan demostradas las posibilidades didácticas de los blogs debido a su gran potencial comunicativo y la creación de conocimiento en colaboración.

Un factor importante que debemos tener en cuenta es saber qué función tendrá el blog de la tarea final. En un principio el producto final está propuesto con un doble objetivo: por una parte, se pretende que los alumnos trabajen en cooperación y recojan la información personal más relevante sobre ellos mismos y sobre el nuevo entorno en el que viven y, por otra, que conozcan a otros alumnos que se encuentran en la misma situación de aprendizaje que ellos. Si bien con nuestra propuesta conseguimos el primer objetivo, es decir, el trabajo en cooperación y la interactividad dentro del aula, no lo hacemos con el segundo. Por tanto, el blog final nos sirve para publicar trabajos de los alumnos sobre los contenidos trabajados en la unidad (con otras herramientas podríamos haber cumplido este objetivo), pero en cambio no nos permite trabajar la interacción fuera del aula y con ello el fomento de la competencia comunicativa digital.

Por ello, la idea sería dar un paso más con nuestra propuesta didáctica y trabajar conjuntamente con otros docentes de distintas aulas de inmersión lingüística de cualquier comunidad autónoma. De hecho, podríamos trabajar la unidad didáctica planteada a final del curso, que cada aula hiciera su blog, para después poder intercambiar pareceres y que los alumnos conocieran a otros estudiantes a la vez que tendrían la oportunidad de ver el trabajo de otros aprendientes que se hallan en su mismo nivel de aprendizaje. Pero aún más, podríamos incluir la coevaluación de los blogs como una tarea de evaluación que nos permitiera cerrar la unidad.

Así pues, a modo de conclusión, consideramos que los materiales que proponemos son pertinentes por el tratamiento que se hace de la lengua, entendida como una interacción constructiva entre los propios aprendientes, ya que no solo tienen que reproducir y crear

mensajes, sino que también deben conversar y trabajar cooperativamente para la consecución de distintas tareas, así como para la creación del producto final. Además, la temática es cercana al mundo y a las experiencias del alumnado, y las muestras lingüísticas muestran el uso en el plano que ellos se mueven. A esto debemos añadir que el hecho de introducir las TIC hace que se rompa “la frontalidad de la clase tradicional y el profesor sea un aprendiz más”, a la vez que debe “tener en todo momento claro la tarea final, los objetivos comunicativos que quieren cubrir con ellas, la secuenciación de las actividades en la unidad didáctica y la gestión de los grupos” (Herrera y Conejo 2009: 13).

6. CONCLUSIONES

A continuación, sintetizamos los apartados tratados a lo largo de este trabajo y exponemos las conclusiones finales que extraemos tras la presentación de nuestra propuesta didáctica. Para ello, nos basamos en los objetivos fijados al inicio. Por último, cerramos esta memoria con la descripción de futuras líneas de investigación que se abren al finalizar este estudio.

En primer lugar, nos fijamos el objetivo de presentar una propuesta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de E/LE en las aulas de inmersión lingüística de España, en la que se integrara el uso de las TICs y se fomentara el aprendizaje cooperativo. Así, para empezar nuestro trabajo, nos propusimos realizar un análisis de la sociedad actual en cuanto al tema de la inmigración en España. Si bien en décadas anteriores había una gran afluencia de inmigrantes en nuestro país, en los últimos cuatro años la población se ha reducido. Según los expertos, las causas se deberían, sobre todo, al imparable éxodo de extranjeros que huyen de la crisis económica por la que atraviesa el país, o bien, porque han conseguido la nacionalidad española. Teniendo en cuenta esta realidad, la presencia de inmigrantes extranjeros en las aulas del sistema educativo español es un hecho constatado, y de ahí surge la necesidad de atender nuevas situaciones educativas, lo cual supone un reto para los centros educativos, pero también lo es para toda la sociedad.

Asimismo, en el segundo apartado, analizamos las distintas medidas organizativas, curriculares y metodológicas que se están desarrollando en los centros educativos españoles y

que se adaptan a las necesidades del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa. Todo esto se lleva a cabo como respuesta a la legislación vigente y al modelo de educación inclusiva por el que se apuesta actualmente en nuestro país. Concretamente, en nuestro trabajo nos centramos en hablar de las aulas de inmersión lingüística, ya que nuestra propuesta está planteada para esta modalidad organizativa, que permite la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en los centros educativos, con el fin de que los estudiantes extranjeros adquieran las competencias comunicativas y lingüísticas que les permita seguir el aprendizaje del resto de materias y que, de este modo, puedan continuar con su proceso formativo satisfactoriamente.

En segundo lugar, otro de los objetivos planteados al inicio de esta memoria consistía en desarrollar las estrategias y las habilidades necesarias para una práctica docente de E/LE efectiva y consecuente con las tendencias didácticas actuales. Por este motivo, hemos revisado las teorías más recientes que giran en torno al constructivismo y nos hemos centrado en los trabajos más recientes publicados sobre el enfoque socioconstructivista en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos trabajos nos han permitido conocer el modelo del constructivismo social y el enfoque por tareas, puesto que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje intervienen cuatro factores clave: *profesores, alumnos, tareas y contextos*. Igualmente, hemos repasado algunas de las estrategias metodológicas más importantes y acordes con los modelos que comentábamos anteriormente, como son: los *agrupamientos*, el *aprendizaje cooperativo* y el uso de las *TIC* en el aula.

En tercer lugar, quisimos sintetizar los aspectos expuestos de manera teórica de una forma más práctica y, por este motivo, programamos una unidad didáctica en la que diseñamos las actividades de aula y conjugamos los contenidos propios de la materia con los objetivos de aprendizaje de L2. Esta propuesta didáctica que presentamos se ha diseñado para un grupo meta de adolescentes, nivel A1 según el MCER, y que se hallan en un contexto de inmersión lingüística. Pero, además, esta secuencia didáctica consiste en recoger una muestra de actividades para integrar las TIC y para fomentar el aprendizaje cooperativo. Por esta razón, hemos basado nuestra propuesta en el trabajo publicado por especialistas en la didáctica por tareas, en concreto, en Martín Peris (2004) y en Estaire (2004 y 2007). Por tanto, hemos

cumplido con nuestro objetivo al planificar nuestra propuesta poniendo en práctica el *enfoque por tareas*.

Como podemos constatar, con la propuesta didáctica que planteamos apostamos por un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico en el que en todo momento se pretende hacer partícipe al alumnado de su propio proceso y de la evaluación, presentándole al inicio los objetivos fijados, los procedimientos que utilizaremos para conseguirlos, a través de qué contenidos y cuáles serán los criterios y recursos que se emplearán en la evaluación. Se pretende, pues, la construcción conjunta, profesor-alumnado, del conocimiento y un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el diálogo y en la creación de situaciones comunicativas reales, potenciando el uso de espacios comunicativos para conseguir la consecución de los objetivos y las competencias recogidas en el MCER. Del mismo modo, tal como indican Williams y Burden (1999), el fomento de todas estas estrategias que proponemos nos ofrece la oportunidad “de evaluar la situación, de planificar, de elegir las destrezas apropiadas, de ordenarlas en forma de secuencia, de coordinarlas, de comprobar o evaluar su eficacia y de revisar la planificación cuando sea necesario” (Williams y Burden 1999: 153).

Los docentes debemos ser conscientes de que vivimos en una sociedad de la información y de la comunicación, en la que se han incorporado las nuevas tecnologías, y ello implica un cambio sustancial en la práctica docente, puesto que debemos adaptarnos a esta nueva demanda e introducir las TIC en nuestro desempeño profesional. Para nuestros alumnos, las TIC son recursos poderosos para el desarrollo de sus habilidades de razonamiento y resolución de tareas, así como también les permiten poner en práctica la autonomía y la individualización en los procesos de construcción del conocimiento. Asimismo, el trabajo en cooperación también conlleva ventajas en el aprendizaje, pero también en el plano afectivo. Igualmente, el trabajo en parejas o en grupos ayuda a “desarrollar la autoimagen y la motivación de los miembros del grupo” (Williams y Burden 1999: 202).

Por otra parte, durante la realización de esta memoria, nos hemos dado cuenta de que la formación teórica es esencial para un docente, así como también lo es su manera de ponerlo en práctica. Por tanto, podríamos haber trabajado en clase siguiendo las tendencias didácticas actuales y proponiendo diferentes tareas a lo largo de las unidades didácticas, pero sin ser conscientes de los beneficios que aportan para los estudiantes el trabajo cooperativo o mediante

el uso de las TIC. Asimismo, este conocimiento teórico y sobre las distintas estrategias metodológicas nos va a permitir de ahora en adelante programar y planificar nuestras clases adecuadamente, con el fin de ofrecer a nuestros aprendientes un buen aprendizaje de E/LE. Por ello, resulta indispensable tomar notas mientras realizamos la unidad y que, como cierre, reflexionemos y evaluemos la unidad en su conjunto, e incluso que los estudiantes u otros docentes o profesionales pudiesen aportar comentarios que ayuden a mejorarla.

Además, creemos que el profesorado también necesita formación permanente para hacer frente a la realidad cambiante de las aulas y a las nuevas competencias que se requieren para la práctica docente. Consideramos que reciclarse y mantenerse actualizado es fundamental, especialmente en el ámbito educativo, ya que como profesionales debemos dar respuesta a las necesidades actuales y la formación nos permite conocer las transformaciones en las TIC, las innovaciones pedagógicas, los conceptos y estrategias, etc. De esta forma, los profesores tomarían conciencia de la importancia de realizar un determinado tipo de actividades y, en consecuencia, los estudiantes se podrían beneficiar de esas sugerencias metodológicas.

En definitiva, con la realización de esta memoria, hemos aprendido que una buena experiencia metodológica nos indica que debemos partir de un aprendizaje significativo y funcional donde la competencia comunicativa prevalezca en nuestras propuestas didácticas. Del mismo modo, la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) debe centrarse en el alumnado, por ello, las tareas que propongamos deben resultar motivadoras por su interés y por su variedad, a la vez que debemos optar por temas o situaciones que les sirvan para su vida cotidiana, tanto dentro como fuera del aula. También debemos tener en cuenta que las destrezas han de presentarse de manera integrada en las unidades didácticas, pero sin olvidar adecuarlas a las necesidades y el nivel del grupo, por tanto resulta conveniente empezar con la comprensión auditiva y la expresión oral, para después ir incorporando la comprensión lectora y la expresión escrita; así como también se graduarán las reflexiones lingüísticas. Por último, las conversaciones de clase y su participación en ellas, también son una prueba de la evolución intelectual y lingüística de los aprendientes.

En este sentido, la creación de la propuesta docente que hemos presentado nos lleva al convencimiento de que es perfectamente extrapolable (mediante las mismas y/o nuevas

herramientas TIC) a otros niveles de aprendizaje. Por ello, nos gustaría seguir planificando nuevas unidades didácticas para otros niveles con el fin de comprobar si tienen la misma eficacia que en un nivel A1, según el MCER. Asimismo, consideramos que sería interesante trabajar conjuntamente con otros docentes o profesionales para poder intercambiar ideas o reflexiones para mejorar así nuestra práctica docente.

7. BIBLIOGRAFÍA

ALBA, C. *et al.* (2009). *Intervención educativa en el aula inclusiva*. [En línea]. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Documento disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/index.html>
[Consulta: 5 de mayo de 2014]

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. y MARTÍNEZ, R. (2001). “Educación Intercultural e inmigración: Situación en la Región de Murcia”, en SIPÁN, A. (coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: MIRA, 405-413.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

BESASÚ, X. y VILA, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los Libros de la Catarata: Ministerio de Educación y Ciencia.

BOOTH, T. (1998). “El sentido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultad de aprendizaje”, en BARTON, L. (comp.). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. [En línea]. Colección investigaciones, núm. 168. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Documento disponible en: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1425>
[Consulta: 3 de julio de 2014]

COLL, *et al.* (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [En línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Anaya (2002). Documento disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
[Consulta: 12 de julio de 2014]

CORPAS, J. *et al.* (2003). *Aula I*. Barcelona: Difusión.

CREADE (2007). “La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas”. [En línea]. *Revista de educación* 343: 149-174. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Documento disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_08.pdf
[Consulta: 29 de junio de 2014]

DEPARTAMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (2006). World Population Policies 2005. New York : United Nations.

DÍAZ AGUADO, M. J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodológica en educación superior*. Madrid: Narcea.

ESTAIRE, S. (2004). “La programación de unidades didácticas a través de tareas”. [En línea]. *RedELE* 1: 1-20. Documento disponible en:
http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811
[Consulta: 15 de junio de 2014]

ESTAIRE, S. (2007). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas”. [En línea]. *Federación de Asociaciones de Educación de personas Adultas*. Documento disponible en:
<http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>
[Consulta: 15 de junio de 2014]

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2004). “La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo”. [En línea]. Universidad de la Sabana, Colombia: *Educación y Educadores* 7: 33-44. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400705>
[Consulta: 24 de junio de 2014]

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2005). “Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo”. [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación* 36/11.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1041Batanero.PDF>
[Consulta: 24 de junio de 2014]

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2006). “Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas”. [En línea]. *Revista Iberoamericana de Educación* 39/1.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1231Batanero.pdf>
[Consulta: 3 de julio de 2014]

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2008). “Educación especial: Una aproximación a la investigación en el contexto español”. [En línea]. *Revista mexicana de investigación educativa* 13: 945-968. Documento disponible en:
<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART38011&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n038/pdf/v13n038art011es.pdf>
[Consulta: 6 de julio de 2014]

FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. y BERMEJO, B. (2012). “Actitudes docentes hacia las tic en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva”. [En línea]. *Revista interuniversitaria de didáctica* 30/1: 45-61. Documento disponible en:

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0212-5374/article/viewFile/9296/9589

[Consulta: 20 de junio de 2014]

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995). *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GIOVANINNI, A. et al. (1996). *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa.

GONZÁLEZ, V. y RAMOS, C. (2010). “¿Alguien tiene comentarios? Análisis de la interacción en blogs de profesores y blogs de aula”, en *Congreso Alfabetización mediática y culturas digitales*. [En línea]. Asociación de Televisión Educativa y Culturales de Iberoamérica (ATEI) y Universidad de Sevilla, España. Documento disponible en:

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Alguien%20tiene%20comentarios%20An%C3%A1lisis%20de%20la%20interacci%C3%B3n%20en%20blogs%20de%20profesores%20y%20blogs%20de%20aula.pdf>

[Consulta: 17 de julio de 2014]

GONZÁLEZ, V.; RAMOS, C. y SUÁREZ, M. M. (2011). “¿Cómo se crea comunidad? Estrategias conversacionales en blogs de profesores de lengua”, en *Estrategias de alfabetización mediática: Reflexiones sobre comunicación y educación*. [En línea]. Gabinete Comunicación y Educación y UAB. Documento disponible en:

[https://www.academia.edu/1894939/ Como se crea comunidad Estrategias conversacionales en blogs de profesores de lengua. En Estrategias de alfabetizacion mediatica Reflexiones sobre comunicacion y educacion](https://www.academia.edu/1894939/Como_se_crea_comunidad_Estrategias_conversacionales_en_blogs_de_profesores_de_lengua_En_Estrategias_de_alfabetizacion_mediatica_Reflexiones_sobre_comunicacion_y_educacion)

[Consulta: 17 de julio de 2014]

GROS, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó/ICE.

HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, en *Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*. [En línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento 5/2. Universitat Oberta de Catalunya. Documento disponible en:

<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

[Consulta: 4 de julio de 2014]

HERNÁNDEZ, V., *et al.* (2010). “Evaluación de la equidad de la política educativa en materia de integración de inmigrantes: aplicación piloto de un sistema de indicadores”. [En línea]. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires. Documento disponible en: <http://www.caiep.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/rle3010arre.pdf>

[Consulta: 1 de julio de 2014]

HERRERA, F. y CONEJO, E. (2009). “Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera”. [En línea]. *MarcoELE* 9: 1-20. Documento disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf

[Consulta: 14 de julio de 2014]

INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. [En línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

[Consulta: 11 de julio de 2014]

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de Términos Clave de ELE*. [En línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

[Consulta: 26 de junio de 2014]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2014). “Cifras de población a 1 de enero de 2014. Estadística de Migraciones 2013”. [En línea]. Datos provisionales. *Notas de prensa*. Documento disponible en: <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>

[Consulta: 1 de julio de 2014]

LANTOLF, J. P. (2002). “El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural”, en SALABERRI, S. (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. [En línea]. Págs. 83-93. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Documento disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=809626>

[Consulta: 29 de junio de 2014]

LA ROCCA, M. (2005). “La creación de hipertextos en la clase de ELE. Nuevas tecnologías para ELE”. [En línea]. *RedELE*, 3: 1-10. Documento disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_10LaRocca.pdf?documentId=0901e72b80e06612

[Consulta: 9 de julio de 2014]

LINARES, J. E. (2007)a. “Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia”. [En línea]. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Documento disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0065.pdf

[Consulta: 3 de julio de 2014]

LINARES, J. E. (2007)b. “Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2”. [En línea]. *Lingüística en la red. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*, 5: 1-19. Documento disponible en:

http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf

[Consulta: 3 de julio de 2014]

LINARES, J. E. y LÓPEZ, M. (2006). “Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida”, en *Guía de Información educativa multilingüe de la Región de Murcia*. [En línea]. Murcia: Servicio de Publicaciones y Estadística. Secretaría General. Consejería de Educación. Documento disponible en:

http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre_la_atencion_educativa_al_alumnado_extranjero_las_aulas_de_acogida.pdf

[Consulta: 3 de julio de 2014]

LINEROS QUINTERO, R. (2006). “Enseñanza Aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares”, págs.: 191-218, en GARCÍA M^a. E. (2006). *La Educación Lingüística y Literaria en Secundarias. Materiales para la formación del profesorado*. [En línea]. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Documento disponible en:

http://bibliotecadigital.educarm.es/bidimur/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000129

[Consulta: 29 de junio de 2014]

LÓPEZ CARRASCO, M. A. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC*. México: Pearson.

MARTÍN PERIS, E. (2004). “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”. [En línea]. *RedELE* 0: 1-37. Documento disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3

[Consulta: 15 de junio de 2014]

MARTÍN PERIS, E. *et al.* (2004). *Gente 1*. Barcelona: Difusión. (Cuaderno de actividades)

MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (2004)a. *Gente 1*. Barcelona: Difusión. (Libro del alumno)

MARTÍN PERIS, E. y SANS, N. (2004)b. *Gente 1*. Barcelona: Difusión. (Libro del profesor)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013). “Educación: Datos y cifras del curso escolar 2013-2014”. [En línea]. Madrid: Secretaría General Técnica.

Documento disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datos-y-Cifras-2013-2014-LR/Datos%20y%20Cifras%202013-2014_final.pdf

[Consulta: 28 de junio de 2014]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). “Estadística de enseñanzas no universitarias. Datos avance 2013-2014”. [En línea]. Madrid: Secretaría General Técnica. Documento disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014/NotaResumen.pdf>

[Consulta: 1 de julio de 2014]

MONTORO, C. (2009). “El aprendizaje cooperativo. Un instrumento de transformación para la mejora de la calidad de la enseñanza”. [En línea]. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén* 2: 67-76. Documento disponible en:

http://revista.cepjaen.es/pdf/caleidoscopio_02.pdf

[Consulta: 11 de julio de 2014]

NUNAN, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

PALAUDÀRIAS, J. M. y GARRETA, J. (2008). “La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña”. [En línea]. *Revista Española de Educación Comparada* 14: 49-78. Documento disponible en:

<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec14/reec1402.pdf>

[Consulta: 19 de junio de 2014]

PALOMO, R. *et al.* (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: MAD.

PEÑASOLA, E. (2013). *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. México: Pearson.

POSADA, F. *et at.* (2012). *Multimedia y web 2.0*. [En línea]. Madrid: Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Documento disponible en:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/155/cd/indice.htm>

[Consulta: 8 de julio de 2014]

PUJOLÀ, J. T. y MONTMANY, B. (2010). “Más allá de lo escrito: la hipertextualidad y la multimodalidad en los blogs como estrategias discursivas de la comunicación digital”, en *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Capítulo 14: Nuevos entornos educomunicativos (I). [En línea]. Gabinete de Comunicación y Educación, 2010 – Sevilla, España. Documento disponible en:

<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/M%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20lo%20escrito%20la%20hipertextualidad%20y%20la%20multimodalidad%20en%20los%20blogs%20como%20estrategias%20discursivas%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20digital.pdf>

[Consulta: 18 de julio de 2014]

PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.

PUJOLÀS, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro-Eumo.

PUJOLÀS, P. (2006). “Aules inclusives i estructura cooperativa de l’aprenentatge”. *Conferència inaugural del I Congrés: Educació avui: la pràctica innovadora*. Facultat de Ciències de l’Educació i Psicologia. Universitat Rovira i Virgili. 313-339.

PUJOLÀS P. (2008). *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.

PUJOLÀS, P. (2009): “Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes”. [En línea]. Ponencia VI Jornadas de cooperación educativa con iberoamérica sobre la educación especial e inclusión. Universitat de Vic.

Documento disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf>

[Consulta: 6 de julio de 2014]

PUJOLÀS, P. y LAGO, J. R. (2007). “La organización cooperativa de la actividad educativa”, en BONALS J. y SÁNCHEZ CANO, M. (coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, 349-391.

RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (2008). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.

RODRÍGUEZ *et al.* (2012). “Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados”. [En línea]. *Revista de Educación* 67-87. Documento disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201203.pdf?documentId=0901e72b81426f60>

[Consulta: 5 de julio de 2014]

SAEZ, J. M. (2012). “La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas”. [En línea]. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10/1.

Documento disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art4_hm.htm

[Consulta: 5 de julio de 2014]

SANS, N. (2000). *Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE en Actas del VIII Seminario de dificultades específicas en la Enseñanza de Español para Lusohablantes*. [En línea]. Sao Paulo, pp.: 10-22. Documento disponible en:

<http://www.sgci.mec.es/br/ns.pdf>

[Consulta: 16 de junio de 2014]

SERENTILL, J. (2010). “L’avaluació de la docència. Una oportunitat per millorar la pràctica Educativa”. *Guix* 363: 7-13.

SERRA, C. y PALAUDÀRIAS, J. M. (2003). *Investigación-acción para la implementación de un plan de acogida en Barbastro* (Huesca). Comenius 2.1 y CPR de Monzón.

TRUJILLO, F. (2002). “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua”. [En línea]. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32: 147-162.

Documento disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=638322>

[Consulta: 6 de julio de 2014]

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. [En línea]. Paris: UNICEF. Documento disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

[Consulta: 30 de junio de 2014]

UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos*. [En línea]. Nueva York: UNICEF. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento disponible en:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>

[Consulta: 3 de julio de 2014]

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2004). “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes”. [En línea]. *Revista Glosas Didácticas* 11. Documento disponible en:

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/06felymat.pdf>

[Consulta: 12 de julio de 2014]

VYGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

ZANÓN, J. y ESTAIRE, S. (1990). “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

LEGISLACIÓN

GOBIERNO DE ESPAÑA. Constitución Española. Cortes Generales, de 29 de diciembre de 1978. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 31 de octubre de 1978, nº. 311, p. 31229. Documento disponible en:

<http://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

[Consulta: 28 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de julio de 1985, nº. 159, p. 21015. Documento disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>

[Consulta: 28 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, nº. 238, p.28927.

Documento disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

[Consulta: 28 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, nº. 278, p. 33651. Documento disponible en:

<https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

[Consulta: 28 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2002, nº.307, p. 45188.

Documento disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

[Consulta: 29 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, nº. 106, p. 17158. Documento disponible en:

<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

[Consulta: 29 de junio de 2014]

GOBIERNO DE ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, nº. 295, p. 97858. Documento disponible en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

[Consulta: 29 de junio de 2014]

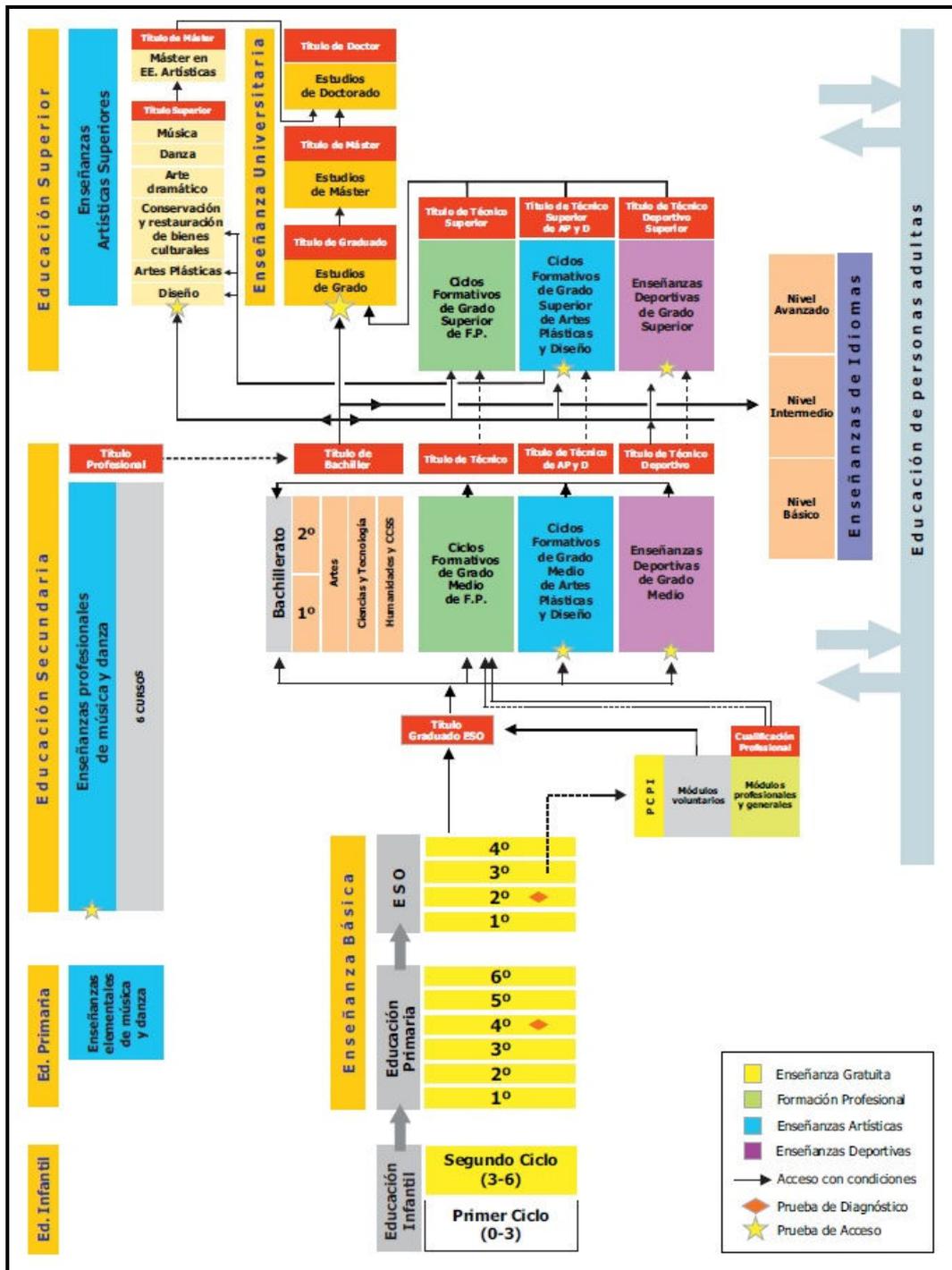
JEFATURA DEL ESTADO. Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto de 1970. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, nº. 187, p. 12525. Documento disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
[Consulta: 28 de junio de 2014]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. [En línea]. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de mayo de 1983, nº. 112, p. 13106. Documento disponible en:
<https://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf>
[Consulta: 28 de junio de 2014]

8. ANEXOS

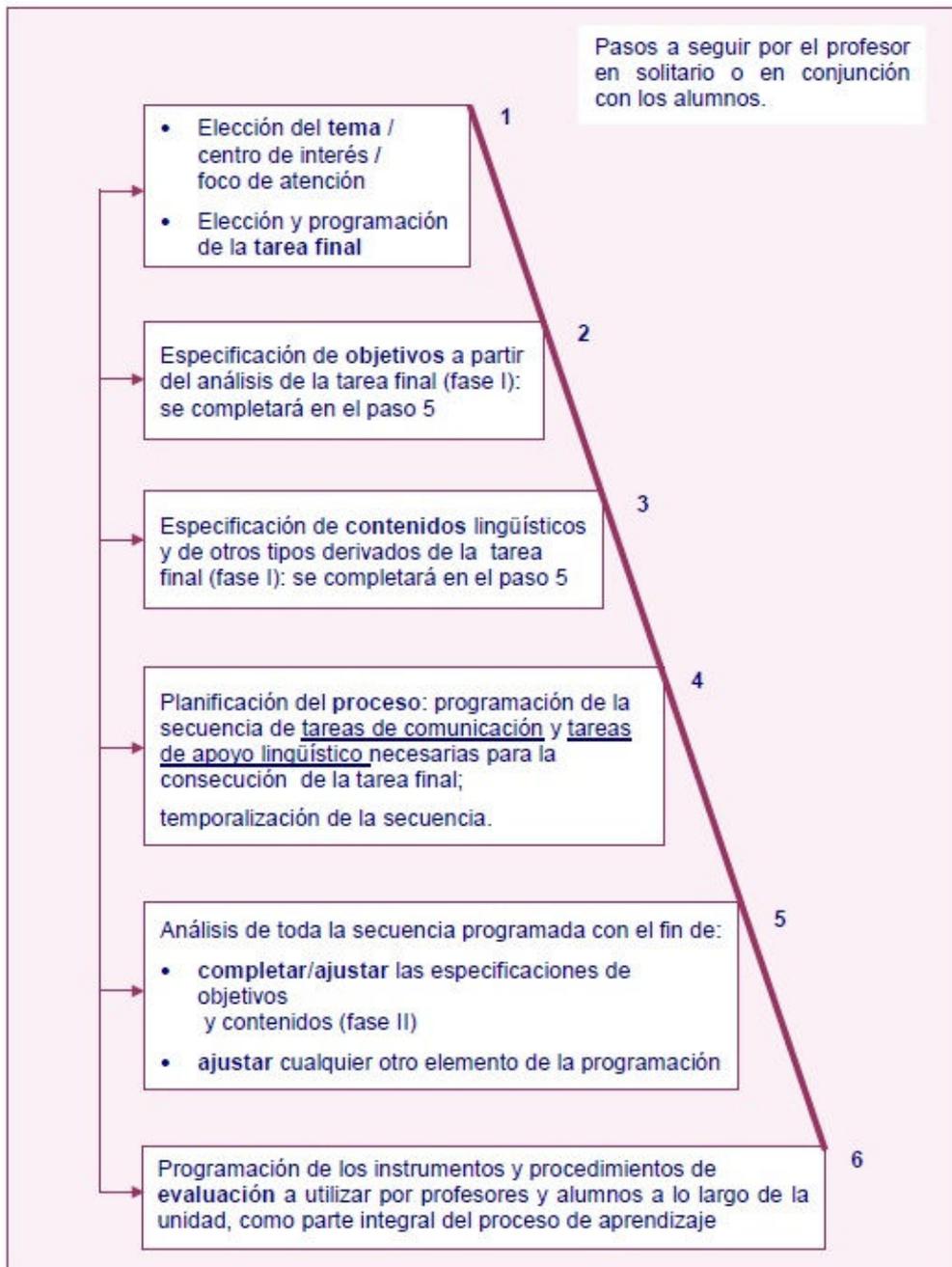
Anexo 1. Sistema educativo español.....	97
Anexo 2. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.....	98
Anexo 3. Programación unidad didáctica.....	99
Anexo 4. Guía para el profesorado.....	108
Anexo 5. Presentación <i>Slideshare: La descripción de personas</i>	118

Anexo 1. Sistema educativo español.



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (MECD 2013: 37)

Anexo 2. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas.



Fuente: Cuadro adaptado de ESTAIRE, S. (2007). “La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas” (2007: 6).

Anexo 3: Programación de unidad didáctica.

Unidad didáctica 11: ¿Nos conocemos?

Español como Lengua Extranjera (E/LE)

Grupo: Aula de inmersión lingüística (1r Ciclo de ESO) **Nivel:** A1 **Temporización:** (8 h) / 8 sesiones (60 min.)

1. TEMA, TAREA FINAL, OBJETIVOS COMUNICATIVOS

Temas:	Presentar información personal de uno mismo y describirse. Conocer el entorno en que vive.
Tarea final:	Elaborar un blog que recoja información de carácter personal y de la nueva ciudad de acogida para darse a conocer a otros estudiantes de aulas de inmersión lingüística de España.
Objetivos comunicativos:	<p>Área de comunicación:</p> <p>El alumno debe ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedir y dar información sobre personas: nombre, apellidos, edad, profesión y nacionalidad. ▪ Entender información sobre datos personales. ▪ Describir personas atendiendo al físico y a los rasgos referentes al carácter. ▪ Expresar gustos. ▪ Expresar existencia y ubicación. ▪ Presentar una ciudad o un espacio. ▪ Referirse a lugares de interés cultural o a la gastronomía.
	<p>Área de aprendizaje:</p> <p>El alumno debe ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Activar conocimientos adquiridos en unidades anteriores sobre aspectos formales de lengua y relacionarlos con los nuevos. ▪ Observar fenómenos gramaticales, deducir sus formas y usos y así poder utilizarlos para comunicarse. ▪ Desarrollar estrategias comunicativas en las distintas destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir). ▪ Cooperar en grupos de trabajo, valorando las aportaciones propias y ajenas. ▪ Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente. ▪ Transferir información específica, sencilla, breve y predecible. ▪ Integrar sus conocimientos previos lingüísticos y socioculturales. ▪ Organizar y presentar información. ▪ Desarrollar la competencia comunicativa digital y aprender a usar las TIC. ▪ Evaluar su proceso de aprendizaje.

2. CONTENIDOS	
Pragmáticos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender y dar información personal y sobre una ciudad, un instituto, un lugar de interés, etc. ▪ Formular preguntas para obtener información. ▪ Describir a las personas haciendo referencia al físico y al carácter (<i>tener, llevar, ser</i>). ▪ Expresar gustos (<i>gustar</i>). ▪ Hablar de lugares y de la existencia de servicios (<i>hay, está/están</i>). ▪ Referirse a lugares de interés cultural o a la gastronomía de una ciudad española.
Gramaticales:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del verbo: <i>llamarse</i>. ▪ Usos de los verbos: <i>ser, estar, tener, llevar, gustar y haber</i>. ▪ Presente de indicativo de los verbos: <i>tener, llevar, ser y gustar</i>. ▪ Adjetivos: flexión de género y número. ▪ <i>Gustar</i> + nombre o infinitivo. ▪ Usos interrogativos: <i>qué, quién/quienes, cómo y dónde</i>.
Léxicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos personales: edad, nacionalidad, aficiones, estudios, profesiones. ▪ Aspecto físico de una persona. ▪ Cualidades positivas y negativas del carácter de una persona. ▪ Nombres de lugares y países. ▪ La ciudad: lugares y servicios. ▪ Platos típicos españoles. ▪ Los distintos espacios del instituto.
Socioculturales:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atracciones turísticas de ciudades del mundo. ▪ La gastronomía española.
Estratégicos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias de lectura y adquisición de vocabulario. ▪ Estrategias para comprender y producir breves textos (escritos/orales). ▪ Estrategias para trabajar en grupo y en cooperación. ▪ Estrategias para evaluar el propio proceso de aprendizaje.
Exponentes lingüísticos:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Mi compañero se llama Juan.</i> ▪ <i>Tiene trece años y es de China. Tiene diez años y es inglés.</i> ▪ <i>Vive en Madrid.</i> ▪ <i>Es estudiante. Es simpático y guapo.</i> ▪ <i>Tiene los ojos azules. Tengo el pelo rubio.</i> ▪ <i>Lleva pendientes.</i> ▪ <i>Me gusta viajar. A mí me gusta el fútbol. Me gustan los caramelos.</i> ▪ <i>En mi ciudad hay una farmacia.</i> ▪ <i>Mi ciudad está en Murcia.</i>

3. ACTIVIDADES						
Temporización. Plan de trabajo						
Actividad	Breve descripción	Objetivos	Tiempo	Destrezas	Dinámicas de grupo	Materiales didácticos
Sesión 1: Introducción de la unidad. Para empezar.						
Portada	Se comunican los objetivos de la unidad que vamos a trabajar, así como los criterios de evaluación.	- Introducir el tema de una forma amena. - Partir de los conocimientos previos del alumnado a partir de las fotografías.	10 min.	Interacción oral Expresión oral	Grupo-aula	Fotografías de la portada (pág. 57)
1/1.1.	Se introduce la unidad a través de la lectura de una entrevista a un deportista famoso.	- Explorar los conocimientos previos del alumnado sobre temas trabajados anteriormente y que están relacionados con la unidad que vamos a realizar: datos personales, ciudades, gustos, etc. -Desarrollar la capacidad de comprensión lectora.	15 min.	Comprensión lectora Interacción oral	Grupo-aula	Entrevista a Messi (pág. 58)
1.2.	Los alumnos deben completar una ficha con los datos personales de Messi. Después se ponen en común las respuestas.	- Comprobar si han comprendido el texto. - Trabajar la expresión escrita. - Repasar el léxico relativo a los datos personales y gustos/aficiones.	10 min.	Expresión escrita Interacción oral	Individual Grupo-aula	Ficha de Messi (pág. 58)
2/2.1.	Los alumnos deben realizar una entrevista a un compañero. Para ello, el alumno escribe seis preguntas sobre datos personales que quiere conocer de un compañero de clase.	- Activar y consolidar conocimientos previos y nuevos. - Formular preguntas para conocer a un compañero.	5 min.	Expresión escrita	Individual	Ficha de preguntas (pág. 59)
2.2.	Los alumnos se ponen por parejas y realizan sus entrevistas con las preguntas programadas en la actividad 2.1. Después anotan las respuestas.	- Practicar los recursos gramaticales y léxicos. - Activar y consolidar conocimientos previos y nuevos.	10 min.	Interacción oral Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita	Parejas	Ficha de respuestas (pág. 60)

2.3.	Los alumnos deben presentar a su compañero ante toda la clase. Las parejas de la actividad 2.2. salen ante sus compañeros para hacer la presentación. Para ello tienen un guion a modo de pauta.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizar y estructurar los conocimientos sobre los datos personales y gustos. - Reflexionar y sintetizar la información más relevante de la sesión. 	10 min.	Expresión oral Comprensión oral Interacción oral	Parejas Grupo-aula	Pauta del guion (pág. 60)
Sesión 2: Para aprender						
3/3.1.	Se realiza una presentación sobre la descripción de personas atendiendo al físico y a los rasgos del carácter. Al mismo tiempo se va introduciendo contenido gramatical y léxico.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar el contenido. - Presentar el léxico referente a la descripción física y al carácter. - Presentar las nuevas estructuras gramaticales para poder describir a personas (<i>tener, ser, llevar, flexión del adjetivo</i>). 	20 min.	Comprensión visual Competencia léxica Competencia gramatical Interacción oral	Grupo-aula	Presentación Slideshare
4/4.1.	En la pizarra digital se proyectan unas fotografías sobre personajes famosos. Se dispone de unas tarjetas expuestas encima de la mesa con descripciones de cada uno de ellos. Cada alumno debe elegir una tarjeta y leerla para luego relacionarla con el personaje al que se refiere.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar los recursos gramaticales. - Practicar y ampliar el léxico referente a los rasgos físicos y del carácter. 	10 min.	Competencia gramatical Competencia léxica Comprensión visual y lectora Interacción oral	Grupo-aula	Pizarra digital y fotografías y fichas de los personajes famosos (pág. 61)
4.2.	El alumno debe buscar a través de <i>Google</i> una fotografía de un personaje famoso que le guste.	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar y seleccionar información. - Activar la competencia digital utilizando la herramienta <i>Google</i>. 	5 min.	Competencia digital Comprensión visual	Individual	Ordenador con conexión a Internet Google
4.3.	Los alumnos se ponen por parejas y enseñan sus fotografías. Eligen una de ellas para realizar una descripción física y del carácter de la persona escogida. Para ello pueden seguir una serie de estructuras lingüísticas que se les ofrece, que son similares a las de las fichas que tienen en la actividad 4.1.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar los recursos gramaticales y el léxico referente a los rasgos físicos y de carácter. - Usar con contenidos aprendidos hasta el momento. 	10 min.	Competencia gramatical Competencia léxica Interacción oral Comprensión visual Expresión escrita	Parejas	Ficha y pauta de descripción (pág. 63)

5/5.1.	El alumno debe crear un dibujo de su persona según sus rasgos físicos. Debe seguir una serie de instrucciones para su diseño: la forma de la cara, la ropa que le gusta llevar, el pelo, el color de sus ojos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el léxico relativo a la descripción física y a la ropa o accesorios personales. - Activar conocimientos previos. - Potenciar la competencia digital utilizando <i>Bitstrips</i>. 	15 min.	Competencia digital Competencia léxica Comprensión visual	Individual	Ordenador con conexión a Internet Bitstrips
Sesión 3: Para aprender						
5.2.	A partir del dibujo creado en la sesión anterior, el alumno debe escribir un guión para después presentarse a los compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar los recursos gramaticales. - Repasar el léxico relativo a los datos personales y de la descripción. - Introducir el uso del verbo <i>gustar</i>. 	10 min.	Competencia gramatical Competencia léxica Expresión escrita	Individual	Dibujo Bitstrips Ficha preparación del discurso (pág. 65)
5.3.	El alumno sale delante de toda la clase a exponer su trabajo. Para ello proyecta en la pizarra digital su dibujo y realiza la presentación personal.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar la expresión oral. 	15 min.	Competencia gramatical Competencia léxica Expresión oral	Individual	Pizarra digital con su dibujo Bitstrips
6/6.1.	Los alumnos deben escuchar la canción " <i>Me gustas tú</i> ", de Manu Chao para después responder a unas preguntas que se le formulan en relación al contenido del audiovisual. Sería conveniente leer las preguntas que deben contestar previamente para contextualizar el tema y la actividad. Al mismo tiempo que oyen la canción, pueden ver la letra escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar el contenido. - Introducir el tema de los gustos. - Introducir estructuras con el verbo <i>gustar</i>. - Repasar léxico sobre lugares, alimentos, objetos, aficiones, acciones, etc. 	15 min.	Comprensión audiovisual Competencia léxica Competencia gramatical Interacción oral	Parejas Grupo-aula	Pizarra digital Canción "Me gustas tú", de Manu Chao (Youtube) Ficha de preguntas (pág. 66)
(teoría)	Se introduce el presente de indicativo del verbo <i>gustar</i> . Para ello disponen de una breve tabla con una serie de estructuras que se suelen repetir. Igualmente, para facilitar la comprensión se adjuntan fotografías ilustrativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar el presente de indicativo del verbo <i>gustar</i>. - Explicar las estructuras lingüísticas con el verbo <i>gustar</i> (lugares, alimentos, acciones, etc.). 	10 min.	Competencia gramatical Interacción oral	Grupo-aula	Ficha teórica (pág. 67)

6.2.	Los alumnos deben completar una tabla expresando lugares, acciones, aficiones, objetos y alimentos que les gusta. Después escriben dos frases utilizando las estructuras explicadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar recursos gramaticales y léxicos. - Activar conocimientos previos referentes al léxico. 	10 min.	Competencia léxica Competencia gramatical Expresión escrita	Individual	Ficha de la actividad (pág. 67)
Sesión 4: Para aprender						
6.3.	Los alumnos se ponen por parejas para preguntar qué le gusta al compañero. Después recoge por escrito las respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar recursos gramaticales y léxicos. - Practicar expresión oral. 	10 min.	Competencia léxica Competencia gramatical Interacción oral Comprensión oral Expresión escrita	Parejas	Ficha de preguntas y respuestas (pág. 68)
7/7.1.	Se proyecta de nuevo el audiovisual de Manu Chao. En este caso, los alumnos deben escribir las ciudades que aparecen en la canción al igual que una nacionalidad que menciona.	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar el tema de las ciudades y los lugares de interés. - Activar conocimientos previos. - Repasar estructuras gramaticales y ciudades. 	15 min.	Comprensión audiovisual Interacción oral Expresión escrita	Parejas Grupo-aula	Pizarra digital Canción "Me gustas tú", de Manu Chao (Youtube) Ficha de preguntas (pág. 68)
7.2.	Los alumnos deben localizar en un mapa dónde se encuentran las ciudades que han escrito en la actividad anterior. Para ubicar los distintos lugares se utiliza un mapamundi que tenemos en clase y lo hacen todos los alumnos juntos, así pueden ayudarse los unos a los otros. Después cada uno escribe una frase ubicando cada una de ellas en un país.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la ubicación de estas ciudades o países. - Expresar ubicación utilizando el verbo <i>estar</i>. - Activar conocimientos previos. 	15 min.	Competencia gramatical Interacción oral Expresión escrita	Grupo-aula Individual	Mapamundi Ficha de respuestas (pág. 69)
7.3.	En esta ocasión se les pregunta a los alumnos sobre la ciudad en la que residen actualmente. Ahora deben escribir sobre los lugares de interés y servicios que ofrece su ciudad. Después se ponen en común las respuestas, por parejas y en el grupo-aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los lugares de interés y servicios que ofrece la ciudad en la que residen. - Expresar existencia de lugares y servicios o establecimientos (<i>hay</i>). - Activar conocimientos previos de léxico sobre la ciudad. 	20 min.	Competencia léxica Competencia gramatical Expresión escrita Interacción oral	Individual Parejas Grupo-aula	Ficha sobre la ciudad (pág. 69)

Sesión 5: Para practicar						
8/8.1.	Se introduce la tarea final que deben realizar. Se trata de crear un blog de forma cooperativa entre los alumnos del grupo para darse a conocer a otros estudiantes que se encuentran aprendiendo E/LE en España. Es muy importante comentar que tienen que guardar todas las actividades que realicen para después poder recopilarlas y diseñar el blog.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar los objetivos y contenidos de la tarea final. - Repasar y consolidar los contenidos trabajados anteriormente y en unidades realizadas a lo largo del curso. - Motivar al alumnado. 	10 min.	Interacción oral	Grupo-aula	Pizarra digital Blogger
9/9.1.	Cada alumno debe recuperar su dibujo <i>Bitstrips</i> de la actividad 5.1. Debe crear una viñeta donde se presente, se describa e indique alguna cosa que le guste. Tienen opciones de elegir el contexto de su viñeta: paseando, haciendo deporte, con los amigos de fiesta, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar una viñeta de cómic. - Realizar una presentación personal: nombre, edad, lugar de procedencia, profesión, gustos, etc. - Potenciar la competencia digital utilizando la herramienta <i>Bitstrips</i>. 	15 min.	Competencia digital Competencia léxica Competencia gramatical Expresión escrita	Individual	Ordenador con conexión a Internet Bitstrips
10/10.1	Los alumnos deben localizar su ciudad de procedencia en la herramienta <i>Google Maps</i> . Para ello se crea un mapa-clase donde cada alumno inserte el nombre de su ciudad de origen e indique su nombre.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber localizar el país de procedencia. - Conocer de dónde vienen sus compañeros. - Potenciar la competencia digital utilizando la herramienta <i>Google Maps</i>. 	10 min.	Competencia digital Expresión escrita	Individual Grupo-aula	Ordenador con conexión a Internet Google Maps
10.2.	Después de que todos los alumnos creen su etiqueta en el mapa-clase, ahora deben insertar una fotografía de un lugar representativo de su ciudad. Para ello pueden utilizar el buscador <i>Google</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar lugares de interés turístico de sus ciudades de procedencia. - Potenciar la competencia digital utilizando la herramienta <i>Google Maps</i> y el buscador <i>Google</i> para localizar fotografías. 	5 min.	Competencia digital	Individual Grupo-aula	Ordenador con conexión a Internet Google Maps Google

11/11.1.	Los alumnos deben grabar un vídeo para presentar la ciudad en la que viven. Previamente, se realiza una serie de actividades para organizar la grabación. Para ello, en grupos de tres, deben escribir tres lugares de interés o establecimientos/servicios que ofrece la ciudad.	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar los pasos que deberán seguir para grabar el vídeo. - Seleccionar información. - Activar conocimientos previos. 	10 min.	Interacción oral Expresión escrita	Grupos de tres	Ficha de respuestas (pág. 72)
11.2.	Los alumnos se reúnen y comentan los lugares que han indicado en la tarea anterior. Después seleccionan aquellos que creen que son más importantes o relevantes y que deben salir en el vídeo.	<ul style="list-style-type: none"> - Poner en común las respuestas. - Organizar y seleccionar la información importante. 	10 min.	Interacción oral Expresión escrita	Grupos de tres	Ficha de respuestas (pág. 72)
Sesión 6: Para practicar						
11.3.	Los alumnos deben responder un breve cuestionario sobre información cultural (gastronomía, museos y fiestas) de la ciudad donde residen actualmente. Después deben comparar la respuesta con sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la información cultural de la ciudad de acogida. 	10 min.	Interacción oral Expresión escrita	Parejas	Ficha de preguntas y respuestas (pág. 73)
11.4.	Entre todos los alumnos deben escribir el guion de lo que piensan decir en el vídeo y qué es lo que van a grabar. Para ello se les ofrece una serie de pautas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar y preparar el guion para la presentación de la ciudad. - Organizar y seleccionar la información importante. - Saber escuchar y valorar las opiniones de los compañeros. 	20 min.	Interacción oral Expresión escrita	Grupo-aula	Ficha del guion (pág. 73)
11.5.	Se propone hacer una excursión por la ciudad para grabar el vídeo con el guion que han escrito en la actividad anterior. Después se sube a <i>Youtube</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Promover el trabajo en grupo cooperativo fuera del aula. - Potenciar la competencia digital mediante el uso de <i>Youtube</i>. 	30 min.	Competencia digital Expresión oral Interacción oral	Grupo-aula	Móviles o cámaras para grabar un vídeo Ordenador con conexión a Internet Youtube

Sesión 7: Para practicar						
12/12.1.	En esta actividad los alumnos deben presentar los distintos espacios con los que cuenta el instituto. Deben ir por el instituto y fotografiar los distintos espacios que encuentren.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el entorno del instituto. - Repasar léxico referente a los distintos espacios del centro educativo. 	15 min.	Interacción oral	Parejas	Móviles o cámaras para fotografiar
12.2.	Los alumnos deben crear un álbum virtual con <i>Flickr</i> a partir de las fotos que han hecho en la actividad anterior. Insertan el lugar del que se trata. Después lo comparten con todo el grupo-aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el léxico referente a los distintos espacios. - Potenciar la competencia digital mediante el uso de <i>Flickr</i>. 	15 min.	Competencia digital Expresión escrita	Parejas Grupo-aula	Móviles u ordenador con conexión a Internet Flickr
13/13.1	Se crea un tablón virtual para trabajar todos juntos. Se pregunta a los alumnos qué les gusta hacer en su tiempo libre. Ellos deben colaborar realizando sus aportaciones por escrito de forma virtual. También insertan fotografías ilustrativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos previos. - Organizar y presentar la información. - Valorar las opiniones de los compañeros. - Potenciar el trabajo colaborativo mediante la herramienta digital <i>Padlet</i>. 	15 min.	Competencia digital Competencia léxica Competencia gramatical Expresión escrita Interacción oral	Grupo-aula	Ordenadores con conexión a Internet Pizarra digital Padlet
14.	Los alumnos deben crear un blog de forma cooperativa. Se titulará: <i>¿Nos conocemos?</i> Es importante que cada uno de ellos tenga un rol dentro del grupo, para lograr un aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar el trabajo en grupo. - Explorar y conocer la herramienta digital <i>Blogger</i>. 	15 min.	Competencia digital Interacción oral	Grupo-aula	Ordenadores con conexión a Internet Blogger
Sesión 8: Para practicar – Para evaluar						
14.1.	Los alumnos deben crear cinco páginas en el blog y tienen que recoger todas las actividades (8-13) que han guardado en una carpeta.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar y seleccionar la información que debe aparecer en el blog. -Potenciar el uso de las herramientas 2.0 que hemos trabajado a lo largo de la unidad. 	45 min.	Competencia digital Interacción oral Expresión escrita	Grupo-aula	Ordenadores con conexión a Internet Blogger
15/15.1.	Los alumnos cumplimentan la autoevaluación para ver qué han aprendido. Después se realiza una valoración de la unidad en su conjunto.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorar su proceso de aprendizaje. 	15 min.	Comprensión lectora Interacción oral	Individual Grupo-aula	Ficha de autoevaluación (pág. 77)

Anexo 4: Guía para el profesorado.

GUÍA PARA EL PROFESORADO
UNIDAD DIDÁCTICA 11: ¿Nos conocemos?

Sesión 1

Breve descripción y justificación de la sesión:

Esta primera sesión está enfocada a introducir el tema de una forma amena y comunicar los objetivos de la unidad que se va a trabajar y los criterios de evaluación. Al inicio se trabaja con la portada en la que aparecen una serie de fotografías ilustrativas sobre los temas que se van a tratar en la unidad con la intención de que los estudiantes brinden sus conocimientos y experiencias sobre el tema. Por tanto, se trata de explorar los conocimientos previos de forma oral sobre temas trabajados con anterioridad y que están relacionados con la unidad que se va a realizar. A partir de aquí, en la sección “*Para empezar*”, se pasa a una actividad de comprensión lectora y repaso de léxico por medio de una entrevista para que reconozcan datos personales. Después, se debe completar una ficha con la información que se facilita en el texto y, por último, realizan una entrevista a un compañero.

Actividad 1.1.: Actividad de calentamiento para introducir el input, sobre los datos personales y gustos. Primero se observa la fotografía y el profesor realiza preguntas del control, por ejemplo, *¿sabéis quién es este personaje?, ¿de dónde es?*, etc. Después, se pasa a la lectura de la entrevista. Se pueden repartir los papeles y que un alumno haga de entrevistador y otro de entrevistado (Messi). Así se puede trabajar la lectura en voz alta y la comprensión lectora.

Actividad 1.2.: Actividad para confirmar la comprensión del texto. Cada alumno pone por escrito sus respuestas y después se ponen en común con el grupo-aula. Es conveniente que el profesor observe y les deje comentar sus respuestas. Para comprobar que la información facilitada es correcta, el profesor puede expresar preguntas en forma de dudas, por ejemplo, *¿a Messi le gusta la playa? ¿Messi es de Barcelona?*, etc.

Actividad 2.1.: Actividad para confirmar que el alumno es capaz de formular preguntas para pedir información personal de un compañero.

Actividad 2.2.: Actividad por parejas (por ser la primera vez se les puede dejar elegir compañero) y se realiza en dos fases. Primero un alumno hace de entrevistador y el otro de entrevistado. Después, el entrevistador debe escribir las respuestas que le ha dado el compañero. A continuación, se invierten los papeles y proceden de la misma forma.

Nota para el profesor: Usted debe comprobar el trabajo de los alumnos y cerciorarse de que el vocabulario es correcto y está bien escrito. También debe controlar que las preguntas se formulan de manera correcta.

Actividad 2.3.: Actividad para practicar la expresión y la comprensión oral. Cada pareja de la actividad anterior sale ante la clase y quien hizo de entrevistador presenta al compañero. Con esta actividad se pretende la sistematización y estructuración de los conocimientos. Además, sirve para reflexionar y sintetizar la información más relevante de la sesión.

Sesión 2

Breve descripción y justificación de la sesión:

Se avanza hacia la tarea final proporcionando a los estudiantes los contenidos funcionales necesarios para realizarla. Esta sesión se inicia con una presentación que introduce el léxico referente a la descripción física y al carácter y, también se trabaja el contenido gramatical, concretamente, se estudian los verbos *tener*, *llevar*, *ser* en presente de indicativo; así como también abordamos la flexión de género y número del adjetivo. Asimismo, con las tareas propuestas en esta sesión los alumnos pueden observar muestras de lengua y estructuras lingüísticas para poder deducir las reglas gramaticales, sintácticas y funcionales.

Actividad 3.1.: Actividad introductoria para contextualizar el contenido léxico y la gramática. Se trata de una actividad de visualización (presentación incluida en el anexo 5) para activar los conocimientos previos de los estudiantes y prepararlos para las siguientes tareas de la sesión.

Enlace de la presentación: http://www.slideshare.net/vciendonesdiaz/la-descripcin-de-personas-ele-nivel-a1?qid=102a0ee9-22bc-41c8-a6dd-c20517212c5c&v=default&b=&from_search=1

Actividad 4.1.: Actividad para repasar el léxico y las estructuras gramaticales explicadas al inicio de la sesión. Se puede plantear como un concurso. En la pizarra digital se proyectan las imágenes de unas personas famosas. Encima de la mesa se ponen las tarjetas con las descripciones de estas personas. Un alumno se levanta y elige una de las tarjetas por azar y la lee en voz alta. Después debe identificar de qué famoso se trata. El resto de compañeros deben estar atentos y en silencio. Si el compañero se equivoca, podrá pedir la ayuda de otro compañero para que le ayude.

Nota para el profesor: Observe el trabajo de los alumnos sin intervenir. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan autocorregirse. Puede resolver dudas puntuales si le preguntan.

Respuestas: Según orden de fotografías: Sara Carbonero, la princesa Brave, Gerard Piqué, Eminem (rapero), Torrente (Santiago Segura) y Claudia Shiffer.

Actividad 4.2.: Actividad para comprobar si se han comprendido los conceptos introducidos en la unidad. Cada alumno debe buscar una foto de un personaje famoso que le guste. A pesar de ser una actividad individual, se les puede permitir a los alumnos que vayan comentado a quién eligen y el porqué les gusta. Es una manera de practicar la competencia comunicativa y compartir sus opiniones.

Actividad 4.3.: Actividad realizada en dos fases y por parejas. Primero cada uno enseña su fotografía y eligen cuál van a utilizar para hacer la descripción. Los alumnos deben darse cuenta de qué información les proporciona la foto para poder después describir al personaje. En la segunda fase, deben crear una tarjeta similar a la de la actividad 4.1. Por tanto se trata de escribir cooperativamente entre ambos, ayudándose en las dificultades que se les presenten.

Nota para el profesor: Observe el trabajo de los alumnos sin intervenir. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan autocorregirse la expresión escrita. Puede resolver dudas puntuales si le preguntan. Por otra parte, para la corrección de la actividad se puede proceder de la misma forma que en la actividad 4.1.

Actividad 5.1.: Actividad que fomenta la creatividad y el uso de las herramientas Web 2.0. En este caso, mediante *Bitstrips*, cada alumno debe diseñar su propio avatar (dibujo) teniendo en cuenta sus rasgos físicos y la forma de vestir. Para ello, los alumnos necesitarán acceder a *Facebook* o a su cuenta de correo electrónico *Gmail*. Esta tarea nos permite practicar la competencia digital y es importante dejar que los alumnos interactúen entre ellos para resolver dudas. Se trata de una herramienta muy intuitiva.

Enlace herramienta Web 2.0: <http://www.bitstrips.com/>

Nota para el profesor: Podría iniciar la actividad presentando su propio diseño para motivar al alumnado. Por otra parte, observe el trabajo de los alumnos sin intervenir. El objetivo de esta actividad es que los estudiantes puedan cooperar entre ellos. Puede resolver dudas puntuales si le preguntan.

Sesión 3

Breve descripción y justificación de la sesión:

Se siguen practicando los contenidos lingüísticos que deben permitir a los estudiantes la realización de la tarea final, incluyendo la reflexión gramatical. También se introduce en esta sesión el tema de los gustos y las aficiones. Para ello se explica el presente de indicativo del verbo *gustar* y sus estructuras lingüísticas. Esto permite sondear conocimientos previos y ampliar el léxico referente al tema. Se proponen actividades que sirven de entreno para la elaboración del producto final.

Actividad 5.2.: Actividad introductoria que permite repasar los contenidos trabajados en la última sesión. Cada alumno, individualmente, a partir de su dibujo debe escribir su propia presentación. Para ello tiene una pauta que le servirá de guion. El objetivo es recapitular la información sobre datos personales y elaborar un breve texto descriptivo sobre él mismo.

Nota para el profesor: Observe el trabajo de los alumnos sin intervenir. Puede resolver dudas puntuales en el caso de que los alumnos no puedan avanzar con la tarea o le pregunten. Compruebe cómo proceden y cerciórese de que el discurso esté bien escrito, sobre todo fijese que el vocabulario sea preciso y que la flexión de los adjetivos sea correcta.

Actividad 5.3.: Actividad de expresión oral para que los alumnos se expresen y los compañeros le conozcan y comprueben si se ha descrito correctamente. Para intentar que las presentaciones sean más dinámicas, se pueden proyectar todos los dibujos diseñados de la actividad anterior. Entonces un alumno elige un dibujo y dice de quién se trata. Si es correcto, esa persona empieza su presentación. Cuando acabe, él mismo elige otro dibujo e identifica de qué persona se trata, y así continuamente.

Actividad 6.1.: Actividad que permite introducir el tema de los gustos y repasar el léxico. Para ello se visualiza un vídeo de 4 minutos de la canción “*Me gustas tú*” de Manu Chao. A la vez que oyen la canción, pueden ver por escrito la canción para así facilitar la comprensión. Es conveniente hacer una lectura previa de las cuestiones que los alumnos deben responder por parejas. Igualmente, se presenta el vídeo con la intención de que los estudiantes brinden sus conocimientos y experiencias sobre este tema.

Enlace del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=v2oIqIEkX5s&feature=youtu.be>

Nota para el profesor: Al finalizar el primer visionado, pida a los alumnos que, en parejas, comparen sus respuestas. Después, anímelos a que participen preguntando qué les gusta a ellos. Si no participan, puede realizar preguntas sobre el contenido del vídeo preguntando, por ejemplo, *¿a quién/quienes le/les gusta/n las motos? ¿y los aviones?, etc.*

Respuestas: (Por orden, en columnas) la mañana, a guitarra, la cena, correr, la mar, el fuego, la lluvia, la moto, volver, la noche, viajar, soñar.

Actividad 6.2.: Actividad centrada en las formas para practicar el contenido gramatical de los *gustos* (explicado previamente) y el léxico.

Nota para el profesor: Permita que los estudiantes reflexionen sobre las formas mientras trabajan individualmente. Cuando acaben, pídeles que comparen sus respuestas con las de un compañero y que hagan los cambios que consideren necesarios.

Sesión 4

Breve descripción y justificación de la sesión:

Se trata de la última sesión de contenidos lingüísticos y léxicos que debe contribuir a la consecución de la tarea final con éxito. Para ello se inicia la sesión retomando la actividad de la sesión anterior que nos permite contextualizar la sesión y seguir con el tema de los gustos. Después, proyectaremos de nuevo el vídeo de Manu Chao para poder introducir el tema de las ciudades y así poder expresar ubicación utilizando el verbo *estar*. Por último, repasamos y ampliamos el léxico relativo a las ciudades y a los lugares de interés cultural que ofrecen así como los servicios o establecimientos con los que cuenta.

Actividad 6.3.: Actividad introductoria de la sesión que nos permite seguir con la práctica de las formas lingüísticas para expresar gustos. En esta ocasión, por parejas, los alumnos deben preguntar a su compañero qué cosas le gusta. Para ello tienen como referencia la tabla que habían cumplimentado en la actividad 6.2.

Nota para el profesor: Deje que los estudiantes reflexionen sobre las formas mientras trabajan. Observe el trabajo de los alumnos sin intervenir, con la excepción de que tengan alguna duda que necesiten solventar para poder continuar satisfactoriamente con la tarea. Finalmente, para la corrección, pida a algunos estudiantes que lean las frases que han escrito sobre los gustos de sus compañeros.

Actividad 7.1.: Actividad que permite introducir el léxico sobre las ciudades y sus servicios. Para llevarla a cabo, se visiona nuevamente el vídeo de la canción “*Me gustas tú*” de Manu Chao. Previamente a la canción, se les indica a los alumnos que deben anotar todas las ciudades que se mencionan en el vídeo, así como también una nacionalidad.

Enlace del vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=v2oIqLEkX5s&feature=youtu.be>

Nota para el profesor: Observe cómo trabajan los estudiantes, ofrézcales ayuda si la necesitan y, finalmente, revise las anotaciones sobre las ciudades que han escrito.

Respuestas: La Habana, Cuba; San Salvador, El Salvador; Managua, Nicaragua; Coruña; Malasaña (barrio de Madrid); Guatemala. Nacionalidad: colombiana.

Actividad 7.2.: Actividad que permite conocer dónde se hallan las distintas ciudades mencionadas en la canción de Manu Chao. La actividad se organiza en dos fases. En la primera, para llevar a cabo la actividad de una manera lúdica con todo el grupo, se puede repartir una chincheta de color a cada alumno. Entonces el profesor nombra una ciudad y el primer alumno que localice en el mapamundi la ciudad clava la chincheta. Después puede ayudar a otro compañero a seguir localizando ciudades. En la segunda, individualmente, los alumnos deben escribir sus frases expresando la ubicación de estas ciudades en un país.

Nota para el profesor: Observe cómo realizan la actividad los estudiantes, pero no dé indicaciones de dónde se encuentra una ciudad, tienen que ser ellos quienes cooperen unos con otros para resolver la actividad. Finalmente, ofrezca el *feedback* de la actividad y permita que los alumnos lean en voz alta sus frases para la corrección.

Actividad 7.3.: Actividad para conocer el entorno de la nueva ciudad de acogida. Además nos permite repasar e introducir el léxico sobre los servicios y establecimientos. Igualmente, permite repasar las estructuras lingüísticas para expresar existencia (*hay*).

Nota para el profesor: Observe cómo trabajan los estudiantes, ofrézcales ayuda si la necesitan y, luego, revise la producción escrita. Permita que los alumnos comparen sus respuestas con otro compañero (parejas o grupos de tres). Finalmente, proceda a la corrección anotando en la pizarra las frases de los alumnos.

Sesión 5

Breve descripción y justificación de la sesión:

Inicio y realización de la tarea final en la que los alumnos practican los contenidos lingüísticos presentados en las sesiones anteriores a través de actividades y tareas comunicativas que permiten la interacción y la adquisición de la lengua al mismo tiempo. En estas tareas los alumnos deben trabajar de manera autónoma y en cooperación, por tanto serán ellos mismos los que marquen el ritmo de la sesión. Para esta sesión, se introducirán las herramientas Web 2.0 siguientes: *Blogger*, *Bitstrips* y *Google Maps*.

Actividad 8.1.: Actividad introductoria de la sesión en la que se explica que deben crear un blog, con la herramienta Web 2.0 *Blogger*, de forma cooperativa para darse a conocer a otros estudiantes que se encuentran en la misma situación que ellos (aprendizaje E/LE). Es importante comentar que tienen que guardar todas las tareas que van realizando, ya que después las deben recopilar y diseñar el blog del grupo-aula.

Enlace herramienta Web 2.0: www.blogger.com

Nota para el profesor: Por una parte, podría enseñar una muestra del blog para que los alumnos se sitúen en el contexto. Por otra, mientras los alumnos realizan las actividades que deberán recoger en el blog final, usted dedíquese a observar atentamente cómo trabajan, cómo se organizan, cómo interactúan, etc. Simplemente, supervise el trabajo de los aprendientes y resuelva dudas puntuales que pudieran surgir en la realización de las tareas.

Actividad 9.1.: Actividad para realizar una presentación personal. Para ello, cada alumno debe recuperar su dibujo de la actividad 5.1. y diseñar una viñeta mediante la herramienta *Bitstrips*. Recuerde que para utilizar esta herramienta Web 2.0 los alumnos necesitarán acceder a *Facebook* o a su cuenta de correo electrónico *gmail*.

Enlace herramienta Web 2.0: <http://www.bitstrips.com/>

Actividad 10.1./10.2.: Actividad para conocer la ciudad de donde provienen los alumnos. Se crea un mapa virtual mediante la herramienta *Google Maps* y cada alumno indica el nombre de su ciudad y adjunta una fotografía de un lugar representativo.

Enlace herramienta Web 2.0: <https://www.google.com/maps/preview>

Nota para el profesor: Se recomienda que usted mismo cree el mapa y que los alumnos realicen la actividad a partir de este. Después, asegúrese de que cada alumno tenga la oportunidad de aportar sus ideas y de que se cree un ambiente cordial en cada grupo.

Actividad 11.1.: Actividad para dar a conocer la ciudad de acogida mediante la grabación de un vídeo. En este caso la tarea se organiza en varias fases y utilizando distintas agrupaciones. En la primera fase los alumnos, en grupos de tres personas, deberán escribir cuáles son los tres lugares

que consideran más interesantes para incluir en la grabación de la presentación de su “nueva” ciudad.

Nota para el profesor: Se recomienda que usted mismo organice los grupos, con la finalidad de no interrumpir el tiempo de clase y que no se repitan agrupamientos de tareas anteriores.

Actividad 11.2.: Actividad que permite que los alumnos se reúnan con el otro grupo de tres personas, por tanto todo el grupo-aula, e intercambien sus opiniones. Deberán llegar a un consenso para saber cuáles son los lugares más interesantes que deben aparecer en el vídeo de la ciudad.

Nota para el profesor: Compruebe de que están cumpliendo con el objetivo de la tarea y, de no ser así, intervenga para aclarar la idea.

Sesión 6

Breve descripción y justificación de la sesión:

Continuación de la tarea final en la que los alumnos siguen practicando los contenidos lingüísticos presentados en las sesiones anteriores a través de actividades y tareas comunicativas que permiten la interacción y la adquisición de la lengua al mismo tiempo. Para esta sesión, todo el grupo-aula deberá trabajar en cooperación para grabar el vídeo de presentación de la ciudad y, una vez tengan grabado el vídeo, deberán subirlo a *Youtube*. Para poder llevar a cabo la tarea, saldremos del aula para la grabación y necesitaremos móviles o cámaras para grabar el vídeo.

Actividad 11.3.: Actividad para recordar la información cultural de una ciudad. Para ello los alumnos, por parejas, deben responder un breve cuestionario sobre la gastronomía, los museos y las fiestas típicas de su ciudad.

Nota para el profesor: Para realizar la corrección de la actividad, se podría pedir a los alumnos en voz alta que dijeran sus respuestas y usted las anotara en la pizarra, con el fin de que luego puedan seleccionar la información e incluirla en el vídeo.

Actividad 11.4.: Actividad de expresión escrita en la que los alumnos deberán escribir de manera cooperativa un guion con lo que dirá cada uno en la presentación de la ciudad que se grabará en la siguiente actividad. Asimismo, conviene que los alumnos se organicen y que cada uno tenga un rol en la grabación del vídeo (unos graban, otros presentan, otros revisan que dice lo que han puesto en el guion, unos organizan el orden de grabación de los lugares, etc.).

Nota para el profesor: Observe cómo trabajan los estudiantes, ofrézcales ayuda si la necesitan y, finalmente, revise la producción escrita antes de salir a grabar.

Actividad 11.5.: Actividad que deberá realizarse fuera del aula, aprovecharemos el entorno como un recurso didáctico. En este caso, serán los alumnos los que se organicen y realicen la grabación del vídeo de presentación de su ciudad. Al finalizar la grabación, deberá subirse el vídeo a *Youtube*.

Enlace de la herramienta Web 2.0: www.youtube.com

Nota para el profesor: Durante la grabación en el exterior, observe cómo trabajan los estudiantes y ofrezcales ayuda si la necesitan. Después, para subir el vídeo, puede dejar que sean los mismos alumnos quienes lo hagan, ya que seguramente hay alguno muy habilidoso con la tecnología y es una manera de potenciar el trabajo cooperativo y la autoestima.

Sesión 7

Breve descripción y justificación de la sesión:

En esta sesión seguiremos con las distintas actividades que deben formar parte de la tarea final. Por tanto, los alumnos siguen practicando los contenidos lingüísticos trabajados en las sesiones previas a través de actividades y tareas comunicativas que permiten la interacción y la adquisición de la lengua al mismo tiempo. Igualmente, seguiremos fomentando el trabajo colaborativo y cooperativo. En esta ocasión, los alumnos deben presentar su instituto mediante un álbum virtual creado con *Flickr* y, después, deberán elaborar un tablón virtual donde expresen sus gustos mediante *Padlet*. Por último, empezarán a diseñar su blog con la herramienta Web 2.0 *Blogger*.

Actividad 12.1.: Actividad que sirve para que los alumnos conozcan su entorno más inmediato, en este caso, su centro de estudios. Esta tarea la realizarán en parejas y deberán disponer de un móvil o una cámara para fotografiar los distintos espacios del instituto. Se puede plantear la tarea como un concurso, con un tiempo determinado para hacer las fotos, por ejemplo, cinco minutos y ver qué pareja hace más fotos.

Actividad 12.2.: Actividad complementaria de la anterior. Ahora se trata de que las parejas de la actividad anterior creen un álbum virtual con las distintas fotos que han hecho y las etiqueten con el nombre del espacio al que corresponde. Después, deberán compartir con el grupo-aula su álbum. Por tanto, es una manera de que el grupo intercambie sus respuestas y vean el trabajo de otros compañeros.

Enlace de la herramienta Web 2.0: www.flickr.com

Nota para el profesor: Observe cómo trabajan los alumnos y ofrezca su ayuda cuando sea necesario.

Actividad 13.1.: Actividad que nos permite trabajar de forma colaborativa haciendo uso de las TIC. Para ello el profesor creará un tablón virtual mediante *Padlet* planteando la siguiente pregunta: *¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?* El docente proyectará en la pizarra digital el panel virtual y cada alumno deberá ir realizando sus aportaciones desde un ordenador. Después deberán añadir una fotografía que ilustre su afición.

Enlace de la herramienta Web 2.0: www.padlet.com

Nota para el profesor: Podría empezar usted la tarea ofreciendo un ejemplo de sus gustos y añadiendo una fotografía representativa. De este modo usted también es participe en la actividad y el alumnado sabe cómo proceder. Con esta actividad también puede realizar preguntas en voz alta y que los alumnos expresen sus vivencias o sus experiencias y poder fomentar así la interacción grupal.

Actividad 14.1.: Actividad que permite conocer a los alumnos el funcionamiento de *Blogger*. Para ello, antes de empezar, conviene que se organice el trabajo en grupo y que cada estudiante tenga asignado un rol, por ejemplo, uno se encarga de recopilar las actividades de todos los alumnos, otro es el diseñador, otro es el asesor del diseñador, otro se encarga de la redacción, etc. Es muy importante que cada aprendiente sepa qué papel desempeña dentro del grupo. Después podrán crear el blog y elegir el diseño entre todos y explorar las distintas posibilidades que nos ofrece esta herramienta Web 2.0.

Enlace herramienta Web 2.0: www.blogger.com

Nota para el profesor: Revise cómo se organizan los alumnos y cómo se reparten los distintos roles. Sería conveniente explotar o destacar las cualidades que tienen cada aprendiente, para que así los alumnos se sientan seguros en el momento de crear el producto final y sean conscientes de que cada uno de ellos puede aportar algo al grupo. Se podría organizar una tarea paralela donde, por ejemplo, cada alumno escribiera en la pizarra qué puede aportar para hacer el blog final.

Sesión 8

Breve descripción y justificación de la sesión:

Culminación de la tarea final. Los estudiantes crearán su propio blog de aula para que otros estudiantes que se encuentran aprendiendo E/LE en aulas de inmersión lingüística en España los pueda conocer. Después, cada estudiante rellenará un cuestionario con una autoevaluación individual y, finalmente, se procederá a hacer una valoración general teniendo en cuenta todos los contenidos trabajados en la unidad.

Actividad 14.1.: Actividad de creación del producto final mediante la herramienta Web 2.0 *Blogger*. En la sesión anterior se distribuyeron los roles y diseñaron el formato del blog. En esta ocasión, los alumnos deberán crear cinco páginas dentro del blog con una pregunta para cada una

de ellas, que a su vez debe recoger las actividades realizadas en las sesiones anteriores: *¿Nos conocemos?* (9.1.), *¿De dónde somos?* (10.2.), *¿Dónde vivimos?* (11.5.), *¿Dónde estudiamos?* (12.2.), *¿Qué nos gusta hacer en nuestro tiempo libre?* (13.1.).

Enlace herramienta Web 2.0: www.blogger.com

Nota para el profesor: Deje que los estudiantes trabajen de manera autónoma y reflexionen sobre la tarea que están llevando a cabo. Observe el trabajo de los alumnos sin intervenir, con la excepción de que tengan alguna duda que necesiten solventar para poder continuar satisfactoriamente con la tarea.

Actividad 15.1.: Actividad de autoevaluación que deberán realizar los alumnos individualmente. Se debe explicar claramente a los alumnos que se trata una actividad privada e individual y que es muy importante evaluarse para así mejorar su proceso de aprendizaje del español. Después de la autoevaluación, todo el grupo-aula puede hacer una valoración de la unidad teniendo en cuenta todo lo que han aprendido a lo largo de las sesiones.

Nota para el profesor: Tome nota de las autoevaluaciones y de las opiniones de los alumnos para hacer cambios y mejoras en el material presentado durante las sesiones. Al igual que los estudiantes, realice una autoevaluación sobre sus sesiones y sobre si ha alcanzado sus objetivos de clase.

Anexo 5. Presentación Slideshare: La descripción de personas.

La descripción de personas

Aula de acogida
E/LE Nivel: A1

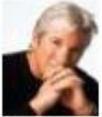
Tener el pelo...

	castaño		rubio
	pelirrojo		negro

La descripción física con nombres

Tener + nombre
Llevar + nombre

Tener el pelo...

	blanco		canoso
	liso		rizado

Tener + nombre

- **Tener + nombre**

Yo tengo
Tú tienes
Él/Ella tiene
Nosotros/Nosotras tenemos
Vosotros/Vosotras tenéis
Ellos/Ellas tienen



Él tiene barba.

Tener los ojos...

	marrones		azules		negros
	verdes		grises		

Llevar + nombre

- **Llevar + nombre**

Yo llevo
Tú llevas
Él/Ella lleva
Nosotros/Nosotras llevamos
Vosotros/Vosotras lleváis
Ellos/Ellas llevan



Él lleva gafas.

La descripción con adjetivos

Ser + adjetivo

Llevar...



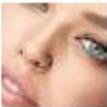
un sombrero



una gorra



pendientes



un piercing



un tatuaje

Ser + adjetivo

- **Ser + adjetivo**

Yo soy
Tú eres
Él/Ella es
Nosotros/Nosotras somos
Vosotros/Vosotras sois
Ellos/Ellas son



Él es alto.

Tener o Llevar...



barba



perilla

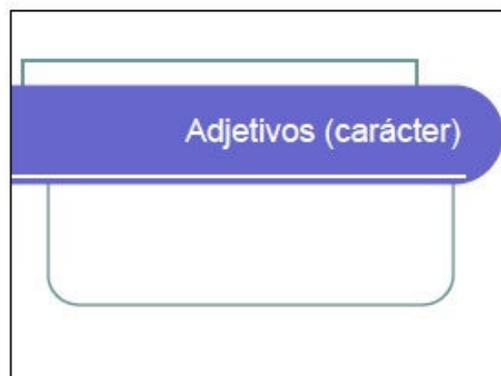


bigote



patillas

Adjetivos (aspecto físico)



Adjetivos (carácter)



trabajador inteligente simpático
 agradable vago antipático

Ejemplos



La chica guapa y fuerte. El chico guapo y castaño.

Gramática

El adjetivo
 Flexión de género y número

El adjetivo: número

	singular	Plural (-es)
vocal	guapo inteligente viejo	guap <u>os</u> inteligent <u>es</u> viej <u>os</u>
consonante	débil trabajador	débil <u>es</u> trabajador <u>es</u>

El adjetivo: género

	masculino	femenino
-o/-a	guapo	guapa
consonante/-a	trabajador alemán francés	trabajadora alemana francesa
-e -a -ista otros	fuerte belga pesimista feliz	

Ejemplo

Las mujeres jóvenes y altas.



9. ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución de la población de España 2001-2014.....	9
Gráfico 2. Inmigración de población extranjera por nacionalidad 2012 y 2013.....	12
Gráfico 3. Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias y de Régimen Especial.....	13
Gráfico 4. Porcentaje de alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2013-2014.....	14
Gráfico 5. Distribución del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad. Enseñanzas de Régimen General no universitarias y EE. de Régimen Especial.....	14
Gráfico 6. Modelo del constructivismo social para el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	27

TABLAS

Tabla 1. Evolución de la población residente en España durante 2013.....	10
Tabla 2. Variación de la población extranjera residente en España durante 2013 según principales nacionalidades.....	10
Tabla 3. Movimientos migratorios durante el año 2013 por nacionalidad.....	11
Tabla 4. Contenidos de la unidad 1.....	44
Tabla 5. Contenidos de la unidad 2.....	45
Tabla 6. Contenidos de la unidad 3.....	45
Tabla 7. Contenidos de la unidad 4.....	46
Tabla 8. Contenidos de la unidad 5.....	46
Tabla 9. Contenidos de la unidad 6.....	47
Tabla 10. Contenidos de la unidad 7.....	47
Tabla 11. Contenidos de la unidad 8.....	48
Tabla 12. Contenidos de la unidad 9.....	48
Tabla 13. Contenidos de la unidad 10.....	49
Tabla 14. Contenidos de la unidad 11.....	49

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas - UC
Año académico 2013/2014

CULTURA Y COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN LA CLASE DE ELE: UNA PROPUESTA A TRAVÉS DE LA POESÍA DEL SIGLO XX (SALINAS, GIL DE BIEDMA Y GARCÍA MONTERO)

Trabajo realizado por: M^a Cristina Vidal Cereceda

Dirigido por Carmen López Ferrero

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
I. Marco teórico.....	6
I.1. La cultura en la clase de ELE.....	6
I.1. 1. La competencia sociocultural.....	6
I.1. 2. La literatura en relación con la competencia sociocultural	9
I.2. Literatura en clase de ELE	13
I.2.1. Cómo se trabaja la literatura en ELE	13
I.2. 2. El valor de lo literario	16
I.3. La poesía en clase de ELE	20
I.3. 1. Uso de la poesía en la clase de ELE	20
I.3. 2. ¿Por qué poesía del siglo XX?.....	23
I.3. 3. Presencia de la poesía en los manuales y su metodología	26
I.3. 4. Intertextualidad en los poemas	28
II. Propuesta didáctica.....	31
II.1. Descripción del grupo	31
II.2. Objetivos específicos.....	33
II.3. Actividades	34
II.3.1. Sesión I: <i>Miércoles, día del espectador</i> (Anexo I).....	36
II.3. 2. Sesión II: <i>Canción de verbena</i> (Anexo II)	40
II.3. 3. Sesión III, <i>Ayer te besé en los labios</i> (Anexo III)	42
.....	43
II.3. 4. Sesión IV, <i>Vals de aniversario y Canción de aniversario</i> (Anexo IV).....	45
.....	45
II.3. 5. Sesión V, <i>Popurrí de poemas</i> (Anexo V)	48
II.4. Evaluación	51
III. CONCLUSIONES	55
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS	61

INTRODUCCIÓN

“(…) No es una poesía gota a gota pensada.
No es un bello producto. No es un fruto perfecto.
Es algo como el aire que todos respiramos
y es el canto que espacia cuanto dentro llevamos. (…)”

La poesía es un arma cargada de futuro, Gabriel Celaya

El primer objetivo perseguido con este trabajo es mostrar cómo a través de la literatura y, en concreto, la poesía, se puede trabajar la competencia sociocultural en el aula de ELE. La poesía dejaría de ser una vía para favorecer un tipo de competencias orientadas hacia la lengua (gramática, fonética, léxico) y se centraría en trabajar lo sociocultural a través del texto literario, donde el alumno irá estableciendo conexiones tanto con la propia realidad del mundo, como con otros textos literarios, fomentando la intertextualidad en las actividades del aula.

La primera pregunta que nos hicimos al plantear este trabajo fue qué textos pueden ayudar en el desarrollo de esa competencia sociocultural. Debían ser textos que mostrasen en gran parte el momento actual, ya que si seleccionábamos textos que, a pesar de su importancia en la literatura española, no representasen la sociedad del momento actual, no iban a sernos útiles para nuestra aplicación en el aula. De la misma forma, la selección de textos demasiado actuales nos podía hacer caer en el error de valorar más la utilidad del texto como vía para favorecer la competencia sociocultural, que valorar el texto por su calidad literaria. Por este motivo, debíamos buscar textos cercanos a la actualidad, pero con una calidad literaria que se acerque o llegue al clásico. Italo Calvino lo define de esta manera:

“Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).”
(Calvino, 2009: 15)

Esta fue la razón por la que los textos seleccionados pertenecen al siglo XX, ya que aún poseen la actualidad de la que precisa nuestro trabajo y, a su vez, se consideran ya como clásicos literarios. Sin embargo, la decisión de escoger un siglo concreto para la selección de los textos plantea la pregunta de si deberíamos centrarnos en unas décadas concretas de dicho siglo o no. En nuestro caso, hemos optado por seleccionar tres

autores representativos, aquellos con los que tenemos mayor posibilidad para establecer puntos de unión y, por tanto, fomentar la intertextualidad en el aula de ELE.

Los textos seleccionados irán desde el primer tercio del XX con Pedro Salinas, pasando por los años 50 con Jaime Gil de Biedma y llegando a sus últimas décadas y actualidad con Luis García Montero. Los temas que se abordan en estos textos así como el lenguaje utilizado favorecerán esta unión entre los textos de los distintos autores, como bien hemos comentado anteriormente.

Detrás de nuestro principal objetivo que, como ya hemos dicho, es el de aumentar la competencia sociocultural del estudiante de ELE a través de la poesía del siglo XX. Tenemos también otra serie de objetivos secundarios que pretendemos alcanzar con este trabajo. Es evidente que la selección de textos no se ha hecho sin criterio, sino que la hemos realizado a conciencia y, por ello, consideramos importante que el alumno adquiera conocimientos tanto de los textos como de los autores de dichos textos líricos del XX. Es decir, aparte de aumentar su competencia sociocultural aumentará su “cultura con mayúsculas” (Miquel y Sans, 2004: 4)

Nuestro trabajo también pretende mejorar la comprensión lectora de nuestros alumnos de ELE (inferencial y crítica) para este tipo de textos líricos. Una de las pautas seguidas para nuestra selección de textos fue precisamente el poder favorecer la comprensión lectora de la lírica, ya que se trata de un tipo de texto que suele resultar difícil para los alumnos (Acquaroni, 1997a: 17). Sin embargo, creemos que tanto los temas (ligados a las experiencias, vida cotidiana, fiestas...) como el lenguaje (sencillo) de nuestra selección harán más atractivo el texto, la actividad y, por tanto, aumentará la motivación del alumnado.

Con todo ello, pretendemos que en este trabajo se muestre la flexibilidad del poema como elemento indispensable en la clase de ELE, realizando actividades que no solo aumentan la competencia sociocultural del alumno (nuestro principal objetivo), sino que también aumenta su comprensión lectora, su capacidad de inferir lo no dicho a través del poema, su competencia lingüística en español como lengua extranjera y, por supuesto, su comprensión crítica con respecto a los textos trabajados en el aula. Todo esto se verá facilitado a través de la intertextualidad entre los escritos de los autores seleccionados y favorecerá la atención, comprensión y discusión dentro de la clase de español.

Cabe decir que nuestro trabajo queda en una propuesta didáctica que esperamos poder llevar a cabo en un futuro. Mientras hemos elaborado estas actividades no hemos podido llevarlas a la realidad del aula, por tanto, estamos ante un trabajo descriptivo cualitativo y no ante un trabajo experimental. No obstante, como ya hemos comentado, pretendemos que estas actividades sean utilizadas en el aula de ELE más adelante.

A pesar de no tratarse de un trabajo experimental, hemos pretendido que nuestra aportación al campo científico sea la propia incorporación de la competencia sociocultural enseñada a través del texto poético. Esto se debe a que el texto poético ha sido sacralizado, como apunta Acquaroni (1997), lo cual margina su uso para otro tipo de actividades que no sean la de cumplir con la programación.

“Ya el hecho de situar el poema al final de una unidad está revelándonos, en muchos casos, las dificultades que dicho material plantea al profesor para incorporarlo realmente en el desarrollo de la clase: el poema queda así relegado a una posición de cierre marginal, de ejercicio voluntario que generalmente y por motivos de tiempo para el cumplimiento de la programación, no se llega a realizar nunca en clase.”(Acquaroni, 1997a: 17)

En nuestro trabajo se pretende que el material poético no sea una dificultad para el profesor sino que sea realmente útil para el desarrollo de la clase y aporte una mejora de las competencias, en especial, la sociocultural. Además, la utilización del poema como soporte es preferible a la de otro tipo de textos como la novela, ya que se presenta de forma más breve y condensada, lo que lo hace abarcable para una clase en la que no se disponga de mucho tiempo. Y, también, ofrece la posibilidad de motivar al alumno para resolver las complicaciones que puedan surgir ante el texto, se presenta como reto que se pone en común con el resto de la clase para comenzar un debate o cualquier tipo de intercambio de opiniones. El poema es, en este sentido, la mejor opción para llevar a cabo nuestro trabajo.

Para la realización de nuestra propuesta didáctica, hemos organizado nuestro trabajo en dos partes fundamentales. Por un lado, tras esta breve introducción entraremos en el marco teórico, primera parte necesaria para plantear y acotar los temas principales que vamos a tratar. Estos son: la cultura, la literatura en ELE y la poesía en clase de ELE. Cada una de estas partes se desarrolla en otras dos, excepto la última dedicada a la poesía que hemos dividido en cuatro partes. Por un lado, hablaremos de la competencia

sociocultural y su relación con la literatura. Por otro, abordaremos cómo se trabaja la literatura en ELE y destacaremos el valor de lo literario. Por último, mostraremos la importancia de la poesía y comentaremos su uso en la clase de ELE así como justificaremos por qué hemos seleccionado la poesía del siglo XX. En esta parte también se incluye tanto la presencia de la poesía en los manuales de ELE, como la intertextualidad en los textos seleccionados.

En cuanto a la propuesta didáctica, comenzaremos con la descripción del grupo y los objetivos específicos que perseguimos para dar paso a las actividades. Para finalizar esta segunda parte incluiremos una evaluación e introduciremos el último de los contenidos del trabajo: las conclusiones finales. De este modo otorgamos al texto lírico y a la cultura un lugar con mayor importancia que la que ha tenido hasta ahora. En los anexos se encuentran los poemas utilizados para el desarrollo de las actividades.

I. Marco teórico

“La poesía despierta y engrandece el espíritu mismo, tornándolo en receptáculo de mil combinaciones de pensamiento no sospechadas.”

Defensa de la poesía, Percy Shelley.

A lo largo del marco teórico abordaremos tres temas principales para nuestro trabajo: la cultura, la literatura y la poesía en la clase de ELE. Es importante conocer el tratamiento que han tenido cada uno de ellos para plantear nuestra propuesta. Cada uno de estos apartados se divide en subapartados que concretan y definen los términos clave que vamos a tratar.

I.1. La cultura en la clase de ELE

En este primer apartado del marco teórico vamos a tratar todo lo referente a los conceptos de cultura y competencia sociocultural. Nuestra investigación se basa en el desarrollo de esta competencia en ELE y, por ello, queremos aclarar los conceptos que vamos a utilizar en las siguientes páginas. En primer lugar, hablaremos del concepto de “competencia sociocultural” y explicaremos qué significado tiene en nuestro trabajo. Por otro lado, en el segundo subapartado establecemos la relación existente entre esta competencia y la literatura. De este modo, definimos el término global de “cultura” en relación con un elemento más específico: la literatura.

I.1.1. La competencia sociocultural

El objetivo de nuestro trabajo es mostrar cómo podemos favorecer el desarrollo de la competencia sociocultural a través de la poesía del siglo XX. No obstante, antes de llevar a cabo la parte práctica de esta investigación, debemos definir qué se entiende por “cultura” en clase de ELE y qué se entiende como “competencia sociocultural”.

Basándonos en la definición que ofrece Martín Peris (2008), la competencia sociocultural sería uno de los componentes en la competencia comunicativa que ha sido descrito por muchos autores. Este concepto está asociado a la competencia sociolingüística en algunas ocasiones, en otras, se asocia con la competencia discursiva

y, otras veces, mantiene una identidad propia. En nuestro caso entendemos la competencia sociocultural como una competencia que puede abordarse didácticamente por sí misma en el marco de la competencia comunicativa.

Van Ek (1986) distingue entre competencia social, competencia sociolingüística y competencia sociocultural. Este autor defiende que uno de los objetivos en el aprendizaje de segundas lenguas es “reconocer la validez de otras formas de instaurar, categorizar y expresar la experiencia, y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas” (en Martín Peris, 2008). Estas otras formas hacen referencia a elementos léxicos inexistentes en la segunda lengua o medios no verbales de expresión, y se incluyen también los conocimientos de geografía, historia, etc., esto es lo que Lourdes Miquel y Neus Sans (2004) entenderán como “cultura con mayúsculas”.

Por otro lado, encontramos la visión que ofrece el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 146-147). Establece la competencia sociocultural entre las competencias generales de la persona. Denomina a esta competencia “conocimiento sociocultural” y la incluye en el conocimiento del mundo. Nos interesa, especialmente, el punto de vista del *Marco*, ya que es uno de los que más se acercan al concepto de “competencia sociocultural” que aplicamos en nuestra propuesta. En él la importancia que se otorga a dicha competencia se justifica de la siguiente manera:

“al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”.
(Consejo de Europa, 2002: 100)

Entre las áreas que ocupan la competencia sociocultural nombramos la vida cotidiana, las relaciones personales, el comportamiento ritual, las convenciones sociales o los valores, creencias y actitudes. Todo ello se verá reflejado en nuestro trabajo y también podremos percatarnos de la consciencia intercultural que despierta el trabajo de este tipo de competencias en el aula ELE.

Por su parte, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) incluye esta competencia dentro del componente cultural. Nuestra competencia entraría a formar parte de lo que el PCIC establece como “saberes y comportamientos socioculturales”, el cual incluiría:

“las condiciones de vida y organización social en esos países (unidad familiar, días festivos, horarios y ritmos cotidianos, características y tipos de viviendas, tiendas y establecimientos, etc.), las relaciones interpersonales (en los diferentes ámbitos: personal y público, profesional, educativo) y la identidad colectiva y el estilo de vida (participación ciudadana y pluralismo, tradición y cambio social, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.)” (Instituto Cervantes, 2006)

Tras esta muestra de lo que se puede entender como “competencia sociocultural” debemos plantearnos una cuestión: ¿Por qué es importante su desarrollo en la enseñanza de español?

Todo aquel que se haya acercado a un plan curricular, ha podido observar que los componentes culturales aparecen menos definidos que los lingüísticos. Parece ser que presentan dificultad a la hora de la enseñanza o, tal vez, a la hora de plasmarlo en un currículo. No obstante, no le debemos restar importancia, ya que un error cultural es, en muchas ocasiones, un error mayor para un nativo que un error gramatical. Como bien apunta M. Galindo Merino (2005: 434):

“Un mero error de competencia lingüística demuestra únicamente el desconocimiento de algún área gramatical concreta del idioma en cuestión (...). Sin embargo, los errores de tipo sociocultural, (...) llegan a causar graves malentendidos que pueden romper las relaciones personales, como de hecho ocurre. Ello se debe a que el hablante no nativo tiende a interpretar la nueva realidad en la que está inmerso desde su cultura de partida, es decir, aplicando patrones de interpretación no válidos.”

De la misma opinión es Pilar García García (2004: 2), quien comenta lo siguiente con respecto a la competencia sociocultural:

“La situación de conflicto surge cuando estas pautas sociales adquieren un valor inesperado en otros contextos culturales, provocando inevitablemente choques y malentendidos culturales, ya que los comportamientos compartidos por un grupo, pueden resultar específicos y propios para otro colectivo social.”

Es por este motivo por el que el este componente debe ser abordado en el aula de ELE, otorgándole la importancia que merece y no la que podemos ver en los planes curriculares. No solo buscamos que nuestros alumnos puedan codificar y decodificar mensajes lingüísticos, sino que buscamos que sean eficaces en su comunicación y esta

capacidad solo puede conseguirse con la enseñanza del apartado cultural del país de la L2.

El problema que existe al trabajar el componente cultural es cómo hacerlo y en qué nivel. Sobre el tema del nivel hay multitud de opiniones, aunque tal vez el crear un currículo tan específico como el lingüístico para la parte cultural sea un campo aún por explorar. No obstante, con respecto al cómo, podemos afirmar, tal y como defiende el *Marco* o M. Galindo Merino (anteriormente citada) que la enseñanza de la competencia sociocultural no debería limitarse a la creación de actividades *ad hoc*, sino que es más beneficioso partir de materiales reales. Estos materiales serán, en nuestro caso, los textos literarios.

Por otro lado, los textos auténticos que hemos seleccionado forman parte de la cultura española y no del resto de países hispanohablantes, lo cual debe ser justificado.

“el problema que presentan lenguas como el español o el inglés es que no se circunscriben a un solo ámbito geográfico, sino que agrupan varias culturas y países cuyo vínculo de unión son los lazos del idioma, lo cual a veces dificulta la enseñanza del componente cultural” (Galindo Merino, 2005: 439)

Comprendiendo que nuestra lengua muestra no solo una extensión territorial, sino un amplio abanico cultural, hemos seleccionado España como objetivo de nuestro trabajo, pudiendo realizar en un futuro esta misma investigación con otros países de la realidad lingüística hispana.

I.1. 2. La literatura en relación con la competencia sociocultural

En cuanto a la competencia sociocultural, mostrada a través de la literatura en la clase de ELE, hay poco material escrito. De nuevo, nos encontramos ante la necesidad de investigar en este campo con el fin de abrir el camino y que cada vez se utilice más el texto literario, en especial el poético, para la enseñanza sociocultural.

En primer lugar, debemos pensar en cómo abordamos la enseñanza de la competencia sociocultural. El *Marco común de referencia europeo para las lenguas* (2002) facilita una serie de puntos para tratar las competencias generales no específicamente lingüísticas. Entre estos puntos se encuentra el siguiente: “mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos”. (Consejo de Europa, 2002: 147)

De nuevo, recalcamos que el uso de textos auténticos es una buena forma de llevar al aula los elementos para el desarrollo de esta competencia. No obstante, como hemos ido viendo, la literatura no tiene la suficiente importancia dentro de la enseñanza ELE. Con la introducción progresiva de los textos literarios dentro de los manuales hemos podido observar que, sobre todo, se utiliza, como ya hemos comentado, para realizar actividades relacionadas con competencias lingüísticas.

Pero ¿por qué debemos utilizar el texto literario para favorecer la competencia sociocultural? La respuesta no viene dada únicamente porque nos encontramos ante un material real, un texto que podría leer también cualquier nativo. Sino que un texto literario muestra a través de él toda una realidad cultural. Aunque la literatura aparezca como ficción, es evidente que en muchas ocasiones ha sabido plasmar la esencia de una época, su pensamiento, sus costumbres, etc. Únicamente debemos seleccionar un texto actual para poder mostrar una realidad actual, o bien, una realidad pasada que repercuta en la realidad actual (como puede ser la Guerra Civil española).

En el apartado anterior ya hemos defendido la postura de abordar exclusivamente el tema sociocultural español ya que, al pertenecer a una lengua tan expandida como el castellano, debemos concretar en un solo país. Sin embargo, esta forma de enfrentarnos al texto literario como puente hacia la mejora de la competencia sociocultural no es común. Por ese motivo, reafirmamos la necesidad de la investigación sobre los usos actuales de la literatura en ELE y los futuros usos que puedan hacerse de ello, mostrando que es una vía efectiva para la enseñanza sociocultural.

Descubrimos la literatura como representante del mundo, aunque sea en su caso un mundo de ficción. Lo representa reflejando sus contenidos culturales, sería un “mundo posible” según el escritor y teórico Umberto Eco. Él nos habla de que el mundo literario creado por un escritor de novela, o un poeta en nuestro caso, es una construcción cultural (Eco, 1987: 183-185). Esta cualidad del texto equivaldría, de nuevo, al concepto de que el texto literario, como texto auténtico y representante de la sociedad de un momento determinado es, tal vez, la mejor opción a la hora de mostrar los contenidos socioculturales de una lengua o zona lingüística concreta.

Aventín Fontana (2005: 4) lo confirma en su artículo:

“el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde lo que es. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea.”.

Todo ello conlleva no solo la sociedad y la cultura de una época dentro del texto literario, sino todo el contexto cultural en que vive el autor; ofreciendo al docente la posibilidad de profundizar más si lo cree conveniente (esta opción quizá sí deba guiarse mediante el nivel de lengua y de interés del alumno).

Siguiendo con dicho artículo, encontramos que este contexto tanto ficticio como real puede ser de gran ayuda a la hora de mostrar de forma natural el elemento sociocultural en la enseñanza de ELE. Para que este componente funcione de manera positiva debemos percatarnos de que la obra seleccionada sea actual y muestre situaciones comunicativas cotidianas. O bien, si queremos extender este conocimiento sociocultural a otras épocas, podemos captar la atención del alumno a través de una obra que pueda relacionarse con la tradición literaria de su lengua de origen.

Es importante, entonces, el seleccionar obras actuales, o bien obras clásicas que sean portadoras de cultura, ya que no sólo mostrarán esa “Cultura con mayúsculas”, sino también una “cultura con minúsculas” (“abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos comparten y dan por sobreentendido”) y una “kultura” (lo que sería, por ejemplo, “reconocer el argot juvenil a pesar de su continua variación”) (Miquel y Sans: 2004: 4-5). Podemos confirmar que el texto literario es lo suficientemente rico como para aportar mucha información y puede ayudar al docente en la enseñanza sociocultural siempre que sepa administrarlo de forma adecuada.

Sin embargo, el componente sociocultural dentro de la literatura no es lo único que queremos mostrar en este trabajo, aunque sí se trata del objetivo principal. Otro de los puntos importantes son las conexiones tanto interculturales como intertextuales. En el primer caso, es la propia cultura reflejada en el texto la que crea en el aula la interculturalidad. Esto se debe al choque cultural que puede suceder dentro del aula,

entre lo reflejado en el texto y la realidad cultural del alumno. Entendemos este choque como una buena posibilidad de debate y aprendizaje en el aula, donde el alumno se muestre consciente de su aprendizaje sobre el otro. Debemos aclarar que la idea de “choque cultural” que manejamos abarcaría la variable cognitiva que explica Martín Peris (2008) en la que el alumno “puede experimentar un conflicto cognitivo entre su conocimiento del mundo por un lado y los marcos de conocimiento, los valores o las interpretaciones propias de la nueva cultura, por otro”.

Por otra parte, hemos querido remarcar la idea de la intertextualidad, ya que los alumnos pueden comprender mejor los elementos socioculturales si los ven reflejados en varios textos que parecen estar conectados entre sí. Con ello, el alumno observa esta similitud y comprende, prácticamente sin ayuda del docente, qué es lo que debe extraer del texto y, por tanto, qué debe aprender. Lo cual no solo está ayudando al conocimiento sociocultural, sino también a desarrollar su competencia lectora en una L2.

Finalmente, a modo de resumen, podemos decir que la literatura se muestra como una de las mejores formas de presentar los elementos socioculturales por ser un texto auténtico que refleja la cultura y el imaginario de la sociedad de una época. Además, esta muestra de cultura favorece la interculturalidad dentro del aula, pudiendo relacionar los textos de la LE con textos de la lengua de origen. Y, por último, también mostrará su utilidad como creadora de intertextualidad que no solo nutre la cultura general del alumno, sino que favorece el autoaprendizaje y desarrolla la comprensión lectora de nuestros alumnos. Por todo ello, los textos seleccionados en nuestro trabajo intentan poner de manifiesto todo lo expuesto anteriormente. Hemos elegido tres autores que pueden ofrecer en el aula tanto los “conocimientos del mundo” actual, de los que habla el *Marco*, como ofrecer la intertextualidad entre los poemas y los autores. Lo que hará que se manifieste de forma más auténtica y contrastada una misma realidad sociocultural.

I.2. Literatura en clase de ELE

“No digáis que, agotado su tesoro,
de asuntos falta, enmudeció la lira;
podrá no haber poetas; pero siempre
habrá poesía. (...)”

Rima IV, Gustavo Adolfo Bécquer

Este segundo apartado dedicado a la literatura en clase de ELE está dividido en dos subapartados. En el primero hemos querido reflejar cómo se ha tratado la literatura en la enseñanza de español como lengua extranjera, de forma que seamos conscientes de la historia de la enseñanza mediante textos literarios en LE. Por otro lado, el siguiente subapartado trata el valor de lo literario, donde se abordará la importancia de la literatura y el porqué debería utilizarse para enseñar español. Buscamos reflejar el rendimiento que puede extraerse del uso del texto literario para la enseñanza de lenguas.

I.2.1. Cómo se trabaja la literatura en ELE

Para mostrar cómo es utilizada en la actualidad la literatura en la clase de ELE, debemos tener en cuenta su trayectoria a lo largo de la historia en la enseñanza de español. Las metodologías utilizadas durante el siglo XX hasta nuestros días han tenido diferentes formas de entender la literatura dentro del aula. Basándonos en el artículo de María Dolores Albaladejo (2004), introduciremos esta cronología.

En primer lugar, el *método gramatical* utilizado en los años 50 hacía uso del texto literario de forma excesiva, es decir, consideraba la literatura el centro del aprendizaje mediante su traducción y la memorización de léxico y reglas gramaticales. No obstante, con este tipo de metodología, el alumno no podía desarrollar todas las competencias que requiere el aprendizaje de una lengua, dejando cuestiones como la expresión oral fuera de su alcance; los alumnos únicamente podían aspirar a escribir como una torpe imitación de los grandes autores.

Como contrapartida, durante la década de los 60, triunfó en la enseñanza el *método estructural*, donde todo el protagonismo lo tenían las estructuras lingüísticas y el léxico. Tanto el método estructural como el que le sigue: el *método nocional-funcional*, consideraron innecesaria la literatura, como apunta Acquaroni (2006: 51-53).

La “revolución” en las metodologías utilizadas para la enseñanza de una lengua extranjera llegó en los 80 de mano del *método comunicativo*. Se busca no solo poner mayor énfasis en la lengua hablada, sino también tener en cuenta las motivaciones y necesidades del alumno. Sin embargo, dentro de esta nueva metodología, la literatura resultaba una carga más que una parte esencial de la enseñanza.

Será en los 90 cuando la literatura comience a ganar el terreno perdido en los años anteriores, al ser considerada un elemento actual que debe tener cabida en las clases de español. Por tanto, la literatura será una parte necesaria, aunque siempre utilizada como recurso para el aprendizaje y no con fines de estudio literario.

No obstante, como bien apuntan Naranjo Pita (1999: 8-9) y Acquaroni (2006: 53), esta introducción de la literatura en ELE presenta un problema: su posición dentro del libro de texto. En los manuales aparece la literatura en último lugar dentro de la unidad didáctica, lo que dice mucho sobre el papel que ejerce dentro del aula. La literatura se encuentra al margen de la enseñanza de la lengua, en una posición marginal y solo se recurre a ella si el tiempo de la clase lo permite. Es normal que, con la falta de tiempo del docente para enseñar todo el temario, prescindiera de los “elementos periféricos” y se centre en la materia principal del manual. Es decir, la literatura se encuentra fuera de la unidad, no se encuentra integrada en la unidad para formar parte esencial sino que aparece anexionada en forma de actividad final o lúdica para concluir la unidad didáctica.

Por este motivo, es necesario reivindicar el uso de la literatura en el aprendizaje de español, llegar a integrarla dentro del aula y desarrollar a través de ella las competencias necesarias para el alumno.

“la presencia de la literatura en los programas de E/LE, y más concretamente en las programaciones con un enfoque comunicativo (...) ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural” (Albaladejo, 2004: 5)

En nuestro trabajo nos interesará en mayor medida esa dimensión sociocultural que se pone en desarrollo a través de la literatura, sin embargo, debemos apuntar que existen muchos docentes que intentan integrarla hoy y utilizarla, sobre todo, para desarrollar ese componente lingüístico.

Bien es cierto que la literatura en ELE tiende a desarrollarse en los niveles altos, ya que en los bajos se entiende que el alumno no es capaz de comprender todo el texto en conjunto. No obstante, si el docente es prudente y busca un grado de facilidad en el texto para los alumnos de español, podrá despertar el interés por los textos literarios desde los niveles bajos.

Debemos tener en cuenta, como docentes, que no realizamos la misma lectura en nuestra lengua nativa que en una lengua extranjera. Incluso entendiendo todo el léxico y la sintaxis de un texto, no resulta tan sencillo llegar al significado profundo del texto como puede ser en nuestra propia lengua. Apunta Daniel Cassany (2006: 21) que cuando leemos en una lengua extranjera solo accedemos a la punta del iceberg. Por tanto, el docente debe convertirse en ese guía que facilite y ayude al alumno con la comprensión total del texto.

Tal vez, esta comprensión del alumno junto con la creencia de que únicamente puede enseñarse la literatura en niveles avanzados hayan influido a la hora de introducir la literatura dentro del *Marco* (2002). A pesar de que en él se diga lo siguiente:

“Las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar»” (Consejo de Europa, 2002: 60)

Es una realidad que su enseñanza no se encuentra especificada en el interior del *Marco*. Asimismo, el *PCIC* (2006) recoge diferentes referentes culturales en el campo literario, lo que acerca más la introducción de lo literario en el aula de ELE aunque no parezca ser suficiente.

Como hemos podido ir observando, el papel del docente es fundamental para que la importancia de la literatura crezca en la enseñanza del español. Por un lado, haciendo que los textos no queden relegados a los últimos minutos de las clases. Por otro, siendo cautos y buenos guías del alumno. Es decir, el docente debe ser prudente a la hora de seleccionar los textos para el nivel de lengua en el que se trabaja y será su responsabilidad el nivel de motivación con respecto a las actividades expuestas. Ya que, como hemos comentado, si un alumno se encuentra con un texto que tiene un grado de *lecturabilidad* muy alto con respecto a su nivel, llegará a desmotivarse y pensar que su aprendizaje no está siendo “efectivo”. Pero si, por el contrario, el docente es capaz de

mostrar al alumno un texto auténtico que puede comprender, el alumno se verá motivado y aumentará su interés tanto por la literatura como por el aprendizaje de la lengua.

En resumen, el éxito del uso del texto literario en las clases de español como lengua extranjera reside en la motivación del alumno. Si nuestros alumnos llegan a esa motivación de la que hablamos, es evidente que mejorará su aprendizaje de la lengua y la cultura. De modo que, si hablamos de motivación, la mayor responsabilidad de esta recae en la actitud y la propuesta didáctica que siga el docente, la cual ofrecemos en este trabajo. Tanto con la elección del texto idóneo para el nivel de lengua del alumnado, como con el otorgar a dicho texto la importancia que merece sin miedo a abordarlo en la clase. Con todo ello queremos aclarar que el modo de trabajar la literatura en ELE debe cambiar, como está haciendo en los últimos años, y olvidar el texto sacralizado para convertirlo en un texto auténtico y útil para la enseñanza.

1.2. 2. El valor de lo literario

Tras mostrar cómo se trabaja la literatura en ELE, podemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿por qué debemos utilizar la literatura? ¿para qué nos sirve dentro del aula este tipo de texto? Su respuesta, inevitablemente, nos lleva al valor de lo literario, a desarrollar nuestra pequeña apología sobre la literatura.

Como hemos podido comprobar, el mal uso de la literatura en el aula ha sido una realidad durante décadas. Sin embargo, cuando se ha querido introducir en la enseñanza ha habido otro tipo de problemas que nos hace reforzar la necesidad de la investigación en esta área.

En primer lugar, podemos observar en algunos manuales cómo el uso de la literatura aparece destinado al aprendizaje de la lengua, lo que convierte al texto en un mero material didáctico de apoyo para la enseñanza del lenguaje. Como bien apunta Begoña Sáez (s.a., 58-59):

“Pensemos, por ejemplo, en el famoso poema “Ser y Estar”, de Benedetti. Este texto se ha usado tantas veces en los manuales de E/LE que al final ha perdido su carga literaria. En realidad el poema ha actuado como pretexto, se ha banalizado.”

Este uso del texto literario como pretexto, como material para los fines lingüísticos, banaliza dicho escrito. Convierte la literatura en un libro de texto y no mantiene ese valor de lo literario que buscamos defender.

No obstante, el hecho de que no sea del todo correcto que el texto literario se banalice a favor de la enseñanza de la lengua, no quiere decir que deba llevarse la literatura al otro extremo; es decir, a la utilización del texto literario para enseñar literatura. La enseñanza de español para extranjeros no debe convertirse en una clase de literatura española, ya que no es el fin de este tipo de enseñanza a no ser que se trate de una asignatura aparte. El uso de la literatura para enseñar literatura no hace más que aumentar esa sacralización del texto de la que hablábamos anteriormente. De nuevo volvemos a los miedos de los alumnos y la falta de motivación. La literatura deberá ser abordada desde otra perspectiva.

Pero, si no utilizamos este tipo de textos para enseñar lengua y tampoco para enseñar literatura ¿cuál es su uso? La respuesta, en este caso, es sencilla: se debe utilizar la literatura para ambas cosas. Esta servirá para leer, escribir, aprender la lengua y aprender literatura, lo que nos lleva a aprender cultura y favorecer esta educación intercultural en el aula. Se trata de:

“lograr, en suma, una interrelación de saberes, conocimientos, vivencias culturales y de integrar los saberes que componen la competencia lingüística y literaria. En definitiva, integrar competencias como un continuum.” (Saéz, s.a.: 60)

De nuevo, esto confirma la necesidad de estudios sobre la integración de la literatura y su desarrollo para todo tipo de competencias, la literatura como materia multidisciplinar puede resultar positiva dentro de la enseñanza del español. En nuestro caso, será el medio que favorezca la competencia sociocultural, aunque queremos mostrar que no quedaría como una competencia aislada sino integrada en el resto de usos que pueden extraerse del texto literario.

A pesar de que mostremos la obra literaria casi como “el texto idóneo” para la mejora de las competencias en ELE, debemos comprender por qué está en el punto de mira de muchas investigaciones en los últimos años. La literatura en general posee los mismos aspectos positivos que la poesía en particular, la cual comentaremos a continuación, aunque con algunos cambios debido a los tipos de texto. Es decir, alguno de los

aspectos positivos que vamos a desarrollar puede coincidir con los de la poesía ya que estamos hablando de literatura en ambos casos.

El primer punto positivo del texto literario frente a otro tipo de textos es su carácter universal. Las temáticas tratadas en la literatura son universales antropológicos que se desarrollan en todas las culturas, tanto la vida como el miedo a la muerte, la vejez, el amor, la amistad... se trata de un conocimiento común, universal del que todo estudiante puede hablar porque siempre se tiene conocimiento de ello. Sin embargo, “como apunta Naranjo Pita, el modo de tratarlos difiera” (Albaladejo, 2004: 6).

El hecho de que la forma de abordar un tema en una cultura o en otra cambie, aporta mayor necesidad a nuestro trabajo. La forma de desarrollar un tema literario muestra una cultura tras él, un modo de vivir y entender la vida, lo que nos lleva a una cultura social, o cultura de la sociedad. Este hecho es esencial dentro de nuestra investigación, ya que el choque intercultural que ofrece el texto literario favorece el progreso de la competencia sociocultural en el aula.

Por otra parte, muchos autores coinciden en la importancia de que la literatura sea material auténtico (Menouer, s.a.: 127). Esta circunstancia hace que el texto utilizado no haya sido creado para la enseñanza de una lengua sino que se trata del mismo lenguaje que utilizan los nativos. El estudiante se enfrenta ante un texto real dirigido a un hablante nativo, lo cual favorece su motivación, siempre que el texto sea conveniente para su nivel. Además, como hemos comentado, la literatura (como elemento real) se sitúa dentro de un contexto tanto histórico como social, lo que aumentará esa conciencia de lo cultural. La literatura acerca la sociedad de la lengua meta, su cultura y sus códigos sociales (Collie y Slater: 2002).

Cabe añadir que otro aspecto positivo de la literatura es el aumento de la riqueza lingüística del alumno, como apuntan tanto Sáez, B. como Menouer Fouatih, W. y Acquaroni, R. El texto literario será una valiosa muestra de lengua para desarrollar las destrezas básicas. Además, su lectura aumentará el léxico y la sintaxis de nuestros alumnos debido a la familiarización con un texto poseedor de vocabulario extenso y rico.

En resumen, la literatura se trata de un material auténtico dirigido a nativos y, por tanto, formado por un léxico real, que, además, nos habla de temas universales que ayudan a

la motivación del alumno y el desarrollo de la competencia sociocultural que aquí nos ocupa. Lo cual hace óptima a la literatura para el desarrollo de todo tipo de competencias, en nuestro caso la sociocultural, y más concretamente el uso de la poesía. La elección de este género como representante idóneo será expuesta y justificada en el siguiente apartado. De esta forma, mostraremos cómo la literatura y, concretamente, la poesía constituyen una fuente casi inagotable de aprendizaje que debe ser explotada para su utilización en las clases de español como lengua extranjera. Siempre realizando un buen uso de la misma y siendo el docente el guía en el tratamiento de las actividades en el aula.

I.3. La poesía en clase de ELE

“tratar con el idioma
como si fuera mágico
es un buen ejercicio,
que llega a emborracharnos.”

Jaime Gil de Biedma

En este tercer y último apartado del marco teórico, hemos querido abordar el tema de la poesía en ELE. De esta forma hemos querido ir desde lo más global (la cultura) hacia la poesía. De nuevo nos encontramos con dos subapartados, el primero aborda el uso de la poesía en ELE, cómo ha sido utilizado este tipo de género en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, nos ha parecido conveniente la justificación de los textos seleccionados, es decir, por qué hemos trabajado con poesía del siglo XX.

I.3. 1. Uso de la poesía en la clase de ELE

“Como es bien sabido, durante mucho tiempo la literatura ha sido proscrita de las aulas de lengua extranjera por la utilización abusiva y poco idónea que las metodologías más conservadoras hicieron de ella, presentándola únicamente como modelo lingüístico y normativo para los estudiantes.” (Álvarez Valades, 2004: 1)

Cuando hablamos de poesía en la clase de español como lengua extranjera debemos plantearnos la siguiente pregunta: ¿por qué el texto poético ha sido excluido de las clases de español durante tanto tiempo?

Esta exclusión viene dada por las visiones negativas que se han ido generando a raíz de la funcionalidad del texto poético durante el uso de las distintas metodologías para la enseñanza de idiomas. En un principio, como observa Acquaroni (2006: 51), el método tradicional valoraba en exceso el texto escrito frente al oral, motivo por el cual el texto literario quedó sacralizado. Sin embargo, con la introducción del *método directo*, el poema quedó relegado a un segundo plano, aunque manteniendo la importancia en cuanto a elemento cultural y motivador. Fue el paso a los *métodos de corte estructural* cuando la poesía y la literatura en general, quedaron olvidadas y calificadas de innecesarias.

En los finales de la década de los ochenta fue cuando el poema comienza a adquirir mayor importancia dentro del *método comunicativo*. Sin embargo, a pesar de esta

revalorización del poema en ELE, para el personal docente el texto poético continúa siendo un elemento extraño con el que se debe tener precaución. Es, en palabras de Acquaroni: “un material de alto riesgo, difícil, resbaladizo” (1997b: 42)

Si buscamos los motivos por los cuales la poesía ha sido excluida o poco utilizada en los manuales, son varias cuestiones que podrían suponer una desventaja a la hora de escoger un poema para trabajar en ELE (Martínez Cantón: 2008: 7-12). La primera dificultad, tanto para el alumno como para el docente, es el tipo de lenguaje que emplea la poesía. Se trata de un lenguaje que puede no resultar natural por el tipo de particularidades que presenta, como pueden ser los cambios en las reglas gramaticales. Además, este tipo de características del lenguaje poético puede generar inhibición en los alumnos poco acostumbrados a tratar con textos poéticos tanto en lengua extranjera como en su propia lengua. En este sentido, la sacralización del texto poético no favorece en absoluto la comunicación en el aula, ya que el alumno no se siente capaz de comentar nada con respecto al poema. Por otra parte, tanto las figuras literarias como el léxico que nos ofrecen algunos poemas dificultan la comprensión y, por ello, se suele considerar el poema como un texto para alumnos con niveles altos.

Sin embargo, nosotros podemos ofrecer contrargumentos que hagan entender el porqué es positivo utilizar el texto poético en clase de español y cómo puede ayudar a nuestros alumnos.

Como bien apuntan Martínez Cantón y Acquaroni, la poesía es un mensaje natural. Se trata de las primeras manifestaciones de la literatura que está unida a la música y la oralidad. Otro de los puntos importantes, a la hora de hablar de poesía en el aula, es que los temas tratados en ella son universales, lo que quiere decir que será más sencillo fomentar en los alumnos que comenten e intercambien opiniones con respecto al texto, perdiendo el miedo a ese “texto culto” del que hablábamos. En cuanto al lenguaje, no debemos olvidar que la vida cotidiana está repleta de figuras literarias, como las metáforas, y que este hecho puede ayudar a nuestros alumnos en su comprensión. No obstante, siempre puede utilizarse en el aula un texto que se adapte a las necesidades de su nivel en LE.

Sin embargo, una pregunta que podemos plantearnos es ¿por qué escoger el texto lírico entre los géneros literarios? ¿Por qué poesía?

“el texto idóneo para la enseñanza comunicativa de una L2 será aquél que refleje necesidades prácticas de carácter extralingüístico y constituya una muestra de lengua cuya rentabilidad funcional pueda materializarse inmediatamente” (Acquaroni, 2006: 50)

Teniendo en cuenta que siempre debemos escoger el texto perfecto para el nivel de lengua que estamos tratando, vamos a mostrar por qué la poesía corresponde con esta definición de “texto idóneo”.

En primer lugar, la poesía presenta una ventaja con respecto a otro tipo de géneros como la novela; el poema es breve. Esta brevedad hace que sea un texto perfecto para desarrollar en una única clase de español, lo que no sería posible con textos más extensos que dificultan su seguimiento y debe mostrarse en clase en pequeñas dosis, o bien, realizar su lectura previa en casa.

En segundo lugar, como ya hemos comentado, la poesía goza de un elemento esencial: la universalidad. Dentro de cualquier clase de lenguas, la universalidad es primordial. Esto se debe a que dentro de un plano de interculturalidad, donde cada alumno procede de un país distinto con una cultura que nada tiene que ver con la de su compañero, es positivo buscar puntos en común. Este punto en común se encuentra a través de la poesía, en la que los principales temas (amor, muerte, amistad, lenguaje...) coinciden en todas las literaturas nacionales.

Otro de los rasgos que debemos tener en cuenta es la ambigüedad. No se debe tomar el texto lírico como un texto cerrado a todo tipo de interpretaciones que no sean las del crítico sino que debemos pensar, como apuntó U. Eco en *Obra abierta* (Eco: 1979, pp.71) cada lector tiene su propia interpretación del texto y, por ello, existen tantas interpretaciones como lectores haya. Lo cual nos facilita la desacralización del texto poético y aumenta la posibilidad del debate en clase. Por tanto, la ambigüedad del texto junto a su universalidad cumple la premisa de nuestro “texto idóneo”, ya que el poema constituye una muestra de lengua cuya rentabilidad funcional puede manifestarse inmediatamente. Es decir, puede ponerse en práctica en el mismo momento ya que todos los alumnos tendrán algo que comentar al respecto y por tanto, aprenderán esa “muestra de lengua” a través de sus intervenciones.

Por último, cuando hablamos de poema hablamos de una sola unidad que encierra un significado. Por tanto, nos encontramos ante “un texto breve completo y

contextualizado en sí mismo (...) que articula sentidos más allá de la sumatoria de significados” (Acquaroni, 1997b: 3).

Por todo ello, el poema debe ser reivindicado y extraído de la parte final de la unidad didáctica para integrarlo en la clase y fomentar tanto el uso de textos auténticos y con gran carga significativa, como para otros fines como el de aumentar la competencia sociocultural del alumno; objetivo que perseguimos en este trabajo.

I.3. 2. ¿Por qué poesía del siglo XX?

Este trabajo tiene como base para las actividades y, por tanto, para el desarrollo de la competencia sociocultural del alumno, la poesía del siglo XX. La elección de este siglo y no otro entre la gran variedad que nos ofrece la literatura española será justificada a continuación.

En primer lugar debemos tener en cuenta el nivel de lengua de nuestros alumnos, ya que el nivel de lengua determina qué tipo de textos pueden favorecer al alumno sin frustrar su acercamiento a la literatura. Begoña Sáez establece lo siguiente:

“en todos los niveles tiene cabida el texto literario, pero hay que aplicar criterios de *lecturabilidad* o grado de facilidad de lectura (léxico, longitud de frases, densidad semántica, etc.). Por tanto, hay que revisar los criterios de selección para que los textos sean adecuados para diferentes niveles de dominio.” (Sáez, s.a.: 61)

De esta manera queda claro que no perseguimos adaptar un texto al nivel del alumno, ya que se crearía un texto irreal que no buscamos en la clase de español. Nuestra intención es acercar un escrito real, el mismo que puede leer un hablante nativo y que sean nuestros alumnos los que lo exploren y resuelvan. Todo ello conlleva que si el texto no se adapta al nivel del alumno, el nivel del alumno debe adaptarse al texto. Es decir, debemos hacer una selección de obras correspondientes al nivel que vamos a trabajar. En nuestro caso se trataría de un B1.2, por lo tanto, los poemas seleccionados corresponderán a dicho nivel, lo que nos facilitará el desarrollo de las actividades para poder ir más allá del texto.

No debemos olvidar que el objetivo principal de este trabajo es poder favorecer la competencia sociocultural y, para ello, nuestros alumnos deben comprender el significado del poema, tanto literal como poético. Esto se debe a que, de esta forma, podremos extraer un tipo de significado sociocultural que nos ayudará en el desarrollo de las actividades.

Hemos hablado continuamente de la competencia sociocultural reflejada en el texto poético pero ¿cómo podemos asegurarnos de que la información extraída del poema se corresponda con la realidad actual? La respuesta parece bastante sencilla: escogiendo textos que pertenezcan a épocas actuales y puedan transmitir informaciones útiles para el alumno y el desarrollo de la competencia a la que hacemos referencia.

Por otra parte, el hecho de seleccionar textos poéticos del siglo XX y no de otros siglos anteriores favorece la motivación del alumno al encontrarse más cercano a él cronológicamente. Tanto los temas y motivos como el lenguaje más actual aumentan el interés del alumnado por el poema y, por este motivo, será más sencillo llevar a cabo las actividades que proponemos.

“La literatura del siglo XX presenta unas ventajas evidentes respecto a las literaturas de épocas pasadas. Sus autores y sus acontecimientos forman parte,(sic.) incluso de esa cultura “mundana” que trae el adolescente al aula, en la medida en que la literatura es noticia ocasional en la televisión o en la prensa, o en que es posible ver y conocer físicamente a un escritor y experimentar su mismo ambiente, etc. cosa que es imposible con los autores pretéritos.” (Linerós Quintero, s.a.: 19)

Como bien apunta R. Lineros, la literatura del XX presenta la ventaja de ser más cercana que las literaturas de otros siglos anteriores. No obstante, cuanto más se acerca el texto literario a nuestra época actual menor “perspectiva histórica” tenemos de este. Esto quiere decir que falta “el necesario distanciamiento para juzgar lo que está ocurriendo” (Linerós Quintero, s.a.: 19). Por tanto, si buscamos que nuestros alumnos desarrollen no solo la competencia sociocultural y lingüística que ofrecen estos textos, sino que también buscamos que adquieran esa “cultura con Mayúsculas” de la que hablábamos anteriormente, debemos realizar una selección de obras y autores que a pesar de su corta distancia histórica se hayan convertido en clásicos de nuestra literatura.

Por todo ello, hemos seleccionado tres autores que muestran, en una pequeña escala, el recorrido literario del siglo XX en España (comienzos, mediados y finales de siglo). Todos ellos forman parte, hoy por hoy, de los mejores poetas de siglo pasado en nuestro país y nos ofrecen un elemento muy interesante dentro de la clase de ELE: la intertextualidad que existe entre ellos.

Esta intertextualidad a la que hacemos referencia es un elemento que juega a nuestro favor dentro del aula, ya que dinamizará las actividades y fomentará el interés del alumnado para buscar los puntos en común dentro de los autores a modo de juego. Esto no solamente es útil para la clase de español, sino para favorecer su comprensión lectora y crear, así, la manera en que el alumno busque referencias en otros textos tanto en sus lecturas de español como en sus lecturas habituales en otras lenguas.

Para comprender mejor estas relaciones hablaremos brevemente de los autores seleccionados. En primer lugar, hemos escogido a Pedro Salinas (representante de la Generación del 27) y su trilogía poética formada por: *La voz a ti debida*, *Razón de amor* y *Largo lamento*. El porqué de la selección de estas obras es sencillo; la primera poesía de Salinas tiene un aspecto más vanguardista que forma un movimiento propio de principios del XX y que no puede verse tan ligado al resto de autores del siglo como los poemas de la trilogía seleccionada. Además, dicha trilogía es uno de los “diarios poéticos amorosos” más importantes del XX español junto a *Diario Cómplice* de Luis García Montero (como podría ocurrir en la literatura hispanoamericana con *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de P. Neruda).

Por otra parte, como representante de mediados de siglo en adelante aparece Jaime Gil de Biedma (representante de los poetas del 50), cuya obra completa manejamos en este trabajo, ya que su obra fue breve. Las actividades en el aula con este autor resultan muy interesantes ya que su actualidad tanto en el contenido como en el lenguaje que utiliza facilita mucho su comprensión y aumenta el interés del alumno. Además, este autor guarda mucha relación con el tercer seleccionado: Luis García Montero (representante de la *Poesía de la experiencia*). Esto se debe a que ambos compartieron una amistad y la poesía de Gil de Biedma influyó fuertemente en la construcción de los poemas del poeta granadino en su juventud.

Uno de los puntos en común entre estos autores que los hacen óptimos para nuestro trabajo es el tipo de lenguaje utilizado. En general, la literatura del siglo XX se acercará

en mayor medida al lenguaje actual, no obstante, algunos poetas tienden a ser herméticos y dificultan su comprensión. No es así con nuestros autores, quienes utilizan un lenguaje sencillo y directo que facilita la comprensión para los alumnos y nos ayuda en la realización de actividades en clase de ELE. Esto los convierte en los mejores textos que podemos utilizar para nuestro propósito.

I.3. 3. Presencia de la poesía en los manuales y su metodología

Durante la primera parte de nuestro trabajo, hemos podido comprender mejor la situación de la literatura y, en concreto, de la poesía en la enseñanza de español como lengua extranjera. Hemos mostrado como la poesía ha sido durante mucho tiempo un elemento marginal dentro de la enseñanza de español y, cuando se ha introducido en ella ha sido dejándola al margen de la unidad didáctica o situándola al final de la misma. Desde luego, este hecho no ha resultado positivo para el anterior desarrollo de los estudios sobre poesía en ELE, aunque sí ha sido el punto de partida de las nuevas investigaciones que buscan el porqué la poesía se convirtió en un “elemento marginal” y el cómo solucionar el olvido que ha sufrido durante este tiempo.

Son ya varios los estudios que muestran las nuevas propuestas en cuanto al uso de la poesía en ELE. Pese a que este género literario va ganando adeptos, es cierto que su uso ha estado más anclado a la competencia lingüística. El uso de la gramática como ocurre con el famoso poema de Salinas “Para vivir no quiero” utilizado para mostrar los pronombres o en el poema “Ser y estar” de Mario Benedetti para mostrar la diferencia entre estos verbos. Últimamente, es común encontrar investigaciones sobre los usos de la poesía para el aprendizaje de la fonética española, elemento también lingüístico pero que resulta innovador, no solo por enfocar el aprendizaje en la fonética sino por hacerlo a través de la poesía.

No obstante, debemos preguntarnos qué usos podemos darle a los poemas en la clase de ELE a parte de los mencionados. Acquaroni en uno de sus artículos nos dice lo siguiente acerca de la versatilidad del poema:

“Ya no lo tachamos de “discurso artificial”, de material “poco auténtico” y “poco comunicativo”, en la medida en que no nos servía para ejemplificar el uso cotidiano de la

lengua en situaciones de la vida real, o para presentar los contenidos gramático-funcionales que iban a ser desplegados a lo largo de la unidad. Lo contemplamos como un tipo de material que puede ser rentable y motivador para un aprendizaje significativo, que tenga en cuenta no sólo la estricta dimensión cognitiva del proceso, sino también la vivencial y emocional en cada aprendiz.” (Acquaroni, 2010: 3)

Más adelante Acquaroni nos habla de los usos fonéticos de los poemas y las cargas metafóricas que existen en ellos. No obstante, nosotros hemos querido centrar nuestra investigación en otro de los elementos olvidados de la enseñanza de LE: el elemento sociocultural. Hemos podido observar la necesidad de la investigación en este campo y gracias a la versatilidad de la poesía hemos sido capaces de desarrollar nuestro trabajo.

Cabe añadir que los destinatarios de las actividades creadas a partir de un poema suelen ser alumnos de niveles altos (B2, C1, C2). Aunque, bien es cierto, que en los últimos años han surgido nuevos estudios que acogen a los niveles bajos, sobre todo en temas de competencia lingüística. Es evidente que nuestra investigación se une a una línea de reciente creación en la que el elemento sociocultural y la capacidad de lectura crítica en una lengua extranjera se encuentran con la poesía y su renacimiento dentro de la marginalidad que le caracterizaba en ELE. Por tanto, consideramos necesaria la investigación en este campo y esperamos que se continúe en un futuro.

No obstante, cabe destacar un elemento importante dentro de la enseñanza y del uso de la poesía, se trata de la motivación de los alumnos. Como apunta A. Carretero y F. Hervás (1994: 93):

“el grado de éxito en el aprendizaje de una LE viene determinado (...) por variables que están relacionadas con la implicación afectiva del aprendiz con los hablantes de esa nueva lengua y con la consideración social de la misma.”

Por este motivo, nuestra selección de poemas se ha establecido en torno a la *Poesía de la experiencia* (uno de cuyos precursores fue García Montero) y aquellos poetas que influyeron en ella (como Salinas y Gil de Biedma).

“La *poesía de la experiencia* posee todas las características necesarias para romper con el tópico de que todo texto poético es un terreno escarpado (...) y permite que el estudiante (...) participe en él de una forma activa: se trata de textos escritos en un lenguaje coloquial, con un estilo narrativo y un tono reflexivo.” (Carretero y Hervás: 1994: 94)

De esta forma, queremos motivar y acercar a los alumnos a la lectura de poesía española que les ayude no solo con su lectura crítica y su producción en ELE, sino con los elementos socioculturales que extraigan de ella. Una investigación necesaria.

I.3. 4. Intertextualidad en los poemas

“Recuerda que yo existo porque existe este libro,
que puedo suicidarnos con romper una página.”

Luis García Montero

A lo largo de este trabajo de investigación hemos hecho referencia, en varias ocasiones, a la intertextualidad que podemos observar en los poemas seleccionados para nuestras actividades. Además, hemos destacado nuestro empeño en que los alumnos se percaten de la existencia de esta intertextualidad y conviertan su lectura en crítica y, por tanto, más competente. Pero, ¿qué es la intertextualidad?

La definición que ofrece Martín Peris (2008) es la siguiente:

“La intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso.”

Por tanto, la intertextualidad se muestra como una conexión de redes entre textos, un intercambio, un préstamo de un texto a otro. Este concepto surge a raíz del teórico literario Mijaíl Bajtín quien nos habla de la polifonía del texto. Él defendía que un “yo” escritor había sido influido por cientos de “yo” anteriores. De esta forma, todas las lecturas pasadas afectan al texto que está por escribir, lo cual crea una conexión entre textos pasados y futuros creando esa polifonía o esa intertextualidad (Rivero García, 2003: 3-5).

En nuestro caso, resulta más sencillo que eso, nuestra intertextualidad no abarcaría todas las lecturas pasadas de nuestros autores, sino la relación que mantienen entre sí. Se acercaría más a lo que García Montero (2009) contó en uno de los cursos de verano de la UIMP sobre los poetas noveles. Este autor nos dice que cuando un poeta comienza su labor como escritor tiende a “estar poseído” por un poeta anterior al cual se admira,

de este modo, el joven García Montero veía reflejado en sus versos a Federico García Lorca.

Con esto, queremos mostrar como nuestro concepto de intertextualidad se acerca a la idea de una influencia más consciente que la de Bajtín. Se trataría de una influencia directa de un autor en otro, como ocurre con el caso de Jaime Gil de Biedma, amigo y mentor de Luis García Montero, como podremos observar en sus poemas.

Sin embargo, debemos hacernos una pregunta sobre este elemento intertextual que queremos mostrar en la clase de ELE: ¿resulta positiva la introducción de la intertextualidad en la clase de segundas lenguas?

Como apunta Martín Peris (2008), la intertextualidad en el aula puede ser un obstáculo o un apoyo. Esto es así porque, en el caso de ser un obstáculo, los alumnos no comprenden las referencias intertextuales por tratarse de un elemento cultural que, tal vez, en su cultura no sea como en la de la LE. Podríamos ver el hecho de no encontrar un punto en común entre culturas como algo negativo, sin embargo, también podríamos entenderlo como algo positivo. ¿Cuál sería entonces esta parte positiva? El hecho de no compartir elementos culturales no quiere decir que nuestros alumnos no puedan aprenderlos, simplemente este aprendizaje se realizará de forma más lenta y deberá reforzarse a lo largo de las sesiones de clase. No obstante, el estudio de elementos culturales compartidos por toda la comunidad de LE puede ayudar a comprender los rasgos intertextuales de los textos en español. Esto otorga al texto la capacidad de ofrecer una variedad de elementos realmente importantes para el aprendizaje de lenguas: cultura, intertextualidad, gramática, léxico...

Además, un punto a favor de la intertextualidad, en el caso de que se comparta una tradición literaria entre ambas culturas, es el apoyo que ofrece al alumno para la comprensión del texto. Es decir, cuando un alumno se enfrenta a un texto literario de una lengua extranjera puede sentirse en cierto modo “perdido”, sin embargo, el hecho de que encuentre puntos en común con su cultura, dentro de esa red de la tradición literaria, supone un apoyo para el entendimiento del texto gracias, precisamente, a esa intertextualidad.

Con todo lo que hemos expuesto, queda claro que la polifonía de la que hablaba el teórico Mijaíl Bajtín en el siglo XX es un punto de apoyo para nuestros alumnos. Ellos

podrán encontrar, en el texto literario, elementos comunes con su cultura que les servirán de apoyo para su comprensión. No obstante, en nuestros textos hemos querido mostrar la intertextualidad entre los poemas seleccionados, es decir, la relación entre los textos españoles. Aunque siempre siendo posible que se establezca una intertextualidad bajtiniana si se diera así en las clases.

II. Propuesta didáctica

*“En esta luz del poema,
todo,
desde el más nocturno beso
al cenital esplendor,
todo está mucho más claro.”*

Pedro Salinas.

Desarrollamos en esta segunda parte nuestra propuesta didáctica, fundamentada en el marco teórico. En ella expondremos la descripción del grupo elegido para nuestra investigación y los objetivos específicos que se buscan con las actividades. Todo ello nos ayudará a la hora de plantear las actividades y su correspondiente evaluación, esencial como elemento final.

II.1. Descripción del grupo

A pesar de que, como ya hemos comentado, esta investigación no haya sido llevada a la práctica y, por tanto, no exista un grupo real que haya experimentado nuestra propuesta, nosotros queremos ofrecer una descripción de un grupo de alumnos con el que consideramos que funcionarían las actividades que desarrollamos en el apartado siguiente.

Aunque podríamos trabajar alguno de los poemas escogidos (véase anexos) en niveles más bajos, hemos decidido que para ofrecer una mayor variedad de temas, nuestro grupo poseerá un nivel de lengua B1.2 o B1+ según el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, lo cual facilita el “olvidar” la gramática del texto para centrarse en los objetivos socioculturales y el desarrollo de las destrezas escritas.

A modo de ejemplo el grupo que presentamos para nuestro trabajo es un grupo heterogéneo. Se trata de una clase de doce alumnos procedentes de Grecia, Alemania y República Checa donde cursan estudios universitarios en la facultad de letras (filología, literatura, estudios culturales, etc.). Las edades de estos alumnos rondan desde los 19 a los 21 años. Todos ellos han cursado asignaturas de español desde los últimos años de educación secundaria, por ese motivo han decidido pasar un semestre en España y mejorar su nivel de lengua.

El hecho de que nuestros alumnos procedan de diversos países favorece el desarrollo de las actividades, ya que mediante el debate sociocultural en el aula se podrá establecer una interculturalidad que favorecerá a todos los aprendientes. Por otro lado, supone un punto a favor el hecho de que sus estudios se relacionen con las letras, la lengua y la

cultura; ya que esto hará que se muestren más interesados en el campo que vamos a tratar. Es, por tanto, un punto más de motivación.

El lugar donde acogeremos a nuestro grupo será un aula del Centro de Idiomas de la Universidad, donde realizarán sus clases de español tras haber asistido a las clases correspondientes a sus estudios universitarios. Esta aula estará equipada con pizarra, ordenadores, proyector y sistema de sonido; ya que es importante para la realización de algunas actividades. Asimismo también dispondrá de acceso a internet, elemento que será utilizado tanto por el profesor como por los alumnos para el desarrollo del trabajo que estamos exponiendo.

II.2. Objetivos específicos

Antes de continuar con las actividades que hemos desarrollado para este trabajo, queremos dejar claros los objetivos que buscamos con su realización.

En un primer lugar, hemos comentado que nuestro objetivo principal es la mejora de la competencia sociocultural de nuestros alumnos a través de los poemas seleccionados. Por tanto, este primer objetivo será mostrar que mediante la literatura, en concreto la poesía, se puede aumentar, de una mejor manera, la competencia sociocultural. Asimismo, se enriquecerá su “Cultura con mayúsculas” al trabajar con textos de autores reconocidos en la literatura española del XX.

No obstante, este punto no es el único sobre el cual se establece nuestro estudio, sino que nos encontramos ante otros objetivos secundarios que también pueden desarrollarse mediante el poema y que ayudarán a nuestros alumnos en su aprendizaje. Uno de ellos es la creación de una clase intercultural. El hecho de que se hable de términos socioculturales hará que se establezca un diálogo entre culturas, en nuestro caso la griega, alemana y checa junto con la española. Como bien hemos comentado durante nuestro estudio, este diálogo intercultural no solo favorece a los alumnos sino al propio docente, quien no abandona su lado de aprendiz durante este choque cultural.

Aunque resulte evidente este enriquecimiento entre alumnos y docente, debemos destacar otros objetivos de nuestro trabajo que se desarrollarán a través de las actividades. Mediante la lectura atenta y la comprensión del texto buscamos favorecer la lectura crítica del alumno. Es decir, que sean capaces de inferir elementos del poema, que aumenten su competencia lingüística, así como la comprensión lectora y la competencia crítica como lector eficiente de una LE.

Por último, otro de nuestros objetivos es el de optimizar las destrezas escritas de nuestros alumnos, tanto la lectura (de la cual ya hemos hablado) como la escritura. De esta forma, buscamos no solo favorecer la competencia sociocultural y la lectura crítica, sino que nuestros alumnos sean capaces de producir textos a raíz de los trabajados en el aula. Esta es una manera de incentivar la producción escrita en los alumnos con el trabajo con textos poéticos que deben comprender para reaccionar lingüísticamente a esta comprensión.

II.3. Actividades

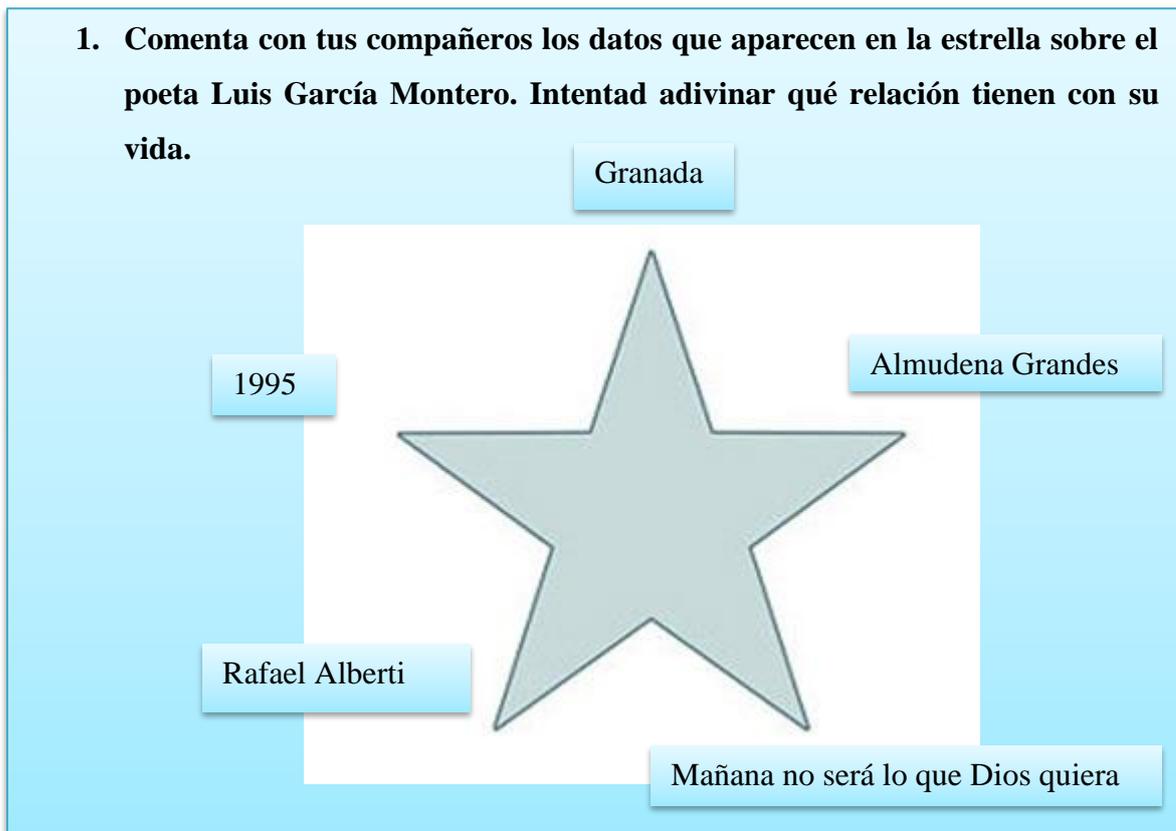
ORGANIZACIÓN DE LAS SESIONES			
SESIONES	DURACIÓN	OBJETIVOS	CONTENIDOS
Sesión I: <i>Miércoles, día del espectador.</i>	1h y 30min	<ul style="list-style-type: none"> - Tema sociocultural: conocer el día del espectador. - Cultura: conocer al poeta. - Comprender el texto. - Realizar una lectura atenta. - Interactuar con los compañeros de forma oral. - Escribir un texto breve. - Establecer relaciones interculturales. - Conocer nuevo léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido sociocultural, conocimientos sobre el “día del espectador”. - Destrezas escritas: Desarrollo de un texto propio y lectura crítica. - Destreza crítica: lectura y desarrollo del poema - Destrezas orales: defender sus opiniones. - Contenido lingüístico: aprender vocabulario.
Sesión II: <i>Canción de verbena.</i>	1h y 30min	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué es una “verbena”. - Conocer al poeta. - Realizar una lectura atenta. - Comprender el texto. - Interactuar con los compañeros de forma oral. - Establecer relaciones interculturales. - Aprender a través de internet. - Conocer nuevo léxico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido sociocultural, conocimientos sobre las verbenas populares. - Destrezas escritas: describir una fotografía para dar un significado. - Destreza crítica: lectura y desarrollo del poema. - Destrezas orales: llegar a acuerdos con los compañeros y poder explicarse. - Contenido lingüístico: Aprender vocabulario.
Sesión III: <i>Ayer te besé en los labios.</i>	1h y 30min	<ul style="list-style-type: none"> - Saber qué usos se le da a los besos en España. - Conocer al poeta. - Realizar una 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido sociocultural, conocimientos sobre el tipo de besos y sus usos en

		<p>lectura atenta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprender el texto. - Interactuar con los compañeros de forma oral. - Establecer relaciones interculturales. - Ser capaz de describir una anécdota. 	<p>España.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destrezas escritas: describir una situación pasada sobre el tema sociocultural - Destreza crítica: lectura y desarrollo del poema - Destrezas orales: comprensión oral a través de la escucha del poema. Interacción con los compañeros.
Sesión IV	1h y 30min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las relaciones en España. - Comparar las relaciones en España con las de su país de origen - Pasar a prosa un poema. - Realizar una lectura crítica del poema. - Exposición oral breve. - Ver los puntos en común entre los poemas (intertextualidad) - Crear una estrofa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido sociocultural, conocimientos sobre las relaciones personales en España. - Destrezas escritas: escribir una estrofa sobre el tema sociocultural. Comprender el texto. - Destreza crítica: lectura y desarrollo del poema - Destrezas orales: explicar el poema a los compañeros - Contenido intertextual en los poemas seleccionados.
Sesión V	1h y 30min	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las principales ciudades españolas. - Comprensión del texto. - Realización de lectura crítica. - Utilizar internet como medio de aprendizaje. - Interactuar con el compañero. - Describir un viaje a una ciudad española (escrito). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenido sociocultural, conocimientos sobre las ciudades españolas - Destreza crítica: lectura y desarrollo del poema. - Destrezas escritas: describir un viaje a una ciudad española. - Destrezas orales: explicar su punto de vista con respecto al poema.

II.3.1. Sesión I: *Miércoles, día del espectador* (Anexo I)

Para el desarrollo de la siguiente sesión hemos preparado actividades diferentes que nos ayudarán a la comprensión del texto, a elaborar un texto final y, por supuesto, a tratar el tema sociocultural en el aula. La duración estimada para esta sesión es de una hora y media. En ella abordamos el poema de Luis García Montero que podemos encontrar en el Anexo I. Teniendo como referencia este texto exponemos las siguientes actividades:

1. **Comenta con tus compañeros los datos que aparecen en la estrella sobre el poeta Luis García Montero. Intentad adivinar qué relación tienen con su vida.**



Actividad 1: Se trata de una pre-actividad para conocer los datos principales del autor utilizado y fomentar la interacción en el aula. A partir de los datos ofrecidos en la estrella de cinco puntas, el alumno deberá debatir con sus compañeros qué relación guardan con el poeta. El profesor dirigirá la actividad dando paso a los alumnos y ayudándoles o aclarando los datos expuestos.

Granada (lugar de nacimiento), 1995 (Premio Nacional de Poesía), Rafael Alberti (poeta amigo de García Montero), Mañana no será lo que Dios quiera (primera novela), Almudena Grandes (novelista y mujer del poeta).

2. Relaciona las siguientes palabras con sus antónimos:

Enemigos	Flotar
Dudosas	Materia muerta
Naufraga	Reprimir
Materia viva	seguro
Estalla	amigos

Actividad 2: (Pre-actividad) Los alumnos deberán relacionar individualmente las palabras del poema (primera columna) con sus antónimos. Esta actividad les ayudará a la hora de comprender el texto. Se corregirá en el grupo-clase.

3. Junto con tu compañero lee el texto y busca las palabras del poema que tengan relación con el deseo.

Actividad 3: Con esta actividad los alumnos deberán percatarse del amplio vocabulario relacionado con el campo semántico del deseo, con lo cual podrán encaminarse hacia el significado del poema y su mejor comprensión.

4. Lee el texto atentamente, intenta comprender su sentido. Después, en grupos de dos o tres intentad contestar a las siguientes preguntas y ponedlo en común con la clase.

1. ¿Qué personajes encuentras en el poema?
2. ¿Dónde están los personajes?
3. ¿Qué crees que ocurre entre los personajes?
4. ¿Qué edad crees que tienen los personajes?
5. ¿Por qué al salir del cine una pareja puede contar con nuevos enemigos?

Actividad 4: Con esta actividad queremos que los alumnos pongan en práctica la lectura crítica. De forma que, apoyados en las preguntas guía, consigan comprender el texto en su totalidad. Además, interesa conocer qué puede inferir el alumno del poema, lo “no dicho” cobra especial importancia para el desarrollo de su lectura crítica. Con ayuda de sus compañeros y del profesor, el alumno conseguirá entender el contenido

del poema y aumentará su confianza con respecto a los textos que se ofrezcan en el futuro. La puesta en común con el resto de la clase dará a conocer las posibles interpretaciones de cada uno de los grupos y alumnos, siempre bajo la supervisión y orden del profesor.

4. Con el mismo grupo anterior intenta escribir un título para el poema.

5. ¿Conoces el día del espectador? ¿Podrías decir qué es?

- ¿Sabes qué es un acomodador? ¿Continúa esta profesión en tu país?

Actividad 4: En esta actividad los alumnos deben poner en práctica su creatividad y otorgar al poema de un título que esté relacionado con el contenido del poema. Una vez la clase sea conocedora de los títulos que han seleccionado, el profesor dará el título real del poema, lo que nos lleva directamente a la actividad 5.

Actividad 5: Durante esta actividad queremos comprobar cuál es el conocimiento sociocultural del alumno en cuanto al día del espectador, que se encuentra dentro de los referentes culturales del nivel B1 según el PCIC (2006). El profesor deberá hacer la correspondiente explicación en el caso de que los alumnos desconozcan lo que es. Buscamos que los alumnos dialoguen e intenten discernir qué puede ser “el día del espectador” apoyándose en el texto. Este ejercicio que se plantea de forma oral es el que hará conscientes a los alumnos del componente sociocultural del poema; se trata del tema principal para el desarrollo de esta competencia.

6. Elabora un texto de cinco líneas sobre un día especial para tu cultura o para la cultura española. A continuación lee el texto a tu compañero, ¡tendrá que adivinar de qué día se trata! Apóyate en los ejemplos.

TEMAS: días de fiesta, días de comida familiar, días de celebración, días de rebajas especiales...

En este día solemos hacer...

Lo que tiene de especial es...

La diferencia con otros países sería...

Es uno de mis días favoritos porque...

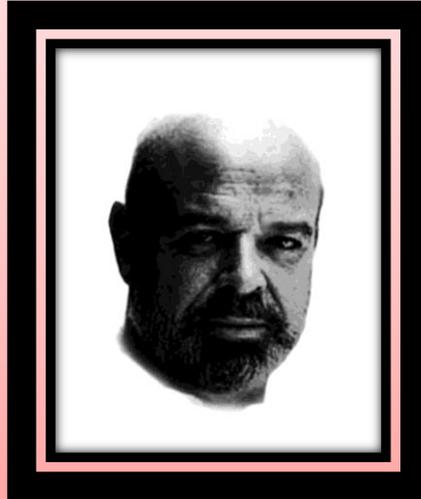
Actividad 6: (Actividad final) Esta actividad tiene como fin el desarrollo de un texto escrito que verse sobre temas socioculturales. En este caso dejamos que los alumnos elijan entre su propia cultura o la española ya que esta utilización fomenta la interculturalidad del aula (elemento esencial en nuestro trabajo). Para que resulte más sencilla la elaboración del escrito final, hemos facilitado una serie de temas y ejemplos lingüísticos como apoyo.

Este texto será entregado al profesor, quien establecerá una tabla de fallos generales que será entregada a los alumnos en la siguiente sesión. De modo que la corrección sea general y anónima.

II.3. 2. Sesión II: *Canción de verbena* (Anexo II)

Para la siguiente sesión pondremos en uso los ordenadores y el proyector del aula. A través de la búsqueda en internet queremos que nuestros alumnos trabajen con los contenidos de la sesión. Las actividades son las siguientes:

- 1. Busca en tu ordenador información sobre el poeta Jaime Gil de Biedma, cuando creas que un dato es interesante apúntalo en la pizarra.**



Actividad 1: Se trata de una pre-actividad en la que queremos dar a conocer al autor del poema. El profesor proyectará la imagen anterior en la pizarra y los alumnos deberán escribir sobre la fotografía los datos que les hayan resultado más interesantes. Al acabar, cada alumno explicará qué significa el dato que ha puesto, por ejemplo el año de su primer poemario. De esta forma los alumnos conocen al autor de una forma más dinámica y autodidacta.

- 2. Lee atentamente el poema y resuelve tus dudas con la búsqueda en internet. Después ponlo en común con tu compañero y resuelve tus dudas con toda la clase.**

Actividad 2: Esta primera lectura del poema (Anexo II) debe realizarse de forma individual. Al acabar los alumnos resolverán sus dudas lingüísticas utilizando internet, bajo la supervisión del profesor. Una vez resueltas se comparan con el compañero y se ponen en común con el grupo clase para solucionar las confusiones.

3. Ahora que ya has resuelto tus dudas vuelve a leer el poema. ¿Puedes decir qué se describe en el texto? Coméntalo con la clase.

Actividad 3: Con la segunda lectura del poema queremos que los alumnos profundicen en el texto. Para facilitar la comprensión, tras la lectura individual se pondrá en común aquello que hayan entendido, en el grupo-clase. El apoyo del grupo y la resolución de dudas planteadas a todo el conjunto de la clase favorece la lectura crítica del alumno y lo motiva para intervenir en el aula (todas las opiniones son válidas).

4. Ya has leído el poema y tus compañeros te han ayudado a comprenderlo. ¿Podrías decir ahora qué es una “verbena”? Busca imágenes en internet y describe “verbena” con tu compañero. ¿Existe algo parecido en tu país?

Actividad 4: Con la siguiente actividad queremos introducir el comportamiento sociocultural de las fiestas, en concreto las verbenas. Para ello los alumnos buscarán fotografías de “verbena popular” y, en parejas, describirán brevemente qué es una verbena. Además, deberán explicar si en su país existe este concepto o alguno similar, ya que motivando a los alumnos sobre su cultura les estamos animando a conocer la española.

5. ¡Concurso! La clase se divide en dos grupos, cada grupo dirá una palabra que se relacione con la “verbena”. Cada palabra acertada será un punto, el que llegue a 3 puntos ganará el concurso.

Actividad 5: La finalidad de esta actividad es crear una lista de palabras relacionadas con las verbenas (campo semántico), con el fin de que se conozca en profundidad qué es. La clase será dividida en dos grupos, cada uno deberá decir una palabra que crean que se relaciona con las verbenas, el que llegue a 3 palabras correctas gana el concurso. Continuamos profundizando en el tema sociocultural, esta vez con un juego que motive a los alumnos. Palabras: fiesta, verano, gente, música, orquesta, baile, vino, pueblo, noche, tradición...

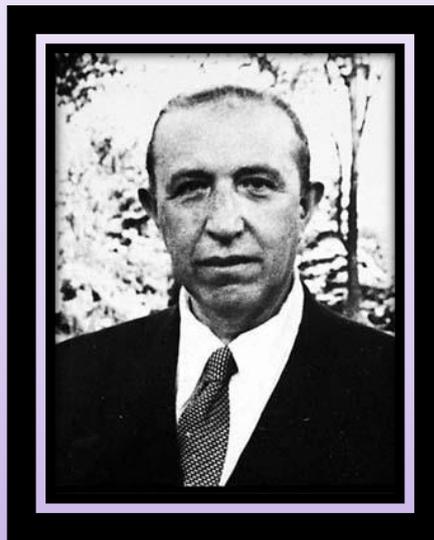
6. Busca con tus compañeros una canción española que escucharías en una verbena. Escuchadla en clase y ¡disfrutad de vuestra verbena!

Actividad 6: Con esta última actividad se busca no sólo la dinamización de la clase, sino que simulen, en la medida de lo posible, lo que es una verbena en España.

II.3. 3. Sesión III, *Ayer te besé en los labios* (Anexo III)

La siguiente sesión tiene como objetivo no solo conocer al nuevo poeta, sino también hablar del “beso” como elemento sociocultural. Para ello hemos seleccionado un poema de Pedro Salinas (Anexo III) con el que desarrollaremos el tema de la sesión.

1. **Formad dos grupos en clase. A partir de las pistas que os dé el profesor tendréis que adivinar el dato correcto. Gana el equipo que más puntos positivos tenga.**



Actividad 1: Esta actividad se plantea a modo de concurso. Los alumnos deben contestar correctamente al mayor número de preguntas posible. Ganará el grupo con más aciertos. Las preguntas son:

1. *¿Cuál es el lugar de nacimiento de Pedro Salinas?*
a) *Madrid* b) *Barcelona*
2. *¿En qué siglo nació?*
a) *XIX* b) *XX*
3. *¿Dentro de qué grupo de poetas se encuentra?*
a) *Poetas unidos.* b) *Generación del 27.*
4. *La voz a ti debida es su...*
a) *Primer libro.* b) *obra más famosa.*
5. *Algunos le llaman el poeta de...*
a) *De la guerra.* b) *del amor.*

2. Escucha atentamente el poema. ¿Qué has entendido? Coméntalo con el grupo clase.

Actividad 2: Simplemente queremos que el alumno escuche atentamente el poema sin el texto y comente lo que ha podido entender sin el apoyo escrito. El texto será reproducido por el profesor para que perciban la tonalidad de la poesía en español.

3. Lee atentamente el poema completo y comenta con tu compañero qué se describe en él. ¿Qué te sugiere el poema? ¿Cómo crees que se sentía el poeta? Después ponlo en común con el grupo clase.

Actividad 3: Con esta actividad el alumno realiza una lectura crítica del poema que será reforzada con las actividades siguientes. Además, los alumnos pondrán de manifiesto sus sensaciones e intentarán inferir las del poeta.

4. Con ayuda de tu compañero contesta a las siguientes preguntas:

-¿De qué tipo de beso se habla en el poema? ¿Familiar, de amistad o de pareja?

-¿Qué tipo de beso puedes ver en las siguientes imágenes?



-¿Cómo se utiliza el beso en tú país?

Actividad 4: Con esta actividad queremos introducir el tema sociocultural del beso. Pretendemos que los alumnos comenten qué tipo de beso pueden observar en las fotografías para realizar la siguiente actividad grupal. También queremos conocer cuál es el uso que tiene el beso en el país de origen del alumno, ya que, acercándonos a su cultura hacemos que esté más receptivo para recibir la forma de vida extranjera.

5. En España existen distintos tipos de besos. Cada tipo se utiliza para algo distinto. Comenta en clase los usos que les dan los españoles a los besos.

Actividad 5: Una vez que ya hemos hablado de la cultura de origen pasamos a la extranjera. En esta actividad los alumnos deberán comentar lo que ellos conocen sobre el tipo de besos de los españoles. El profesor guiará la clase y explicará aquellos usos que no se hayan abordado en clase. Por ejemplo: es poco frecuente que en España se den besos en los labios a los hijos; se saluda dando dos besos a no ser que sean dos hombres o bien, una persona de rango superior (como un jefe de empleo) a quien se le saluda con un apretón de manos, etc.

6. Has leído un poema sobre el recuerdo de un beso. ¿Podrías recordar un beso especial para tí? Escríbelo en cinco líneas.

Intenta utilizar como mínimo cinco palabras del poema.

Actividad 6: Con esta actividad queremos que los alumnos desarrollen la escritura, además podrán expresar sus sensaciones con respecto al poema y su propio recuerdo. Para ello queremos que pongan especial atención en el texto y utilicen el vocabulario que aparece. La intención de esta actividad también es la de crear un vínculo entre los recuerdos y las sensaciones de poeta y alumno, de modo que aumente la motivación de la clase.

II.3. 4. Sesión IV, *Vals de aniversario* y *Canción de aniversario* (Anexo IV)

Con esta sesión entramos ya en la búsqueda de los elementos intertextuales. Para ello, hemos seleccionado dos poemas: uno de Jaime Gil de Biedma y otro de Luis García Montero. En primer lugar, los textos que vamos a trabajar (Anexo IV) serán entregados por el profesor en la sesión anterior. Esto es así porque queremos que los textos hayan sido leídos y preparados por los alumnos antes de introducirnos en las actividades siguientes.

- 1. Has leído los poemas *Vals de aniversario* y *Canción de aniversario*. Comenta en clase cuál te ha resultado más sencillo, cuál te ha gustado más y por qué.**

Actividad 1: Con esta actividad queremos saber qué poema ha despertado mayor interés en el alumno para establecer los grupos de trabajo de la actividad que sigue.

- 2. Ahora que ya tienes tu grupo, ¿podrías convertir el poema en una historia narrada?**

Vals de aniversario: En una habitación para dos personas, una pareja a la que le cuesta quererse...

Canción de aniversario: Después de tres años tus labios siguen siendo hermosos...

Actividad 2: Una vez dividido el grupo de clase en dos, queremos que intenten pasar el poema a prosa, modificándolo, introduciendo nuevos elementos... pero siempre manteniendo la esencia. Esto les ayudará a comprender mejor el poema y resolver los problemas apoyados en el grupo. Pueden utilizar el ejemplo para comenzar.

- 3. Cuando tengáis la historia escrita leédsela a vuestros compañeros y escuchad atentamente la historia que ellos os contarán.**

Actividad 3: De nuevo ponen en práctica la comprensión, no sólo la escrita sino también la oral. Además interactúan en el aula y les sirve como ejercicio de corrección.

**4. Opinión. ¿Crees que los poemas se parecen? ¿Son distintos?
Comenta con tus compañeros las semejanzas y diferencias y
cread una lista con ellas.**

SEMEJANZAS || DIFERENCIAS

Actividad 4: Esta actividad es la que pone de manifiesto la intertextualidad entre estos dos poemas. Los alumnos deberán ser conscientes de los puntos en común y establecerlo en una lista. Esta lista se realizará en la pizarra por parte del profesor, quien también dará paso para tomar la palabra.

5. Junto a tu compañero responde a estas preguntas. Luego intercambia opiniones con el grupo clase.

-¿Qué te sugieren los poemas? ¿Crees que los poetas tienen un buen recuerdo de la historia que cuentan?

-¿Crees que uno de las historias ocurre antes que la otra?

-¿Los protagonistas de los poemas son las mismas personas? ¿Qué edad crees que tienen los protagonistas?

**-A partir de los poemas, ¿cómo definirías una relación amorosa en España?
¿Qué semejanzas y diferencias tiene con las relaciones en tu país?**

Actividad 5: Se trata de una actividad de interacción. Los alumnos deberán descubrir, a través de las preguntas guiadas, las relaciones que pueden tener los poemas. De este modo, aumentamos su atención a la hora de leer un texto en LE, ya que tienen que opinar sobre él. También queremos que sean conscientes de las sensaciones que el poeta ha querido transmitir y que puedan opinar sobre las que producen en ellos. Además, introducimos el tema de las relaciones en España para dar paso a las opiniones previas o empíricas que tengan los alumnos al respecto. Buscamos que nos ofrezcan sus experiencias y podamos comparar los tipos de relación de forma intercultural.

6. Ahora tú eres el poeta. Escribe una estrofa sobre una relación amorosa real o ficticia ¡tú decides! Comienza con el verso de los poemas que más te guste, por ejemplo: *Nada hay tan dulce como...*

Actividad 6: Dependiendo del tiempo de la clase se realizará en el aula o en casa. Los alumnos pondrán en práctica el lado creativo y describirán, de forma breve, una relación amorosa. Se hará de forma individual comenzando con el verso que elijan, de este modo pondrán atención a las estructuras que les resulten más útiles para la construcción de su estrofa.

II.3. 5. Sesión V, *Popurrí de poemas (Anexo V)*

Para la siguiente sesión vamos a dividir la clase en parejas, de modo que se formen seis grupos. Cada pareja podrá elegir uno de los fragmentos que podemos observar en el Anexo V, de esta forma trabajarán con el texto que más les motive. A partir de este fragmento comienzan las actividades.

- 1. Lee el poema junto con tu compañero. Describid en tres líneas el lugar que os imagináis y dibujadlo en una hoja.**
- 2. Lee el fragmento con tu pareja delante de la clase, luego escribe en la pizarra el texto mientras tu compañero dibuja vuestra imagen. ¿Qué opinan tus compañeros?**

Actividad 1: En parejas nuestros alumnos tendrán que leer los fragmentos entregados, después describirán el lugar que se imaginan y lo acompañarán de un dibujo. Con ello nos aseguramos la comprensión del texto.

Actividad 2: Al tratarse de varios fragmentos, queremos que todo el grupo conozca cada uno de ellos, por tanto, los alumnos deberán explicarles su fragmento al resto. En este caso mediante una interpretación escrita y en imagen. El profesor puede animar las opiniones del grupo con preguntas del tipo:

-¿Qué ciudad creéis que es?

-¿Qué tipo de personas te imaginas allí?

-¿Qué tipo de ciudad es? ¿una ciudad real, ficticia, recuerdo...? Etc.

- 3. Por un momento conviértete en el poeta. ¿Qué sensación te produce esa ciudad? ¿Felicidad, tristeza, nostalgia, rechazo...?**

Actividad 3: Esta actividad tiene como fin que el alumno infiera los sentimientos que transmite el poema de forma que actúe como un lector competente.

- 4. Lee el resto de los fragmentos. ¿Qué tienen en común?
¿Hablan de otros temas? ¿Cuáles?
Coméntalo con tu compañero y resuelve con la clase.**

Actividad 4: Con esta actividad queremos fomentar la intertextualidad y mostrar los puntos en común que existen entre los fragmentos entregados. Para ello se entregará el resto de poemas y se resolverán las preguntas anteriores. Se pueden comentar otros temas aparecidos como: juventud, infancia, amor, tristeza o viajes.

- 5. ¿Qué ciudades españolas conoces? ¿Podrías situarlas en el mapa?
Coméntalo con tu compañero. Luego resuelve buscando estas ciudades
a través del ordenador.**



Actividad 5: Esta actividad requiere el uso de ordenadores y conexión a internet para su corrección. El fin de la actividad es que los alumnos conozcan la situación de algunas ciudades españolas, después se proyectará un mapa de España en la pizarra y se indicarán todas las ciudades que hayan nombrado los alumnos. Además, los alumnos podrán explicar las vivencias que hayan experimentado con respecto a estas ciudades: un viaje de estudios, unas vacaciones familiares, etc.

**5. Cada ciudad nos regala un recuerdo. ¿Qué ciudad es importante para ti?
Escribe en 100 palabras tus sensaciones al llegar a tu ciudad favorita.**

Ten en cuenta lo siguiente:

¿Qué sueles llevar en la maleta? ¿Qué lugares sueles visitar?
¿Con quién viajas allí? ¿Qué actividades haces?

Actividad 5: Esta actividad puede realizarse tanto en el aula como en casa, en el caso de no disponer de tiempo suficiente. De nuevo tenemos en cuenta las sensaciones y recuerdos del alumno. Ambos en relación con los poemas trabajados crearán confianza en el alumno y lo acercarán a la lectura de poemas futuros. El poema deja de verse como un elemento extraño para formar parte de las clases de ELE.

II.4. Evaluación

Tras haber mostrado las actividades que hemos diseñado para el desarrollo de las competencias ya mencionadas, hemos creído oportuno establecer una evaluación. Dicha evaluación, tanto del docente como de los alumnos, se realizará a modo de rúbrica y tendrá como fin no solo valoración de los alumnos por parte del docente y del docente por parte de los alumnos, sino también la autoevaluación. Consideramos que la valoración que cada uno le dé a su trabajo (esa capacidad de autocrítica) es esencial para ayudar a los alumnos a ser críticos y desarrollar un autoaprendizaje. Nuestros alumnos deberán convertirse en aprendices autosuficientes y una de las formas de hacerlo es aprender a autoevaluarse.

Como se podrá observar, las evaluaciones establecen distintos criterios (diez en el caso de los alumnos y quince en el caso del docente) en los que aparece una escala del 1 al 5 para evaluar dichos criterios. Esta evaluación se realizaría siendo 1 el más cercano a “desacuerdo” y el 5 más cercano a “totalmente de acuerdo”. Con este tipo de evaluación no buscamos la valoración numérica en la escala del 1 al 10, sino conocer si el tipo de actividades que hemos realizado con nuestros alumnos han resultado útiles para su aprendizaje.

A continuación mostramos las rúbricas para la evaluación:

EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Criterios	1	2	3	4	5
1. El profesor ha explicado con claridad las actividades y ha resuelto nuestras dudas.					
2. Las actividades han creado interés en la clase.					
3. Las actividades han sido útiles para nuestro aprendizaje de español.					
4. El profesor nos ha ayudado durante el desarrollo de las actividades.					
5. El profesor ha logrado que los					

alumnos se interesen por los temas (socioculturales) del poema.					
6. El profesor ha facilitado la intervención de los alumnos durante el desarrollo de las actividades.					
7. Los poemas utilizados me han parecido sencillos.					
8. Los poemas utilizados me han ayudado a desarrollar mi conocimiento sociocultural del español.					
9. El profesor valora los comentarios de los alumnos y los enriquece.					
10. El profesor ha utilizado distintos medios de apoyo (internet, proyector...)					

EVALUACIÓN DEL ALUMNO

Criterios	1	2	3	4	5
1. Ha comprendido los textos.					
2. Ha desarrollado correctamente las actividades.					
3. Ha resuelto las dificultades con el trabajo en grupo.					
4. Se ha mostrado interesado por los temas socioculturales.					
5. Ha participado en el desarrollo de la clase.					
6. Ha relacionado sus sensaciones con las del poeta.					
7. Es capaz de relacionar los textos entre sí.					

8. Es capaz de extraer el tema del texto.					
9. Ha comprendido los temas socioculturales y ha sabido relacionarlos con su propia cultura.					
10. Ha participado en los debate en el aula.					
11. Ha mostrado interés tanto por la cultura española como por la de sus compañeros.					
12. Es capaz de desarrollar un texto teniendo en cuenta los elementos aprendidos.					
13. Conoce los autores de los textos y los relaciona entre sí.					
14. Establecen conexiones entre los textos.					
15. Manejan correctamente los elementos léxicos y gramaticales.					

AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

Criterios	1	2	3	4	5
1. He comprendido los textos.					
2. He resuelto las dudas ayudado por mis compañeros.					
3. Me han interesado los temas del texto (día del espectador, relaciones personales, besos...).					
4. He participado en clase.					
5. He analizado mis sensaciones y las del poeta.					
6. He sabido relacionar los textos.					

7. He relacionado los temas con mi cultura.					
8. Soy capaz de crear un texto a partir de los poemas.					
9. He aprendido nuevos elementos culturales tanto por mi profesor como por mis compañeros.					
10. La actividad me ha ayudado en mi aprendizaje.					

Como se puede observar, se trata de una evaluación formativa, definida en el *Marco* como:

“un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos”. (Consejo de Europa, 2002: 186)

Pretendemos que sea una evaluación que consista en la toma de conciencia de alumno y docente, que mejore el aprendizaje y nos proporcione información sobre los elementos que funcionan mejor o peor en nuestras actividades.

III. CONCLUSIONES

*“Apágame, viajero,
la luz cuando te vayas.
Recuérdame, lector,
al doblar esta página.”*

Luis García Montero

A lo largo de este trabajo hemos querido abordar dos grandes vacíos que existen en la enseñanza de ELE y que gracias a los estudios de los últimos años van llenándose poco a poco. Estos son: el uso de la poesía y el impulso de la competencia sociocultural.

Nuestra intención ha sido mostrar la versatilidad del poema en la enseñanza de español como lengua extranjera tanto por los usos que favorecen la gramática, como la fonética o el componente sociocultural. Como hemos podido comprobar en nuestro trabajo, el poema como texto auténtico ofrece grandes ventajas si se lleva al aula de ELE.

La poesía ha sido relegada de los estudios de segundas lenguas por esa sacralización de la que hablábamos y que no permite trabajar con ella hasta niveles avanzados. No obstante, nos encontramos ante el momento de la desacralización. Hemos podido comprobar como varios autores están siendo conscientes de la multitud de ventajas que ofrece este tipo de género literario y, por ese motivo, está surgiendo una corriente que defiende su uso en ELE.

No solo la poesía parece resurgir para abrirse camino entre la enseñanza de español, sino que la competencia sociocultural también está siendo tratada en las nuevas investigaciones. Estos avances resultan esperanzadores para el aprendizaje de futuros alumnos ya que, como hemos comentado, un error cultural resulta más grave que un error gramatical, en numerosas ocasiones.

A pesar de que los estudios de los usos de la poesía como del aprendizaje sociocultural estén aumentando, queremos advertir la necesidad de aunar ambos caminos. El uso de la poesía como medio para favorecer la competencia sociocultural resulta realmente enriquecedor. Además, como hemos podido ver, no solo serviría para un aprendizaje de tipo cultural sino que también se pueden fomentar las destrezas escritas, haciendo hincapié en la lectura crítica que hemos intentado alcanzar en este trabajo.

Es necesario añadir que este estudio no ha sido llevado a cabo en un aula real de ELE, sin embargo, nuestra intención es que se desarrolle en una clase de español en un futuro no muy lejano. De este modo, podríamos comprobar si su adaptación a la realidad

resulta tan positiva como esperamos y, así, poder variar los elementos que no funcionen o que tengan menor acogida en el aula.

Las actividades propuestas se organizan en cinco sesiones y trabajan con un total de once poemas: cinco completos y seis fragmentos. Con ellos hemos querido esbozar lo que sería la utilización del texto poético en el aula de ELE con el fin de favorecer tanto la lectura crítica como el elemento sociocultural. Asimismo, al tratarse de un grupo heterogéneo se favorece un ambiente intercultural que enriquece a alumnos y profesor. Una clase sobre comportamientos culturales que se ve nutrida por distintos puntos de vista que los alumnos pueden expresar en todo momento, es, quizá, la situación ideal para el desarrollo de estas actividades.

No debemos olvidar la importancia de la interculturalidad en el aula, así como de la interacción entre los alumnos. El hecho de poder realizar todo este tipo de actividades a través del texto poético es realmente un desafío.

La propuesta didáctica desarrollada ha sido el resultado de la búsqueda de aunar todos los elementos que hemos comentado a lo largo del marco teórico. En un principio, nuestra intención era la de mostrar las actividades que podíamos realizar con una gran variedad de textos poéticos. El hecho de que no hayamos podido trabajar con todos los textos que hubiésemos deseado no suprime nuestra motivación, al contrario, creemos que es posible realizar más estudios de este tipo empleando para ello la poesía de los autores que hemos trabajado.

Con esta propuesta, deseamos abrir un nuevo camino. No solo para que se fomente el uso de la poesía en el aula de ELE, sino para que a través de ella se favorezca la competencia sociocultural. Igualmente, queremos destacar el beneficio que supone, tanto para alumno como para el docente, la utilización de la poesía del siglo XX, en concreto, la relacionada con la *poesía de la experiencia*. Como hemos podido comprobar, emplea un lenguaje claro, sencillo, cotidiano y actual que ayuda no solo a la comprensión sino también a la motivación de los alumnos.

Por estos motivos, esperamos que nuestro trabajo pueda continuar en un futuro y contribuya modestamente a las nuevas líneas de investigación didáctica sobre poesía y competencia sociocultural en el aprendizaje de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997a). “La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)”, *Frecuencia L*, 4, pp. 17-20.

ACQUARONI MUÑOZ, R. (1997b). “La experiencia de la poesía: Algunas reflexiones teóricas para apoyar su incorporación en la enseñanza de E/LE”, *Cuadernos Cervantes*, 12, pp. 42-44.

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2006). “Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de E/LE”, *Carabela*, 59, pp. 49-75.

ACQUARONI MUÑOZ, R. (2010). “Maneras de ver el bosque: la poesía en el aula de ELE o la construcción de un imaginario compartido”, *III Congreso nacional: Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*. [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_10_III_CongresoAnpe/2011_ESP_09_00Acquaroni.pdf?documentId=0901e72b8107f8e2

ALBALADEJO, D. (2004). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de ELE”. *Revista de didáctica ELE*. [en línea] <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

ÁLVAREZ VALADES, J. (2004). “La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité”. [en línea] (https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-redEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_02Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e06c5c) Consulta: 26/08/2014

AVENTÍN FONTANA, A. (2005). “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”. *Espéculo: Revista de estudios literarios*, nº29. Universidad Complutense de Madrid. [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110198>

BÉCQUER, G. A. (1995). *Rimas*. Madrid. Cátedra.

CALVINO, I. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid. Siruela.

CARRETERO, A. y HERVÁS, F. (1994). “Una ausencia: la poesía en la clase de español lengua extranjera”. *Scriptura*, nº 10, pp-93-96. Universitat de Lleida.

CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona. Anagrama.

CELAYA, G. (1993). *Trayectoria poética. Antología*. Madrid. Castalia.

COLLIE, J. and SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge. Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. MECD y Anaya.

ECO, U. (1979). *Obra abierta*. Barcelona. Ariel.

ECO, U. (1987). *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona. Lumen.

GALINDO MERINO, M. (2005). “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística*, nº16 (I), pp. 431-441.

GARCÍA GARCÍA, P. (2004). “La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas”. *RedELE*, número cero. [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_12Garcia.pdf?documentId=0901e72b80e0c9af

GARCÍA MONTERO, L. (2006). *Poesía (1980-2005)*, Barcelona. Tusquets Editores.

GARCÍA MONTERO, L. (2009). *Poesía: leer y escribir*. Curso de verano Santander, UIMP.

GIL DE BIEDMA, J. (1975). *Las personas del verbo*. Barcelona. Seix Barral.

(2013) *Las personas del verbo*. Madrid. Ediciones Vitrubio.

INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. [en línea] http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

LINEROS QUINTERO, R. (s.a.) “Didáctica de la literatura”. [en línea] <http://www.contraclave.es/literatura/didacticalit.PDF> Consulta: 17/08/14.

NARANJO, M. (1999). *La Poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid. Edinumen.

MARTÍN PERIS, E. (director). (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid. SGEL.

MARTÍNEZ CANTÓN, C. I. (2008). “La enseñanza de los contenidos culturales a través de la poesía”. *RedELE*, nº 9, segundo semestre 2008. [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_2_semestre/2008_BV_09_17MartinezCanton.pdf?documentId=0901e72b80e2ae09

MENOUER, W. (s.a.) “La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE”. Departamento de Español. Universidad Abdel Hamid Ibn Badis Mostaganem. [en línea] http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/13_fouatih.pdf

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Red ELE*, número cero. [en línea] http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

RIVERO GARCÍA, I. (2003). “Intertextualidad, polifonía y localización en investigación cualitativa”. *Athenea Digital*, nº3: 1-13. Universidad Autónoma de Barcelona.

SÁEZ, B. (s.a) “Texto y literatura en la enseñanza de ELE”. Universidad de Valencia. [en línea] http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

SALINAS, P. (1933). *La voz a ti debida*. Madrid. Signo; (1936). *Razón de amor*. Madrid. Ediciones del árbol; (1975) *Reedición Poesía Completa*. Barcelona. Barral.

(2005). *La voz a ti debida; Razón de amor; Largo lamento*. Madrid. Cátedra.

SHELLEY, P. (1986). *Defensa de la poesía*. Barcelona. Edicions 62.

ANEXOS

ANEXO I

Miércoles, día del espectador

No se descarta que al salir del cine
una pareja cuente con nuevos enemigos.
La película es mala,
las sombras buscan cuerpos para encontrar deseos,
se oyen voces de actores,
imágenes dudosas,
pero los labios son materia viva
en las butacas observadas
y los botones pierden su vergüenza.
Suenan disparos inútiles,
la camisa deshecha,
la mano que naufraga entre los muslos.
Se persiguen dos coches por tus hombros
y estalla un edificio,
una lengua de fuego en la ventana,
llamas que desesperan vientre abajo,
el pelo negro por la mano abierta,
negro como la vida en la pantalla,
como el silencio del actor que mira,
del acomodador,
del público encendido.
Ya no tienen edad para estas cosas,
comenta el matrimonio de la última fila.
Y pienso que es verdad. No se descarta,
no se descarta que al salir del cine
una pareja cuente con nuevos enemigos.

Luis García Montero.

ANEXO II

CANCIÓN DE VERBENA

Es el instante al fin,
y la hora más afín
al dulce hechizo de la música:
el baile empieza ya.
Y el ritmo ondulará
diciéndonos que todo es siempre así.

Al aire del compás
la noche es vuelo ya,
sensual inmensidad, tiempo en jardín.
Y en la celeste oscuridad
cada cohete al estallar
deja un destello de amistad.

La luna luce tan gentil,
como si fuese de ilusión
La primavera ya no está,
pero el verano viene aquí.

Jaime Gil de Biedma

ANEXO III

Ayer te besé en los labios.
Te besé en los labios. Densos,
rojos. Fue un beso tan corto,
que duró más que un relámpago,
que un milagro, más. El tiempo
después de dártelo
no lo quise para nada ya,
para nada
lo había querido antes.
Se empezó, se acabó en él.
Hoy estoy besando un beso;
estoy solo con mis labios.
Los pongo
no en tu boca, no, ya no...
-¿Adónde se me ha escapado?-.
Los pongo
en el beso que te di
ayer, en las bocas juntas
del beso que se besaron.
Y dura este beso más
que el silencio, que la luz
Porque ya no es una carne
ni una boca lo que beso,
que se escapa, que me huye.
No.
Te estoy besando más lejos.

Pedro Salinas

ANEXO IV

PRIMER POEMA

VALS DE ANIVERSARIO

Nada hay tan dulce como una habitación
para dos, cuando ya no nos queremos demasiado,
fuera de la ciudad, en un hotel tranquilo,
y parejas dudosas y algún niño con ganglios,

si no es esta ligera sensación
de irrealidad. Algo como el verano
en casa de mis padres, hace tiempo,
como viajes en tren por la noche. Te llamo

para decir que no te digo nada
que tú ya no conozcas, o si acaso
para besarte vagamente
los mismos labios.

Has dejado el balcón.
Ha oscurecido el cuarto
mientras que nos miramos tiernamente,
incómodos de no sentir el peso de tres años.

Todo es igual, parece
que no fue ayer. Y este sabor nostálgico,
que los silencios ponen en la boca,
posiblemente induce a equivocarnos

en nuestros sentimientos. Pero no
sin alguna reserva, porque por debajo
algo tira más fuerte y es (para decirlo
quizá de un modo menos inexacto)
difícil recordar que nos queremos,
si no es con cierta imprecisión, y el sábado,
que es hoy, queda tan cerca
de ayer a última hora y de pasado

mañana
por la mañana...

Jaime Gil de Biedma

SEGUNDO POEMA

CANCIÓN DE ANIVERSARIO

Son

extrañamente hermosos todavía,
estos labios de hace ahora tres años
y me parece inédito
el gesto de tu beso,
este llegar aquí cada vez más tranquilo,
con la serenidad
del que tiene por cómplice la vida
y su rutina.

Hoy sabemos que entonces,
cuando tus veinte años y mi primer abrazo,
empezamos por ser
sobre todo indecisos: la tímida torpeza
de la primera noche
y la dificultad
con que dejar las manos
en el hábito infiel de nuestros vicios.

Ahora

extrañamente hermoso estar aquí,
demasiado a menudo y decididos,
incómodo
de no sentir el peso de los años
aprendiendo contigo la premeditación
y escribiendo en tu piel mi alevosía.
Porque suele haber bancos donde se espera siempre,
aceras que prefieres por costumbre
o líneas de autobús al mediodía.

Y sin embargo tú
reapareces inédita en tu gesto
para decirme hoy
que le conteste al tiempo y sus preguntas
el práctico saber que tienes de mi cuerpo.

Luis García Montero

ANEXO V

En la vieja ciudad
llena de niños góticos, en donde diminutas
confiterías peregrinas
ejercen el oficio de placer furtivo
y se bebe cerveza en lugares sagrados
por el uso del tiempo, aunque quizá es
más dulce
pasearse a lo largo del río,
allí precisamente viví los meses últimos
en mi vida de joven sin trabajo
y con algún dinero.

Ampliación de estudios, Jaime Gil de
Biedma

Me persiguen
los teléfonos rotos de Granada,
cuando voy a buscarte
y en las calles enteras están
comunicando.
Sumergido en tu voz de caracola,
me gustaría el mar desde una boca
prendida con la mía,

Luis García Montero.

Una lágrima en mayo.
Día treinta, una lágrima,
Llorada sino vista,
Es como un largo puente
Uniendo dos orillas
Que se miraban desde lejos,
solas.

Pedro Salinas

Oh mundo de mi infancia, cuya mitología
se asocia -bien lo veo-
con el capitalismo de empresa familiar
Era ya un poco tarde
incluso en Cataluña, pero la pax burguesa
reinaba en los hogares y en las fábricas

Barcelona ja no es bona, Jaime Gil de
Biedma.

(Barcelona ya no es buena)

Baja el avión por fin,
estoy bajando a la ciudad de agosto.
La sombra de las alas deja huellas
azules
sobre la tierra seca
y recorre los campos con una vibración
de película antigua.

Luis García Montero.

Porque ella, recién hecha, deshecha
Y vuelta a hacer y a deshacerse,
Jugando a ser su sí y su no,
De Harlem a la Cuarenta y Dos
Es la ciudad. La verdadera
Ciudad para mí y para ella
Es la ciudad para los dos.

Pedro Salinas



Facultad de Filología

***El papel del sector editorial en la consolidación de la especialidad
Español como LE***

Máster Universitario en Español e Inglés como Segunda Lengua / Lengua
extranjera

Autora: Alicia Puche Sánchez
Tutora: Susana Pastor Cesteros

Alicante, 2014

A mi tutora, Susana Pastor Cesteros,
por permitirme aprender de su gran profesionalidad.
A Rubén, por animarme siempre a seguir creciendo.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación centra su objeto de estudio en las editoriales especializadas en E/LE con el objetivo de conocer cuál ha sido su papel en la consolidación de la especialidad del español como lengua extranjera o segunda lengua durante las últimas tres décadas. Como metodología de trabajo se ha empleado un cuestionario para conocer la opinión de las editoriales, así como una plantilla para analizar y evaluar el fondo editorial de cada una de ellas con el fin de averiguar sus fortalezas y carencias. Los resultados han demostrado que su aportación ha sido fundamental en el desarrollo del español como lengua extranjera desde diferentes perspectivas, que incluyen la difusión del idioma, la formación del profesorado y la oferta de materiales y recursos didácticos.

Palabras clave: *editorial, E/LE, editoriales E/LE, formación del profesorado E/LE, materiales didácticos E/LE. disciplina.*

ABSTRACT

The current paper is focused on the publishing houses specialised in E/LE whit the purpose of knowing whether they have contributed to conform the Spanish as a second language or foreign language discipline. This piece of research follows a methodology based on a questionnaire, which was intended to find out about their publishing houses' opinion, as well as on a form to analyze and evaluate their book collections so as to know what their strengths and weaknesses are. Results have shown that their role has been essential in the evolution of Spanish as a second/ foreign language in several ways Their contributions affect areas such as the spread of the language, the improvement of the teaching career and the amount of didactical resources and materials.

Key words: *publishing house, E/LE, publishing houses specialised in E/LE, teacher training in E/LE, materials E/LE, discipline.*

ÍNDICE

1. Introducción.....	9
2. Estado de la cuestión	
2.1. El panorama editorial en E/LE.....	12
2.2. Revisión bibliográfica.....	16
3. Objetivos.....	20
4. Metodología y diseño de la investigación	
4.1. Enfoque metodológico general.....	21
4.2. Elección de los casos de estudio.....	21
4.3. Diseño de la investigación.....	23
4.4. Herramientas de recolección y análisis de datos.....	23
4.5. Realización del trabajo de campo e incidencias.....	24
5. Análisis de resultados	
a. Resultados de la plantilla.....	26
5.1. AnayaELE.....	26
5.2. Difusión.....	28
5.3. Edelsa.....	32
5.4. Edinumen.....	34
5.5 SGEL.....	37
b. Resultados del cuestionario.....	40
6. Conclusiones.....	49
7. Bibliografía.....	54
8. Anexos	
8.1. Cuestionarios.....	55
8.2. Cuestionarios resueltos.....	56
8.3. Plantilla de evaluación del fondo editorial.....	68
8.4. Resultados de la evaluación del fondo editorial.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figuras:

1. Línea cronológica de aparición de las editoriales.....	14
2. Relación entre la editorial y el profesorado.....	17
3. Logo de la editorial AnayaELE.....	26
4. Método <i>Sueña</i>	26
5. Logo de la editorial Difusión.....	28
6. Muestra de la colección de lecturas graduadas.....	30
7. Logo de la editorial Edelsa.....	32
8. Colecciones de investigación.....	33
9. Logo de la editorial Edinumen.....	34
10. <i>Nuevo Prisma C2</i>	35
11. Logo de la editorial SGEL.....	37
12. <i>Diccionario de términos clave de ELE, Vademécum y Carabela</i>	39

1. Introducción

Nadie duda de la importancia que el sector editorial tiene en el día a día de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE, en adelante), si bien es cierto que esta alcanza hoy alrededor de sesenta años de desarrollo, frente a un pasado más reciente de las principales casas editoriales, tal y como afirma Martinell (2004: 8). En efecto, sería alrededor de 1950 cuando empezaron a impartirse los primeros cursos de español para extranjeros en algunas universidades españolas (aunque ya a principios de siglo existían los Cursos Internacionales de la actual Universidad Internacional Menéndez Pelayo, auténticos pioneros). En cambio, las principales editoriales españolas de E/LE surgieron más tarde, pues primero apareció SGEL, en 1974, posteriormente Edelsa, ya en el año 1986, y el resto sucesivamente.

Pasados esos inicios, las editoriales han ganado una posición importante dentro de la enseñanza del español hasta el punto de que nadie parece cuestionarse, como decíamos al inicio, que no solo facilitan enormemente el trabajo diario en el aula, sino que han contribuido a la formación del profesorado de E/LE y a la consolidación de esta especialidad, como trataremos de mostrar en el presente trabajo.

Desde esos primeros inicios, las editoriales especializadas en E/LE han ido cobrando fuerza y se han convertido en elementos de referencia sólidos en el sector. Han conseguido dicha posición preferente gracias, no solo a la cantidad de materiales y recursos que ofrecen tanto al docente como al discente, sino también al hecho de haber abierto una puerta a muchos profesores que tras años de trabajo han visto publicados sus propios materiales, fruto de la reflexión y la práctica en el aula.

Las líneas anteriores hacen inevitable que nos planteemos qué pretendemos poner de manifiesto con nuestro trabajo. Cuando uno reflexiona acerca de lo que han hecho las editoriales, cómo han contribuido a la formación del español lengua extranjera como disciplina, qué aportan a estudiantes y profesores, no encuentra mucho más que la opinión de aquellos que valoran su trabajo, que las creen importantes o que usan sus materiales. Es aquí donde surge la idea de la presente investigación: comprobar de forma contrastada cuál ha sido realmente su papel, qué han aportado para que a día de hoy el español para extranjeros pueda considerarse una especialidad plenamente consolidada.

Nuestra memoria pretende estudiar este campo, pues no se ha encontrado bibliografía al respecto entre las múltiples investigaciones realizadas hasta el momento en el ámbito de E/LE. Esto permite, como veremos más adelante, abrir múltiples vías de investigación futura que darían como resultado una visión más clara del panorama editorial y su influencia en esta especialidad.

Junto a la falta de documentación existente, en el origen de la elección de este tema se encuentra también el interés personal, por los motivos que expongo a continuación:

1. Como profesora de español, me interesa conocer qué manuales ofrece el mercado, de qué materiales dispongo para mis clases, pero también qué hay detrás de cada uno de los trabajos editoriales, cuál es la metodología empleada y qué sería más efectivo en el aula.
2. Como editora, he realizado el master en edición de textos con el Instituto Universitario de Posgrado (Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Carlos III de Madrid, junto a la editorial Santillana), por lo que me resulta especialmente estimulante poder aunar ambas perspectivas y centrar la visión editorial en el ámbito del español como lengua extranjera o segunda lengua.

Fruto del planteamiento hasta aquí expuesto surge la presente investigación, que ha sido llevada a cabo, como se verá más extensamente en el punto tres de este trabajo, por medio de un cuestionario y una plantilla de análisis. La justificación fundamental de la elección de dichas herramientas se encuentra en la voluntad de conocer, por un lado, qué ofrecen las editoriales, qué materiales conforman su fondo editorial y, por otro, conseguir de primera mano la opinión de aquellos directamente implicados en el proceso editorial, las casas editoriales, mediante la figura de sus coordinadores pedagógicos.

Así pues, la presente memoria se organiza a través de la siguiente estructura. Tras esta breve introducción, pasaremos a desarrollar el estado de la cuestión. En este aspecto debemos mencionar, ya desde el principio, que la revisión bibliográfica será mínima, al no contar con estudios precedentes centrados en la materia. Establecido el marco, se exponen las preguntas de estudio que permiten establecer los objetivos que marcan nuestro trabajo. El cuarto capítulo está destinado al planteamiento de la metodología y el diseño de la investigación. Con la intención de mostrar la información

de una forma más clara, ha sido dividido en diferentes subapartados. Así, comenzamos indicando el enfoque metodológico general y la elección de los casos de estudio. A continuación, se trabaja el diseño de la investigación y las herramientas empleadas para recoger y analizar los datos. En última instancia, se hace mención a la realización del trabajo y a las incidencias surgidas.

El siguiente paso en nuestra investigación es el análisis de los resultados obtenidos. Debido a la elección de dos herramientas metodológicas diferentes, se muestran, en primer lugar, los datos del volcado de la plantilla y, en segundo lugar, las respuestas al cuestionario. La forma de proceder en ambos casos también ha sido distinta: la información de las plantillas ha sido presentada de forma individual, una editorial tras otra, frente a los comentarios que han suscitado las preguntas del cuestionario, que han sido puestos en común para cada una de las editoriales, en un intento de obtener una visión amplia y clarificadora.

Las páginas finales quedan reservadas para la conclusión, en la que se han contrastado los objetivos y los resultados para alcanzar ideas concisas acerca del tema investigado.

2. Estado de la cuestión

2.1. El panorama editorial en E/LE

Resulta, sin duda, apropiado definir y delimitar nuestro objeto de estudio. Partimos, por tanto, del concepto de editorial especializada en E/LE para plantearnos a qué nos estamos refiriendo exactamente cuando hablamos de ella.

Catalogamos como editorial E/LE a aquella empresa que encauza su labor hacia la publicación de materiales específicamente diseñados para la enseñanza – aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera. Su elaboración y publicación nos lleva a volver la mirada al proceso de creación de los mismos, que daría lugar al segundo pilar fundamental de estas empresas: la investigación didáctica y metodológica en la que se basan y la formación de quienes los utilizan, para que sean llevados a la práctica con la mayor efectividad posible. Podemos, por tanto, marcar tres líneas de trabajo que definen de forma unánime a las editoriales especializadas en E/LE existentes en el mercado actual: diseño y realización de materiales didácticos, investigación que los respalda y formación del profesorado para aplicarlos a la realidad del aula.

El panorama español actual, en lo que a editoriales E/LE se refiere, es amplio. Realizaremos un breve recorrido por aquellas que trabajan en este sector para contar con una idea clara desde el principio.

Actualmente, en España, podemos citar las siguientes nueve casas editoriales entre las principales que trabajan en la creación de material específico para el español como lengua extranjera: Difusión, Edinumen, AnayaEle, SGEL, Edelsa, Arco Libros, Santillana, Grupo SM y En clave ELE. Existen otras de diverso alcance, algunas de ellas solo electrónicas, pero sin duda estas son las fundamentales.

Si bien es cierto que en los últimos años han ganado considerable respaldo y se han convertido en pilares importantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje del español, debemos reconocer que la ahora disciplina consolidada, comenzó su andadura sola. Tal y como ya mencionábamos en la introducción siguiendo las palabras de Martinell (2004: 8), el español empezó a desarrollarse de una manera generalizada en torno a los años sesenta del siglo pasado (aunque desde principios de siglo, en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, por ejemplo, existía una tradición de enseñanza de español para extranjeros). En cambio, las editoriales comenzaron a poblar

un panorama desierto de libros especializados en E/LE solo años más tarde. No sería hasta alrededor de 1974, en palabras de Martinell, y en 1970 según la propia editorial, cuando SGEL dio sus primeros pasos en el mundo de los idiomas, con lo que se convertiría, tal y como ellos mismos se definen, en la editorial pionera en el sector.

Tendrían que pasar más de diez años hasta que SGEL encontrara otra editorial que ocupara su mismo campo. En este caso los datos coinciden en señalar 1986 como la fecha en la que los materiales de una editorial nueva, Edelsa, veían la luz.

A partir de entonces, las siguientes se han ido sucediendo en el tiempo. Quizá anterior a Edelsa, podríamos considerar a Arco libros pues, tal y como ellos la fechan, su producción editorial en el mundo E/LE surge en 1984. No obstante, por motivos que luego justificaremos, dicha editorial tendrá una importancia menor en la presente investigación.

Su recientemente celebrado vigésimo quinto aniversario indica que la siguiente editorial en el tiempo es Difusión, una de las que cuenta con un mayor peso en el panorama actual.

Tendrían que pasar cuatro años para que el grupo SM decidiera comenzar su andadura en el mundo E/LE. Editorial tradicionalmente conocida por sus publicaciones en el ámbito escolar, en 1992 se lanza al mercado del español como lengua extranjera.

La siguiente, en el año 1999, fue Edinumen, otro de los pilares fundamentales del ámbito editorial E/LE, pues se dedica en exclusiva a este sector. Y así vendrían AnayaEle y Santillana Ele en años consecutivos, ambas en una línea similar a lo que antes había hecho el grupo SM; tras haber trabajado años en el material escolar, daban, en torno al 2000, sus primeros pasos en la enseñanza del español. La última de las editoriales mencionadas, Enclave ELE, no aparecerá hasta el año 2005.

En la siguiente línea temporal se resume de forma más gráfica lo detallado en los párrafos anteriores:

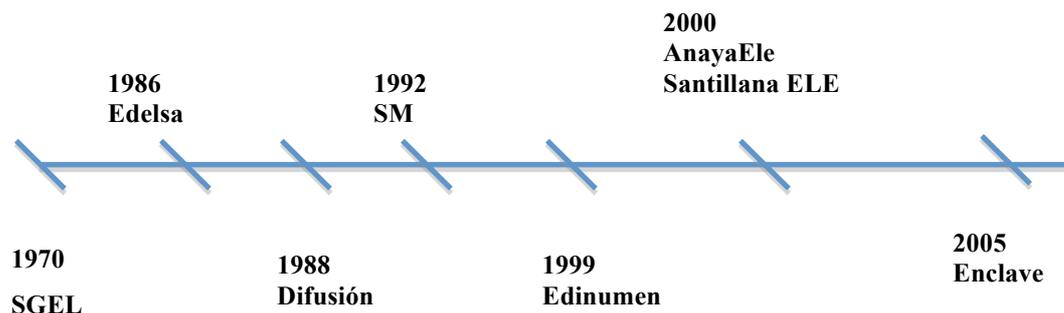


Figura 1. Línea cronológica de aparición de las editoriales

Con la perspectiva editorial anteriormente planteada, conviene reflexionar acerca del volumen de publicación. Como se verá al analizar sus fondos, cada una de las casas editoriales cuenta con un catálogo amplio que ofrece tanto al docente como al discente una variedad de materiales considerable. Junto a los tradicionales métodos o manuales destinados a ser empleados en el día a día del aula, las editoriales se han ido especializando de forma creciente en los últimos años en una serie de libros y cuadernos complementarios que permiten tratar pormenorizadamente destrezas o aspectos que exceden a las páginas de un manual. Nos referimos en este último caso a publicaciones que permiten trabajar aspectos culturales, literarios, cinematográficos o que se centran en vertientes más específicas de la lengua, como el español de los negocios o de la salud, entre muchas otras opciones.

Sin lugar a dudas, el volumen editorial ha crecido considerablemente y a su vez ha ofrecido un amplísimo espectro en el que elegir la publicación adecuada a cada contexto y necesidad pedagógica. La aparición de estos materiales ha contribuido no sólo a que el usuario tenga una mayor variedad entre la que elegir, algo ya de por sí positivo, sino que además ha permitido dar a conocer de forma práctica los diferentes enfoques y métodos que se han ido sucediendo en el tiempo. Si bien un docente podría haberse planteado él mismo el desarrollo de un curso comunicativo o basado en el enfoque por tareas, habría sido más difícil su difusión e implementación en el sistema educativo si las editoriales no hubieran creado y ofrecido materiales de muy buena calidad, en muchos casos, que no solo han facilitado el trabajo, sino que han permitido aproximarse al método imperante en el momento incluso a los más incrédulos.

Todas estas publicaciones, que podrían catalogarse casi de masivas, han abierto la posibilidad de elección. Sin olvidar que estamos frente a empresas, por lo que la competencia ha favorecido la especialización y la calidad a la hora de diseñar sus libros.

Cada una de estas casas editoriales comenzó con una línea de publicación propia que se ha mantenido a lo largo del tiempo. Así, por ejemplo, Difusión fue una de las más innovadoras desde sus inicios y lo sigue siendo a día de hoy. Muchos eran los que señalaban que sus materiales parecían estar creados para profesores con mucha experiencia. Frente a ello, por ejemplo, AnayaEle surgió con propuestas mucho más tradicionales que, si bien defendían estar creadas siguiendo el método comunicativo, parecían ser más adecuadas para los acostumbrados a métodos no tan novedosos. Valga como ejemplo la seña de identidad de la editorial, el método *Sueña*, frente a *Gente*, basado en el enfoque por tareas, publicado hace ya años por Difusión.

Entre estas dos editoriales se abre todo un abanico de posibilidades que pasa por todas y cada una de las casas previamente citadas. Cada una de ellas ha logrado hacerse con un sello de identidad que es el que le permite centrarse en su público potencial y trabajar para mejorar su labor diaria.

Es imposible pasar por alto que, frente a aquellos que buscan la innovación, están también aquellos que prefieren ofrecer un concepto de manual más tradicional, que sin duda tiene también sus adeptos. En este sentido, las editoriales españolas han abierto la puerta a todo el profesorado que gracias a ello puede encontrar material acorde a su personalidad y a su método de trabajo.

Desde el punto de vista del estudiante, no cabe duda de que podrá encontrar el material adecuado con el que poder sentirse cómodo para que su aprendizaje sea lo más efectivo posible. Al hablar de español como lengua extranjera o segunda lengua debemos tener en cuenta que el alumnado con el que vamos a contar tal vez proceda de una cultura educativa que puede ser diametralmente opuesta a la del profesorado. A ello hay que sumarle que los grupos multilingües (más frecuentes en contextos hispanohablantes) muy probablemente no van a ser homogéneos en lo que a nacionalidad y estilos de aprendizaje se refiere, lo que conlleva la dificultad añadida de contar con creencias educativas dispares. En este sentido, las editoriales están ofreciendo desde hace tiempo materiales específicos para lenguas maternas concretas o manuales generales que conjugan perspectivas amplias en las que se pueda ver representado el mayor número de estudiantes.

El siguiente punto destacable en la labor editorial sería la periodicidad con la que han ido sacando sus materiales al mercado. Si ponemos por caso a la editorial Difusión, podemos afirmar que han sido diversos métodos los que han visto la luz a la par, es decir, que han sido creados en el mismo periodo de tiempo. Podemos hablar de cuatro años para la creación de nuevos materiales mientras que las reediciones de otros más antiguos se van produciendo cada dos años aproximadamente. A los métodos hay que sumar los múltiples materiales complementarios. Si se tiene en cuenta el trabajo que hay detrás de cada manual y constatamos el alto grado de exigencia, podemos afirmar que el ritmo de publicación es rápido.

En una posición similar se encuentra Edinumen, editorial que en quince años ha publicado más de trescientos materiales didácticos. Estas cifras dan una idea la velocidad con la que se han ido creando y la frecuencia con la que salen novedades al mercado.

A un ritmo similar han ido publicando todas las editoriales E/LE, muchas de ellas renovando ediciones anteriores y, prácticamente la mayoría, adaptándose a los nuevos tiempos, publicando en formatos más próximos al estudiante actual. De hecho, son muchas las que junto a las reediciones en papel están adaptando las publicaciones existentes a formatos digitales de carácter interactivo.

Pasamos a continuación a revisar y comentar los trabajos publicados sobre la cuestión que nos ocupa.

2.2. Revisión bibliográfica

De la investigación previa al presente trabajo son pocos los detalles que se pueden extraer, debido a la escasez de estudios sobre el tema. A día de hoy, en efecto, la investigación centrada en la importancia e influencia que el sector editorial ha tenido sobre el español lengua extranjera como disciplina es mínima, a pesar de que, tal y como venimos defendiendo, dichas editoriales juegan un papel fundamental en la formación del profesorado.

Así, Gelabert (2004: 39), ligada al sector editorial de la mano de Edinumen y conocedora de la realidad de la enseñanza, afirma que, aunque la idea de la que todos partimos es que cuando una editorial oferta cursos de formación tiene como objetivo su propia promoción y venta, una editorial ofrece algo más. A sus publicaciones, útiles para el desarrollo diario de la labor docente, hay que sumar cursos especializados en

enseñanza de E/LE, información y asesoría pedagógica, revistas especializadas en el sector y recursos en línea.

En este último sentido, las editoriales también están ofreciendo a los profesores, a través de Internet, salas de prensa, diccionarios y cursos en línea, apartados dedicados a consultas y sugerencias, así como a recursos didácticos de libre acceso para profesores y alumnos, foros, concursos y premios literarios, etc.

Entre la escasa bibliografía que hemos podido consultar sobre nuestro tema, destacamos tres artículos que giran en torno al experto metodológico: *La figura del asesor didáctico para la formación del profesorado ELE*, (Cerrazola:2011), *Actitudes, creencias y prejuicios en la formación de profesores de ELE: competencias del formador en el ámbito editorial* (Foncubierta: 2011) y *El asesor editorial como experto pedagógico: un camino bidireccional entre este y el profesor de ELE* (Barroso: 2011). Todos ellos, que comentaremos a continuación, se recogen en la actas del *III Encuentro práctico de la Fundación Comillas*, donde figuras relevantes del mundo editorial debatían en una mesa redonda acerca de la figura del experto o asesor editorial y su aportación a la disciplina.

De las palabras de Carlos Barroso, desde la editorial SGEL, podemos destacar el siguiente organigrama:

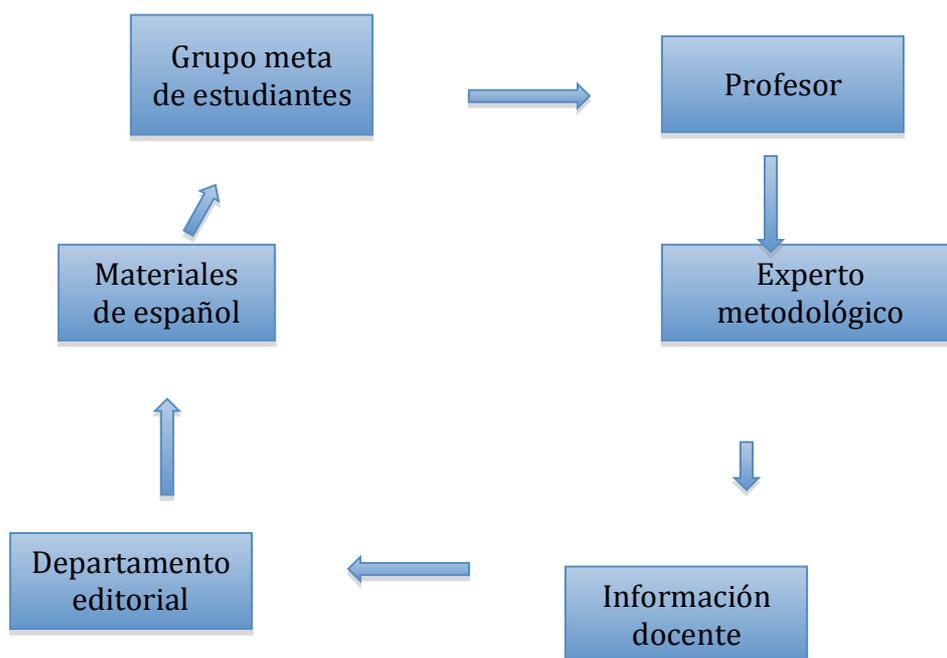


Figura 2. Relación entre la editorial y el profesorado

Tal y como se puede observar en la figura 1, las casas editoriales trabajan para ofrecer una serie de materiales al profesorado, de acuerdo con el grupo meta al cual se dirigen, teniendo en cuenta la información del docente pero a través de un experto metodológico, quien, tal y como su nombre indica, es conocedor de las distintas metodologías y es el representante de una filosofía editorial que hace llegar a sus clientes potenciales. En palabras del propio Barroso (2011):

... podemos afirmar que el experto metodológico editorial está situado en un lugar desde el que es capaz de analizar mucha y muy relevante información de todos los factores envueltos en la enseñanza del español, y por tanto, su aportación a la formación de profesores estará siempre basada en un estudio de campo real y tendrá un alto grado de eficacia.¹

Foncubierta, formador de profesores y autor de numerosos artículos y materiales didácticos, afirma que, a menudo, se encuentra con algunos docentes contrarios a acoger las novedades y el trabajo editorial que ellos realizan. Por ello, la labor de las editoriales ha venido siendo y es, todavía hoy, la de crear una percepción positiva, presentar al sector editorial como un conjunto de profesionales que trabaja para hacer que la didáctica avance. Haciendo mención concreta a su editorial, Edinumen, resulta interesante reflexionar acerca de las siguientes palabras:

Seguramente, muchos pensarán que la principal labor del departamento de formación de Editorial Edinumen es vender libros, pero esta idea es tan reducidamente simple como decir que la principal labor del Instituto Cervantes es vender cursos de español, o exámenes DELE o licencias de AVE. Es natural, y decir lo contrario sería un suicidio demagógico, pensar que una editorial siempre desea vender sus libros. Pero, de igual manera, no es justo obviar las muchas aportaciones que las editoriales estamos haciendo desde el ámbito de la formación del profesor. (Foncubierta, 2011)

Resulta interesante, sin duda, la comparación que Foncubierta establece entre su editorial y el Instituto Cervantes para explicar lo que a los intereses de ambos se refiere.

¹ <http://pasaporteele.blogspot.com.es/2011/11/la-figura-del-asesor-didactico-de.html>

Tal y como de sus palabras se desprende, el sector editorial ha hecho algo más que crear materiales con los que ser productivos. Sin olvidar nunca que se trata de empresas, y como tales persiguen el beneficio económico, no podemos reducir su interés, trabajo e impacto, a una serie de libros creados para ganar dinero. Sin lugar a dudas, tal y como se puede leer en las líneas de Foncubierta, o previamente en Barroso, las casas editoriales dedicadas a la enseñanza del español para extranjeros han contribuido al ámbito de E/LE, colaborando, investigando y creando materiales que favorecen tanto la docencia como el avance de una disciplina, hoy por hoy, consolidada.

Al hilo de la comparación que Foncubierta realizaba en líneas anteriores, conviene tener en cuenta la importancia concedida al sector editorial por parte de importantes instituciones como el propio Instituto Cervantes, entidad que reconoce y avala la labor editorial.

En este sentido, el Instituto Cervantes valora la labor editorial considerando que la multitud de materiales que se crean favorece la enseñanza y aprendizaje del español. Fruto de esta idea nace un proyecto de colaboración con las editoriales con el objetivo de contribuir a la promoción de la enseñanza del idioma. Dicho proyecto consiste en un análisis de calidad de aquellas que lo soliciten para sus materiales. Aquellos que, de acuerdo a una serie de parámetros y requerimientos del Instituto Cervantes, sean considerados aptos para la enseñanza del español, contarán con un sello que les identificará como material avalado por dicha entidad.²

Presentadas las líneas básicas del panorama editorial en E/LE, pasaremos a delimitar nuestro campo de estudio y, con ello, los objetivos del mismo.

²http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/colaboracion_editoriales.htm

3. Objetivos

El presente trabajo tiene como objetivo dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué papel han desempeñado las editoriales en la consolidación del español segunda lengua / lengua extranjera como disciplina?
2. ¿Qué han aportado y aportan a día de hoy las editoriales especializadas a la enseñanza del español lengua extranjera?
3. ¿Qué puntos fuertes y qué carencias presentan las editoriales? ¿Con qué cuenta en este sentido el profesorado y qué necesita?
4. ¿Cuál es el alcance de las editoriales? ¿Llega todo aquello que publican a los docentes potenciales?

Así pues, a partir de estas preguntas de investigación, establecemos los siguientes objetivos para el desarrollo de nuestro trabajo:

- Determinar qué papel han desempeñado las editoriales en la consolidación del español lengua extranjera como disciplina.
- Conocer qué suponen para la enseñanza del español. Para ello, nos proponemos investigar qué papel desempeñan en la formación de profesores, qué relación mantienen con la investigación y qué importancia dan a la publicación de los resultados de la misma.
- Descubrir los puntos fuertes en lo que a edición de materiales se refiere, así como las carencias: cuáles siguen siendo poco frecuentes y cuáles inexistentes, si bien necesarios para el profesorado.
- Diagnosticar el alcance de las editoriales especializadas en E/LE, cómo y en qué medida llegan a los docentes potenciales, para poder calibrar su influencia en el mundo de E/LE.

4. Metodología y diseño de la investigación

4.1. Enfoque metodológico general

La metodología empleada para llevar a cabo la presente investigación ha sido exploratoria, descriptiva y comparativa. Dicha metodología nos ha permitido indagar en las editoriales, en las ideas y perspectivas de las mismas con respecto al español SL/LE y, a su vez, describir y comparar de forma pormenorizada cuál es su trabajo, su contribución y apoyo al mundo de la enseñanza del español.

Para alcanzar los objetivos planteados se extrajeron datos a partir de un cuestionario con preguntas clave que los coordinadores pedagógicos de las diferentes editoriales respondieron. Asimismo, se empleó una plantilla que permitió estudiar de forma exhaustiva los materiales y recursos que las editoriales analizadas ofrecen.

Fruto del tipo de herramientas empleadas para realizar el estudio, y que posteriormente se desarrollarán de forma más extensa, el tratamiento que de los datos se ha realizado ha sido cualitativo.

4.2. Elección de los casos de estudio.

Para la selección de casos de estudio se empleó como guía la *Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera* y el listado de editoriales dedicadas a la enseñanza de E/LE que la misma recoge en su página web, por contarse entre las más reconocidas: AnayaEle, Arco libros, Difusión, Edelsa, Edinumen, En clave Ele, Santillana, SGEL y Grupo SM.

Se contactó con estas nueve editoriales, si bien solo cinco están incluidas en el presente trabajo (AnayaEle, Difusión, Edelsa, Edinumen, SGEL), por los motivos que exponemos.

- AnayaEle.

Es una de las grandes editoriales españolas. Resulta de relevancia para nuestro estudio pues nos ofrece una perspectiva diferente. Desde sus inicios, ha sido una editorial dedicada a otro tipo de publicaciones pero en los últimos años ha abierto mercado en el mundo de la enseñanza de español. Resulta de especial interés estudiar cómo y por qué ha tomado parte en este nuevo mercado y de qué manera contribuye al mismo.

- Difusión

Aún editando materiales para otros idiomas, el departamento de español tiene un peso fundamental. Es pionera en innovación y está sacando al mercado productos novedosos, atractivos visualmente y de reconocida calidad.

- Edelsa

Es una de las editoriales líderes en la enseñanza de español. Representa, además, una de las vertientes más tradicionales en lo que a edición de materiales E/LE se refiere.

- Edinumen

Ha sido incluida por ser la única editorial dedicada por completo a la creación de materiales E/LE. No edita ningún otro idioma y es, sin duda, uno de los pilares fundamentales del mundo E/LE en España.

- SGEL

Es una de las editoriales más veteranas. Tiene un catálogo amplio y muy variado y es referente tanto en España como en otros países.

Las cuatro editoriales excluidas del presente trabajo son: Arco libros, Santillana, En Clave Ele y SM. Los motivos que justifican esta decisión son los que siguen.

En primer lugar, la editorial Arco libros no está presente entre las páginas de esta investigación por ofrecer un material diferente al resto de editoriales. Se trata de una editorial mas centrada en la investigación, la reflexión y los contenidos teóricos. En cambio, no cuenta con manuales generales que emplear en el aula. Por ello, ha sido desestimada su inclusión. Un motivo diferente nos ha llevado a dejar fuera de la investigación a la editorial Santillana. Tras contactar con representantes de la misma, se nos informó de que actualmente no están editando en España, simplemente comercializan el producto creado o bien anteriormente, o bien en otros países. Puesto que el carácter de nuestro estudio se circunscribe a la realidad peninsular, por motivos de extensión, no se consideró oportuno entrevistar a editores que están trabajando en Estados Unidos o Brasil, países en los que la editorial tiene su mercado potencial. Finalmente, las editoriales En clave ELE y SM no fueron incluidas en nuestra investigación porque, pese a haber contacto con ellas y enviado el cuestionario, no contestaron.

Por todo ello, tal y como se desprende de la descripción realizada, del total de nueve editoriales especializadas en E/LE en el ámbito peninsular, cinco han sido las seleccionadas para trabajar en nuestro estudio. Asimismo, podemos afirmar que contamos con las de mayor peso y relevancia en el mercado actual.

4.3. Diseño de la investigación

Para llevar a cabo la investigación, se partió de una idea principal que fue estudiar la influencia de las editoriales, así como su papel en la consolidación de la especialidad. Para ello, en un principio se realizó un cuestionario abierto que analizaremos a continuación.

No obstante, con el desarrollo de la propia investigación, se creyó conveniente analizar los catálogos de las editoriales y los recursos que estas ofrecen para tener una visión más completa. Con tal fin se creó una plantilla que permitiera unificar datos, debido a la cantidad de información, en algunos casos dispar, que se fue obteniendo del estudio de cada una de las editoriales.

4.4. Herramientas de recopilación y análisis de datos.

Para la recopilación de los datos, tal y como acabamos de señalar, se ha hecho uso de un cuestionario y de una plantilla. El primero fue diseñado para que las editoriales nos dieran su visión acerca de aspectos a nuestro juicio relevantes. Estaba compuesto por un total de seis preguntas abiertas que a su vez conllevaban diversos subapartados acerca de aspectos fundamentales para nuestra investigación como los que siguen: el papel que cada una de las editoriales considera que ha jugado en la consolidación del español lengua extranjera como disciplina o su trayectoria editorial con relación a la enseñanza de E/LE. Asimismo, se buscaba saber qué tipo de proyectos se estaban llevando a cabo y qué inversión se hacía en la formación de profesores. Junto a esta idea, también se pretendía ahondar en la posible existencia o no de un experto metodológico en la editorial, así como en las funciones que llevaría a cabo tal figura.

Otro punto importante para nuestro trabajo era profundizar en la apuesta que desde las editoriales especializadas se estaba haciendo en la investigación, si se estaban publicando sus resultados y por qué motivo se hacía o no. Por ello, se planteó la pregunta de qué importancia se le daba a esta cuestión y si tenían colecciones dedicadas a ella.

Finalmente, conscientes del amplio abanico de materiales que cada una de las casas ofrece, se trabajó en la relación existente entre la editorial y sus clientes potenciales, es decir, se pretendía conocer qué parte del gran volumen editado llega a los profesores o estudiantes y era, por tanto, aprovechado en las diferentes escuelas e instituciones dedicadas a la enseñanza del español.

Así pues, este cuestionario se hizo llegar a las editoriales por medio de correo electrónico. En una primera búsqueda se contactó con ellas y se les pidió que nos remitieran a la persona más adecuada para poder responderlo. Este fue el procedimiento seguido.

Junto a la opinión de las editoriales se buscaba realizar también un análisis más exhaustivo del fondo editorial que cada una tenía, así como de otros posibles recursos que pudieran ofrecer, véase recursos en línea o materiales complementarios para alumnos y profesores en distintos soportes. Para ello se elaboró una plantilla que permitió, por un lado, extraer de forma más adecuada los datos y, por otro, contrastarlos mejor.

La información que incluía la plantilla era la siguiente. En primer lugar, el elemento clave de las editoriales especializadas en E/LE: los manuales generales, para saber cuántos se están publicando y destinados a qué niveles. También con qué rango de edades se trabaja y con qué lenguas maternas. Finalmente, se pretendía saber si habían integrado el aprendizaje por contenidos en sus respectivos catálogos.

Otro punto era el relativo a las pruebas DELE del Instituto Cervantes, para conocer si ofrecían materiales de preparación y, en caso afirmativo, para qué niveles iban destinados.

Junto a las publicaciones de carácter general, también se quería conocer qué materiales específicos están editando. Para ello, se creó un apartado destinado a publicaciones sobre cultura, literatura, cine, español de los negocios o de la salud, entre muchos otros.

Asimismo, como material de refuerzo en muchos casos, se buscaba conocer la oferta de publicaciones centradas en la práctica de destrezas y contenidos aislados, incluyendo aquí material para trabajar la expresión escrita u oral, la comprensión auditiva o lectora, léxico, gramática o fonética, entre otros. En relación con la

comprensión lectora, se reservó una parte del análisis y, por tanto de la plantilla, para las lecturas graduadas que las editoriales pudieran ofrecer.

El siguiente apartado indagaba si se estaban publicando resultados de investigación y qué tipo de temas se estaban tratando. Finalmente, en un momento de auge de las tecnologías aplicadas a la educación, se reservó una parte a los recursos multimedia y extensiones digitales que desde las editoriales se están ofreciendo a día de hoy. La última sección valoraba la inclusión de otros recursos como podrían ser un blog, material lúdico o boletín de novedades, entre otras muchas opciones.

4.5. Realización del trabajo de campo e incidencias

Respecto al envío de los cuestionarios a las editoriales conviene destacar que, si bien la investigación se ha realizado finalmente sin incidencias remarcables, ha sido difícil conseguir el contacto con cada una de ellas y asimismo, sus respuestas. No obstante, a pesar del tiempo requerido, todos los entrevistados se han interesado y colaborado activamente con nuestro trabajo. Algunos han mostrado una eficacia y rapidez digna de mención y otros han puesto todo su empeño, tal y como se puede ver en las respuestas ofrecidas. Por ello, se puede afirmar que la realización ha sido productiva y satisfactoria.

Respecto al trabajo de investigación a partir de la plantilla, debido a la amplitud de los catálogos, ha resultado difícil sistematizar los datos de manera representativa. Sin embargo, una vez aplicada, creemos que ha sido efectiva, puesto que ha permitido sintetizar los aspectos más interesantes y, en la mayoría de casos, comunes a todas las editoriales.

5. Análisis de resultados obtenidos

Para la exposición de los resultados tendremos en cuenta el diseño de la investigación. Así, comenzaremos reseñando los datos obtenidos del análisis de los fondos editoriales por tratarse de información más objetiva que las opiniones extraídas de los cuestionarios. El procedimiento consistirá en comentar de forma individual cada editorial, con su propia idiosincrasia, aunque en esta descripción se incluirán aspectos comparativos con otras editoriales cuando se considere oportuno.

Posteriormente, se contrastarán y comentarán las respuestas obtenidas de los cuestionarios. En este caso, el proceso será distinto. Así, se analizarán las diferentes

preguntas en todas y cada una de las editoriales investigadas. Este planteamiento nos permitirá ofrecer una perspectiva más amplia y completa de la visión que ellas tienen de sí mismas y su labor.

a. Resultados de la plantilla

5.1. AnayaEle



Figura 3. Logo de la editorial AnayaEle

Esta editorial presenta un catálogo, en lo que a español como lengua extranjera se refiere, más reducido que el resto debido a que sus publicaciones no se limitan al aprendizaje de lenguas. No obstante, presenta aspectos importantes que pasamos a comentar.

En primer lugar, los seis manuales generales no cubren todos los niveles: ninguno de ellos está dedicado a C2 y solo uno, *Sueña*, llega a C1. La mayoría de ellos no cuenta con una versión específica para estudiantes de diversas lenguas maternas. Solo de *Mañana*, destinado a adolescentes hay una versión específica para estudiantes de habla italiana. Del rango de edades destaca el hecho de que no se ofrezcan materiales para niños aunque sí para adolescentes, jóvenes y adultos. Para estudiantes de escuelas secundarias, si bien no cuentan con libros de texto propios del aprendizaje por contenidos, sí ofrecen uno específico para estudiantes de países de habla no hispana al que habría que añadir la versión italiana mencionada en líneas anteriores.

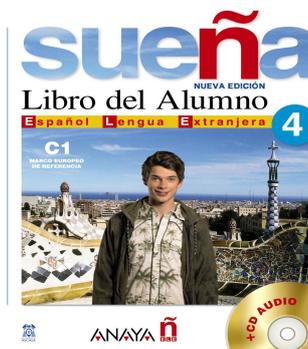


Figura 4. Método *Sueña*

Como consecuencia de este catálogo más reducido, la editorial no cuenta entre sus títulos con ninguno dedicado a la preparación del DELE. Asimismo, entre sus manuales específicos solo se pueden reseñar cuatro cuadernos, independientes de las lecturas graduadas, de las que hablaremos después, divididos por niveles dedicados a trabajar textos literarios con ejercicios, a los que hay que sumar un manual específico de literatura para estudiantes de bachillerato realizado en colaboración con la editorial italiana Logos.

Más amplia es la oferta en lo que a práctica de destrezas y contenidos aislados se refiere. El mayor peso recae sobre el léxico, la fonética, la escritura y ortografía, frente a la menor importancia de otros como la conversación, la audición o la comprensión audiovisual. Los tres primeros se trabajan por medio de una serie de cuadernos divididos en volúmenes de acuerdo a los niveles en que se enmarcan. El caso más significativo es el del léxico, con un mayor número de publicaciones. Tras él, la fonética cuenta también con tres títulos para estudiantes de básico, elemental e intermedio. Finalmente, escritura y ortografía tienen publicaciones propias, la primera con una colección dedicada a los niveles A y B, la segunda con un único título. La comprensión lectora, al igual que sucede con otras editoriales analizadas, se trabaja con lecturas graduadas de las que se puede indicar que cubren todos los niveles, si bien su clasificación no está sujeta al *MCER*, sino que se dividen en inicial, medio, avanzado y superior. Si bien el número de estas lecturas es algo mayor en la colección de clásicos, el número de publicaciones en este ámbito es reducido y tiene una importancia menor dentro del catálogo.

Respecto a la gramática, ofrecen tres publicaciones. No se trata de obras de consulta sino de ejercicios y están destinadas a los niveles A y B. A ello hay que sumar una guía de conjugación verbal y una serie de cuadernos. En cambio, no editan, al menos hasta el momento, gramáticas especializadas para estudiantes de diferentes lenguas maternas.

Al igual que sucede con la editorial Difusión, AnayaEle no dedica una parte de su labor editorial a la publicación de investigación didáctica. Por el contrario, todas sus ediciones están pensadas para ser llevadas al aula.

Por lo que se refiere a los recursos digitales, la apuesta de la editorial parece menor. Si bien ofrece varios de sus libros en formato electrónico y el acceso a

materiales digitales para usuarios de sus manuales, el desarrollo en este formato es todavía escaso.

Para concluir, solo nos queda reseñar que entre esos otros recursos encontramos un boletín electrónico de novedades que engloba todas sus publicaciones y una serie de diccionarios bilingües que no ofrecen otras editoriales.

5.2. Difusión



Figura 5. Logo de la editorial Difusión

La editorial ofrece, a día de hoy, un total de quince manuales generales que en su mayoría cubren todos los niveles. Conviene destacar aquí que el número destinado al nivel superior es escaso: encontramos únicamente dos de C1. El primero de ellos, *El ventilador*, aparece aislado, al margen de cualquier colección. El segundo, *Aula*, de próxima publicación, está incluido en la serie *Aula nueva edición*. En el resto de casos ofrecen hasta B2. Asimismo, la editorial no tiene en el mercado ninguna publicación destinada a estudiantes de C2. Entre los libros de texto no es posible encontrar versiones para alumnos con diferentes lenguas maternas. No obstante, algunos de los manuales generales cuentan con recursos de apoyo, centrados fundamentalmente en la gramática y el vocabulario, diseñados de acuerdo a las necesidades de estudiantes de una lengua materna concreta. Entre las nacionalidades con las que se trabaja podemos señalar las que siguen: alemana, árabe, francesa, inglesa, italiana y rusa. En cuanto al abanico de edades, la editorial ofrece material para todo tipo de público. Podemos encontrar manuales destinados a niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La oferta más amplia es para las dos últimas franjas. En cambio, el número de materiales destinados a los más pequeños es inferior. Aun así, podemos señalar que la editorial cuenta con publicaciones interesantes para el sector infantil entre las que se incluyen libros de vacaciones, si bien no publican ningún tipo de libro enfocado al aprendizaje por contenidos para este rango de edad. Finalmente, y a diferencia del resto, tienen en catálogo un manual destinado a clases individuales o de grupos muy reducidos.

Respecto a la existencia o no de una colección destinada a preparar los exámenes DELE, Difusión ofrece *Las claves del nuevo DELE*, que incluye todos los niveles a excepción del C2 y el B1 escolar.

Dentro de la sección de manuales específicos, que pasaremos a comentar brevemente a continuación, la editorial tiene en catálogo español de negocios, cultura, literatura, música y cine. En el ámbito de los negocios cuenta con dos títulos, uno de ellos para cubrir desde A1 hasta B1, elemento novedoso porque en su momento fue la única colección centrada en los negocios que comenzaba en A1 y, aún hoy, es una de las pocas existentes en el mercado para este nivel, y otro que se limita exclusivamente a B2.

En lo relativo a la cultura tenemos un único título, *Todas las voces*, descrito por la editorial como “una ventana abierta a la cultura del mundo hispano” (A1-B1). Para literatura cuentan con *Más que palabras*, para estudiantes de B2 y C1, que presenta una perspectiva innovadora al introducirla a través del enfoque por tareas. Finalmente, los destinados a música y cine, muy originales, cubren una franja más amplia de niveles.

En el ámbito de las publicaciones centradas en la práctica de contenidos y destrezas aisladas ofrecen materiales de diferente índole. Encontramos, por ejemplo, un manual para practicar la conversación que cubre desde A1 hasta B2. Asimismo, el estudiante de español dispone de una serie de cuadernos específicos para trabajar el léxico y la gramática que ya fueron reseñados en líneas anteriores al referirnos a las publicaciones específicas para las diversas lenguas maternas. Para la comprensión auditiva se puede encontrar un manual destinado a nivel básico (A1 y A2). Pero conviene destacar la importancia que la editorial está dando en fechas recientes al trabajo de la comprensión audiovisual. Fruto de dicho interés ha surgido una videoteca enfocada a los niveles A1 y A2 que incluye una serie amplia de vídeos útiles para llevar al aula y que, además, cuentan con su propia explotación didáctica.

Finalmente, la comprensión lectora es una de las grandes apuestas de Difusión. Dicha destreza no se practica por medio de manuales específicos, pues toda la importancia que se otorga a la misma está marcada por un interesante catálogo de lecturas graduadas, el más amplio en comparación con el resto de editoriales del sector y que comentaremos brevemente a continuación. Las lecturas vienen clasificadas por nivel (A y B) pero también por género. Del total de catorce colecciones, la mayoría están pensadas para adultos, pero también podemos encontrar una sección destinada al

público juvenil. Todas, excepto una, están disponibles en formato digital. Se aprecia aquí una característica constante en la editorial, y a la que nos referiremos posteriormente, el gran interés por las tecnologías y los nuevos formatos digitales. De entre todas ellas, haremos una especial mención a *Marca España* por su fuerte implicación social y la calidad de sus fuentes. Al margen de los tópicos, muestran una realidad existente en España que la mayoría cree conocer, pero cuyo verdadero significado escapa a muchos.



Figura 6. Muestra de la colección de lecturas graduadas.

En relación con la gramática, Difusión cuenta en catálogo con una de las mejor valoradas a día de hoy, enmarcada en una concepción cognitiva de la lengua, en la que la parte visual que sirve para explicar el funcionamiento lingüístico no es una mera ilustración. No se trata de una obra de solo consulta, sino que combina teoría y ejercicios que permiten ponerla en práctica. Se puede encontrar además en versiones para hablantes de inglés, alemán e italiano. También se ofrecen cuadernos clasificados en distintos niveles.

Uno de los objetivos de nuestro trabajo era saber qué importancia tenía la publicación de trabajos de investigación. En el caso de Difusión, podemos decir que en su catálogo no se incluye ningún título de esta índole o relacionado con la didáctica. La totalidad de sus publicaciones son aplicables al aula, lo cual es fruto de una clara decisión editorial.

Para ir concluyendo con Difusión, analizaremos uno de los aspectos ya introducidos al hilo de las lecturas graduadas: la apuesta por nuevos formatos, las extensiones digitales que ofrecen, así como cualquier material multimedia que pueda ser reseñable. En este sector, la editorial ofrece las mencionadas lecturas graduadas en

versión digital, a las que hay que sumar las interactivas de los distintos manuales, presentadas en llaves USB. Todo ello supone un compromiso por editar en un formato más actual que favorece la forma de llevarlo al aula, el modo de mostrarlo a los alumnos y la actitud, el cómo trabajar con él, todo ello en un momento en el que se discute mucho acerca de la importancia de incluir las tecnologías en el aula. Además, la editorial cuenta con el llamado “Campus Difusión”, un espacio virtual con material complementario para profesores y estudiantes que utilicen sus manuales.

En última instancia, se han analizado ciertos recursos alternativos que Difusión ofrece y que pueden arrojar luz sobre nuestros objetivos. Se trata de una amplia gama de recursos alternativos a los manuales tradicionales entre los podemos destacar:

- Un canal en *Youtube* llamado “El patio de ELE”, que recoge una serie de entrevistas a los autores de sus materiales. Con ellas se puede obtener una visión más clara de su proceso de creación, pero también ideas para su explotación o aspectos relacionados con la enseñanza que pueden interesar a cualquier profesor de español.
- El blog de la editorial ofrece diversos recursos, algunos en la línea anterior. Así, podemos encontrar entrevistas a los autores de sus materiales, pero también actividades descargables que llevar al aula, muestras de ejercicios y proyectos realizados por profesores en sus clases o artículos de actualidad relacionados con enseñanza en general y con el mundo ELE en particular.
- Un boletín electrónico de novedades llamado “Un minuto con Difusión”, que fue el primero de estas características, después incorporado por otras editoriales. Tras el proyecto de una revista llamada *Entresuelo primera*, que salió de forma muy esporádica, la editorial continúa enviando este boletín al que le han dado una nueva imagen.

5.3. Edelsa



Figura 7. Logo de la editorial Edelsa

La editorial Edelsa ofrece un total de once manuales generales, si bien ninguno que cubra todos los niveles. En su mayoría, las publicaciones se centran en los dos primeros (A y B), aunque alguna está también pensada para estudiantes avanzados (C). En cuanto al rango de edades, crean materiales para niños, jóvenes y adultos, pero no para adolescentes. Para los dos primeros colectivos, la editorial cuenta con tres títulos específicos. Al igual que Difusión, tienen en catálogo cuadernos de verano, pero no libros enfocados al aprendizaje por contenidos.

Por lo que se refiere al material ofrecido para la preparación de los exámenes DELE, sí han desarrollado una colección completa que incluye todos los niveles a excepción del B1 escolar.

En el ámbito de materiales específicos, la gran apuesta reside en materiales de español de los negocios y en los relacionados con aspectos culturales, a los que se pueden sumar la literatura y la historia del arte, estos últimos en menor medida. Del primer caso encontramos una oferta amplia: seis publicaciones centradas en el tema. Para la cultura hay diferentes vías de trabajo que incluyen tanto a España como a Hispanoamérica en general y a algunos de sus países en particular.

Si pasamos a la práctica de contenidos y destrezas aisladas destaca, en primera instancia, el volumen de materiales destinados a la conversación con un total de tres títulos centrados en las necesidades de cada uno de los niveles (A1 – C2). A estos tres manuales hay que sumar otros que, creados con el mismo propósito, hacen uso de diferentes recursos como microdiálogos, pretextos o situaciones comunicativas. Más escasa es la oferta para practicar el resto de destrezas. Así, para el léxico, la editorial ofrece al estudiante de español un vocabulario de uso interactivo y un único título para practicar la audición. Para la fonética, encontramos uno que engloba entonación y

ortografía y otro destinado únicamente a la pronunciación. Edelsa también trabaja la competencia audiovisual ofreciendo una serie de vídeos con situaciones comunicativas que funcionan como complemento a diferentes libros de texto. Finalmente, la comprensión lectora se enfoca también por medio de lecturas graduadas. De ellas conviene destacar que la editorial marca su propia división en niveles, gradación que va desde el número uno hasta el cinco, algo que nos impide saber qué correlación concreta tiene con los niveles del *Marco Común de Referencia Europeo*. Además, la importancia de las mismas dentro del catálogo es mínima, no es un aspecto destacable dentro del amplio volumen de materiales que ofrecen para otros muchos aspectos.

Una valoración diferente conviene hacer de las gramáticas. Edelsa cuenta con cuatro de consulta a las que hay que sumar un total de seis que combinan teoría y ejercicios. Además, encontramos algunas otras que trabajan aspectos concretos como las perífrasis o las conjugaciones verbales, o cuadernos específicos que van unidos a manuales de aula. Si bien la oferta es amplia, no incluye ninguna en otro idioma como sí hacen otras editoriales del sector.

Al contrario de lo que pasa con Difusión o AnayaELE, Edelsa sí cuenta con publicaciones dedicadas a la investigación didáctica. Edita, en concreto, dos colecciones que incluyen temas variados relacionados con la enseñanza y aprendizaje de lenguas como pueden ser: las destrezas escritas, el componente cultural, pautas para aprender a enseñar o dinamizar las clases, entre otros, como puede verse en las siguientes portadas:



Figura 8. Colecciones de investigación

Hay que decir que todas ellas han sido y continúan siendo muy útiles (porque algunas se están reeditando con revisión y actualización), a la vez que se han convertido en obras de referencia en el tema tratado, por la autoridad y prestigio de sus autores. Respecto a las extensiones digitales o material multimedia, podemos destacar los manuales digitalizados. También han creado dos zonas en su página web: “Sala de profesores” y “Zona de estudiante”, donde tanto unos como otros pueden encontrar actividades complementarias y de refuerzo que, aunque están ligadas a sus publicaciones en papel, son de descarga completamente gratuita y no requieren de ningún código que obligue a comprar sus libros.

Para concluir, entre esos otros aspectos valorados positivamente, podemos destacar material lúdico para las clases o libros dedicados a la fraseología, por ejemplo. Además, la editorial cuenta con otros recursos como un blog, “Eñe que Eñe”, que tiene ligado un boletín de novedades y en el que podemos encontrar, entre otros, cortos con explotaciones didácticas, información sobre exámenes DELE y cursos para docentes, artículos de interés dentro del ámbito educativo, enlaces a sus materiales de descarga gratuita y promoción de sus nuevos títulos o una sección dedicada a las jornadas de formación de profesores que llevan a cabo.

5.4. Edinumen



Figura 9. Logo de la editorial Edinumen

Esta editorial ofrece un total de siete manuales generales, aunque algunos de ellos están disponibles en una versión anterior, que sigue en el mercado, y una nueva modificada que parte del original. Es el caso de *Prisma* y *Nuevo Prisma*, por ejemplo. Estos manuales cubren todos los niveles y, por primera vez en un catálogo editorial E/LE, es posible encontrar en una misma colección desde A1 hasta C2. Es el caso de *Nuevo Prisma*. Además, algunos de ellos son específicos para alumnos de diversas nacionalidades y como punto destacado, a diferencia del resto, cuentan con uno para

estudiantes con problemas de alfabetización (un ámbito que ha sido atendido solo desde los estudios de segundas lenguas e inmigración). Han editado materiales especializados para todos los rangos de edad y, por primera vez, encontramos libros específicos de aprendizaje por contenidos. Para el público más joven ofrecen *Clan 7* (A1 – A2) y para adolescentes, a los tres títulos de aprendizaje por contenidos, en la línea del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) hay que sumar dos de carácter general.

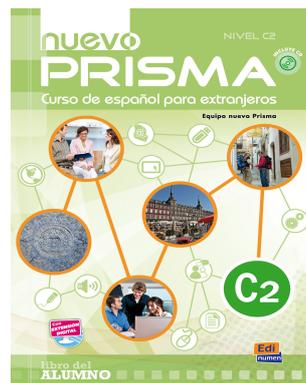


Figura 10. *Nuevo Prisma C2*

También en el siguiente aspecto, el material para preparar los exámenes DELE, Edinumen marca una diferencia respecto al resto de casas editoriales, pues cuenta con una colección que abarca desde A1 hasta C2, e incluye el B1 escolar.

En lo que a manuales específicos se refiere, su abanico es amplio. Para empezar, cuenta con cinco colecciones con división de niveles, dedicadas al español de negocios. A estos hay que sumar otros relacionados con la salud, el turismo, el derecho y, por primera vez, uno centrado en el español académico para universidades españolas (fruto del proyecto europeo coordinado por Graciela Vázquez). Este último título está encaminado al amplio público Erasmus que cada año acude a nuestras universidades para cursar una parte de sus estudios y que, normalmente, no conoce todo lo relativo al español académico, del que va a tener que hacer uso en la realidad diaria del aula. En este sentido, la editorial cubre un hueco que desde otras casas editoriales no se había trabajado hasta el momento. Más escasa es la oferta de material para trabajar la cultura o la literatura, aunque disponen de un reciente manual de literatura española para la clase de E/LE, además de dos cuadernos que trabajan la literatura española

contemporánea y la hispanoamericana. Ofrecen también publicaciones relacionadas con el cine y la historia del arte. Finalmente encontramos dos cuadernos para trabajar la historia, uno destinado a la de España y otro a la de Hispanoamérica.

Si centramos nuestro análisis en la práctica de contenidos y destrezas aisladas, encontramos múltiples y variados materiales creados para desarrollar la expresión oral y el léxico. Para practicar vocabulario, la editorial ha creado recursos variados como pueden ser tarjetas para el profesor o blocs con imágenes enfocados a estudiantes iniciales. Para los niveles más altos, Edinumen ofrece cuatro volúmenes dedicados, entre otros, a modismos o unidades fraseológicas. Podemos encontrar un taller de escritura y diversos cuadernos de ortografía que se centran en diferentes aspectos como, por ejemplo, la puntuación. Finalmente, la comprensión lectora se trabaja desde diferentes perspectivas como son libros de diálogos y relatos, así como lecturas graduadas. Dentro de estas últimas encontramos colecciones para jóvenes y adultos que cubren un espectro amplio de temas e intereses para alumnos desde A1 hasta C2. Además del público habitual, se dirige a adolescentes y niños, de modo que edita libros para cada uno de estos grupos de edad. Bajo el título de *Gominola*, encontramos cuatro colecciones: *Gominola roja y naranja*, destinadas a niños de entre ocho y diez años, *Gominola verde y azul*, para niños de entre diez y doce años. Se trata de una apuesta que, una vez más, marca la diferencia con otras casas editoriales. Es el primer caso, de entre los sometidos a estudio, en el que encontramos una sección de lecturas pensadas para los aprendices de español más jóvenes.

Dentro de las gramáticas encontramos tanto obras de consulta como con ejercicios. De estas últimas vemos un amplio número de carácter general, pero también otras centradas en aspectos concretos de la lengua. A ellas podemos sumar las contrastivas y algunos cuadernos para trabajar los aspectos más conflictivos de la lengua española.

Como sucede en Edelsa o SGEL, Edinumen también apuesta por la investigación y cuenta con cinco colecciones muy amplias que incluyen todo tipo de temas relacionados con la didáctica, como pueden ser: psicología, dimensión afectiva, enfoques y métodos o evaluación y exámenes, entre otros. Conviene destacar una colección muy interesante llamada *De la investigación a la práctica en el aula*. Por otro lado, son distribuidores de algunos de los títulos más emblemáticos de la lingüística aplicada de la prestigiosa *Cambridge University Press*.

En lo que a material digital se refiere, podemos encontrar diversos tipos: extensiones digitales de sus libros, ediciones disponibles para usarse con pizarra digital interactiva o la “Eleteca”, una plataforma virtual tanto para el profesor como para el alumno y en la que se pueden encontrar actividades extra que sirven como complemento a las que aparecen en sus manuales.

Finalmente, en el último apartado de nuestro análisis destinado a otros recursos que la editorial puede ofrecer, la lista también es amplia. Entre aquellos que escapan a la clasificación de nuestra plantilla debemos destacar materiales específicos para evaluación y exámenes. A ellos se pueden sumar interesantes y originales publicaciones relacionadas con el humor, pasatiempos, teatro, anuncios de televisión, taller de prensa o comentario de texto, entre otros. Al margen de manuales propiamente dichos, encontramos en la web: entrevistas a autores de ELE, estudios y reseñas, artículos relacionados con la enseñanza del español en diferentes países, etc. A lo que hay que añadir un boletín electrónico de novedades y diferentes concursos para la creación de materiales.

5.5. SGEL



Figura 11. Logo de la editorial SGEL

Esta editorial destaca a primer vista por el volumen de catálogo que presenta. Frente a las analizadas hasta aquí, SGEL edita diecisiete manuales generales que cubren todos los niveles, aunque la mayoría de ellos alcanza solo hasta B2. Los destinados a C1 y C2, solo tres del total, son completamente independientes del resto de colecciones, es decir, no hay ninguno que permita trabajar con él desde A hasta C. Algunos de ellos están especializados en alumnos de diversas nacionalidades, entre los que destacan los destinados a japoneses e italianos. Ofrecen publicaciones generales para todas las edades y, aunque no cuentan con libros de aprendizaje por contenidos, sí encontramos la oferta más amplia para niños y adolescentes de los catálogos analizados. Para los primeros, a diferencia de otras casas editoriales, SGEL ha creado material específico

para niños extranjeros que, estando en edad escolar, deben integrarse en el sistema educativo español (un ámbito que ha sido estudiado desde el área del español para inmigrantes). Para los segundos sorprende el público al que va dirigido: en su mayoría estudiantes brasileños que disponen de un manual enfocado a preparar el examen de español para el acceso a la universidad de su país.

Para la preparación de exámenes DELE, SGEL solo ha editado, hasta el momento, uno para B1. Y en lo que a material específico se refiere, encontramos títulos para: el español de negocios, que incluyen, además de lo esperado, obras relacionadas con la correspondencia comercial o el secretariado; y a su vez para el español del turismo, de las ciencias de la salud o para el español jurídico, en lo que constituye un abanico más amplio que el resto. También es amplia la oferta de cultura y civilización que distingue entre cultura española y de América Latina en general, sin especificar países concretos. Finalmente, en relación con la literatura, aunque en distintos volúmenes y colecciones diferentes, podemos decir que abarca toda la historia literaria.

Para la práctica de contenidos y destrezas aisladas, sorprende encontrar publicaciones para cada uno de los ítems marcados en nuestra plantilla de evaluación. Así, han diseñado materiales para trabajar la expresión oral de forma aislada o unida a la comprensión auditiva; para la práctica del léxico y la fonética, esta última por medio de un cuaderno destinado a la pronunciación o la escritura y ortografía con un título centrado en la ortografía exclusivamente y otro que aúna lectura, conversación y redacción. A todo ello se pueden sumar tres DVD relacionados con la cultura y el cine que permiten mejorar la comprensión audiovisual. Finalmente, la comprensión lectora se basa en una propuesta de lecturas graduadas divididas en siete colecciones con variedad de géneros y estilos. Encontramos lecturas para estudiantes de todos los niveles, aunque conviene destacar que su clasificación, al igual que sucedía con Edesla, se corresponde con inicial, medio, avanzado y superior, en lugar de A, B y C, que consideramos más oportuna.

En el plano gramatical, SGEL ofrece tanto obras de solo consulta, algunas disponibles para hablantes de diferentes lenguas maternas, como gramáticas prácticas con ejercicios.

En cuanto al espacio reservado a la investigación, destacan dos colecciones de didáctica que incluyen aspectos muy variados de la enseñanza del español. No obstante, si hay algo verdaderamente reseñable en este apartado es que debemos a SGEL la

publicación de tres títulos básicos en la bibliografía de ELE: el *Vademécum para la formación de profesores*, la revista *Carabela* y el *Diccionario de términos clave de ELE*. El primero, dirigido por Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, es considerado una obra de referencia que hace un recorrido por los aspectos fundamentales de la enseñanza de E/LE. El segundo, fue una revista de publicación semestral que incluía artículos y propuestas didácticas, en números monográficos en su segunda, realizada por y para profesores de E/LE. Y el tercero constituye la versión en papel del valiosísimo diccionario electrónico de idéntico título coordinado por Ernesto Martín Peris, que puede consultarse en el Centro Virtual Cervantes.



Figura 12. *Diccionario de términos clave de ELE, Vademécum y Carabela*

Para ir concluyendo, SGEL no destaca por sus extensiones digitales, pues ninguno de sus manuales las tiene. Solo algunos de ellos cuentan con algún material complementario disponible en la página web, en un espacio virtual denominado “Aula ELEtrónica”, de uso exclusivo para usuarios registrados. Estas actividades se pueden encontrar también en un canal de *Youtube* en el que hay accesibles vídeos relacionados con actividades para trabajar en el aula. Asimismo, también disponen de un boletín de novedades. Junto a todo ello, debemos incluir en este último apartado una serie de diccionarios monolingües destinados a alumnos de español y recursos lúdicos para la práctica del idioma.

b. Resultados del cuestionario

Analizado el fondo de cada una de las casas editoriales especializadas en E/LE para saber qué están haciendo y de qué forma están contribuyendo a la difusión de la enseñanza y al trabajo del profesorado y alumnado, pasaremos a estudiar detenidamente la opinión que cada uno de los representantes de las distintas editoriales nos ha ofrecido a partir del cuestionario que se les remitió. Tal y como hemos avanzado en líneas previas, su objetivo fundamental era conocer la versión sobre la implicación en el desarrollo del español como lengua extranjera de cada una de las editoriales que han participado en este estudio.

La primera pregunta que planteamos estaba enfocada a conocer su opinión respecto al papel que ellas mismas habían jugado en la consolidación del español para extranjeros como una disciplina asentada completamente a día de hoy. La respuesta a esta pregunta parece ser unánime, ya que todas definen su colaboración con calificativos como de primer rango, fundamental, destacado o protagonista. Ahora bien, en ocasiones, esta calificación viene matizada. Es el caso de la editorial Difusión. El director del departamento de español, Agustín Garmendia, afirmaba que tenemos una visión reduccionista, esto es, cuando hablamos de la enseñanza del español y sobre todo de la difusión editorial española, tendemos a olvidar que el gran mercado, como ya justificaba Santillana, está en Estados Unidos e incluso, Brasil. Si pensamos en ese mercado, podemos y debemos afirmar que es un mundo completamente desconocido desde la perspectiva española. Son contextos en los que no se ha influido en nada, porque editorialmente no se ha sabido llegar allí. Algo diferente es la dimensión que se ha alcanzado en países como Italia y Grecia, un mercado menor pero en el que se ha entrado y sobre el que se ha ejercido una importante influencia. Al margen de esta interesante puntualización realizada por Difusión, todas afirman que han sido pilares fundamentales en el desarrollo de la disciplina y lo justifican comentando distintas aportaciones que han hecho a la misma. Así, parece una idea común justificar que ellas han sido y son las encargadas de dar a conocer las líneas metodológicas. En esta misma dirección, encontramos editoriales que defienden la importancia de la renovación pedagógica que ellos han llevado a cabo. Junto a estas cuestiones didácticas, encontramos también justificaciones relacionadas con su presencia en los diferentes países. Algunos afirman que fueron ellos quienes comenzaron a promocionar la lengua española en países extranjeros antes de que lo hicieran entidades u organismos tales

como las Consejerías de Educación, las diferentes embajadas de España o el propio Instituto Cervantes. Manteniendo esta idea en el tiempo, afirman que tienen, a día de hoy, una relevante dimensión internacional, al estar presentes en un gran número de países extranjeros. Recordemos aquí, no obstante, la perspectiva de Difusión, para la que tener presencia en ciertos países extranjeros no significa haber contribuido al desarrollo de la disciplina en otras partes del mundo que son tan importantes o más que España para la difusión del español a nivel internacional.

Los últimos motivos en que basan la trascendencia de su labor están relacionados con aspectos formativos. Así, las editoriales han contribuido a la constitución de la disciplina, ya que han favorecido que los profesores encontraran un lugar donde sacar a la luz trabajos fruto de la experiencia diaria en el aula. Dichos materiales han servido, a su vez, para ayudar o formar a profesores noveles. En definitiva, las editoriales consideran que son importantes núcleos de formación de profesorado. Conviene marcar en último lugar que Edinumen, aún reconociendo que ha tenido un papel destacado, afirma que para hablar de consolidación de la disciplina, a la labor editorial hay que sumar el creciente desarrollo de programas de formación como los másteres o la labor realizada por el Instituto Cervantes, entre otras actividades.

Tras conocer la opinión de cada una de las casas editoriales acerca de su contribución al desarrollo del español para extranjeros, la siguiente pregunta estaba enfocada a la trayectoria editorial de cada una de ellas en relación con la enseñanza de E/LE.

Empezando con Edelsa, destaca la gran experiencia en la enseñanza de idiomas. Federica Toro afirma que, si bien la editorial empezó su andadura en el mundo de los idiomas en un ámbito diferente a E/LE, en 1988 comenzó a editar métodos y materiales diversos centrados en la enseñanza del español. Surgieron entonces cursos comunicativos tan conocidos como *Para empezar* o *Esto funciona*. No obstante, la editorial justifica la planificación de su trabajo en el sector, defiende la idea de que sus materiales tienen un amplio estudio previo a su creación y que no se ha hecho uso de su conocimiento anterior con otros idiomas para producir recursos de español sin más. Así, defienden contar con publicaciones adecuadas y consolidadas en las que se tienen en cuenta las opiniones de sus usuarios, tanto profesores como estudiantes, el mercado al que van dirigidas y las obligaciones ministeriales. Si tienen que marcar un hito

importante en su trayectoria, Edelsa se decanta por la publicación del manual *Ven*, calificado de *best seller* por la propia editorial.

Algunos años más tarde tenemos que situar el proyecto de Anaya en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera. El proyecto editorial en E/LE surge en el año 2000 y un año más tarde lanzan su primer manual, *Sueña*. Este método, tal y como la editorial lo cataloga, es considerado por ellos mismos como un gran referente tanto dentro como fuera de España. Asimismo, a la importancia de su trayectoria suman la creación de recursos complementarios o ediciones para preadolescentes, en un intento de desmarcarse de aquello que otras casas editoriales tienen en el mercado. Junto a este material, destacan como importante contribución, por su gran acogida, la colección *AnayaEn* que ofrece obras de referencia para aspectos fundamentales del español como son la gramática, el vocabulario, la fonética, la escritura, etc. Este último punto nos sirve para destacar la filosofía de este grupo editorial, que afirma tener la voluntad de publicar obras de referencia frente a la edición en cantidad.

Difusión, si bien no alcanza los cuarenta años de experiencia como sucede con SGEL, también tiene una amplia trayectoria en el sector. Con veintiséis años de experiencia, es una de las editoriales más conocidas a nivel mundial. Nació en Madrid y su primera publicación fue un manual comunicativo llamado *Intercambio*. Agustín Garmendia la define como innovadora, calificativo que se aplica tras haber introducido en el mercado manuales como *Rápido*, uno de los primeros que permitía alcanzar varios niveles con un único volumen. Pero sin duda, el paso definitivo, que los define como editorial innovadora y puntera en el sector, fue la llegada de *Gente*, el primer método que seguía el enfoque por tareas en España y también en otros muchos países. *Gente* se define como una auténtica revolución muy bien aceptada, que además supuso una renovación metodológica para los profesores. En esa sucesión de novedades e innovación, muchos eran los que calificaban a Difusión como una editorial destinada a expertos. Por ello, en 2002 se sacó al mercado *Aula*, mucho más cercano y al alcance de todos. Tal y como lo definen, se trataba de un material más próximo y accesible. Hasta el momento, el último paso destacado en su trayectoria es *Bitácora*, una apuesta editorial que da auténtico relieve al léxico.

Finalmente, Edinumen comenzó su andadura con *Método de español para extranjeros*, un manual que en palabras de José Manuel Foncubierta, presentaba una propuesta comunicativa débil, por otro lado acorde con el momento en el que veía la luz

y la formación del profesorado de la época. El salto en la editorial vino de la mano de un método tan conocido y usado a día de hoy como es *Prisma*. Ofrecía la garantía de estar creado por profesores con formación y experiencia, acostumbrados a trabajar bajo el enfoque nocional – funcional, con una filosofía ecléctica que priorizaba la práctica de las macrodestrezas. A ello, cabe añadirle la integración de la cultura como un elemento más de la comunicación y no como un mero añadido.

En definitiva, antes o después, las editoriales españolas entraron en el sector con la voluntad de ofrecer una nueva perspectiva, un elemento novedoso a lo que había en el mercado. Con el paso de los años se han ido adaptando a las necesidades fruto de una realidad cambiante. Aunque con filosofías editoriales propias, todas se amparan en la voluntad de crear materiales útiles tanto para el docente como para el discente, algunas incluso queriendo desmarcarse y ser pioneras en la implantación de los nuevos métodos y enfoques.

Si en la trayectoria editorial todos habían coincidido en señalar aquellas publicaciones que consideraban destacables y habían reseñado brevemente los pasos seguidos hasta el momento actual, tal y como ya se mencionó en la primera pregunta, también queríamos saber qué labores de formación estaban llevando a cabo, qué trabajo estaban desarrollando para formar a los profesores, usuarios potenciales de sus manuales. Las respuestas varían, como veremos a continuación, aunque todos coinciden en señalar la importancia de los proyectos formativos.

De las cinco editoriales con las que trabajamos, podemos constatar que todas son partícipes en diferentes eventos formativos entre los que podemos destacar el congreso anual de ASELE, ahora bien, no todas organizan sus propios encuentros. Así, Edelsa y AnayaEle hacen referencia a la figura del asesor pedagógico, a lo que la primera añade las publicaciones de investigación que ofrecen y la segunda menciona también a los creadores de sus materiales como personal formativo. Por el contrario, ninguno de las dos a la organización de eventos propios.

En un punto intermedio está SGEL. Carlos Barroso, coordinador pedagógico de las publicaciones de español, habla de la organización de jornadas, cursos y talleres, y destaca la participación en congresos en todos los países en los que se enseña español. En cambio, sorprende la falta de énfasis en este aspecto, pues no ofrece datos más concretos acerca de los mismos, como sí hacen las dos siguientes: Difusión y Edinumen.

La diferencia entre estas dos editoriales y las anteriores reside en la organización de jornadas, talleres o encuentros propios a los que se pueden añadir, como en el resto de casos, la participación en congresos o eventos relacionados con E/LE pero que no organizan ellos mismos. Además, ofrecen formación independiente a los usuarios de sus materiales. De forma más detallada, Difusión define la formación como uno de sus puntos clave. Especifica además que se lleva a cabo desde diferentes perspectivas. Como organizadores, lo más conocido son los Encuentros prácticos junto a International House, en diferentes países a lo largo del curso. A ellos hay que añadir otro que, desde que comenzó en 2009, ha ido ganando reconocimiento en el ámbito de E/LE: el encuentro anual realizado en Madrid con PROLINTER, programa de lenguas para la internacionalización, desarrollado por la Universidad Politécnica de Madrid y a la que hay que sumarle la participación y colaboración del Instituto Cervantes. En esta última línea, la editorial está presente en congresos como el de ASELE, anteriormente mencionado o el ForoEle de Valencia, donde participa fundamentalmente mostrando sus novedades al público asistente. A ellos se puede añadir una novedad de este año: por primera vez Difusión asiste como formadora a CIEFE en Holanda, encuentro centrado en las finalidades específicas, en las que se ha hecho un hueco en los últimos años. Junto a formación general y abierta para todo tipo de público, también la ofrecen en particular a los usuarios de sus materiales con el objetivo de explicar qué hay detrás de cada libro, qué se ha tenido en cuenta para crearlo, cuál es su filosofía, etc. Finalmente, y en la misma línea, se puede destacar el trabajo realizado en Institutos Cervantes como el de Munich o Ausburgo, usuarios potenciales de sus materiales.

De forma muy similar, Edinumen organiza eventos junto a otras instituciones educativas como pueden ser las universidades o lleva a cabo encuentros tan conocidos como los ProfELE que se desarrollan tanto dentro como fuera de España. Asimismo, colabora en distintos congresos y ofrece soporte a los centros que trabajan con sus materiales para lo que cuentan con un departamento propio. Además, en una apuesta por la formación a distancia y las nuevas tecnologías, imparte desde hace algún tiempo seminarios en línea, como uno de los primeros MOOC en E/LE.

Relacionado con lo anterior, y conocedores de que algunas editoriales cuentan con expertos metodológicos, enunciábamos la siguiente pregunta con la voluntad de saber quiénes los tienen y cuáles son las funciones que lleva a cabo. A juzgar por las respuestas obtenidas, que desarrollaremos a continuación, parece una figura importante

a día de hoy. Solo una de las editoriales con las que hemos trabajado afirma no tener uno en su plantilla. El resto parece coincidir en la importancia de la misma. En cambio, la concepción del experto varía considerablemente de una editorial a otra. Si analizamos sus respuestas, podemos afirmar que en cada uno de los casos estudiados la labor de este profesional es distinta y no siempre relacionada con cuestiones formativas. Así, encontramos funciones tan dispares como: la creación del producto o su supervisión para garantizar que la publicación sigue una determinada línea metodológica, junto a la presentación de la obra al público potencial. A falta de un consenso general, podemos detallar más las diferentes respuestas.

Sin lugar a dudas, la que más sorprende es Edelsa, quien encamina la labor de este profesional hacia la supervisión del producto para lo que afirma disponer de siete expertos metodológicos divididos en dos bloques: los editores - redactores y otros. Los editores - redactores son los encargados de diseñar los libros, reconducir los manuscritos, asegurarse de que estos están siendo creados de acuerdo con la línea metodológica planteada, la secuencia didáctica o los contenidos del *Marco Común Europeo de Referencia*. En lo que Federica Toro, directora general de la editorial, clasifica como otros, se encuentran aquellos que analizan el producto terminado y en líneas generales se dedican a la formación y difusión de sus productos.

Siguiendo en la misma dirección que Edelsa, Foncubierta, desde Edinumen, afirma contar con un departamento de formación, en el que se inserta dicha figura, cuya labor en este caso es llevada a cabo por él mismo. Afirma que si bien nos encontramos en una época post - método, el método sigue vigente entre el profesorado y también en el ámbito editorial. Los profesionales de dicho departamento son conocedores de la historia metodológica de E/LE y se encuentran en constante contacto con la investigación más reciente. No obstante, matiza que la línea editorial es fruto de un consenso y que no viene determinada por la figura del experto metodológico.

Frente a esta primera idea del experto como conocedor de las líneas metodológicas, que vuelca su conocimiento en la creación de los materiales que la editorial publica, encontramos la dimensión más comercial que se le ha dado a esta figura. AnayaEle afirma que el papel del experto es presentar las novedades en las escuelas y universidades, tanto en el ámbito nacional como internacional. De su breve respuesta, quizá se pueda inferir que, junto con la difusión del producto, se encuentra la formación para sus usuarios. En cualquier caso, ellos no lo especifican directamente.

Al igual que en preguntas anteriores, SGEL se sitúa en un punto intermedio pues Carlos Barroso, afirma que el departamento de E/LE de la editorial cuenta con la figura de un coordinador – asesor pedagógico que es el experto metodológico. Entre sus funciones están las de dirigir a un grupo de expertos que investiga, crear talleres e impartir cursos y asistir a congresos como representantes de la editorial. En este momento, dicha figura dentro de la editorial sería la de él mismo, ya que desde su experiencia es el encargado de llevar a cabo cursos y talleres para formación de profesores. De todo ello podemos afirmar que su labor está más encaminada a la formación externa que a la creación de materiales. Si bien desde SGEL se trabaja en la línea formativa, los conocimientos y experiencia de este experto se centran más en la formación dirigida a sus clientes que en la creación de sus materiales.

En una línea similar, y aunque afirma no contar con experto metodológico, Difusión delega tareas similares a las del experto de SGEL en los propios autores de sus materiales y en Antonio Béjar. Así, los primeros se encargan de las tareas de promoción y formación, destacando el propio Agustín Garmendia junto a autores tan conocidos como Ernesto Martín Peris o Neus Sans. Conviene hacer hincapié en la idea de Garmendia referida a que aquellos que mejor conocen los materiales son sus propios creadores. Son ellos los más adecuados para acercarlos al usuario, pues pueden ofrecer una perspectiva mucho más amplia que proviene de toda la filosofía que subyace a su creación. El segundo, Antonio Béjar, a diferencia del resto, no es autor de materiales. Con una amplia experiencia en E/LE, tanto en España como en el extranjero, lleva a cabo tareas de formación del profesorado, asesoramiento y delegado pedagógico.

Otro aspecto fundamental para la consolidación de una disciplina es la investigación. Por ello, para saber qué papel desempeñaba esta en cada una de las casas editoriales, les preguntamos si consideraban importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación. En caso afirmativo, queríamos saber qué porcentaje de cada uno de los catálogos estaba dedicado a tales proyectos frente a la edición de materiales para el aula. La respuesta mayoritaria a esta pregunta era la defensa de la importancia de este tipo de publicaciones. No obstante, en su mayoría no se consideraban ellos mismos como los encargados de sacarlas al mercado por diversos motivos. Quizá el más destacado sea, directamente o de forma velada, la falta de rigor de su contenido. Así lo destaca directamente Federica Toro cuando afirma que “si los trabajos estuvieran bien orientados, serían muy interesantes para la formación del

profesorado, pero muchas veces carecen de rigor en su contenido para que puedan resultar de interés para la formación del profesorado”. Una idea similar se puede extraer de la respuesta de SGEL, cuando dicen que no publican este tipo de trabajos sino que se centran en la investigación de autores contrastados. También en las palabras de Difusión se puede inferir la misma razón aunque la planteen desde una perspectiva diferente. Garmendia no habla de obras poco rigurosas, sino que se refiere a la ausencia de un comité universitario dentro de la propia editorial que juzgue el valor de las mismas. Además, introduce en su respuesta la segunda causa para no editar: la económica. No se puede olvidar que una editorial, aunque esté comprometida con el trabajo que hace y crea en aquello que saca al mercado, es una empresa que, como el resto, busca obtener beneficios. Desde esta editorial, los trabajos de investigación y tesis se consideran importantes y necesarios para el avance de la disciplina, pero entienden que a ellos no les compete difundirlos.

Aquellos que los consideran necesarios pero no creen que les corresponda a ellos sacarlos al mercado, véase Difusión o AnayaEle, proponen soluciones editoriales. Los primeros afirman que se trata de un material muy interesante que hoy en día puede encontrar su lugar de publicación en la red, así accesible para todos. Los segundos, por el contrario, creen que el mercado editorial de estos trabajos debe restringirse al ámbito de publicaciones universitarias. Estamos, por tanto, ante la defensa de la importancia de estos proyectos, la discusión de cuyo valor e interés daría para otra memoria.

La única respuesta afirmativa la encontramos en el caso de Edinumen. José Manuel Foncubierta afirma que la inversión en formación es necesaria “porque la gestión de la naturaleza de los libros que se pretenden publicar en la editorial necesita ir en consonancia con la calidad y cantidad de formación de un grueso importante de la población de profesores de español. Si no invirtiéramos en esa evolución, nosotros mismos no podríamos evolucionar”. Siguiendo este principio, la editorial llevó a cabo un proyecto de edición de trabajos de investigación y tesis que en palabras del propio Foncubierta acabó naufragando. Su justificación rompe con la idea de falta de rigor antes mencionada. Se infiere que el fracaso se debe al poco éxito que tuvo entre los compradores potenciales y su justificación, tal y como él indica antes de darla, resulta rompedora. Foncubierta defiende que el profesorado de E/LE está interesado en su formación para lo que asiste a eventos formativos o, a un nivel superior, realiza cursos de postgrado. No obstante, el profesor de E/LE no lee mucho sobre el tema. De ahí que

una colección de investigación como la que ellos sacaron al mercado no tuviera éxito. Pero aunque fracasó, a día de hoy siguen publicando resultados de investigación por compromiso con la formación, por considerarlo una obligación moral de la que no se espera obtener beneficios.

Fruto de las respuestas obtenidas, parece obvio que ese tanto por ciento del catálogo es inexistente o muy reducido. Las únicas editoriales que nos dan datos al respecto son Edelsa, que afirma destinar un 2% del mismo a trabajos de investigación y Edinumen, entre un 10% y un 15% de sus publicaciones, con una parte simbólica dedicada a ella, que la convierte, no obstante, en la editorial E/LE que mayor compromiso presenta con la investigación y formación.

En definitiva, tras el análisis del fondo editorial y conocida la opinión de las editoriales y su implicación, somos conscientes de la gran cantidad de material que a día de hoy existe en el mercado y de la que el profesorado de español puede servirse para formarse y para que la realización de su trabajo sea lo más efectiva y eficaz posible. Es cierto que todos estos materiales están disponibles en el mercado, más si cabe en un momento de máximo auge de Internet y las redes sociales; así, el profesor de español puede consultar de forma rápida el fondo editorial de determinada casa para conseguir aquello que en una librería no encuentra. No obstante, nos preguntábamos cuántos profesores van a buscar las novedades o cuántos se limitan a seguir el manual que el centro les ofrece y lo complementan con aquellos materiales que, o bien han creado, o bien han ido recogiendo a lo largo de sus años de experiencia. Si la mayoría de profesores se situara en la segunda opción, veríamos que las editoriales investigan, innovan y publican, pero los docentes no siempre conocen la mayor parte de su trabajo. Por todo esto, les planteábamos la pregunta de qué relación existe entre su editorial y sus destinatarios potenciales y qué métodos emplean para llegar a ellos. En todas las respuestas hay puntos comunes. Todas afirman hacer uso de las redes sociales para llegar a su público. Entre ellas destaca *Twitter*, pero sobre todo *Facebook*, de quien Difusión dice ser la editorial con más seguidores. Asimismo, todas las editoriales cuentan con blogs, boletín de novedades y páginas web, en un intento de llegar lo más lejos posible. Tal y como afirma Garmendia, “las herramientas digitales ayudan mucho a la comunicación con el público”. Al margen de este tipo de recursos, las jornadas, cursos de formación o congresos son reconocidos por muchas editoriales como un buen escaparate para mostrar sus materiales. Solo dos editoriales hablan de recursos

diferentes para llegar a sus usuarios. AnayaELE habla de la figura del asesor y del equipo editorial como entidades destacadas en la difusión de materiales. SGEL en cambio afirma ponerse en contacto con sus clientes a través de entidades que los suelen agrupar, como puede ser el Instituto Cervantes o las Consejerías de educación.

Una vez visto el modo en que llegan al profesorado preguntamos si creían que este conocía suficientemente la gran variedad de recursos que ellos, como editorial, ofrecen. Las respuestas a esta pregunta variaban entre aquellos que tenían una mayor confianza en su alcance frente a aquellos más realistas que, sabedores de la amplitud de su catálogo, reconocían como tarea difícil llegar a un público amplio. Entre los más escépticos se encuentra Edelsa, que dice que es complicado llegar al conjunto de profesores, sobre todo si ese conjunto es internacional. En esta misma línea, Edinumen afirma que la cantidad de títulos publicados les sobrepasa y que aunque su intención es la de dar mostrar todo aquello que publican, es seguro que los profesores no llegan a conocerlo todo. Por el contrario, AnayaEle cree que sí, que los profesores conocen aquello que publican. Al tratarse de una editorial pequeña, en lo que a E/LE se refiere, y con un número de materiales más limitado, es posible que el público tenga un mayor conocimiento. Sin olvidar que, precisamente por ser una editorial menor, es probable también que sean muchos los que desconozcan algunas de sus publicaciones. Finalmente, Difusión, afirma no llegar a todo el profesorado aunque asegura que sí a miles de profesores.

6. Conclusiones

Una vez analizados los datos, pasaremos a dar respuesta a las preguntas que marcaron nuestra investigación.

En primer lugar queríamos saber qué papel han desempeñado las editoriales en la consolidación del español segunda lengua / lengua extranjera como disciplina. A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que su contribución ha sido muy relevante. La aparición de las editoriales, tras los inicios de los cursos de español para extranjeros, fue determinante para darle un impulso a la disciplina. No obstante, de nuestro estudio se deduce que debemos restringir su importancia al ámbito nacional o a países vecinos como Grecia o Italia, donde el volumen de personas que aprenden y hablan la lengua es menor. En cambio, es escasa la contribución de nuestras editoriales al desarrollo del español en países que pueden considerarse grandes potencias actuales

con un importante desarrollo del idioma como China, India, Estados Unidos o Brasil. De igual manera que su aportación se limita a ciertos países, podemos indicar que también lo hace a cierto público. La edición de materiales ha ido más encaminada a adultos y la formación del profesorado, por tanto, también se ha enfocado en esta dirección. Menor es la aportación al público infantil, adolescente o juvenil, aunque se está trabajando más en estas franjas de edad, ya que en los últimos años ha aumentado la demanda entre este tipo de estudiantes interesados en el idioma.

Para afirmar que han contribuido a la consolidación de una disciplina necesitábamos concretar qué habían hecho y qué siguen haciendo a día de hoy estas editoriales especializadas, en definitiva, saber qué han aportado al español lengua extranjera. Con carácter general, podemos sintetizar las ideas obtenidas en tres puntos básicos:

- Han dado a conocer entre el profesorado las nuevas líneas metodológicas, e incluso, en algunos casos, han contribuido muy directamente a la renovación pedagógica de las clases de español.
- Han supuesto una vía de salida tanto para las actividades de aula como para los trabajos e investigaciones de los docentes.
- Y, gracias a todo ello, han formado al profesorado de E/LE, ayudando a su desarrollo profesional.

El último de estos puntos, la formación, era objetivo destacado de nuestra investigación. Podemos afirmar que todas las editoriales hablan de ella, todas dicen ofrecerla. No obstante, no podemos situarlas a todas en una misma línea. Debemos diferenciar entre aquellas que organizan sus propios eventos formativos, como Edinumen o Difusión, y aquellas que se limitan a colaborar o participar en congresos o encuentros organizados por diversos organismos. Lo que sí tienen en común es el apoyo que ofrecen a los usuarios de sus materiales, pues todas coinciden en destacar que cuentan con personal especializado que aconseja y trabaja junto a profesores de distintos centros e instituciones que utilizan sus ediciones.

Lo que muy pocos señalan en primera instancia como una aportación a la disciplina, la investigación, era también importante para nuestro trabajo, pues considerábamos que proyectos de tal índole podrían ser muy útiles en la formación tanto de profesores como de la especialidad en sí misma. La falta de interés por incluirla en

las primeras respuestas no es casual. De las cinco editoriales con las que se ha trabajado, solo dos afirman incluir en sus catálogos ediciones destinadas a tal fin. Podemos hablar por ello de una aportación menor en este ámbito, con pocas editoriales comprometidas en la edición de este tipo de proyectos, probablemente porque no constituye en ningún caso el eje de partida de su actuación.

Conocedores de su aportación y tras haberlas estudiado en profundidad, estamos en disposición de señalar los puntos fuertes y las carencias de todas en conjunto, en lo que a edición de materiales se refiere. Sin lugar a dudas, el primer punto positivo que debemos destacar es la ingente cantidad de materiales disponibles en el mercado. De los manuales, elemento de los catálogos que más se emplea en el aula, existen colecciones amplias que engloban diferentes niveles, en su mayoría de acuerdo al *MCER*, aunque todavía es posible encontrar algunos que no han sido adaptados. Entre las carencias encontradas, cabe mencionar la falta de material específico para niveles superiores, fundamentalmente para C2. La oferta para estudiantes avanzados es escasa si nos referimos a C1, en cambio, se puede calificar de prácticamente inexistente para el siguiente (C2). Un hueco similar aparece en el ámbito de los exámenes DELE, donde son pocas las editoriales tratadas que ofrecen una colección completa. En todas ellas, a excepción de una, es imposible encontrar todos los niveles. En cambio, no podemos obviar uno de los puntos fuertes de todas ellas: la gran apuesta por los materiales complementarios que permiten trabajar los diferentes contenidos y destrezas aisladas. Es posible encontrar en sus catálogos una amplia gama de libros enfocados a mejorar la expresión oral, el léxico o la comprensión lectora, entre otros. Como contrapunto, todavía queda mucho que hacer en campos como la fonética o la expresión escrita, donde el volumen de publicación es inferior en algunos casos. En otros, prácticamente no existen. También destaca el trabajo realizado en el ámbito concreto del español de los negocios, campo en el que en los últimos años casi todas las editoriales han publicado nuevos títulos.

Una última carencia que quisiéramos señalar es la necesidad de apertura del mercado editorial a otros países, pues las editoriales tienen catálogos muy amplios que en cierto sentido pueden resultar reducidos por el panorama en el que son efectivos o aplicables. Así, nos proponíamos como último objetivo diagnosticar el alcance de las editoriales especializadas en E/LE, cómo y en qué medida llegan a sus clientes potenciales, para poder calibrar su influencia en el mundo de E/LE. Un punto

incuestionable es que todos contemplan planes de acción para llegar al mayor número de usuarios posible, algo que se ha visto favorecido en los últimos años por la inclusión en el día a día de las tecnologías. La mayoría se dirige a sus usuarios vía web: blogs, correo electrónico, boletines de novedades o redes sociales, entre los más destacados. No obstante, también los hay que siguen empleado recursos más tradicionales como puede ser la figura del asesor, del equipo editorial o de instituciones como el Instituto Cervantes para darse a conocer. Finalmente, también los eventos formativos se usan como plataforma de difusión. Con todas estas líneas de actuación abiertas, la mayoría cree que es fácil llegar al mundo de E/LE y confían en hacerlo a un gran número de docentes y estudiantes. Solo algunos, más realistas, afirman que los profesores no conocen todo lo que ellos publican, algo que, como perteneciente al colectivo de profesores de E/LE, ratifico.

A partir de las conclusiones de nuestro estudio, y una vez finalizado, conviene señalar las siguientes limitaciones:

- La inexistencia de estudios anteriores que habrían permitido un mayor conocimiento del tema y la creación de un marco teórico.
- La falta de respuesta de algunas de las editoriales consultadas. No obstante, contamos con las más destacadas del sector por motivos justificados en la introducción de este trabajo.
- El haber circunscrito el ámbito de estudio a la perspectiva española, dejando fuera países importantes que poseen editoriales en E/LE y que también contribuyen a la disciplina.

Debido a la novedad del tema aquí estudiado, son muchas las vías de estudio que se abren a partir de este trabajo, pero entre ellas se podrían destacar:

- La investigación desde la perspectiva opuesta, es decir, analizar qué llega realmente al profesorado, qué piensan ellos de los materiales de los que disponen y qué porcentaje de catálogo de cada una de las editoriales conocen y usan.
- Centrar la investigación del ámbito editorial bien en otros países hispanohablantes (desde Hispanoamérica, por tanto), bien en Estados Unidos, China o Brasil, para saber qué se está haciendo allí y cómo han contribuido las

editoriales en dichos países a que la enseñanza del español siga creciendo de forma imparable.

- Establecer una relación entre las editoriales españolas E/LE y las extranjeras que permitiera conocer también la importancia que las versiones en lengua específica tienen en los distintos países en los que el español es objeto de estudio.

Esperamos que de este modo, y tras el camino esbozado en nuestro este estudio, se abran nuevas perspectivas en el estudio del papel que las editoriales especializadas E/LE han desempeñado en la difusión de la enseñanza de nuestra lengua.

7. Bibliografía

- BARROSO GARCÍA, Carlos (2011), “El asesor editorial como experto pedagógico: un camino bidireccional entre este y el profesor de ELE, *Encuentros prácticos de la Fundación Comillas*.
- CERRAZOLA GILI, Óscar (2011), “La figura del asesor didáctico para la formación del profesorado”, *Encuentros prácticos de la Fundación Comillas*: <http://pasaporteele.blogspot.com.es/2011/11/la-figura-del-asesor-didactico-de.html>
- FONCUBIERTA MURIEL, J. Manuel (2011), “Actitudes, creencias y prejuicios en la formación de profesores de ELE: competencias del formador en el ámbito editorial”, *Encuentros prácticos de la Fundación Comillas*.
- GELABERT NAVARRO, M^a José (2004), “Formación de profesores a través de las editoriales especializadas: cursos y publicaciones”, en E. MARTINELL (ed.), *La oferta formativa del profesorado de E/LE*, Madrid: Edinumen, 34 - 45
- MARTINELL, Emma (2004), *La oferta formativa del profesorado E/LE*, Madrid: Edinumen.

Portales de internet de las editoriales E/LE

- Editorial Anaya: www.anayaele.com
- Editorial Arco Libros: <http://arcomuralla.com>
- Editorial Difusión: <http://www.difusion.com>
- El patio de ELE: www.elpatiodeele.com
- Blog ELE: <http://blog.difusion.com>
- Editorial Edelsa: <http://www.edelsa.es>
- Blog Eñe que Eñe: <http://edelsa.es/blogene/>
- Editorial Edinumen: <http://www.edinumen.es>
- Eleteca: <http://www.edinumen-eleteca.es>
- Editorial EnClave ELE: <http://www.enclave-ele.net/>
- Editorial Grupo SM: <http://grupo-sm.com>
- Editorial Santillana: <http://www.santillana.es>
- Editorial SGEL: <http://ele.sgel.es>
- Canal de *Youtube*: <https://www.youtube.com/user/sgelele>

Convenio de colaboración entre el Instituto Cervantes y las editoriales E/LE:

http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/colaboracion_editoriales.htm

8. Anexos

8.1 Cuestionario

CUESTIONARIO

1. Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?
2. ¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?
3. ¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?
4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?
5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿considera—importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula?

6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

8.2 Cuestionarios resueltos

ANAYAELE

1. **Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?**

El papel de las editoriales ha sido fundamental, porque ha servido para dar forma a las distintas metodologías en el aprendizaje de una lengua extranjera. A través de las editoriales, los docentes e investigadores han podido mostrar su experiencia y su manera de resolver los problemas que surgen en el aula en el día a día. Todo ello ha servido a su vez para ayudar a los profesores noveles, por lo que así las editoriales han colaborado en la formación de profesores.

2. **¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?**

Anayaele surgió en el año 2000 con vocación de ofrecer a los profesionales del sector unos materiales selectos y de calidad. Nuestro criterio nunca ha sido editar en cantidad, sino publicar obras de referencia para las distintas facetas que conforman el aprendizaje de una lengua extranjera. Salimos en 2001 con el método SUEÑA, el primer método que salió al mercado con los cuatro niveles a la vez y con todos sus componentes. SUEÑA se ha convertido en un referente con gran éxito fuera y dentro de España. También contamos con métodos para cursos intensivos y para preadolescentes, además de abundante material complementario.

Por otra parte, conviene destacar la buena acogida de nuestra colección Anayaele EN, con la que hemos querido ofrecer obras de referencia en los aspectos fundamentales en el estudio de una lengua: gramática, vocabulario, escritura, verbos, fonética y ortografía.

3. **¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?**

Se ofrece formación al profesor a través de talleres en distintos foros tanto por parte del asesor como de los propios autores.

4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?

Sí, su labor es presentar las novedades a las escuelas y universidades tanto en el ámbito nacional como internacional.

5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿considera importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula?

Sí, lo consideramos importante pero más apropiado como publicaciones dentro del ámbito universitario.

6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?

Todo se hace a través del asesor y el equipo editorial, además de medios telemáticos para informar de nuestra actividad editorial: boletín de novedades digital, redes sociales como Facebook y Twitter.

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

Creemos que sí.

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

DIFUSIÓN

1. Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?

Partimos de la idea de que tenemos una visión reduccionista. Estados Unidos, uno de los grandes de la formación de español es un mundo completamente desconocido desde la perspectiva española. A esta vertiente las editoriales españolas no hemos influido en nada. Editorialmente no se ha sabido llegar a esos países.

Se tiene una mayor influencia en países con mercado pequeño como Italia o Grecia.

Si hablamos del ámbito español, las editoriales en España han tenido un papel protagonista en la conformación de la disciplina sobre todo en la renovación pedagógica. La revolución ha sido más en adultos que en adolescentes donde todavía no se ha hecho tanto, aunque hay un amplio campo de enseñanza en la secundaria en países extranjeros.

2. ¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?

La editorial nace hace 26 años en Madrid, lanzando al mercado un primer manual comunicativo, *Intercambio*.

La editorial fue innovadora con la introducción de manuales como *Rápido*, uno de los primeros cursos que permitían alcanzar varios niveles con un solo manual. Asimismo, lanzó al mercado los primeros audios y vídeos explotados. Pero sin duda el paso fundamental llegó con *Gente*, un manual de enfoque por tareas, el primero realizado en España y también en otros muchos países. Fue una auténtica revolución muy bien aceptada. Supuso una renovación metodológica para los profesores. Actualmente tiene versiones en un gran número de países.

En 2002 el cambio vino marcado por *Aula* que representó el manual al alcance de todo el mundo, fácil de seguir. Hasta el momento muchos decían que los materiales elaborados por Difusión eran para expertos. *Aula* supone una inflexión, un cambio en la perspectiva, un manual más cercano y accesible.

La última apuesta es *Bitácora*, un manual que le da un auténtico relieve al léxico.

3. ¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?

Es uno de los puntos clave de la editorial y se hace desde distintas perspectivas:

- A nivel general, con carácter abierto, los más conocidos son los encuentros realizados con International House en diferentes países.
- También se celebra el encuentro de la editorial en Madrid en colaboración con Prolinter.
- Se participa en otros encuentros como los de ASELE o el ForoEle de Valencia.
- Este año se va a acudir a CIEFE en Holanda, finalidades específicas.
- En formación interna, se da mucha importancia a explicar qué hay detrás de cada libro, su concepción, su filosofía... También se trabaja en formación con Institutos Cervantes como el de Munich o Ausburgo.

4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?

No, son los propios autores y editores los que se encargan de las tareas de promoción y formación. Antonio Béjar, es el único en la empresa que cumple un poco ese perfil.

5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿consideran importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?

Sí, pero es poco probable que se vendan. Es necesario que estén accesibles pero no en papel. Es lógico que se encuentren en la red pero nosotros no estamos decididos a publicarlos. También porque no contamos con la figura de un comité universitario que juzgue el valor académico de tales proyectos.

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula?

0%

6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

Llegamos a muchos miles de profesores. En los últimos tiempos lo hacemos por medio de formas nuevas como las redes sociales. Somos la editorial que más seguidores tiene en Facebook.

También tenemos un blog y correo electrónico. Las herramientas digitales ayudan mucho a la comunicación con el público.

También llegamos al público potencial por medio de los cursos de formación.

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

EDELSA

1. Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?

Creo que un papel de primer rango ya que somos los que:

- 1- Damos a conocer, mediante, las publicaciones, las líneas metodológicas.
- 2- Porque tenemos una dimensión internacional (por ejemplo , en nuestro caso el catálogo se ira en 65.000 ejemplares que repartimos por el mundo).
Tenemos una presencia internacional del orden de 240 días fuera de España y visitamos una treintena de países.

2. ¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?

Nuestro Grupo tiene una gran experiencia en la enseñanza de los idiomas en general. Partiendo de este conocimiento Edelsa realizó durante una año entero un estudio de mercado para conocer la situación del español, lengua extranjera en particular, en Europa, en Canadá, Japón, Brasil, Usa: manuales utilizados, perfiles de los profesores y de los alumnos, obligaciones ministeriales, etc. antes de diseñar el que sería nuestro primer manual, que fue un best seller, vendido en más de un millón de ejemplares: VEN.

3. ¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?

Fuimos los primeros en sacar una colección llamada CID (Colección de Investigación Didáctica), una colección con el Consejo de Europa llamada PAP (Programa de Autoformación de Profesores) donde publicamos líneas metodológicas, reflexiones. Por otra parte la labor de los Asesores didácticos consiste en explicar, difundir las nuevas líneas de didáctica.

4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?

Contamos con 7 expertos en metodología de los idiomas.

Las funciones son múltiples:

Unos son editores-redactores: deben diseñar los productos, reconducir los manuscritos, asegurarse de que son coherentes, que se respete la secuencia didáctica, los contenidos del Marco común, la línea metodológica elegida etc. Otros, analizan el producto terminado, crean “talleres” de formación e

información sobre el contenido del libro, explican las elecciones de tal o tal corriente metodológica, cómo se ha puesta en práctica etc. Todos nuestros expertos deben tener, además de una licenciatura en filología, experiencia como docentes, máster y/o publicaciones.

5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿considera importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?

Si los trabajos estuvieran bien orientados serían muy interesantes para la formación del profesorado pero muchas veces carecen de rigor en su contenido para que puedan resultar de interés para la formación del profesorado. Una cosa es el trabajo en sí y otra el español como lengua extranjera. Allí es dónde suelen fallar.

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula? Un 2%

6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?

Jornadas, blog, Facebook, newsletter, página web..

Creo que nuestra relación con los profesores es muy buena. Por prueba los emails recibidos, las notas que nos ponen en los talleres, Jornadas.

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

Creo que no porque es complicado llegar al conjunto internacional de todos los profesores de español.

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

EDINUMEN

- 1. Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?**

Pues un papel destacado, teniendo en cuenta que en cada publicación se asientan los trabajos de aquellos profesores/autores que antes no encontraban donde publicar. Si ELE es una disciplina consolidada es por un conjunto de elementos que fueron apareciendo (programas de formación como los máster, editoriales, el Instituto Cervantes, etc.)

- 2. ¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?**

De manera muy breve y lo que alcanzo a conocer en el Depto. de formación en que trabajo. Editorial Edinumen comienza su andadura con *Método de español para extranjeros*, un manual que se adhería a una propuesta comunicativa débil, acorde con su tiempo y la madurez del profesorado de aquellos años. El propio título dice mucho de su voluntad de estructurar con apenas funciones comunicativas. El empuje de la editorial vino de la mano de *Prisma*, un manual muy de la clase, elaborado por profesores ya muy acostumbrados a un enfoque nocional-funcional que entroncaba con una filosofía más bien ecléctica y que priorizaba la atención al desarrollo de las cuatro macrodestrezas fundamentales. La cultura aparecía integrada como un añadido más de la comunicación. Así había una cultura comunicativa junto con procedimientos de evaluación y nivelación acorde con el MCER, también por primera vez dentro del ámbito del español.

- 3. ¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?**

La editorial posee un Dpto. de formación y no tanto de asesoría pedagógica, entendiéndose así que la asesoría es una función del departamento pero no aglutina todas las actividades que llevamos a cabo. Hacemos formación del profesorado mediante un catálogo de cursos gratuitos para los centros que trabajan con nuestros libros, como un servicio de valor añadido. Asimismo, creamos y celebramos eventos junto con otras instituciones educativas, los ProfELE tanto dentro como fuera de España. Impartimos seminarios *on-line* y colaboramos en la elaboración de los planes de centro de las escuelas que

trabajan con nosotros. Así, ayudamos a los profesores de dichas escuelas a entender el espíritu del enfoque curricular. Este aspecto es fundamental para situar al libro de texto en el lugar que corresponde (los centros suelen atarse demasiado a él) y estructurar la actividad académica siguiendo criterios educativos.

4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?

Sí. En esta época post-método en que vivimos parece que la idea de método continúa vigente en la conciencia del profesorado y también, cómo no, en el ámbito editorial. Los profesionales que trabajan en el departamento de formación están no sólo en conocimiento de la historia de la metodología sino que permanecen en constante estudio de todo lo que se propone en la actualidad. Este conocimiento es aprovechado por el resto de departamentos a la hora de emprender numerosos proyectos. Es evidente que el consenso de todos es lo que define una determinada línea editorial y no depende tanto de la figura de los expertos en metodología.

5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿considera importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula?

Editorial Edinumen siempre ha estado muy implicada en la formación del profesorado, entre otras cosas porque la gestión de la naturaleza de los libros que se pretenden publicar en la editorial necesitan ir en consonancia con la calidad y cantidad de formación de un grueso importante de la población de profesores de español. Si no invirtiéramos en esa evolución, nosotros mismos no podríamos evolucionar. Hay dos colecciones destinadas a la formación del profesorado: la traducción al español de Cambridge University Press y también una colección propia denominada Biblioteca Edinumen. La publicación de tesis o proyectos de investigación formó parte de unos tímidos coqueteos con este tipo de publicaciones hace años. Hay alguna memoria de algún máster que fue publicada en lo que querían ser colecciones y que sin embargo acabaron naufragando. La información que voy a comunicar ahora lo mismo sorprende

pero, ahí va: el profesor de español (en líneas generales) no lee. Al igual que el gremio asiste mucho muchísimo a eventos formativos y han proliferado bastante los programas de formación, sean o no posgrado, también es cierto que el profesor de español apenas lee. Los títulos que hoy día mantenemos y las colecciones que seguimos alimentando son respuesta a un compromiso y una idea romántica. Editorial Edinumen seguirá apostando por la formación sin esperar recoger beneficios. Simplemente, porque hay que hacerlo. Es una obligación moral. La presencia de títulos de formación en nuestro catálogo, a ojo de buen cubero, sería mínima: como un 10% o un 15%.

6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

La cantidad de títulos que oferta Editorial Edinumen nos sobrepasa ☺ Es seguro que los profesores no llegan a conocer todo lo que publicamos. Aun así, nuestra intención es la de dar a conocer al máximo toda la actividad productiva: ¿cómo? Pues eso corresponde al departamento comercial: con mesas de exposición y presentaciones en congresos y demás eventos, con anuncios y presentaciones gratuitas y on-line, redes sociales, boletines, etc.

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

SGEL

- 1. Si hablamos del español lengua extranjera como una disciplina consolidada, ¿qué papel cree que han jugado las editoriales en el proceso que nos ha llevado hasta aquí?**

Han jugado un papel fundamental, pues en muchos países han sido las editoriales las que comenzaron a promocionar la lengua española, mediante sus libros, incluso antes de que comenzaran a trabajar en esto otras entidades como las Consejerías de educación de las diferentes Embajadas de España o el Instituto Cervantes. Además, son parte importante en la formación de profesores de ELE de todo el mundo a través de sus materiales y los talleres que imparten.

- 2. ¿Podría comentar brevemente la trayectoria de su editorial en relación con la enseñanza de ELE?**

Es la editorial española más veterana en publicaciones de ELE; publicó su primer libro hace 40 años; desde entonces, ha publicado manuales siempre de acuerdo a las últimas investigaciones en enseñanza de segundas lenguas y dispone de materiales para atender las necesidades de profesores con muy diferentes entornos, metodologías y grupos meta.

- 3. ¿Qué proyectos desarrolla su editorial, si es el caso, en la formación de profesores ELE? ¿En qué medida se invierte en ella y cómo se lleva a cabo?**

Organizando jornadas, cursos y talleres de formación; participando en congresos durante todo el año y en todos los países donde se enseña español. La editorial se encarga de los gastos de desplazamiento, alojamiento y pago de los ponentes que se encargan de esta formación. A través de sus propios expertos colaboradores o enviando ponentes externos.

- 4. ¿Cuentan con la figura de un experto metodológico? En caso afirmativo, ¿qué funciones lleva a cabo?**

El Departamento de ELE de la editorial cuenta con un coordinador-asesor pedagógico que es experto metodológico y que dirige un pequeño equipo de expertos que o bien forman parte del departamento o bien colaboran externamente. Estos son los que investigan, crean talleres y asisten a los cursos, congresos, etc., en todo el mundo.

- 5. Dentro de la consolidación de la disciplina, la investigación desempeña un papel fundamental. Desde el punto de vista editorial, ¿consideran importante la publicación de resultados de tesis, tesinas o proyectos de investigación?**

No se publica esto. La editorial tiene varias líneas de publicaciones de didáctica, pero destinadas a mostrar el trabajo de autores ya contrastados.

Si habláramos de una proporción, ¿qué porcentaje de su catálogo estaría dedicado a tales proyectos frente a la publicación de materiales para el aula?

- 6. ¿Qué relación existe entre ustedes como editorial y sus destinatarios potenciales? ¿Qué métodos emplean para llegar a los profesores?**

A través de entidades que los agrupan, como Instituto Cervantes, Consejerías de Educación, etc; a través de nuestras bases de datos en internet; mediante redes sociales, etc.

De su amplio catálogo, ¿cree que puede haber parte que resulte aún desconocida para parte del profesorado? O, dicho de otro modo, ¿tienen los profesores conocimiento suficiente de la gran variedad de recursos que ustedes como editorial ofrecen?

Puede añadir cualquier otro aspecto que no esté incluido en las preguntas anteriores y que considere de interés.

¡¡Muchas gracias por su colaboración!!

8.3 Plantilla de evaluación del fondo editorial

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL				
EDITORIAL:				
MANUALES GENERALES:				
Número de manuales generales:				
Cubren todo los niveles:		Sí	No	
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:		Sí	No	
COMENTARIOS:				
Especializados en edades:	Niños	Adolescentes	Jóvenes	Adultos
Aprendizaje por contenidos:		Sí	No	
COMENTARIOS:				
PREPARACIÓN DEL DELE:				
		Sí	No	
CUBREN TODOS LOS NIVELES:		Sí	No	
MANUALES ESPECÍFICOS:				
Negocios				
Salud				
Turismo				
Derecho				
Académico para universidades españolas				
Cultura y civilización				
Cultura de diferentes países				
Literatura				
Música				
Cine				
Historia del arte				
Historia				
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:				
Conversación				
Léxico				
Fonética				

Escritura y ortografía	
Comprensión auditiva	
Comprensión audiovisual	
Comprensión lectora	
LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	Sí No
Niveles:	A1 A2 B1 B2 C1 C2
Importancia dentro del catálogo:	
GRAMÁTICAS:	
Gramáticas en español:	Sí No De consulta: Con ejercicios:
Gramáticas en otros idiomas:	
Cuadernos de gramática:	
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:	
Tienen títulos:	Sí No
Temas que incluyen:	
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:	
Ofrecen este material:	Sí No
Tipo de material que ofrecen:	
Recursos para profesores:	
Recursos para alumnos:	

8.4 Resultados de la evaluación del fondo editorial

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL		
EDITORIAL: AnayaEle		
MANUALES GENERALES:		
Número de manuales generales: 6		
Cubren todo los niveles:	<u>Sí</u>	<u>No</u>
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:	<u>Sí</u>	No
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Ninguno de los manuales cubre el nivel C2 y solo uno de ellos alcanza hasta C1. - Cuenta con un manual que tiene versión italiana destinado a estudiantes adolescente. 		
Especializados en edades:	Niños	<u>Adolescentes</u> <u>Jóvenes</u> <u>Adultos</u>
Aprendizaje por contenidos:	<u>Sí</u>	<u>No</u>
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con un manual específico para estudiantes de secundaria de habla no hispana. 		
PREPARACIÓN DEL DELE:		
	<u>Sí</u>	<u>No</u>
CUBREN TODOS LOS NIVELES:	<u>Sí</u>	No
MANUALES ESPECÍFICOS:		
Negocios		
Salud		
Turismo		
Derecho		
Académico para universidades españolas		
Cultura y civilización		
Cultura de diferentes países		
Literatura	Cuatro libros con textos literarios y ejercicios.	
Música		
Cine		

Historia del arte	
Historia	
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:	
Conversación	
Léxico	Colección de tres volúmenes que trabajan el léxico para nivel básico, intermedio y avanzado. Cuatro cuadernos de léxico para niveles iniciales, medios, avanzados y superiores.
Fonética	Colección con tres volúmenes que engloban los niveles A y B.
Escritura y ortografía	Colección dedicada a la escritura para los niveles A y B. Colección de un único título para trabajar la ortografía.
Comprensión auditiva	
Comprensión audiovisual	
Comprensión lectora	Lecturas graduadas
LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	<u>Sí</u> No
Niveles:	<u>A1</u> <u>A2</u> <u>B1</u> <u>B2</u> <u>C1</u> <u>C2</u> Los dividen en inicial, medio, avanzado y superior.
Importancia dentro del catálogo: menor. Aunque el catálogo no es muy amplio, este número de títulos sigue siendo pequeño. La colección de clásicos incluye el audio.	
GRAMÁTICAS:	
Gramáticas en español:	<u>Sí</u> No
	De consulta: Con ejercicios: una colección de tres volúmenes engloba los niveles A y B. Añaden una guía de conjugación verbal que incluye actividades.

Gramáticas en otros idiomas: no		
Cuadernos de gramática: sí		
Cuatro cuadernos de gramática para niveles iniciales, medios, avanzados y superiores..		
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:		
Tienen títulos:	Sí	<u>No</u>
Temas que incluyen:		
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:		
Ofrecen este material:	<u>Sí</u>	No
Tipo de material que ofrecen:		
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos de sus manuales se pueden obtener como libros digitales. - Se ofrece material complementario de algunos libros. 		
Recursos para profesores:		
Recursos para alumnos:		
OTROS RECURSOS QUE OFRECEN:		
<ul style="list-style-type: none"> - Glosarios bilingües en seis idiomas. - Boletín de novedades del grupo Anaya. 		

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL		
EDITORIAL: Difusión		
MANUALES GENERALES:		
Número de manuales generales:	15	
Cubren todo los niveles:	Sí x	No
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:	Sí	No x
COMENTARIOS:		
Especializados en edades:	<u>Niños</u>	<u>Adolescentes</u> <u>Jóvenes</u> <u>Adultos</u>
Aprendizaje por contenidos:	Sí	<u>No</u>
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Destaca el escaso número de manuales de nivel superior. Solo tienen dos manuales de C1: <i>El ventilador</i>, únicamente cubre el nivel C1 y <i>Aula Nueva edición</i> cubre todos los niveles desde A1 hasta C1. No hay ningún manual de nivel C2. - Uno de los manuales es específico para clase individuales o de grupos muy pequeños. - Además de los libros para niños, la editorial cuenta en su catálogo con cuadernos de vacaciones. 		
PREPARACIÓN DEL DELE:		
	<u>Sí</u>	No
CUBREN TODOS LOS NIVELES:	Sí	<u>No</u>
	<p>No tienen manual para preparar el examen DELE nivel C2.</p> <p>Tampoco tienen el manual para preparar el examen de B1 escolar.</p>	
MANUALES ESPECÍFICOS:		
Negocios	Dos manuales: uno cubre desde A1 hasta B1 y el otro se limita al nivel B2.	
Salud		
Turismo		
Derecho		

Académico para universidades españolas	
Cultura y civilización	Un curso de cultura hispana.
Cultura de diferentes países	
Literatura	Uno para nivel B2 – C1
Música	Uno para niveles desde A1 a C1
Cine	Uno para niveles desde A2 a C1
Historia del arte	
Historia	
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:	
Conversación	Un manual para los niveles A1 a B2
Léxico	Cuadernos de gramática y vocabulario ligados a algunos manuales. Los cuadernos están destinados a diferentes hablantes: ruso, brasileño, alemán, árabe, francés, inglés e italiano.
Fonética	
Escritura y ortografía	
Comprensión auditiva	Un manual para niveles básicos (A1– A2)
Comprensión audiovisual	Videoteca para A1 y A2. Incluye vídeos con explotaciones.
Comprensión lectora	Amplio catálogo de lecturas graduadas.
LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	<u>Sí</u> No
Niveles:	<u>A1</u> <u>A2</u> <u>B1</u> <u>B2</u> C1 C2
<p>Importancia dentro del catálogo: cuentan con una amplia selección de lecturas graduadas clasificadas en diferentes niveles y diferentes géneros. La mayoría de las lecturas están enfocadas a adultos pero también tienen una selección juvenil.</p> <p>Muchos tienen versión digital. Solo la novela histórica no está disponible en este formato.</p>	

GRAMÁTICAS:			
Gramáticas en español:	<u>Sí</u>	No	De consulta: Con ejercicios: sí
Gramáticas en otros idiomas: sí. Versiones especiales para hablantes de inglés, alemán e italiano.			
Cuadernos de gramática: sí. Uno que engloba desde A1 hasta B1 y otro que divide en A1, A2 y B1.			
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:			
Tienen títulos:	Sí	<u>No</u>	
Temas que incluyen:			
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:			
Ofrecen este material:	<u>Sí</u>	No	
Tipo de material que ofrecen: <ul style="list-style-type: none"> - Lecturas graduadas en versión digital. - Campus Difusión, con materiales para profesores y estudiantes que utilizan sus manuales. - Versiones digitales interactivas de los manuales. - Manuales en llaves USB. 			
Recursos para profesores: ofrecen todos los libros en versión digital o llave USB. Recursos complementarios para las clases en el campus.			
Recursos para alumnos: dispone de material para revisar o profundizar en casa y versiones digitales de todas las lecturas.			
OTROS RECURSOS QUE OFRECEN:			
<ul style="list-style-type: none"> - Boletín de novedades - Blog - El patio de Ele: videos con entrevistas - Editaban una revista titulada <i>Entresuelo primera</i> y van a volver a retomar el proyecto. 			

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL		
EDITORIAL: Edelsa		
MANUALES GENERALES:		
Número de manuales generales:	11	
Cubren todo los niveles:	<u>Sí</u>	No
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:	Sí	<u>No</u>
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Los manuales cubren todos los niveles pero no una misma colección, es decir, no hay ningún manual que vaya desde A1 hasta C1 o C2. Algunos cubren solo los niveles C y la mayoría cubre desde A1 hasta B2. 		
Especializados en edades:	<u>Niños</u>	Adolescentes <u>Jóvenes</u> <u>Adultos</u>
Aprendizaje por contenidos:	Sí	<u>No</u>
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece tres manuales específicos para jóvenes y otros tres para niños. - Cuentan con un cuaderno de verano. 		
PREPARACIÓN DEL DELE:		
	<u>Sí</u>	No
CUBREN TODOS LOS NIVELES:	<u>Sí</u>	No
MANUALES ESPECÍFICOS:		
Negocios	Seis manuales que cubren diferentes aspectos del mundo de los negocios.	
Salud		
Turismo		
Derecho		
Académico para universidades españolas		
Cultura y civilización	Sí, tanto de España como de Hispanoamérica.	
Cultura de diferentes países	Sí. Argentina, México y América Latina en general.	
Literatura	Sí, dos manuales.	
Música		

Cine	
Historia del arte	Sí
Historia	
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:	
Conversación	Tres manuales. Uno para el nivel A, otro para B2 y un último que abarca desde B1 a C2. Tres basados en microdiálogos, pretextos o situaciones comunicativas.
Léxico	Vocabulario mediante uso interactivo
Fonética	Uno que incluye entonación y ortografía y otro para pronunciar.
Escritura y ortografía	
Comprensión auditiva	Uno
Comprensión audiovisual	Videos con situaciones comunicativas que sirven como complemento a los diferentes manuales.
Comprensión lectora	Lecturas graduadas
LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	<u>Sí</u> No
Niveles:	A1 A2 B1 B2 C1 C2 Hacen su propia división de niveles que va desde el nivel 1 hasta el 5.
Importancia dentro del catálogo:	menor. No destacan dentro del catálogo. Es una parte muy pequeña.
GRAMÁTICAS:	
Gramáticas en español:	<u>Sí</u> No De consulta: 4 Con ejercicios: 6 más dos de conjugaciones y uno de perífrasis verbales.
Gramáticas en otros idiomas:	no
Cuadernos de gramática:	dos unidos al manual <i>Pasaporte</i>

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:		
Tienen títulos:	<u>Sí</u>	No
Temas que incluyen: - Tienen dos colecciones que tratan varios temas como la destreza escrita, el componente cultural, pautas para aprender a enseñar o a dinamizar las clases.		
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:		
Ofrecen este material:	<u>Sí</u>	No
Tipo de material que ofrecen: - Los manuales digitalizados		
Recursos para profesores: - “Sala de profesores”, espacio virtual que ofrece material complementario.		
Recursos para alumnos: - “Zona de estudiante”, zona con clave para usuarios de sus materiales donde se ofrece material complementario.		
OTROS RECURSOS QUE OFRECEN:		
<ul style="list-style-type: none"> - Material lúdico - Libro para practicar la fraseología - Boletín de novedades - Blog 		

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL	
EDITORIAL: Edinumen	
MANUALES GENERALES:	
Número de manuales generales: 7	
Cubren todo los niveles:	<u>Sí</u> No
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:	<u>Sí</u> No
COMENTARIOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Algunos de los manuales tienen versiones anteriores y ahora modificadas. Por ejemplo: <i>Prisma</i> y <i>Nuevo Prisma</i>. - Cuentan con algún manual para estudiantes con problemas de alfabetización. - Algunos de los manuales cubren todos los niveles. Es el caso del <i>Nuevo Prisma</i> y <i>Prisma</i> que alcanzan hasta el nivel C2. 	
Especializados en edades:	<u>Niños</u> <u>Adolescentes</u> <u>Jóvenes</u> <u>Adultos</u>
Aprendizaje por contenidos:	<u>Sí</u> No
COMENTARIOS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Para niños ofrecen un único manual con diferentes niveles. - Para adolescentes, a nivel general se ofrecen dos títulos diferentes. Además cuentan con tres títulos dedicados al aprendizaje por contenidos. 	
PREPARACIÓN DEL DELE:	
	<u>Sí</u> No
CUBREN TODOS LOS NIVELES:	<u>Sí</u> No Incluyen el B1 versión escolar.
MANUALES ESPECÍFICOS:	
Negocios	Cinco colecciones diferentes con división de niveles.
Salud	Sí.
Turismo	Sí.
Derecho	Sí.
Académico para universidades españolas	Sí
Cultura y civilización	Un único título. Incluyen cinco cuadernos que por su índole clasificaremos en otros

	apartados.
Cultura de diferentes países	
Literatura	Un manual de literatura. Dos cuadernos: uno de literatura española contemporánea y otro de literatura hispanoamericana.
Música	
Cine	Sí
Historia del arte	Sí, un cuaderno de la colección de cultura.
Historia	Dos cuadernos: uno destinado a Hispanoamérica y otro a España.
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:	
Conversación	Sí.
Léxico	Sí, de niveles A1 y A2. Tarjetas para el profesor. También un bloc de imágenes para practicar el léxico. Cuatro volúmenes que dedicados, entre otros, a modismos o unidades fraseológicas.
Fonética	
Escritura y ortografía	Sí, un taller de escritura. Cuadernos de ortografía. Por ejemplo de puntuación.
Comprensión auditiva	
Comprensión audiovisual	
Comprensión lectora	Dos de diálogos y relatos y distintas colecciones de lecturas graduadas.

LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	<u>Sí</u> No
Niveles:	<u>A1</u> <u>A2</u> <u>B1</u> <u>B2</u> <u>C1</u> <u>C2</u>
<p>Colecciones para jóvenes y adultos que cubren un espectro amplio de temas e intereses. Las lecturas van acompañadas de un Cd.</p> <p>Hay una colección de lecturas para adolescentes y otra para niños.</p>	
GRAMÁTICAS:	
Gramáticas en español:	<u>Sí</u> No
	<p>De consulta: sí.</p> <p>Con ejercicios: sí</p> <p>Amplio número. Gramáticas generales pero también centradas en aspectos concretos.</p>
Gramáticas en otros idiomas: sí. Diversos volúmenes de gramáticas contrastivas.	
Cuadernos de gramática: sí	
Creados para trabajar los aspectos más conflictivos de la gramática española.	
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:	
Tienen títulos:	<u>Sí</u> No
<p>Temas que incluyen:</p> <p>Cuentan con cinco colecciones muy amplias. Se tratan todo tipo de temas relacionados con la didáctica como puede ser: psicología, dimensión afectiva, enfoques y métodos, evaluación y exámenes...</p> <p>Hay una colección muy interesante llamada <i>De la investigación a la práctica en el aula</i>.</p>	
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:	
Ofrecen este material:	<u>Sí</u> No
<p>Tipo de material que ofrecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversos títulos de material interactivo. - Extensiones digitales de sus libros. - Versiones de los libros para usarse con pizarra digital. 	

Recursos para profesores:

- *Eleteca*: plataforma digital en la que se pueden obtener recursos extra para el manual con el que se trabaje.

Recursos para alumnos:

- *Eleteca*: plataforma virtual en la que se pueden obtener recursos extra para el manual con el que se trabaje.

OTROS RECURSOS QUE OFRECEN:

- Material para evaluación y exámenes.
- Boletín de novedades.
- Publicaciones relacionadas con el humor, pasatiempos, teatro, anuncios de la televisión, taller de prensa o comentario de texto, entre otros.
- Diferentes concursos de creación de materiales.
- Fichas fotocopiables en relación con los contenidos de sus libros.
- En la web se pueden encontrar entrevistas a autores de ELE, estudios y reseñas, artículos relacionados con la enseñanza del español en diferentes países...

PLANTILLA DE EVALUACIÓN DEL FONDO EDITORIAL		
EDITORIAL: SGEL		
MANUALES GENERALES:		
Número de manuales generales:	17	
Cubren todo los niveles:	<u>Sí</u>	No
Especializados en alumnos de diversas nacionalidades:	<u>Sí</u>	No
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - Tienen un amplio número de manuales que alcanzan fundamentalmente hasta el nivel B2. De niveles altos solo ofrecen tres que no son una continuación de otros manuales sino que funcionan al margen. - Entre los especializados en alumnos de distintas nacionalidades destacan el japonés y el italiano, en lo que a adultos se refiere. 		
Especializados en edades:	<u>Niños</u>	<u>Adolescentes</u>
		<u>Jóvenes</u> <u>Adultos</u>
Aprendizaje por contenidos:	<u>Sí</u>	<u>No</u>
COMENTARIOS:		
<ul style="list-style-type: none"> - El número de manuales destinado a niños es muy amplio. Ofrecen 6 manuales diferentes para niños. Incluyen dos destinados a inmigrantes o extranjeros que se incorporan al sistema educativo español. - En lo que a adolescentes se refiere, el catálogo también es amplio. La editorial cuenta con siete títulos en los que destaca el público al que están destinados. En su mayoría están creados para estudiantes brasileños. Les ofrecen incluso un manual que les permite preparar el examen de español en las pruebas de acceso a la universidad. 		
PREPARACIÓN DEL DELE:		
	<u>Sí</u>	No
CUBREN TODOS LOS NIVELES:	<u>Sí</u>	<u>No</u>
MANUALES ESPECÍFICOS:		
Negocios	Sí. Escaso	
Salud	No	
Turismo	Sí. Ofrecen cuatro títulos.	
Derecho	Sí. Español jurídico.	

Académico para universidades españolas	
Cultura y civilización	Sí, seis títulos.
Cultura de diferentes países	Cuatro de cultura española y dos de América Latina en general, sin especificar países concretos.
Literatura	Cuatro libros de literatura. En varios volúmenes, de distintas colecciones, abarcan toda la historia literaria.
Música	
Cine	
Historia del arte	
Historia	
PRÁCTICA DE CONTENIDOS Y DESTREZAS AISLADAS:	
Conversación	Dos títulos. Uno exclusivo para la expresión oral y otro que conjuga la expresión oral con la comprensión auditiva.
Léxico	Dos títulos relacionados con la práctica del léxico.
Fonética	Un libro para trabajar la pronunciación.
Escritura y ortografía	Un título para practicar la ortografía, exclusivamente. Un cuaderno que aúna lectura, conversación y redacción.
Comprensión auditiva	El ya citado para trabajar a la par la comprensión auditiva y la expresión oral.
Comprensión audiovisual	Tres Ddv pero más enfocados al cine y a la cultura.
Comprensión lectora	El curso de lectura que aúna también la conversación y la redacción y una serie de lecturas graduadas.

LECTURAS GRADUADAS:	
Tienen colección:	<u>Sí</u> No
Niveles:	<u>A1</u> <u>A2</u> <u>B1</u> <u>B2</u> <u>C1</u> <u>C2</u> Los dividen en inicial, medio, avanzado y superior.
Siete colecciones con variedad de géneros y estilos. Dentro del amplio catálogo de la editorial la apuesta por este material no es muy grande.	
GRAMÁTICAS:	
Gramáticas en español:	<u>Sí</u> No De consulta: cuatro títulos. Uno de ellos en versiones para diferentes lenguas. Con ejercicios: siete títulos de gramáticas acompañadas de ejercicios para practicar.
Gramáticas en otros idiomas: sí	
Cuadernos de gramática: sí Ofrecen aspectos gramaticales concretos en cuadernos individuales de consulta que van acompañados de ejercicios para practicar.	
INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA:	
Tienen títulos:	<u>Sí</u> No
Temas que incluyen: Destacan fundamentalmente dos colecciones de didáctica que incluyen aspectos muy variados de la enseñanza del español. Cuentan además con el <i>Vademecum</i> y la revista <i>Carabela</i> .	
EXTENSIONES DIGITALES / MATERIAL DIGITAL:	
Ofrecen este material:	<u>Sí</u> No
Tipo de material que ofrecen: - Ofrecen muy poco material de este tipo. Solo es posible encontrar una pequeña parte de material complementario a alguno de sus manuales pero ninguno de sus libros cuenta con una extensión digital.	

Recursos para profesores:

Recursos para alumnos:

OTROS RECURSOS QUE OFRECEN:

- Diccionarios monolingües.
- Material lúdico para la práctica del español.
- Boletín de novedades.
- En la web se publican experiencias docentes.
- Un canal en youtube.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA-IL3

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Curso 2012-14

Memoria de Máster

**TRATAMIENTO DE LA DINÁMICA DE
GRUPOS EN TRES MANUALES DE ELE**

ELENA VILANOVA ESCRIG

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Octubre 2014

AGRADECIMIENTOS

A mis padres y a mis hermanas. Porque a pesar de la distancia se siente vuestro apoyo incondicional.

A Pepe por todas sus horas de paciencia y comprensión.

A mis compañeros de UAB Idiomes Barcelona y la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya, por enseñarme lo que sé.

A mi tutora, Cristina, por su gran ayuda en este trabajo, su paciencia y sus ánimos.

RESUMEN

La dinámica de grupos es una rama de la psicología social que tiene como objetivo estudiar los grupos y su comportamiento. Su aplicación en el aula de idiomas puede ser muy provechosa a la hora de ayudarnos a alcanzar nuestros objetivos de aprendizaje. En este trabajo se da una visión general del paradigma teórico actual sobre la dinámica de grupos en la clase de idiomas, incidiendo en la importancia de un buen desarrollo del grupo para alcanzar un alto nivel de cohesión grupal. Asimismo se enumeran y se explican las cuatro fases generales de desarrollo por el que pasan la mayoría de los grupos y que son clave para llegar a esa cohesión.

A estas bases teóricas les sigue un análisis de tres manuales de ELE que pretende averiguar el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en los libros de texto. Este análisis va acompañado de tres observaciones de clase que nos ayudarán a dar veracidad a nuestro análisis.

Por último se ofrece una visión general sobre el lugar que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el marco de la enseñanza del español y una visión personal sobre el mismo.

ÍNDICE

1. Introducción	7
2. Bases teóricas	11
2.1. ¿Qué es la dinámica de grupos?	13
2.2. ¿Por qué estudiar los procesos grupales en la clase de idiomas?	14
2.3. La importancia de los primeros días: la fase de formación del grupo.	14
2.4. Las fases del desarrollo del grupo	18
2.5. El grupo cohesivo	21
2.6. El liderazgo	24
2.7. Los últimos días: La fase de disolución	25
3. Objetivos y pregunta de investigación	29
4. Metodología	31
4.1. Procedimiento	31
4.2. Criterios de análisis	31
4.3. Preguntas de análisis	34
5. Análisis de datos y observaciones	37
5.1. Análisis: Destino Erasmus 2	39
5.1.1. El concepto de grupo	40
5.1.2. Las fases de desarrollo del grupo	41
5.1.3. Conclusión	44
5.2. Análisis: Al dí@	45

5.2.1. El concepto de grupo	46
5.2.2. Las fases de desarrollo del grupo	47
5.2.3. Conclusión	50
5.3. Análisis: Vía rápida	51
5.3.1. El concepto de grupo	52
5.3.2. Las fases de desarrollo del grupo	53
5.3.3. Conclusión	57
5.4. Tabla comparativa	58
5.5. Observación de clases	59
5.5.1. Grupo 1: Destino Erasmus 2	60
5.5.2. Grupo 2: Al dí@	62
5.5.3. Grupo 3: Vía rápida	63
5.5.4. Tabla comparativa	65
6. Conclusión	67
7. Bibliografía y referencias	69
8. Anexos	71
8.1. Anexo 1: Págs. 74 y 75 de <i>Destino Erasmus 2</i>	71
8.2. Anexo 2: Págs. 90, 91, 92 y 93 de <i>Al dí@</i>	73
8.3. Anexo 3: Págs. 195 y 197 de <i>Vía rápida</i>	77

1. INTRODUCCIÓN

La siguiente memoria de máster nació de un taller que realicé en UAB Idiomes (Universitat Autònoma de Barcelona) en mayo de 2013 titulado “Cómo dinamizar las clases de lengua”. El tema del taller fue sugerido por los coordinadores del Departamento de Formación del Profesorado, teniendo en cuenta los temas que me interesaban y los puntos fuertes reflejados en mis cuestionarios de evaluación de los estudiantes del centro. El taller fue una propuesta de reflexión sobre un conjunto de factores que una clase de idiomas necesita para ser dinámica (ritmo, tipo y consecución de actividades, el uso del tiempo, etc.) y para favorecer un entorno de aprendizaje positivo y agradable (negociación, factores afectivos, componente lúdico, etc.). La experiencia fue un éxito y los participantes aportaron experiencias, ideas y reflexiones realmente interesantes.

Así pues, decidí profundizar en este tema y escribir mi memoria sobre la “dinámica” en la clase de idiomas. Sin embargo, cuando empecé a documentarme, pronto me encontré con un problema de conceptos con la palabra “dinámica” entre “dinámica de grupos”, “dinámicas para la clase” y lo que simplemente viene a ser una clase dinámica. Enseguida descubrí que no estaba sola ante este dilema, sino que estos conceptos ya habían tenido que ser aclarados en otras memorias de máster. Con ayuda de estas memorias y el contraste de otros artículos, logré entender la diferencia entre conceptos: Etimológicamente, la palabra “dinámica” viene del griego y significa: fuerza, energía. Según la RAE, la dinámica es un sistema de fuerzas dirigidas a un fin. Pues bien, cuando hablamos de una clase dinámica nos referimos a una clase en la que el ritmo y el tipo y consecución de actividades están en constante movimiento. Pero además, existen dos disciplinas de estudio con un nombre muy similar: Por un lado, la *dinámica de grupos* es el estudio de la vida de los grupos y de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Por otra parte, las *dinámicas para grupos* son actividades que tienen como objetivo mejorar las relaciones entre los miembros de un grupo: Así pues, podemos

decir que estamos hablando de dos conceptos que están relacionados: un profesor preocupado por un buen desarrollo de la dinámica de grupos hará uso de las dinámicas para grupos.

Así pues, entendí que la dinámica de grupos no estaba muy alejada de algunos de los conceptos que se trataron en mi taller. Mientras iba aclarando todos estos conceptos se definió el tema de mi memoria: “La dinámica de grupos en los manuales de ELE”.

A medida que me documentaba acerca de este tema más interesante me parecía, e intuía que muchos profesores y autores de materiales no conocían los beneficios que nos puede aportar esta rama de la psicología. Después de la lectura de varios artículos, llegó a mis manos el libro de Zoltán Dörnyei y Tim Murphey *Group Dynamics in the Language Classroom* (2003), y supe que iba a formar gran parte de las bases teóricas de esta memoria.

Este trabajo se asienta en un marco teórico basado en la bibliografía consultada. Para su redacción, ha sido imprescindible la lectura de libros y artículos especializados en clases de lengua, pero también se ha consultado otras fuentes especializadas en psicología, como el libro de Donelson R. Forsyth *Group Dynamics*, para poder tener una visión más global.

En la sección *Objetivos y pregunta de investigación* se define nuestro propósito: saber el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en los manuales de español como lengua extranjera. Además, se enumeran a grandes rasgos las preguntas que nos llevan al resultado de nuestro análisis.

A continuación, en el apartado de *Metodología* se explica el procedimiento que se sigue para la selección de materiales y su posterior análisis. Para este último punto, primero se explica qué requisitos debe cumplir un manual para facilitar una dinámica de grupo efectiva para el aprendizaje, y después se enumeran detalladamente los criterios con los que se procede en el análisis.

En siguiente punto se realiza el análisis de cada uno de los manuales, y se presenta una tabla comparativa de los libros de texto que nos ayuda a ver con más claridad y síntesis los resultados más relevantes.

Esta memoria termina con la conclusión general sobre el lugar que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el marco del ELE y nuestra visión sobre el mismo.

2. BASES TEÓRICAS

Casi cualquier profesor de idiomas habrá experimentado situaciones en el aula en las que siente que algo no va bien, desde quejas y conflictos con estudiantes, hasta grupos enteros que no cooperan y en donde la enseñanza se convierte en algo prácticamente imposible. Sin embargo, al mismo tiempo también habrá trabajado con grupos que realmente funcionan y en donde se respira un ambiente positivo de respeto, aprendizaje y cooperación. Y es aquí donde nos preguntamos, ¿Por qué, incluso a veces siendo grupos aparentemente tan parecidos, se dan tales diferencias? ¿Qué factores están determinándolas?

Para explicar esta disimilitud es importante ir más allá de la dimensión estrictamente metodológica y no subestimar la importancia que tienen otros factores que están más cercanos al plano psicológico, social y pedagógico. De hecho, todos sabemos por experiencia que los estudiantes están más motivados y predispuestos en un entorno agradable que en un ambiente hostil. Por ello debemos reflexionar sobre nuestro papel como profesores a la hora de favorecer un entorno de aprendizaje positivo, en donde todos los participantes se sientan cómodos aprendiendo y donde haya congruencia para poder optimizar el aprendizaje de todos.

Williams y Burden (1997: 209) afirman que la figura del profesor puede mejorar el aprendizaje de una lengua tomándose tiempo para pensar cómo puede ofrecer a los alumnos un entorno que mejore la motivación y que tenga en cuenta las preferencias emocionales, psicológicas y sociológicas de los alumnos. En este sentido, uno de los factores más relevantes sobre los que el profesor debe tomar consciencia es la dimensión social del aprendizaje de idiomas; debemos tener en cuenta que el hombre es un “animal social” y que el aprendizaje de lenguas tiene lugar, por lo general, en un grupo.

Los profesores somos en gran parte responsables del ambiente que se respira en el aula. De hecho, en muchos casos somos los mismos profesores los

primeros que nos quejamos cuando nuestro grupo no funciona, desprendiéndonos así de nuestra parte de responsabilidad. Como cuenta Hadfield (1992), antes de escribir su libro *Classroom Dynamics*, pasó un cuestionario a profesores de escuelas de idiomas y colegios públicos de toda Gran Bretaña sobre las principales quejas. Las respuestas fueron bastante sorprendentes para Hadfield y su colega ya que, al contrario de lo esperado, los profesores parecían estar menos preocupados por asuntos tales como encontrar maneras originales de enseñar un tiempo verbal que por la atmósfera en la clase y la química del grupo. De hecho, la queja más común fue, tal y como un profesor la escribió, “¡mi grupo no cuaja!”. Hubo muchas otras variaciones sobre este tema entre las que destacamos:

- Siempre son los mismos estudiantes los que responden a las preguntas, los más callados no dicen ni una palabra.
- Nadie entiende lo que X dice y los otros se ríen de él. Y es más serio que los otros y se está frustrando.
- A se niega a trabajar con otros.
- Los estudiantes no saben escucharse unos a otros.
- Tengo un estudiante “aguafiestas” que se aburre con todo. Tengo una clase con diferentes niveles como guetos de lengua.
- Hay una desilusionante falta de interés por hablar unos con otros y por aprender otras culturas.
- B quiere estudiar gramática y los otros no, así que al final de cada clase empieza a hacer preguntas y siempre pone en duda mis respuestas. Los otros se enfadan por esto.
- Los estudiantes sólo se preocupan por lo que pueden aprovechar de la lección y no muestran ningún sentimiento por sus compañeros.
- No puedo establecer un sentimiento de cooperación.

Después de ver los resultados de su encuesta, y consciente de la carencia de material con propuestas prácticas para mejorar las relaciones dentro del grupo, Hadfield decidió escribir “*Classroom Dynamics*”, un libro que ofrece diversas actividades que fomentan una buena dinámica de grupo.

2.1. ¿Qué es la dinámica de grupos?

La dinámica de grupos es una rama de la psicología social que tiene como objetivo estudiar los grupos y su comportamiento. El estudio sistemático de los grupos fue iniciado por el psicólogo social Kurt Lewin y sus colaboradores en Estados Unidos alrededor de 1940. Lewin inició su investigación inspirado en dos observaciones básicas:

- Los grupos se forman para tener una vida propia: es decir, los individuos en el grupo se comportan de manera diferente a la que actúan fuera del grupo.
- Aunque los grupos varíen en dimensión, finalidad, composición y carácter, incluso los tipos de grupos más diferentes parecen compartir algunas características comunes fundamentales, haciendo posible estudiar “al grupo” en general.

A partir del trabajo de Lewin se han escrito miles de trabajos de investigación sobre la dinámica de grupos hasta el presente. Además, hubo un creciente interés a partir de los 80, cuando se empezaron a escribir numerosos trabajos de investigación sobre grupos en las revistas científicas más prestigiosas. Una de las razones del interés por la dinámica de grupos es la toma de conciencia de que un grupo tiene más recursos que cualquier miembro individual en solitario; siempre se ha dicho que “cuatro ojos ven mejor que dos”. Por esta razón, la dinámica de grupos también desempeña un papel importante en el ámbito de la educación, ya que, tal y como lo explican Dörnyei y Murphey (2003), el grupo de clase puede mejorar la efectividad del aprendizaje. Ellos argumentan que el grupo de aprendizaje, formado por el profesor como figura central y los estudiantes como miembros activos, es una unidad social llena de energía, en muchos aspectos más grande que la suma de sus partes. Si el desarrollo del grupo se desvía, eso se puede convertir en un serio obstáculo para el aprendizaje y puede “castigar” a sus miembros haciendo miserable la vida del grupo. Si, en cambio, el grupo se desarrolla de manera positiva, los miembros podrán verse recompensados y facilitarán la fuerza motriz necesaria para perseguir los objetivos del grupo por encima de nuestras expectativas.

En definitiva, podemos afirmar que un buen desarrollo del grupo y el consecuente ambiente positivo en clase beneficia a los estudiantes y es uno de los factores que determinarán el éxito en el aprendizaje.

2.2. ¿Por qué estudiar los procesos grupales en la clase de idiomas?

Ya hace varias décadas que la enseñanza de idiomas se alejó del estructuralismo y de la psicología conductista y se centró en la comunicación y la interacción en la lengua meta. Con ello también se dejaron atrás las clases frontales masivas en donde apenas había interacción entre los estudiantes. Creció, en cambio, el interés por el aprendizaje cooperativo y el trabajo en pequeños grupos o en parejas; las relaciones entre estudiantes se volvieron cada vez más importantes hasta el punto de ser fundamentales en el día a día del funcionamiento de la clase y determinantes en el éxito de aprendizaje. En consecuencia, el grupo y las relaciones entre sus miembros cobran mayor importancia y se convierten en un factor importante para el éxito. El estudiante ahora es un actor social y lo que pase con sus compañeros afectará en su aprendizaje. Deberá ser el profesor el que tome las riendas para facilitar un buen proceso de formación del grupo y, lo que es más difícil, trabajar en su mantenimiento durante todo el curso. De lo contrario, si el profesor no pone la atención suficiente a este factor, no se aprovecharán todos los recursos que posee el grupo, y se estará ignorando un elemento vital del proceso de aprendizaje (Hadfield 1992: 10).

2.3. La importancia de los primeros días: la fase de formación del grupo.

El primer día de clase es uno de los momentos clave para la formación de la estructura del grupo. Este proceso puede ser muy duro para algunos estudiantes que temen, por un lado, no ser aceptados y sentirse mal en clase, y por otro no ser suficientemente competentes. En este día van a conocerse,

van a formarse los primeros lazos de unión y además van a hacerlo usando la lengua meta: una situación muy estresante para algunos. Según Dörnyei y Murphy (2003: 15) los sentimientos desagradables más comunes que tienen muchos estudiantes la primera vez que se encuentran en un nuevo grupo son:

- ansiedad general
- incertidumbre de ser aceptado
- incertidumbre sobre su propia competencia
- falta general de confianza
- inferioridad
- identidad y libertad restringidas
- incomodidad
- ansiedad para usar la L2
- ansiedad por no saber qué hacer

Aunque se den muchas de estas emociones, los estudiantes, en su búsqueda por la aceptación y la aprobación, intentan no mostrarlas dándole a la clase un ambiente armonioso y de normalidad. Sin embargo, estamos hablando de un periodo crucial para el desarrollo del grupo. Los expertos aseguran que gran parte de la organización estructural del grupo se forma en muy poco tiempo: las relaciones entre compañeros, la jerarquía y sistemas de roles y normas que se gesten al principio prevalecerán durante mucho tiempo. La calidad de la gestión de grupo que lleve a cabo el profesor en este periodo inicial será crucial para encaminar un futuro desarrollo de grupo sano y positivo. Pero ¿cómo puede un profesor aprovechar estos primeros contactos? ¿cómo debe actuar el profesor para llevar al grupo hacia el éxito?

El profesor desempeña un papel clave en este proceso inicial y debe fomentar la aceptación entre los estudiantes creando las condiciones apropiadas y seleccionando las actividades adecuadas para los primeros días. Dörnyei y Murphey (2003: 19-26), recopilan una lista de factores que intensifican la aceptación entre estudiantes, basándose en diversos autores (Dörnyei y Malderez 1997; Ehrman y Dörnyei 1998; Hadfield 1992; Johnson y Johnson 1995). Entre ellos, mencionaremos los que consideramos más importantes:

- **Compartir información personal:** es muy importante que los estudiantes se conozcan y compartan información personal genuina. Esto se puede hacer en la lengua meta como parte de una actividad de clase. Es importante realizar periódicamente este tipo de actividades y nos recuerdan que “el tema más interesante para hablar eres tú mismo y no los personajes de Suzi en Nueva York o Billy en Londres del libro de texto” (Dörnyei y Murphey, 2003:20).
- **La proximidad, el contacto y la interacción:** cambiar a los estudiantes de sitio regularmente en las primeras clases hará que todos puedan conocerse, busquen afinidades y surja la interacción. Mezclar estudiantes también reduce los clichés e integra a los estudiantes solitarios más rápidamente.
- **Fomentar la cooperación:** según Johnson y Johnson (1995) la cooperación es un tipo de interacción en la que los estudiantes son interdependientes de manera positiva. La colaboración entre estudiantes se puede fomentar con tareas tales como juegos de rol, actividades de resolución de problemas o proyectos, en las que los alumnos persiguen un objetivo común.
- **La naturaleza de la experiencia de grupo:** las actividades en grupo aumentan la atracción hacia el grupo en sí. Las recompensas son, entre otras, el placer de realizar la actividad, la aprobación de los objetivos o incluso beneficios personales. Además, el éxito del grupo al alcanzar una meta será un agente de unión entre los miembros.
- **Dificultades comunes:** muchos autores están de acuerdo en que las dificultades que puede afrontar un grupo, tales como una prueba o un examen, pueden tener efectos beneficiosos en el grupo. Los estudiantes se apoyan unos a otros y se crea una atracción de grupo.
- **La adaptación del rol del profesor:** un comportamiento amable y accesible por parte del profesor es contagioso y lo más probable es que los estudiantes sigan su ejemplo. Además, si notamos que algún estudiante está siendo rechazado, podemos ayudar al “marginado” a ganarse el apoyo de algunos compañeros si les damos una cantidad extra de elogios y ánimo.

Otro factor que tiene vital importancia durante los primeros días es la memorización por parte del profesor y los miembros del grupo de los nombres

de todos los miembros del grupo. A este propósito interesa nombrar aquí a Kenny (1994) y su interesante estudio en Japón sobre el efecto de recordar el nombre de los estudiantes: con un grupo de 150 estudiantes de inglés, demostró que a los estudiantes cuyos nombres eran recordados por el profesor las clases les parecieron mucho más interesantes y, además, mejoraron casi el doble que los alumnos cuyos nombres no eran recordados. Pero, ¿por qué es tan importante saber el nombre de los estudiantes? Un aprendiente que piensa que el profesor no recuerda su nombre se siente a menudo invisible en el grupo. Ser alguien anónimo es casi como si no se existiera en el grupo. Por eso, es importante invertir tiempo en aprenderse los nombres de los demás en un grupo; ésta será una herramienta ideal para establecer vínculos en la clase.

Las actividades rompehielos o *icebreakers*, introducidas al final de los años 70, están diseñadas para aprender los nombres de los compañeros y para conocer a las personas de la clase. Reunir información sobre los otros estudiantes servirá para que congenien, ya que es más fácil que los alumnos se identifiquen unos con otros cuando ven sus movimientos, se escuchan, hablan entre ellos y se conocen durante las primeras clases. “Con los *icebreakers* apropiados, los estudiantes y el profesor se sentirán como en casa después de las primeras veces” (Dörnyei y Murphey 2003: 30).

En los primeros días de clase, también se irán tejiendo ciertas normas sociales y de comportamiento en el grupo; muchas de ellas no estarán explícitamente formuladas, pero Dörnyei y Malderez (1997) argumentan que es beneficioso incluir un procedimiento de elaboración de normas en los primeros días de vida del grupo. Es importante formular normas potenciales, justificar su propósito, discutir las con el grupo y finalmente aceptarlas entre todos como un conjunto de “normas de la clase”. Según estos autores, si las normas están bien interiorizadas, el grupo será capaz de actuar en favor de ellas si alguien las viola. No debemos subestimar el poder del grupo ya que puede aportar presiones significativas y sancionar a aquellos que no cumplan lo que es considerado aceptable. Además, puede suceder que el grupo muestre apoyo activo al profesor y que exprese directa o indirectamente desaprobación al

“agresor”. Sin embargo, también en este caso deberemos ser cuidadosos de no favorecer un ostracismo de ciertos miembros del grupo.

Muchas de las normas de la clase pueden volverse improductivas con el tiempo. Por su parte, Dörnyei y Murphy (2003: 39) nos recomiendan cambiarlas o eliminarlas y citan los cuatro pasos a seguir que nos sugiere Wilson (2002: 21, adaptado):

- Identificar el problema.
- Conseguir que los miembros del grupo hablen de su percepción y su punto de vista sobre el tema para que así todo el mundo tenga la oportunidad de tomar conciencia de la norma disfuncional.
- Pedir al grupo un consenso para cambiar la norma.
- Finalmente, después de que el grupo haya identificado una manera de resolver el problema, recalcar el nuevo acuerdo.

Aunque por el camino podamos ir identificando normas improductivas, es importante mantener y proteger las normas a largo plazo después de haberlas establecido. Dörnyei y Murphy (2003: 42) nos dicen que deberíamos recordar regularmente que estas normas son importantes y nos dan algunas ideas para hacerlo, como colgar un póster en la pared como recordatorio visual efectivo, dando ejemplo y siendo los primeros en cumplirlas o revisando regularmente el sistema de las mismas.

2.4. Las fases del desarrollo del grupo

Todo grupo de personas está en constante desarrollo de maneras diferentes hasta que la presencia física del grupo deja de existir. En el campo de estudio de la dinámica de grupos se ha reconocido que este desarrollo sigue ciertos patrones generales que interfieren en diferentes tipos de grupos y contextos. La familiarización del profesor con este tipo de patrones puede ser de gran ayuda para llevar al grupo por el buen camino (Dörnyei y Murphey 2003: 49).

Desde el inicio del estudio de la dinámica de grupos, los investigadores han desarrollado varias teorías sobre las distintas fases en el desarrollo de grupos. A continuación mencionaremos los modelos que más impacto han tenido en la enseñanza de idiomas y desarrollaremos el de Ehrman y Dörnyei (1998), pues consideramos que es el más vigente y en el que más se ha profundizado.

En los años sesenta, Tuckman (1965) describió cuatro fases que tuvieron gran relevancia en el estudio del contexto del aula: **formación, conflicto, reglamentación y desempeño**. Más tarde, este modelo fue descartado, entre otros inconvenientes, porque era muy rígido y además no contemplaba la última fase de cierre de grupo. Posteriormente, Hadfield (1992, 15) en su libro práctico “Classroom Dynamics”, propone una serie de actividades divididas en tres secciones que se corresponden con las tres fases descritas en el prólogo: **formación, mantenimiento y finalización**. Por su parte, Ehrman y Dörnyei (1998) reconocen que ciertas fases de desarrollo pueden darse en mayor o menor medida en un marco institucional rígido como el de las escuelas públicas. Aun así, sugieren que en el contexto del aula es útil distinguir entre cuatro fases de desarrollo primarias:

- **Fase de formación:** como ya hemos mencionado, la primera etapa del desarrollo de un grupo está centrada en conocerse y romper el hielo. El papel principal del profesor es establecer un clima agradable, gestionar la ansiedad del grupo, dejar claras las metas y contagiar entusiasmo al grupo. Jill Hadfield reconoce que formar un grupo es relativamente fácil pero sin embargo, mantener un grupo cohesivo durante un tiempo prolongado es mucho más difícil (Hadfield 1992, 45).
- **Fase de transición:** es una fase más complicada ya que los miembros, pasados los primeros días, ya se sienten más cómodos para entrar en discusiones o debates. La armonía de la primera fase puede verse reemplazada por conflictos y tensiones. Sin embargo, esto no es necesariamente negativo. Es más, se ha demostrado con todo tipo de grupos que no se puede llevar a cabo la labor principal del grupo sin pasar por esta tormentosa fase. La tarea más importante del grupo en esta etapa será tomar

decisiones sobre su funcionamiento y sobre los roles que asumirán sus miembros en el proceso. Los participantes se están conociendo más profundamente y es normal que empiece a haber diferencias y conflictos debidos a la competitividad o a puntos de vista enfrentados. Dörnyei y Murphey (2003, 52) consideran estos desacuerdos inevitables y nos recomiendan no caer en el pánico, relajarnos y tener paciencia. Por otra parte, Dörnyei i Malderez (1997) enfatizan que es una fase normal y sugieren por un lado, verlo como un signo de buen desarrollo del grupo y por otro, tratar de mediar y negociar.

- **Fase de desempeño:** es la fase más satisfactoria. Bajan las emociones y al mismo tiempo, aumenta el sentimiento de cooperación y la orientación a las tareas. Después de fijar normas y resolver conflictos, el grupo ha alcanzado la madurez y está listo para llegar a su máximo nivel de actuación. En esta etapa, tanto la cantidad como la calidad del trabajo desempeñado aumenta de manera significativa. Naturalmente, en esta fase no es todo de color de rosa; Puede que las emociones fluctúen y que también haya momentos no tan buenos. Sin embargo, cuando la estructura del grupo se vuelve más sólida y los miembros se responsabilizan cada vez más en organizar su trabajo, la intensidad de la fluctuación emocional se reduce y las energías afectivas tienden a ser canalizadas en las tareas.
- **Fase de cierre o disolución:** Dörnyei i Malderez (1997) hacen hincapié en la fase de cierre del grupo. Ellos consideran que es relevante finalizar el curso con sensaciones positivas y marcando ciertas metas para el futuro próximo. Un final abrupto o mal preparado del grupo puede dejar un hueco y arrojar una sombra a la experiencia, ya que a veces la evaluación por parte de los alumnos no depende del nivel del éxito que han alcanzado sino de cómo interpretan ellos sus logros. Por ello, los grupos necesitan esta fase para poder consolidar lo que el grupo ha conseguido. A los miembros se les tiene que permitir sentirse bien por sus esfuerzos y felicitarse mutuamente. Además, los estudiantes necesitarán directrices y consejos sobre cómo mantener lo que han aprendido o de cómo poder seguir estudiando la lengua meta.

Por desgracia, no todos los grupos atraviesan estas cuatro fases y a veces puede ocurrir que no se desarrollen correctamente, que se bloqueen o que se salten una de las fases.

2. 5. El grupo cohesivo

Es durante la fase de desempeño cuando el grupo ha alcanzado su madurez y cuando la productividad del grupo está en el punto más álgido (Carol Oyster 2000: 67). Por eso es tan importante alcanzar y mantener esta fase el máximo tiempo posible. Una de las características más importantes de un grupo maduro y listo para un alto nivel de rendimiento es la cohesión (Dörnyei y Murphey, 2003: 61). Los grupos cohesivos están unidos y su moral es alta. Sus miembros disfrutan interactuando y permanecen en el grupo durante un prolongado periodo de tiempo (Forsyth 2010: 118). Un grupo es cohesivo cuando sus miembros tienen vínculos sociales y actitudes positivas entre ellos y a su vez, también con el grupo en su conjunto. Aunque la cohesión es un proceso polifacético, se puede dividir en cuatro componentes principales (Forsyth 2010: 118 - 122):

- **cohesión social:** la atracción entre miembros del grupo.
- **cohesión de tareas:** el deseo por parte de los miembros de trabajar juntos.
- **cohesión percibida:** la percepción del grupo como un todo.
- **cohesión emocional:** el contagio de emociones positivas en el grupo.

En definitiva, en un grupo cohesivo los estudiantes muestran signos de aprecio a los compañeros, se prestan atención mutuamente, permanecen en el grupo, observan las normas y evitan trastornos en el grupo, trabajan fácilmente con muchos de sus compañeros, están contentos de cooperar con los miembros y expresan satisfacción sobre la experiencia de grupo (Dörnyei y Murphey, 2003: 63).

Sin embargo, la cohesión no sólo significa sentirse bien en el grupo. Muchas investigaciones nos han revelado una relación positiva entre cohesión grupal y la actuación efectiva del grupo (Ehrman y Dörnyei, 1998). Cuando el grupo es

cohesivo los miembros tienen un sentido de responsabilidad grupal hacia el éxito, indispensable para la efectividad y la productividad del grupo:

“In a cohesive group there is an obligation to the group, members feel a moral responsibility to contribute to group success, and the group’s goal-oriented norms have a strong influence on the individual” (Dörnyei y Murphey, 2003: 65)

Nuestra labor como profesores es pues fomentar la cohesión en el grupo. Dörnyei y Murphey (2003) nos dan algunas pautas para llevar a cabo esta labor:

- El profesor debe fomentar la aceptación entre los estudiantes para que así sientan una atracción interpersonal y haya cohesión social.
- Crear cierta nostalgia o historia de grupo puede ser un modo muy efectivo de solidificar y estabilizar relaciones.
- Otro factor importante para la cohesión es la leyenda de grupo: crear una mitología de grupo (ponerle un nombre e idear las características especiales del grupo) para realzar el sentido de agrupación.
- El compromiso público hacia el grupo también fortalece el sentido de membresía.
- Otra forma de incrementar la cohesión grupal es dificultar la admisión en el grupo. Al igual que en los clubs exclusivos, los miembros del grupo valorarán más su membresía.
- El hecho de invertir una cantidad considerable de tiempo y esfuerzo contribuyendo en las metas del grupo favorece que los estudiantes se comprometan más con esas metas y con el grupo en general. Por ello, los proyectos y actividades que signifiquen inversión de tiempo y esfuerzo, fomentan la cohesión.
- Definir el grupo frente a otro puede ser una herramienta poderosa para la cohesión. por ejemplo, la rivalidad entre clases puede ser muy efectiva a la hora de unir a la gente de la clase. Pero estos autores también nos alertan

de la peligrosidad de esta medida y nos recomiendan intentar alcanzar un equilibrio para no despertar sentimientos negativos hacia otros grupos.

Como hemos dicho, la cohesión es un factor muy positivo para el aprendizaje, pero también es importante saber que alcanzar un alto nivel de cohesión no siempre tiene resultados positivos. Citaremos dos de los ejemplos que mencionan Dörnyei y Murphey (2003: 71-72):

1. Un grupo altamente cohesivo puede fracasar en el aprendizaje si no tiene o no respeta unas rigurosas normas del grupo orientadas a los objetivos. En este caso los miembros empiezan a disfrutar más de las relaciones con sus compañeros que de las tareas principales del grupo. Demasiada cohesión junto con la ausencia de un firme compromiso por los objetivos pueden desplazar al grupo de su tarea designada hacia la socialización o provocar un pensamiento menos crítico sobre su tarea. Esto subraya la importancia de unas sólidas normas de productividad orientadas a los objetivos. Estas normas en vigor, junto con la cohesión, pueden llevar al grupo al éxito.
2. Otro problema que podemos tener en un grupo muy cohesivo es que sus miembros valoren demasiado esa cohesión. En consecuencia, puede surgir un miedo al conflicto que lleve al grupo a evitar nuevos retos o ideas que lleven a debate. En este caso, el curso resultaría en un producto final inferior. Este fenómeno es lo que los psicólogos llaman “pensamiento de grupo”. ¿Cómo se puede prevenir esto? Oyster (2000) sugiere para ello tres medidas de acción para crear un grupo abierto, crítico y sólido: la primera sería traer regularmente personas ajenas al grupo para que se puedan proporcionar opiniones divergentes; la segunda es animar al miembro que ha presentado una idea a expresar los inconvenientes de esa idea; por último aconseja al líder del grupo, en nuestro caso el profesor, a ser el último en expresar su opinión para evitar cualquier influencia en los alumnos.

2.6. El liderazgo

Un liderazgo efectivo puede tener un gran impacto en la dinámica de grupos, ya que ésta disciplina se basa en aspectos emocionales e interaccionales. Por esta razón, el profesor debe ser consciente acerca del tipo de liderazgo que debe desempeñar en sus clases. Se han desarrollado teorías muy interesantes sobre los tipos de liderazgo más efectivos que se pueden adoptar. Desde teorías más cerradas, que nos describen directrices claras sobre las características de un estilo de liderazgo (Lewin et al. 1939; Rogers, 1961) hasta teorías más abiertas y flexibles, que describen diferentes estilos de liderazgo o facilitación para según la fase de desarrollo en la que se encuentre el grupo (Hersey y Blanchard, 1982; Heron, 2006).

Por su parte, Dörnyei y Murphey (2003: 98-99) afirman que las diferentes perspectivas se complementan entre ellas y sustraen los principios generales de las diferentes teorías sobre el liderazgo:

- Durante el comienzo de la vida de un grupo los estudiantes trabajan mejor si el profesor les guía minuciosamente. Este planteamiento de “control” se acerca al liderazgo “autoritario” de Lewin y sus colegas (1939).
- Dicho “control” produce resultados a corto plazo: productividad y una clase bien ordenada. Sin embargo, esto no es conveniente a largo plazo, ya que bloquea el desarrollo del grupo y mantiene frías las relaciones entre sus miembros.
- Con la maduración del grupo el profesor debe aflojar las tuercas y confiar más en los recursos del grupo. El resultado será así un estilo de enseñanza más “democrático” en el que se delega en los alumnos la gestión de las tareas siempre que sea posible.
- Cuando el grupo ha madurado, el profesor debería disminuir su presencia activa en el grupo, alcanzando así un liderazgo de “laissez-faire”.
- En conclusión: Un estilo de enseñanza basado en la consciencia de grupo implica el fomento y la confianza en los propios recursos del grupo y la

facilitación de la autonomía en el aprendizaje que requiere el nivel de madurez del grupo.

Como hemos visto, una de las metas de un líder o facilitador efectivo es entrenar al grupo para que en ocasiones no se le necesite y generar así una autonomía colaborativa de los estudiantes pero también desde la perspectiva del grupo; a medida que el profesor va incrementando gradualmente la confianza en los recursos propios del grupo, los estudiantes, ya en la fase de madurez, se responsabilizan más y controlan el funcionamiento del grupo. Según Dörnyei (2001) esto puede implicar el uso de las siguientes estrategias de manera gradual:

- Permitir las propuestas de los estudiantes sobre aspectos referentes a su proceso de aprendizaje en la medida de lo posible, por ejemplo sobre actividades, materiales, temas, etc. De este modo ellos podrán ver que están al frente de su experiencia de aprendizaje.
- Designar a los estudiantes posiciones de autoridad genuina para que así los alumnos se sientan miembros útiles en el grupo.
- Fomentar las contribuciones de los estudiantes y la enseñanza entre compañeros. A veces, los estudiantes tienen otros recursos para explicar conceptos, y además, aprenden más cuando se enseñan unos a otros.
- Fomentar el trabajo por proyectos. Cuando se les da la tarea de llevar a cabo un proyecto completo, los estudiantes trabajan de manera autónoma por definición.
- Cuando sea apropiado, permitir a los estudiantes usar procedimientos de autoevaluación, para que así sean conscientes de sus errores y logros y se sientan participativos de su proceso de aprendizaje.

2.7. Los últimos días: La fase de disolución

Las clases se acaban y los grupos terminan, eso es algo inevitable. Un cierre apropiado del grupo nos ayudara a motivar a los estudiantes a la hora de integrarse y aprender en un grupo nuevo. Una de las funciones clave del cierre

es reafirmar el progreso del grupo en su aprendizaje así como también en otros aspectos. Esto se puede hacer, tal y como sugieren Dörnyei y Murphey (2003: 161), resumiendo y evaluando lo que han conseguido los estudiantes, poniendo en común los cabos que quedan por atar para evaluar la coherencia del curso y repasando aspectos en general de manera positiva y mirando hacia el futuro. Es importante subrayar que a veces los profesores damos por sentado que los estudiantes ya saben lo que han hecho durante el curso y que hablar sobre eso puede saturar al alumnado. Sin embargo no es así, “este es el momento de disfrutar de las vistas después de una escalada difícil” (Dörnyei y Murphey 2003: 161)

El cierre no es cosa de un día, sino que es un proceso gradual que se debe intensificar en las últimas clases. Por ello es importante empezar a realizar actividades relacionadas con el cierre del grupo unas semanas antes del final del curso, para así permitir a los estudiantes hacerse a la idea de manera gradual y no de golpe. Hay muchos métodos para empezar con el cierre, pero lo relevante de esta fase es que los estudiantes miren atrás, observen cuál era su punto de partida y a dónde han llegado. Este es un factor importante en la dinámica de grupos, ya que esta evaluación retrospectiva es más bien subjetiva: la valoración que hacen los estudiantes de su rendimiento no sólo depende del nivel absoluto de éxito que ellos han conseguido, sino también de cómo interpretan ellos sus logros. Por eso es tan importante hacer una evaluación positiva, para así poder motivarlos a perseguir otros logros académicos y a su vez permitirles tener un impacto considerable en el aprendizaje en grupo en el futuro (Dörnyei y Murphey 2003: 163)

En el lado emocional, también es importante tener en cuenta un cierre apropiado del grupo, para poder evitar lo que los psicólogos llaman “la ansiedad de la separación”, causada por el inminente cierre del grupo. Los miembros del grupo pueden experimentar una sensación de vacío y pérdida. La tarea del profesor aquí es ayudar al grupo a aceptar que el final se acerca y decirles cómo se gestionará ese final. De cara al futuro es muy recomendable animarles a mantener el contacto a través de listas de correos electrónicos, o en las redes sociales.

Otros consejos que nos dan Dörnyei y Murphey (2003) son aconsejar a los estudiantes sobre cómo poder mantener su nivel del lengua o cómo pueden continuar aprendiendo. Además, si hay algún estudiante que tiene algún plan específico, como por ejemplo un examen o un viaje, es muy recomendable darle la atención apropiada y echarle una mano. Por otro lado, estos autores nos recuerdan que el profesor también tiene sus necesidades al finalizar el curso, y que es importante tener un feedback de los alumnos. Para ello nos aconsejan redactar nuestros propios cuestionarios para así poder obtener información sobre aspectos específicos del nuestro curso.

3.OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento que recibe la dinámica de grupos en algunos manuales de español como lengua extranjera. La finalidad de este análisis es observar hasta qué punto se tiene en cuenta al grupo de clase y a la consecuente dimensión social del aprendizaje en dichos manuales. Asimismo, se pretende ofrecer una reflexión sobre el papel que ocupa actualmente la dinámica de grupos en el aula de ELE con la intención de reconsiderar su importancia en la enseñanza del español y en las lenguas extranjeras en general.

En este punto, cabe señalar que pensamos que la gestión del profesor es uno de los factores más relevantes para fomentar una buena dinámica de grupo en clase. Además, hay muchos factores que en gran medida dependen del profesor, tales como el liderazgo o la resolución de problemas. Sin embargo no podemos olvidar que los manuales de español y el tipo de actividades que proponen desempeñan un papel igual de importante a la hora de determinar esa buena o mala dinámica en el grupo de aprendizaje. Por ello creemos necesario un análisis de dichos manuales en el contexto de la dinámica de grupos.

Hemos podido constatar que existe poco material de investigación en español sobre la dinámica de grupos en la clase de ELE, especialmente en lo que al análisis de materiales se refiere, ya que el material bibliográfico es casi inexistente. Por ello hemos creído conveniente seguir nuestros propios criterios de análisis elaborados a partir de los principios mencionados en el marco teórico de este trabajo y bibliografía sobre propuestas prácticas de actividades. Nuestra primera pregunta de investigación es la más básica dentro de la dinámica de grupos:

¿Tienen en cuenta los manuales de español al grupo, y por lo tanto la interacción entre sus miembros?

Además, como hemos explicado en el marco teórico, todos los grupos experimentan ciertas fases de desarrollo. En este estudio nos hemos

decantado por la propuesta de Dörnyei y Malderez, (2000) y Dörnyei y Murphey (2003) que contempla cuatro fases generales: formación, transición, desempeño y disolución: son las teorías más actuales y además se han investigado de manera específica en clases de idiomas.

A la pregunta inicial, se añaden estas otras preguntas clave:

¿Respetan los manuales de ELE las fases de desarrollo de los grupos?

¿Las programaciones de los libros siguen una estructura coherente con las fases de desarrollo de los grupos?

¿Hasta qué punto los manuales fomentan factores tan importantes en la dinámica de grupos tales como la cohesión grupal o la autonomía del grupo?

¿En qué medida las sugerencias de las guías didácticas para los profesores tienen en cuenta al grupo y la dimensión social del aprendizaje?

Como hemos mencionado al principio de este trabajo, no todos los profesores son conscientes de la importancia de una buena gestión del grupo, y por ello creemos esencial que las guías didácticas tengan directrices sobre este aspecto.

Por último queremos señalar que nuestras preguntas de investigación se concretan en una serie de preguntas más específicas que aparecen a continuación en el apartado de metodología y que son los criterios de análisis que proponemos.

4.METODOLOGÍA

4.1. Procedimiento

Las fuentes de datos para abordar este trabajo son dos:

- 1) Tres manuales de ELE**
- 2) Tres observaciones de clase**

El procedimiento para el análisis ha sido en primer lugar elegir tres de los manuales con los que se trabaja en los cursos de español de la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya (Países Bajos). En segundo lugar se ha elaborado una lista de criterios de análisis que nos permitan averiguar en qué medida se tiene en cuenta al grupo y a su dinámica en dichos manuales. Después se ha procedido al análisis de los tres materiales. Se han tenido en cuenta algunos de los complementos de los manuales con los que se trabaja en clase, tales como el libro del profesor.

Como complemento a este análisis, se hizo una observación de clase por cada manual con el propósito de contrastar los datos del análisis con los recogidos en las aulas. Por último se ha hecho una reflexión final sobre la presencia de la dinámica de grupos en los manuales de español y sobre las directrices que recibe el profesor en las guías didácticas al respecto. Después del análisis y las observaciones, hemos creído necesario dar nuestra visión acerca del paradigma actual y hacer una llamada a la reflexión.

4.2. Criterios de análisis de materiales

Los criterios de análisis que proponemos se asientan en las bases teóricas que hemos descrito en este trabajo, pero para esta sección nos ha sido especialmente de gran ayuda la propuesta de actividades para la dinámica de grupos que ofrece el trabajo de Jill Hadfield (1992) y el artículo con propuestas prácticas de Adolfo Manuel Sánchez Cuadrado (2010). Ambos trabajos proponen diferentes actividades para cada fase de desarrollo, y por ello son

trabajos que consideramos muy útiles a la hora de analizar los tipos de actividades que proponen los manuales.

Como hemos dicho antes, la dinámica de grupo depende de muchos factores, siendo algunos incluso impredecibles, pero indudablemente el manual que se usa en clase y la gestión del profesor pueden ser clave para desarrollar esa cohesión grupal tan deseada y conseguir nuestros objetivos de aprendizaje. Por lo que respecta al manual, consideramos que debería cumplir dos condiciones para conseguir una dinámica agradable y positiva para el aprendizaje: la primera y la más básica es obviamente que tenga en cuenta al grupo como tal, y que consecuentemente las actividades se dirijan también a un grupo (actividades en parejas, en grupos o con compañeros múltiples y aleatorios) y que no sólo sean de carácter individual.

La segunda y más específica es que el manual respete las cuatro fases básicas de desarrollo tanto en la consecución de capítulos como también en el planteamiento de actividades que cada fase de desarrollo requiere:

Fase de formación: En los primeros capítulos, los manuales deberían presentar una serie de actividades rompehielos y de intercambio de información personal genuina, para así fomentar las relaciones entre miembros del grupo. Es interesante que en estos primeros días se dé un alto grado de interacción entre estudiantes y que las formas de agrupación sean muy dinámicas, por lo que también valoramos las propuestas en las que se propicia una toma de contacto con un gran número de personas en clase. Por otro lado, en estos primeros capítulos es cuando se deben implementar las normas de la clase. Aunque consideramos que esto también puede ser iniciativa del profesor, es positivo que el manual contenga alguna actividad que proponga la creación de estas normas o que el libro del profesor dé alguna directriz sobre este asunto.

Fase de transición: Después de los primeros capítulos en donde los estudiantes ya se han conocido, en esta nueva fase las actividades deberán destinarse a atajar ciertos problemas de discordia o roces entre estudiantes.

Para ello es recomendable que el manual proponga actividades destinadas a fomentar la empatía y la comprensión entre los miembros de la clase.

Fase de desempeño: Esta fase debe ser la que más capítulos ocupa en el manual, ya que es cuando el grupo está en su mayor rendimiento. El grupo es ahora cohesivo, pero el manual debe seguir ofreciendo actividades que fomenten las relaciones positivas entre los miembros. Para lograr esta cohesión también es interesante que haya actividades destinadas a crear una mitología de grupo así como tareas en grupo que impliquen tiempo y esfuerzo, para crear un fuerte compromiso de los estudiantes con sus metas.

Asimismo, también es en esta fase cuando el grupo debería llegar a su punto más álgido de autonomía para lograr un aprendizaje cooperativo. Por ello es interesante que los manuales ofrezcan algún tipo de proyecto de clase o actividades como un portfolio de grupo. Además, con el desempeño de estas tareas, los estudiantes asumen una responsabilidad grupal, que llevará al grupo a ser más efectivo y productivo.

Fase de cierre: Como hemos mencionado en las bases teóricas, el final del curso debería anunciarse con la suficiente antelación. Aunque también puede ser una iniciativa del profesor, también se valora que se mencione bien en el manual, integrando la información en una actividad, o como directriz en el libro del profesor.

Por lo que respecta al libro del profesor, pensamos que es importante que presente algunas directrices sobre estas fases para poder guiar al profesor en la gestión del grupo.

A partir de los factores que acabamos de mencionar formularemos nuestras preguntas con el objetivo de disponer de una serie de criterios de análisis lo más exhaustivo posible. Sin embargo, existen otros factores como el liderazgo o la resolución de problemas que atribuimos a la parte de la gestión del profesor y que por lo tanto, no aparecen en nuestros criterios de análisis de materiales didácticos.

Enumeramos nuestras preguntas a continuación.

4.3. Preguntas de análisis

El concepto de grupo:

- ¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal?
- ¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica?
- ¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas?
- ¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor?

Las fases de desarrollo del grupo:

• Fase de inicio

- ¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio?
- ¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable?
- ¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones? ¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?
- ¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica?
- ¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación?

• Fase de transición

- ¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo?
- ¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición?

• Fase de desempeño

- ¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo?
- ¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo?

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo?

¿Hay propuestas de proyectos de clase?

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño?

• **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente?

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre?

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre?

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes?

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso?

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre?

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo?

Por último, cabe señalar que el análisis de los materiales se realiza suponiendo que los manuales se usan en su totalidad, y que encajan con la duración del curso. Somos conscientes de que a veces es difícil encontrar un manual que se adapte en tiempo y nivel a nuestras necesidades, teniendo que empezar un curso en la mitad de un manual o concluir el curso sin haber terminado el libro.

5. ANÁLISIS DE DATOS Y OBSERVACIONES

Hemos apuntado más arriba que nuestro trabajo se fundamenta en dos ejes, la observación de clases y el análisis de tres manuales.

La observación se realiza en el contexto de los cursos de español que ofrece la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya (Países Bajos) dentro del currículo del programa Estudios Europeos. Por lo general se trata de estudiantes universitarios de 19-22 años de diferentes nacionalidades. En el programa, existen varios tipos de itinerarios curriculares para las lenguas, por lo que las características de cada curso son diferentes y se usan todo tipo de materiales.

La selección de materiales para llevar a cabo este análisis la hemos hecho con tres de los manuales con los que se trabaja en los cursos de español de la Universidad de Ciencias Aplicadas de La Haya. Como hemos dicho, en este centro se ofrecen cursos de español de diferentes niveles y objetivos, por lo que hemos seleccionado tres manuales con destinatarios muy distintos: un manual de español para los negocios, un manual dirigido a futuros estudiantes Erasmus en España, y por último un manual intensivo. Ya que disponemos de esta diversidad, pensamos que es interesante ver qué tratamiento recibe la dinámica de grupos en contextos tan diferentes y si existen grandes diferencias.

1) DESTINO ERASMUS 2

Título del manual	Destino Erasmus 2
Autores	D. Álvarez Ramos, S. Catalán Gallén, S. Giner Guix, V. González Argüello, P. Gras Manzano, A. López Samaniego, E. Martínez Díaz, J. Miñano López, F. Polanco Martínez, M. Santiago Barriendos, R. Velázquez Velázquez, I. Yúfera Gómez.
Editorial	SGEL - <i>Edicions de la Universitat de Barcelona</i>
Año y lugar de publicación	Barcelona 2008
Enfoque metodológico	Enfoque comunicativo que pone énfasis en la práctica de la competencia léxica y en la comprensión y redacción de textos.
Destinatarios	Jóvenes estudiantes europeos que participan en el programa Erasmus o en otros programas de intercambio universitario.
Nivel	B1-B2
Componentes	Libro del alumno + CD, Guía didáctica.

2) AL DÍ@

Título del manual	Al di@
Autores	G. Prost, A. Noriega Fernández.
Editorial	SGEL
Año y lugar de publicación	Madrid 2009
Enfoque metodológico	Aprendizaje por tareas y proyectos.
Destinatarios	Estudiantes de español con cierto nivel que quieren darle un uso específico al español: el ámbito de la empresa y los negocios.
Nivel	B1-B2
Componentes	Libro del alumno + CD, Cuaderno de ejercicios y Guía didáctica

3) VÍA RÁPIDA

Título del manual	Vía Rápida
Autores	María Cecilia Ainciburu, Virtudes González, Alejandra Navas, Elisabeth Tayefeh y Graciela Vázquez
Editorial	Difusión
Año y lugar de publicación	Barcelona 2012
Enfoque metodológico	Enfoque orientado a la acción y a la práctica de las competencias.
Destinatarios	Estudiantes universitarios que tienen pocos conocimientos de español y quieren progresar rápidamente.
Nivel	A1 - B1
Componentes	Libro del alumno + CD, Cuaderno de ejercicios y Guía didáctica.

5.1. Análisis: DESTINO ERASMUS 2

El primer material analizado ha sido **Destino Erasmus 2**, cuyos destinatarios son estudiantes universitarios que están familiarizados con algún programa de intercambio europeo. En la introducción del libro de texto, **Destino Erasmus** se presenta como un material que contribuye a la enseñanza del español para todos aquellos que comparten un ámbito común sociocultural (la Universidad de la Unión Europea) y como el manual que llena el vacío que reclamaba la comunidad universitaria europea en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Destino Erasmus dos consta de 10 unidades, cada una de ellas dividida en las siguientes secciones:

- **Textos y pretextos:** Se presentan textos orales y escritos que contextualizan los contenidos gramaticales, funcionales y léxicos de la unidad. Se hace hincapié en el desarrollo de estrategias de comprensión y en la observación de formas lingüísticas.

- Formas y funciones: Se presenta un esquema con los contenidos gramaticales y funcionales de la lección y a continuación se proponen actividades destinadas a la práctica de dichas formas, siempre integrando diferentes destrezas.
- Comunicación escrita: En esta sección se presenta un texto escrito a partir del cual se trabajan los rasgos más representativos del tipo de texto seleccionado, para al final abordar la elaboración de un texto a partir de una situación relacionada con la experiencia de los estudiantes.
- Además en la parte trasera encontramos una sección llamada Otras actividades, que consta de varios ejercicios que retoman los contenidos trabajados en cada unidad. Este apartado se abre con un texto y sus correspondientes actividades de comprensión. Después se proponen actividades para la competencia léxica y de práctica de los contenidos gramaticales y funcionales, y por último se presentan prácticas de respuesta cerrada de los mecanismos discursivos presentados en cada unidad.

Al final del libro también encontramos un espacio destinado a las conjugaciones verbales, las transcripciones y las soluciones a los ejercicios.

Para el análisis de **Destino Erasmus 2** hemos tenido en cuenta las 3 secciones que integran las 10 unidades del manual, pero hemos prescindido de las secciones de la parte trasera, ya que están destinadas al trabajo individual del estudiante y en principio no afectan a la dinámica de grupo en la clase.

5.1.1 El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Destino Erasmus es un manual que tiene en cuenta al grupo en todo momento. Desde la primera actividad encontramos instrucciones que implican la socialización entre compañeros, como por ejemplo: *“Explícale a tu compañero...”*, *“realiza las siguientes preguntas a un compañero...”*, *“Coméntalo con tus compañeros.”*, *“En grupos de tres, pensad...”*, etc.

Aunque a primera vista la sección *Comunicación escrita* parece más destinada al trabajo individual, en algunas unidades también propone actividades en grupos y en el libro del profesor hay diferentes directrices para fomentar la interacción como “*Los estudiantes comentan en parejas...*” o “*La lectura puede proponerse en grupos de tres.*”.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? El manual propone actividades en parejas, en pequeños grupos y con todo el conjunto de estudiantes, así como actividades con compañeros aleatorios. Por lo tanto, el grado de interacción entre compañeros es alto.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Aproximadamente el 60% de las actividades son en parejas o en grupo. En este porcentaje incluimos las actividades que contienen sólo una parte de interacción con compañeros. Además, del 40% de actividades individuales hay muchas que también son aptas para llevarse a cabo en grupo.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? No, como hemos dicho, en la presentación de Destino Erasmus se habla de los destinatarios del manual y de sus necesidades. En el manual del profesor no hay introducción.

5.1.2. Las fases de desarrollo del grupo

• Fase de inicio

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? Sí, en general se tiene en cuenta en el primer capítulo, donde se ofrecen actividades para conocerse.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? Sí, al principio de la unidad 1 (p.10) se presenta un cuestionario de intercambio de información personal genuina: datos personales, estudios, idiomas, vivienda y aficiones. Además, a lo largo de la unidad se proponen dos actividades rompehielos más: una de descripción de carácter (p. 13) y un bingo de experiencias (p.18).

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?

Sí, hay actividades en parejas y en grupos de tres. Además, en la página 18 se propone un bingo de experiencias en la que los estudiantes tienen que buscar a otras personas en la clase que respondan a sus preguntas sobre experiencias personales. La idea es que los alumnos se levanten y se muevan por la clase para hablar con el máximo número de estudiantes posible.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No, no hay ninguna propuesta.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? No explícitamente, pero sí da las directrices adecuadas para que esta etapa sea superada con éxito.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo?

Solamente hay una actividad en la unidad 3 (p.40) que puede ayudar a fomentar la empatía entre los miembros. En ella se propone hacer una breve entrevista a un compañero sobre su vida a los 10 años, planteamiento que ayuda a los estudiantes a implicarse y entenderse afectivamente. No obstante, pensamos que en esta fase debería haber más actividades de este tipo, y por lo tanto una actividad es insuficiente para poder conseguir la empatía y el entendimiento.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? No hay directrices sobre esta fase expresadas ni explícitamente ni implícitamente.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo?

Sí, siguiendo la línea de los primeros capítulos, el manual sigue ofreciendo actividades de intercambio de información personal genuina sobre diferentes temas (viajes, experiencias pasadas, gustos, etc.) que mantienen la empatía entre los miembros.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? No, el manual no ofrece actividades de este tipo.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Hay algunas actividades (o grupos de actividades) que sí requieren bastante tiempo y esfuerzo, pero justo estas son individuales y están más enfocadas a la expresión escrita. No encontramos actividades de trabajo en grupo en las que se tenga que trabajar mucho tiempo.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? No, no se ofrece este tipo de actividad.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? Al igual que en la fase de inicio, no hay directrices explícitas, pero sí da ciertas directrices en algunas actividades que ayudan a mantener la cohesión en el grupo.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente? No, de hecho no se menciona en ningún momento.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No, puesto que no se hace mención de la finalización del curso.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? No, es un capítulo de continuación que correspondería a la fase de desempeño.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? No, no existe ninguna actividad de cierre.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, al igual que el libro del estudiante, la guía didáctica termina de manera inesperada.

¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? En la primera fase es bastante coherente, pero una vez superada la primera unidad, el libro sigue una estructura muy lineal hasta llegar inesperadamente al fatídico final.

5.1.3. Conclusión

Destino Erasmus tiene en cuenta al grupo en todo momento planteando un gran número de actividades en diferentes tipos de agrupaciones. Además, muchas de las actividades en grupo se basan en el intercambio de información personal de diversa índole: esto, como hemos dicho, refuerza la empatía y nos ayuda a lograr esa dependencia positiva al grupo cohesivo. Sin embargo, dentro del conjunto de actividades en grupo se echan de menos las tareas que impliquen la colaboración entre estudiantes para la construcción de un contenido, como pueden ser los proyectos de clase. En este sentido, también nos llama la atención que en la sección *Textos y pretextos* siempre hay una propuesta de escritura de un texto, pero esta actividad siempre es individual y el texto nunca se presenta como algo que se pueda realizar en parejas o grupos.

También encontramos alguna deficiencia en cuanto a las fases de desarrollo del grupo: el manual comienza de manera bastante prometedora, con una más que aceptable fase de inicio. Pero una vez pasada esta fase, el libro no ofrece actividades específicas para el resto de fases. Esto es más evidente todavía en la fase de cierre, que no existe en **Destino Erasmus**.

Por lo que respecta al libro del profesor pensamos que, aunque presenta muchas otras propuestas de actividades complementarias en grupo (actividades de calentamiento o de cierre en torno a las actividades del libro del alumno), carece de propuestas didácticas que faciliten una buena dinámica de grupos. Tampoco se observan directrices claras para el profesor sobre las peculiaridades de cada fase de desarrollo.

En definitiva, este manual sí es consciente de la dimensión social del aprendizaje de una lengua, pero no hay una reflexión profunda sobre qué mecanismos se deben poner en marcha para llegar a esa cohesión de grupo que será tan provechosa en el aprendizaje de español.

5.2. Análisis: AL DI@ INTERMEDIO

Al dí@ es un manual que aborda los niveles B1 y B2 del MCRE y cuyos destinatarios son jóvenes y adultos que desean profundizar sus conocimientos de español dentro del ámbito laboral. En la presentación del manual se hace mención a un aprendizaje activo gracias entre otras cosas al trabajo en equipo, mientras que en la presentación de la guía didáctica se habla de una pedagogía innovadora, refiriéndose al aprendizaje por proyectos.

El libro se compone de ocho unidades y cuatro proyectos. Cada unidad se divide en cinco secciones:

- Sentemos bases: Presenta los temas de la unidad y propone actividades de práctica de estructuras gramaticales y léxico.
- Analicemos y practiquemos: Esta sección comienza con un diálogo que presenta nuevo léxico. A continuación encontramos varias actividades destinadas a practicar dicho léxico y la sintaxis.
- Creemos y negociemos: Este apartado propone tareas de investigación, presentaciones, debates, reuniones, etc. para trabajar en equipo o parejas. Normalmente comienza con un texto como input y después propone las tareas.
- Cada día más: En esta sección se abordan temáticas relacionadas con las diferentes culturas del mundo hispánico. El tipo de actividades son normalmente textos sobre cultura con preguntas y propuestas para buscar otra información.
- Rincón gramatical: se presentan las estructuras gramaticales de la unidad.

Además, cada dos unidades se presenta un proyecto supuestamente para trabajar en equipo. En total son cuatro proyectos en los que los estudiantes deben investigar, crear, redactar información y hacer presentaciones orales.

5.2.1 El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Al di@ tiene en cuenta al grupo ya que, como dice en la presentación, su propuesta

metodológica está basada en el aprendizaje por proyectos. Además, en la sección *Creemos y negociemos* también hay una tarea en equipo. Sin embargo, el libro tiene una estructura un tanto incongruente con su metodología, ya que se pretende que se trabaje en equipo para llevar a cabo los 4 proyectos y las tareas de *Creemos y negociemos*, pero en el resto de las secciones el concepto de “grupo” se desvanece ya que apenas se ofrecen actividades en equipo.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? Partiendo de la base de que el manual no ofrece muchas actividades en grupo, el grado de interacción propuesto en general es bastante bajo. No obstante, en los 4 proyectos que presenta el libro se exige una parte de trabajo en equipo, por lo que el grado de interacción incrementa en el desempeño de estas tareas. Sucede lo mismo en la sección *Creemos y negociemos*. Podemos afirmar pues que la interacción presenta un ritmo irregular en **Al dí@**: Generalmente es muy baja pero se presentan puntos álgidos cuando llegamos a los proyectos o las tareas en equipo.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Si tomamos todas las partes del libro, incluyendo los proyectos, el porcentaje total de actividades en grupo es aproximadamente del 20%. Hemos de tener en cuenta que la mitad de este porcentaje se encuentra en los proyectos (10%), en donde se concentra la gran parte de trabajo en grupo de **Al dí@**. Como el porcentaje se ha calculado en cuanto al número de actividades, cabe decir que los proyectos requieren una mayor inversión en tiempo, por lo que el porcentaje podría incrementar si tenemos en cuenta el tiempo invertido en las actividades.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? Como hemos descrito antes, en la introducción del manual nos presenta los cuatro proyectos como el punto culminante de la pedagogía propuesta en el manual, dando entre otras razones el trabajo en equipo. Por tanto, indirectamente sí que hay alusiones al trabajo cooperativo, que posee un alto componente social.

5.2.2. Las fases de desarrollo del grupo

- Fase de inicio

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? No, este manual empieza con un capítulo que bien podría estar en la parte central del libro. No da ningún indicio del comienzo del curso.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? No, al principio no hay ningún tipo de actividad para romper el hielo ni de intercambio de información personal.

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible?

La primera actividad que aparece en el libro con instrucciones dirigidas a un grupo se encuentra en la sección *Creemos y negociemos* del primer capítulo (p.14 actividad 3). En la actividad, que ya se encuentra en la quinta página de la unidad, da la posibilidad de presentar una historia individualmente o en grupo. Lo mismo pasa en la siguiente actividad. Se supone que para realizar estas actividades los estudiantes ya se conocen, pero en cambio, por parte del libro no hay ninguna propuesta para fomentar esos primeros contactos. El tipo de agrupación no se aclara en las instrucciones.

Ya en la página 17 (actividad 6) se insta a la clase a dividirse en dos grupos para buscar dos tipos diferentes de información, sin embargo las instrucciones no son claras y deja a los usuarios en el desamparo de no saber si el trabajo se realiza en grupo o individualmente. La instrucción de la siguiente actividad se formula en la forma de “vosotros”: “*escribid una carta*”. Aquí entendemos que se trata de escribir una carta en grupo, pero no sabemos si se refiere a parejas o grupos: las instrucciones vuelven a ser ambiguas. Esta situación se repite a lo largo de todo el libro. Por ello, nos vemos incapaces de reflexionar sobre los diferentes tipos de agrupaciones que proponen las pocas actividades en grupo (en concreto cuatro) del primer capítulo, aunque por otro lado sí podemos afirmar que no hay ninguna actividad de interacción con el máximo número de estudiantes posible.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? No, la guía didáctica da muy pocas directrices en general, y entre ellas no se encuentra ninguna referente a la etapa de formación.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo? Sí pero son muy escasas: por ejemplo, en la unidad 3 hay una actividad de intercambio de experiencias (p.41 actividad 7) en la que los estudiantes tienen que hablar sobre los productos españoles que han consumido o consumen normalmente. A nuestro parecer, este tipo de actividades favorecen la empatía, pero son pocas las que presenta este manual. Por otro lado, se ofrecen algunos debates e intercambio de opiniones, que, junto a una buena gestión del profesor, también pueden fomentar el entendimiento entre personas. No obstante, hay que decir que este tipo de actividades se encuentran a lo largo de todo el manual, por lo tanto no son actividades específicas pensadas para la fase de transición.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? Tampoco en esta etapa hay directrices en la guía didáctica.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo? En general no. Como ya hemos visto, este manual ofrece pocas actividades de intercambio de información personal o de experiencias. Tampoco se ofrecen actividades de carácter lúdico que nos puedan ayudar a buscar complicidad y empatizar. Sí que se ofrecen algunas actividades de opinión, pero como hemos dicho, estas actividades deben estar acompañadas de una buena gestión del profesor. Por desgracia, en la guía didáctica no hay ninguna directriz al respecto.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? No.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Sí, en la sección *Creemos y negociemos* también se propone una tarea final que requiere cierta inversión de esfuerzo y tiempo en equipo. Además, en los proyectos los estudiantes deben investigar e invertir

mucho tiempo en los proyectos que proponen una presentación. Sin embargo, si analizamos los 4 proyectos, nos encontramos con menos trabajo en equipo del esperado, e incluso en alguno (proyecto 3) el trabajo en grupo es inexistente. Este hecho es incongruente con la introducción del libro, en donde se nos presentan los proyectos como una manera innovadora de fomentar el trabajo en equipo.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? Sí, como venimos diciendo, hay cuatro proyectos en donde en principio se trabaja en grupo. En las instrucciones para las actividades de dichos proyectos no se aclara el tipo de agrupación, pero entendemos que son grupos grandes y a veces la clase como grupo. Como hemos dicho en el punto anterior, estos proyectos a veces no son proyectos reales en los que los estudiantes tengan que invertir esfuerzo y tiempo trabajando juntos: En el proyecto 1 hay un par de actividades en parejas o en grupo, pero posteriormente se propone un trabajo de investigación y una presentación de carácter individual, siendo estas actividades las que requieren más tiempo. El proyecto 2 y el 4 sí que proponen presentaciones en grupos. Para ello los estudiantes necesitan bien buscar información, bien negociar y preparar juntos dicha presentación, por lo que consideramos que estos dos proyectos representan ese trabajo en equipo que se menciona en la presentación del manual. Sin embargo, el proyecto 3 carece de actividades en grupo y más que un proyecto son actividades que siguen la línea del libro: una comprensión lectora, una comprensión oral y tres actividades de expresión oral.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? No, no existe ninguna directriz al respecto.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente?
No, no hay mención del final del curso.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? No, el capítulo de cierre es, al igual que el de inicio, un capítulo más.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? No, no hay ningún tipo de actividad de cierre.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No.
¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, no hay ninguna directriz.

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? No. Al **dí@** es un libro totalmente lineal en este sentido: empieza igual que termina y la consecución de capítulos no sigue un orden respecto a la dinámica de grupos.

5.2.3. Conclusión

Al dí@ se presenta en la introducción como un manual innovador, dando como una de las principales razones el trabajo en equipo que se llevará a cabo en los proyectos. Pero una vez abrimos el libro nos percatamos de que es un libro de corte más bien tradicional y que ofrece pocas actividades de interacción real que fomenten la cohesión grupal. Además, en estas actividades nos encontramos con una rigidez que da poca cabida a cualquier cambio o adaptación por parte del profesor. Asimismo, los proyectos no proponen el grado de trabajo en equipo esperado, llegando en ocasiones a quedarse en una serie de actividades individuales en torno a un tema cultural (véase el proyecto 3). Además, tanto en los proyectos como en otras actividades en grupo, las instrucciones no son claras en cuanto a la forma de agrupar a los estudiantes.

Frente a esa carencia de actividades para crear empatía, es cierto que **Al dí@** propone algunas actividades de expresión de opiniones personales o debates en donde sí se produce interacción. No obstante, estos ejercicios pueden carecer de sentido si los estudiantes apenas se conocen entre ellos y el grupo no es cohesivo. En consecuencia, este hecho podría producir ciertos miedos o prejuicios a la hora de opinar o escuchar a los otros miembros y lo que podría ser una actividad muy positiva para el aprendizaje se puede quedar en una actividad improductiva y vacía de contenido. Quizás la explicación a esta carencia de actividades para crear empatía podría encontrarse en la falsa

creencia de que un curso de español orientado a los negocios debe ser serio y riguroso, y por tanto no hay lugar para el juego y la socialización.

Por otro lado, las fases de desarrollo en la dinámica de grupos no se ven reflejadas en Al dí@, que se caracteriza por tener una estructura totalmente lineal en este sentido. Tampoco la guía didáctica nos da ningún tipo de directrices, ya que más bien se ciñe a darnos las soluciones a las actividades y alguna información cultural adicional.

En conclusión, este manual ofrece actividades de interacción entre estudiantes pero no son suficientes: se echan de menos las actividades destinadas a fomentar la proximidad y el contacto así como a establecer lazos entre los estudiantes para así poder crear un ambiente de grupo acogedor y cooperativo. Por ello podemos afirmar que, aunque Al dí@ en ocasiones tiene en cuenta al grupo, carece de herramientas efectivas para poder alcanzar la cohesión del grupo.

5.3. Análisis: VÍA RÁPIDA

Este manual está dirigido al público universitario con pocos conocimientos de español y que quiere progresar rápidamente. En la completa presentación de la guía didáctica nos describe con detalle los destinatarios del manual y nos explica su concepción didáctica haciendo hincapié en las necesidades comunicativas del público universitario. Además, nos habla de la contribución de Vía rápida a la creciente autonomía de los estudiantes y entre algunas de las herramientas que se utilizan para ello menciona el trabajo en grupos y en parejas. Para describir la perspectiva didáctica del manual, se nos da una lista de descriptores, entre los que encontramos el trabajo cooperativo.

Este manual se compone de 15 unidades, cada una de ellas organizada en las siguientes secciones:

- La portadilla: Se trata de la presentación de la unidad, con la lista de los objetivos de aprendizaje.
- Propuestas de trabajo: Aquí encontramos textos orales y escritos que contienen las nuevas estructuras y el léxico y actividades. También se presentan unos recuadros con estrategias de aprendizaje y con vocabulario y estructuras.
- Comprensión auditiva: Se proponen diferentes tipos de textos orales y se incide en el uso de estrategias para facilitar la comprensión.
- La otra mirada: Se trata de una sección destinada al desarrollo de competencias socioculturales e interculturales.
- Para leer: Aquí el estudiante practicará la comprensión de lectura y ampliará sus conocimientos sobre el mundo hispanohablante. También se introducen estrategias y técnicas para leer y trabajar con textos.
- Tus palabras: El objetivo de esta sección es aumentar la competencia léxica, conocer estrategias de aprendizaje del vocabulario y algunas técnicas para su memorización.
- Recursos gramaticales: En esta sección se recogen las referencias gramaticales de la unidad.

Además, al final del libro hay otra sección llamada *¿Cómo se pronuncia? ¿Cómo se escribe?* que contiene actividades para trabajar la pronunciación, la entonación y la ortografía.

El libro comienza con la unidad 0, en la que se le da al alumno recursos para presentarse.

5.3.1. El concepto de grupo

¿En qué medida tiene en cuenta el manual al grupo como tal? Como ya se anunciaba en la presentación, **Vía Rápida** tiene en cuenta en todo momento al grupo y la dimensión social del aprendizaje del español. Desde el primer capítulo nos encontramos con diferentes actividades en grupos en donde en también en algunos casos, los estudiantes tienen que socializar.

¿Qué grado de interacción entre miembros proponen las actividades del manual así como otras propuestas didácticas que puedan aparecer en la guía didáctica? Se propone un alto grado de interacción, ya que en todas las secciones encontramos actividades en grupos: la mayoría de actividades son con el compañero, pero también encontramos grupos de tres y cuatro personas. Además, en este manual a menudo nos encontramos con enunciados tales como “cuéntaselo al resto de la clase”, lo que refleja la visión que se quiere dar de la clase como un gran grupo.

¿Cuál es el porcentaje de actividades en grupo o en parejas? Aproximadamente un 45% de las actividades son en parejas o en grupos.

¿Se hace alguna alusión a la dimensión social en el aprendizaje en la presentación del manual y del libro del profesor? El libro del alumno no ofrece una presentación, pero en la introducción de la Guía didáctica se explica que se trabajará en grupos y en parejas de forma cooperativa. Sin embargo no hace alusión explícita a la dimensión social del aprendizaje.

5.3.2. Las fases de desarrollo del grupo

- **Fase de inicio**

¿Se tiene en cuenta en los primeros capítulos del manual la fase de inicio? En general sí, el capítulo 0 es una toma de contacto con el español y con los estudiantes, por lo que es claramente un capítulo de inicio. A continuación, la primera unidad lleva por título *El primer día de clase*, con lo que ya entendemos que es un capítulo que marca el punto de partida. En las actividades de esta unidad se crean oportunidades para que los estudiantes se conozcan y empaticen.

¿Hay propuestas de actividades para romper el hielo y para crear un ambiente relajado y agradable? Sí, en la unidad 0 se dan las herramientas para que los estudiantes se presenten. Además, en la primera unidad también hay una actividad (p17 actividad 2F) en la que se tiene que presentar a un compañero, con la que los estudiantes empiezan a tener sus primeros contactos personales. En la página siguiente los estudiantes deben hablar de sus aficiones con el resto de la clase (p.18 actividad 3A). En la misma unidad

(p.23 actividad 11D) encontramos una actividad en la que los estudiantes deben buscar características que tienen en común. Estas actividades ayudan a fomentar la empatía así como también a crear ciertos lazos entre los estudiantes.

¿Propone el manual actividades con diferentes tipos de agrupaciones?

Sí. Aunque predominan las actividades en parejas, en las primeras páginas también encontramos una actividad en grupos de cuatro y otra actividad en la que los estudiantes deben intercambiar su teléfono con tres estudiantes diferentes. Además, también tenemos la actividad que hemos mencionado en la anterior pregunta, en la que los estudiantes presentan a su compañero al resto del grupo.

¿Y actividades de interacción con el máximo número de estudiantes posible? No.

¿Hay una propuesta de actividad para elaborar las normas de clase o se menciona en la guía didáctica? No, no se propone ninguna actividad para elaborar las normas de la clase.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de formación? A parte de dar las directrices para las actividades que van a favorecer las primeras interacciones, la guía didáctica no hace ninguna aclaración ni sugerencia implícita o explícita sobre esta etapa.

- **Fase de transición**

¿Usa el manual actividades encaminadas a fomentar la empatía y entendimiento entre los miembros del grupo? Sí. Es importante mencionar que en este manual, el capítulo 3 está dedicado al tema del aprendizaje de lenguas. Uno de los objetivos principales es reflexionar sobre los estilos de aprendizaje y el tipo de actividades que prefieren los estudiantes. En la actividad 1A (p.45) los alumnos tienen que discutir en grupos sobre sus propios estilos de aprendizaje. Ésta es una actividad muy interesante para evitar posibles conflictos y tensiones y ayuda a generar ese entendimiento que buscamos entre estudiantes. Además, también se trata el tema de los objetivos de aprendizaje de cada estudiante, un tema igual de interesante para que los estudiantes aprendan a entenderse y a respetarse. Por otro lado hay muchas

actividades de intercambio de información personal que fomentan la empatía: por ejemplo, al final de la unidad 2 los estudiantes tienen que presentarle su árbol genealógico a un compañero, quien tendrá que presentarlo al resto de la clase; o en la unidad 3 hay una actividad en la que los estudiantes deberán hablar sobre su rutina semanal (p.49 actividad 6). Este tipo de actividades se repiten en todas las unidades.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de transición? Las directrices son las correspondientes a las actividades mencionadas en la anterior pregunta. Explícitamente no se hace mención a la etapa de transición ni se da directrices sobre cómo evitar o solucionar posibles conflictos.

- **Fase de desempeño**

¿Se usan actividades en la parte central del libro para mantener la cohesión y el buen ambiente en el grupo? Sí, este tipo de actividades aparecen en todos los capítulos de este manual.

¿Hay actividades destinadas a crear una leyenda de grupo? Sí, hay actividades que pueden ayudar a crear leyenda: por ejemplo, en la unidad 10 (p.154 actividad 5D) se propone recopilar todas las respuestas de los estudiantes a una encuesta sobre los aspectos que contribuyen a la felicidad. Con ellos se pretende hacer el diagrama de la clase, cuyos resultados nos pueden servir para describir a la clase y crear esa leyenda de grupo.

¿Hay tareas en las que los estudiantes deban invertir cierta cantidad de esfuerzo y tiempo? Sí, hay muchas propuestas de este tipo en las que los estudiantes tienen que trabajar en equipo para tener un producto final y presentarlo. Cabe resaltar que estos pequeños proyectos en grupo se van presentando de menos a más, de manera que se contribuye a una creciente autonomía del estudiante y del grupo. Un ejemplo de este tipo de actividades es el ejercicio 10 de la página 175, en la que los estudiantes tienen que pensar un proyecto de voluntariado interesante, hacer un cartel para buscar voluntarios y presentarlo al resto de la clase. También en la unidad 12 (p.183 actividad 3C) los estudiantes tienen que elaborar una propuesta para un fin de semana en grupos de 3. Después, lo tendrán que presentar al resto de la clase.

¿Hay propuestas de proyectos de clase? Sí. En el último capítulo hay un proyecto en el que tiene que participar toda la clase: la redacción del número de una revista universitaria.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre la etapa de desempeño? No explícitamente. El libro del profesor se ciñe a darnos sugerencias didácticas para las diferentes actividades, entre ellas, las que generan cohesión de grupo.

- **Fase de cierre**

¿Se menciona en el manual el final del curso con la antelación suficiente? No, no se hace mención de manera explícita del final del curso.

¿Prepara a los estudiantes gradualmente para el cierre? No.

¿Es realmente el último capítulo un capítulo de cierre? En ocasiones se intuye que la unidad 15 es la unidad de cierre, ya que se habla de exámenes y notas, tópicos que generalmente se atribuyen al final del curso. También encontramos alguna actividad de repaso de contenidos. Sin embargo no tenemos información explícita sobre el final del curso o la despedida del grupo.

¿Hay alguna actividad conclusiva que reafirme el progreso de los estudiantes? Sí. Después de la unidad 15, este manual nos ofrece una actividad llamada “*El juego de Vía rápida*”, en la que los estudiantes deberán comprobar mediante un juego de tablero si han alcanzado los objetivos del curso. Por su parte, el manual del profesor no nos da ninguna directriz para esta actividad sobre cómo hacer una evaluación positiva del rendimiento de los estudiantes durante todo el curso.

También dentro de la unidad 15 (p.227 actividad 3) se propone una actividad cuyo objetivo es repasar y reafirmar los conocimientos socioculturales que se han aprendido en el libro.

¿Propone el manual o la guía didáctica alguna evaluación del curso? No, el manual no propone una evaluación para el curso.

¿Existe alguna directriz en el manual del profesor sobre esta la etapa de cierre? No, no hay directrices a parte de las correspondientes a las actividades de repaso de contenidos.

En general, ¿Es la consecución de capítulos en el libro coherente con las fases de desarrollo del grupo? Quizás la fase de cierre es la menos evidente porque no se hace mención explícita del final del curso, y no prepara a los estudiantes para el cierre. Aún así, gracias a los temas de los textos y actividades, se puede intuir ese final y por lo tanto podemos afirmar que en general **Vía rápida** tiene una estructura coherente con las distintas fases de desarrollo de la dinámica de grupos.

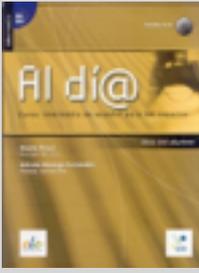
5.3.3. Conclusión

Vía Rápida es un manual que tiene en cuenta al grupo y se preocupa de buscar esa cohesión de grupo que necesitamos para nuestro aprendizaje. En general nos da muchas herramientas para crear una atmósfera positiva y para que los estudiantes se sientan cómodos interactuando.

Entre ellas, resalta la gran variedad de actividades en grupos de tres o cuatro personas en las que los estudiantes tienen que invertir tiempo y esfuerzo en crear un producto final y presentarlo. En estas actividades los alumnos tienen que negociar y tomar decisiones juntos, lo que les ayuda a desarrollar por un lado su autonomía y por otro la dependencia positiva entre miembros del grupo. Esta es una de las claves más destacadas de este manual para mantener la cohesión grupal.

En cuanto a las fases de desarrollo de la dinámica de grupos, este manual respeta todas las fases, aunque quizás la fase de cierre es la menos evidente ya que no es del todo conclusiva. Aunque sí que hay una propuesta para reafirmar lo que han aprendido, en el lado emocional corremos el riesgo de que un grupo muy cohesivo sufra la ansiedad de la separación de la que hemos hablado en las bases teóricas. Con todo, **Vía Rápida** nos da herramientas suficientes para que el grupo se desarrolle de manera positiva y pueda así alcanzar sus objetivos.

5.4 Tabla comparativa

	Destino Erasmus	Al dí@	Vía Rápida
			
Contempla a la clase como grupo	Sí	Sí	Sí
Porcentaje de actividades en parejas o grupos	60%	20%	45%
Fase de Inicio			
Propone actividades rompehielos	Sí	No	Sí
Se proponen actividades de alta interacción	Sí	Sí, pero insuficientes	Sí
Planteamiento de actividad para elaborar las normas de clase	No	No	No
Fase de transición			
Actividades de fomento de empatía y entendimiento	Sólo una	Sí, pero insuficientes	Sí
Fase de desempeño			
Actividades para mantener la cohesión	Sí	En general no	Sí
Actividades destinadas a crear una leyenda de grupo	No	No	Sí
Tareas en las que los estudiantes inviertan tiempo y esfuerzo	No	Sí	Sí
Proyectos de clase	No	Sí	Sí, pero insuficientes

Fase de cierre			
Se hace mención del final del curso	No	No	No explícitamente, pero se intuye.
Actividad conclusiva que reafirme el progreso del alumno	No	No	Sí
Se propone una evaluación del curso	No	No	No
El desarrollo del grupo			
El manual tiene en consideración la fase de inicio	Sí	No	Sí
El manual tiene en consideración la fase de transición	Levemente	No	Sí
El manual tiene en consideración la fase de desempeño	Sí, pero con alguna carencia	Levemente	Sí
El manual tiene en consideración la fase de cierre	No	No	Levemente
La consecución de capítulos es coherente con las fases de desarrollo	Al principio sí, pero después sigue una estructura lineal.	No, sigue una estructura totalmente lineal	Sí, pero con alguna carencia
El manual del profesor da directrices relativas a la gestión del grupo dentro de la dinámica de grupos.	No	No	No

5.5. Observación de clases

Con el objetivo de verificar estos resultados, hemos querido contrastar los datos obtenidos en nuestro análisis con la realidad del aula. Para ello, hemos asistido a una clase por cada manual. En las observaciones nos hemos centrado en averiguar cómo es la interacción entre estudiantes y cuál es el grado de cohesión de los grupos. En cada una de las clases se han tomado notas sobre los aspectos que afectan a la psicología del grupo y al tipo de interacción que hay entre estudiantes. No se han tenido en cuenta aspectos

estrictamente metodológicos tales como la observación, explicación o práctica de contenidos funcionales, gramaticales o de léxico. Tampoco se evalúa ningún aspecto de la gestión del profesor, ya que la finalidad es comprobar el grado de cohesión al que ha llegado el grupo con la ayuda de un manual.

Los tres grupos observados poseen un perfil general similar, ya que todos comparten un mismo plan curricular. La observación ha tenido lugar a finales de abril, por lo que los tres grupos deberían encontrarse en plena fase de desempeño. Las características generales de los tres grupos son las siguientes:

Edad: De 19 a 23 años.

Nacionalidad: Diversas (estudios internacionales)

Programa de estudios: Estudios Europeos

Duración del curso de español: Anual (de septiembre a junio)

Cabe también destacar que estos alumnos comparten otras clases con el mismo grupo, por lo que en ocasiones es difícil determinar el grado de cohesión que se ha alcanzado en las clases de español. Por otro lado, como se ha mencionado, la labor del profesor desempeña un papel importante en la dinámica de grupos. Aun así creemos que es representativo observar el grado de cohesión del que disfruta el grupo en las clases de ELE.

5.5.1. Grupo 1: Destino Erasmus 2

Estudiantes inscritos: 6

Estudiantes presentes: 4

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 6, p.74 actividad 2; p.75 actividad 3 (véase anexo 1).

Transcurso de la clase:

- Una estudiante se sienta sola. Los otros tres están juntos formando una línea.

- La clase empieza con un repaso gramatical referente a otra clase. Los estudiantes se preguntan entre ellos y se ayudan. Parece que están dispuestos a cooperar, ya que al final todo queda claro.
- La siguiente actividad (actividad 2.A) se plantea en parejas: la estudiante que está sola, se sienta con sus compañeros sin la necesidad de una directriz por parte del profesor. La segunda parte (2.B) se realiza primero individualmente. La actividad transcurre con normalidad y los estudiantes se ayudan de nuevo entre ellos. A veces se hablan en inglés para aclarar dudas. En la puesta en común todo transcurre con normalidad aunque apenas se da la interacción entre estudiantes.
- La actividad 3 se realiza primero individualmente. El ambiente es de concentración y silencio, aunque a veces se preguntan entre ellos y se ayudan. En la puesta en común hablan en pleno entre ellos y el ambiente de estudio es distendido y en ocasiones divertido.
- Hay una pausa entre actividades en la que los estudiantes bromean entre ellos en español. Todos los estudiantes ríen y se percibe cierta complicidad.
- En la actividad 3B, el profesor propone un pequeño debate sobre los profesores que han tenido en otros países donde han estudiado. Surge una conversación auténtica y con información genuina bastante interesante. Los estudiantes se escuchan entre ellos y se preguntan sobre sus experiencias.

Conclusión general: En este grupo se observa una cohesión bastante fuerte que es obvia en varias ocasiones durante la clase. El hecho de que los estudiantes bromeen entre ellos en español es una señal de grupo cohesivo que no ha perdido sus objetivos. En este punto también es importante añadir que la ayuda entre estudiantes es una muestra de apoyo y de conciencia de grupo. Las actividades realizadas del libro, aunque no siempre se plantean en parejas, son muy flexibles para llevarlas a cabo en grupo y es muy fácil que se cree el debate, ya que normalmente proponen temas de intercambio de información genuina. Podemos afirmar que **Destino Erasmus** puede ayudar a llegar a esa cohesión de la que disfruta este grupo.

5.5.2. Grupo 2: Al dí@

Estudiantes inscritos: 10

Estudiantes presentes: 4

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 7, p. 90 actividad 1; p.91 actividades 2, 3, 6; p. 92 actividad 1, p. 93 actividades 2, 3 y 4 (véase anexo 2)

Transcurso de la clase:

- Los estudiantes se sientan todos juntos.
- Dos alumnos leen el diálogo de la primera actividad de la página 90. A continuación, para el ejercicio 2, el profesor lanza preguntas a todos, y sólo dos de ellos responden al profesor, por lo que no hay interacción entre estudiantes. Lo mismo pasa con el ejercicio 3. Al final, el profesor pregunta su opinión personal sobre el tema del ejercicio a los estudiantes. La interacción que se vuelve a dar es profesor-estudiante.
- Para el ejercicio 1 de la página 92 el profesor agrupa a los estudiantes en parejas para que hagan un resumen de un texto. Aquí sí que hay cierta interacción entre estudiantes. Colaboran entre ellos y escriben el resumen juntos. Se presentan los resúmenes en pleno.
- A continuación se realizan en pleno las actividades 2 y 3 de la página 93. La interacción vuelve a ser profesor-estudiante. Lo mismo sucede con la actividad 4.
- Al final de la clase el profesor propone un juego de memoria con el fin de afianzar el vocabulario aprendido en la lección. Se produce la risa porque la memoria de uno de los estudiantes falla bastante y este hecho distiende bastante el ambiente, todos ríen y la atmósfera es agradable.

Conclusión general: En este grupo no se observa interacción entre estudiantes en los primeros 40 minutos de clase, en los que el profesor es el centro de atención. Las actividades realizadas no dan pie a la interacción, ya que son ejercicios de corte más bien estructuralista y cuyas instrucciones van dirigidas a una sola persona. Sin embargo, este grupo puede tener cierta

cohesión, ya que en ocasiones se observa complicidad entre ellos, sobre todo al final de la clase. También han trabajado en parejas con la finalidad de colaborar para presentar un producto final, pero la actividad ha sido una aportación del profesor, ya que la actividad original del libro es la lectura de dos textos.

En suma, mientras se han seguido estrictamente las instrucciones del libro de texto no se ha dado apenas interacción entre los estudiantes. Tampoco han compartido información personal ni se ha creado una situación de comunicación genuina. Así pues, si bien se observa cierta cohesión, consideramos que ésta se ha construido a partir de la labor del profesor así como del contacto entre estudiantes del mismo curso y en ningún caso a partir de la interacción que puedan proponer las actividades de **Al día@**.

5.5.3. Grupo 3: Vía Rápida

Estudiantes inscritos: 14

Estudiantes presentes: 7

Duración de la clase: 1h30m.

Actividades realizadas: Unidad 13 p.195 actividad 1, p.197 actividad 3 (véase anexo 3)

Transcurso de la clase:

- Todos los estudiantes se sientan juntos
- Después de corregir rápidamente los deberes, la clase comienza con un juego en parejas para resolver un ejercicio con tarjetas con el tema “amor”. Los estudiantes interactúan y hablan en español para realizar el ejercicio. Se oyen risas y se les ve relajados. En la puesta en común se hacen bromas y se ríen, ya que el tema da mucho juego. Los estudiantes se muestran todos muy participativos y atentos.
- La actividad 1.A de la p. 195 es una pequeña descripción opinión en parejas de unas obras de arte. En 1.B y 1.C los estudiantes tienen que dar su opinión. Todos los estudiantes participan y hablan todo el tiempo en español. En la puesta en común se crea un pequeño debate de manera improvisada

sobre el significado de un cuadro en el que casi todos participan, incluyendo al profesor.

- Saltamos en el libro hasta la actividad 3 de la página 197. Los estudiantes leen en voz alta el texto sobre una historia de amor. No parecen muy entusiasmados con el texto. A continuación, ellos tienen que escribir una historia de amor en grupos de 3 (actividad 3C). Los estudiantes se agrupan rápidamente y se organizan entre ellos sin ayuda del profesor. Durante la redacción se escuchan risas y se notan en ocasiones actitudes entusiastas. Todo el tiempo hablan en español. La tarea les lleva unos 25 minutos.
- La clase concluye. Los estudiantes, al no disponer de tiempo para leer su historia al resto de la clase, muestran interés por saber cuándo podrán hacerlo.

Conclusión general: En este grupo se observa un alto grado de cohesión que se advierte en varios hechos. En primer lugar, los estudiantes hablan español entre ellos durante toda la clase, por lo que son conscientes de cuál es su objetivo. Además, se percibe un ambiente de cooperación muy alto, especialmente en el ejercicio de escritura en grupos, en el que además se organizan entre ellos demostrando así su iniciativa y autonomía de grupo. El hecho de que se sientan interesados en leer su trabajo al resto de la clase también es un factor clave en la cohesión de este grupo, que siente decepción cuando ve que el tiempo se ha agotado. Asimismo, el tema de la unidad 7 se presta bastante a las bromas y también a la complicidad, hecho que se observa en este grupo. Este tipo de actividades ha ayudado a crear empatía entre los estudiantes de esta clase, y en general, Vía Rápida ha tenido influencia en la cohesión alcanzada en este grupo.

5.5.4. Tabla comparativa

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
Manual de clase	Destino Erasmus	Al dí@	Vía Rápida
Estudiantes presentes	4 (de un grupo de 6)	4 (de un grupo de 10)	7 (de un grupo de 14)
Interacción entre estudiantes	Alta	Baja	Muy alta
Interacción genuina en español	Media	Inexistente	Alta
Cooperación y ayuda entre estudiantes	Alta	Media	Muy alta
Autonomía de grupo	Media	Baja	Alta
Cohesión observada en el grupo	Bastante alta	Media	Muy alta

6. CONCLUSIÓN

En las bases teóricas hemos visto como la dinámica de grupos nos puede llevar hacia el éxito si el grupo lleva a cabo un desarrollo positivo. Cuando el grupo es cohesivo los miembros tienen un alto sentido de responsabilidad grupal para conseguir los objetivos, lo que será indispensable para la efectividad y la productividad del grupo. Por ello, tenemos razones evidentes para reivindicar la importancia y el valor de esta disciplina aplicada a las clases de lengua.

Es cierto que la dinámica de grupos en la clase no sólo está determinada por el manual, la gestión del profesor será, entre otros factores, un punto clave a la hora de buscar la cohesión, ya que él es el que conoce las características específicas de cada grupo. Sin embargo, queremos alertar de la falta de información general y de directrices de las que disponemos los profesores acerca de este tema. Además de que existe poca bibliografía en español referente a la dinámica de grupos en la clase de idiomas, en este trabajo nos han llamado la atención las pocas referencias en las tres guías didácticas analizadas acerca de aspectos más afectivos y psicológicos que afectan directamente al grupo de estudiantes. El profesor necesita más información sobre los cambios que se dan en el plano emocional de los estudiantes cuando se relacionan entre ellos, y de sus consecuencias de cara al aprendizaje. Por ejemplo, si el profesor no es consciente de que se deben establecer unas normas de clase orientadas a los objetivos, es posible que el grupo sea cohesivo y que los estudiantes se sientan bien en clase, pero la consecuencia puede ser muy negativa para el aprendizaje, ya que el objetivo final se puede perder.

Asimismo queremos también llamar la atención sobre la falta de reflexión en algunos manuales respecto a las herramientas que se ofrecen para un trabajo en grupo satisfactorio. Para fomentar el aprendizaje cooperativo, muchos manuales se limitan a ofrecer actividades en parejas o en grupos, sin recapacitar en qué tipo de actividades están proponiendo y en qué fase se

encuentra el grupo. Esto también puede traer consecuencias nefastas tales como miedo o ansiedad en los estudiantes, ya que detrás del simple trabajo en parejas o grupos hay una serie de factores emocionales relativos a las relaciones sociales entre miembros. Por eso consideramos tan importante traer al aula actividades que fomenten la proximidad, el contacto y la empatía y que sean coherentes con la fase de desarrollo por la que pasa el grupo.

Otro punto a mejorar que hemos encontrado en el análisis es la ausencia de actividades para la fase de cierre en los manuales. En general, los libros de texto sí que proponen actividades para la fase de inicio, pero al final del curso no ofrecen manera alguna de reafirmar el progreso del grupo ni de evaluar todo lo que ha pasado durante el curso. Este es otro hecho que puede traer consecuencias negativas en la propia percepción de los estudiantes acerca de sus logros, así como también afectará su aprendizaje en grupos futuros.

En suma, algunos de los manuales de ELE no reflejan muchos aspectos que intervienen en un desarrollo del grupo satisfactorio. Además, sus guías didácticas dejan al profesor desamparado ante posibles emociones y actitudes adversas por parte de los estudiantes, con sus consecuencias negativas para el aprendizaje. Creemos necesario un cambio de paradigma en este sentido para poder así aprovechar todas las ventajas que nos ofrece este campo de la psicología social, que no en vano se aplica en otros muchos contextos de nuestra sociedad. Para que esto sea posible es necesaria una profunda reflexión por parte de los profesores y autores de materiales para buscar las herramientas y estrategias necesarias que debemos poner en marcha.

7. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Ainciburu, M.C. et al. 2012. *Vía Rápida. Curso Intensivo de Español. Guía Didáctica. Libro del Alumno*. Barcelona, Difusión.
- Ainciburu, M.C. et al. 2012. *Vía Rápida. Curso Intensivo de Español*. Barcelona, Difusión.
- Álvarez, D. et al. 2008. *Destino Erasmus 2*. Barcelona, SGEL Educación.
- Álvarez, D. et al. 2008. *Destino Erasmus 2. Guía Didáctica*. Barcelona, SGEL Educación.
- Dörnyei, Z. 2001, *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. 1997. "Group dynamics and foreign language teaching". *System*, vol.25: 65-81. Disponible en <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1997-dornyei-malderez-system.pdf>
- Dörnyei, Z. y Murphey, T. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E. y Dörnyei, Z. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Forsyth, D.R. 2010 (2006). *Group Dynamics*, 5ª Edición. Belmont, Wadsworth, Cengage Learning.
- Hadfield, J. 1992. *Classroom Dynamics*, Oxford, Oxford University Press.
- Heron, J. 2006. *The Complete Facilitator's Handbook*. London, Kogan Page.
- Hersey, P. y Blanchard, K.H. 1982, *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D.W. y R.T. Johnson 1995. "Cooperative Learning and non-academic outcomes of schooling: the other side of the report card". En J.E. Pedersen y A.D.Gibdy (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning*. New York, Garland (3-45).
- Kenny T. 1994. Does remembering a student's name affect student performance? *Nanzan University LT Briefs* 1 / 2, p. 3.
- Lewin, K.; Lippitt, R.; White, R. 1939. "Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climate'". *Journal of Psychology* nº10 (271-299).

- Orta, A. 2012. "Las Dinámicas para la Interacción Genuina en la Clase de ELE". En Actas de I Encuentro Práctico Paris, Difusión. Disponible en <http://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/orta.pdf>
- Oyster, C.K. 2000, *Groups: A User's Guide*. Boston, McGraw-Hill.
- Prost, G. y Noriega, A. 2009. *Al día@ Curso Intermedio de Español para los Negocios. Guía Didáctica*. Madrid, SGEL Educación.
- Prost, G. y Noriega, A. 2009. *Al día@ Curso Intermedio de Español para los Negocios. Libro del alumno*. Madrid, SGEL Educación.
- Rogers, C.R. 1961. *On Becoming a Person*, Boston, MA, Houghton Mifflin.
- Sánchez Cuadrado, A.M. 2006. "La química y el aula de ELE. Dinámica de grupos y la atención a la dimensión social del aula de idiomas" *Marcoele* nº10, 2010 (117-128). Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2006.sanchez.pdf
- Tuckman, B. 1965. "Developmental sequence in small groups". *Psychological Bulletin*. vol.63, nº 6: 384-399. Disponible en <http://openvce.net/sites/default/files/Tuckman1965DevelopmentalSequence.pdf>
- Wilson, G.L. 2002. *Groups in Context: Leadership and Participation in Small Groups*. Boston, MA, McGraw-Hill.
- Williams, M. y Burden, R. 1997. *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge, Cambridge University Press.

ANEXOS

8.1. Anexo 1: Págs. 74 y 75 de *Destino Erasmus 2*

6 Opiniones

1. PUES YO NO CREO QUE...

A. En una mesa redonda sobre cine, algunos de los participantes han expresado opiniones bastante polémicas. A continuación, se recogen algunas de ellas. ¿Cuál es tu opinión? Coméntalo con tus compañeros.

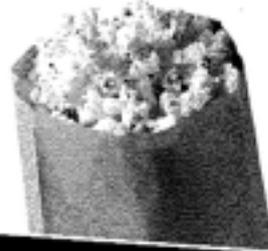


- El cine debe denunciar los problemas sociales.
- El cine europeo no conecta con el gran público.
- El precio de las entradas de cine es bastante barato.
- En Hollywood sólo se producen películas comerciales de poco valor artístico o social.
- Las personas que descargan películas de Internet perjudican al cine.
- Los espectadores no tenemos criterio; nos dejamos convencer por la publicidad.
- Una película doblada pierde todo su encanto.
- Las películas europeas necesitan subvenciones para competir con las de Estados Unidos.

2. NO LO PUEDO SOPORTAR

A. ¿Te consideras una persona maniática? ¿Qué es lo que más te molesta en una sala de cine?

- Me pone nervioso que la gente grite, o haga comentarios supuestamente graciosos en voz alta.
- Me pone de mal humor que la gente reciba llamadas o mensajes de móvil.
- No soporto que la gente coma palomitas sin parar y sorba ruidosamente refrescos gigantes.
- Me pone de los nervios que alguien comente con su pareja, en voz baja pero audible, todo lo que pasa en la pantalla.
- Me molesta que alguien me golpee el respaldo desde atrás con las rodillas.
- No soporto que la persona del asiento de al lado ocupe todo el reposabrazos que compartimos.



B. ¿Y en estas situaciones? ¿Qué es lo que más te molesta?

- | | |
|--------------------------------|--|
| • En el supermercado. | |
| • En clase. | |
| • En los transportes públicos. | |
| • En un avión. | |
| • En una fiesta en tu casa. | |
| • En una discoteca. | |

3. SISTEMAS DE ENSEÑANZA

A. El funcionamiento de las clases en la Universidad no es igual en todos los países europeos. ¿Qué diferencias existen entre el sistema español y el sistema de tu país?

	En mi país	En España
Profesores (edad, actitud)		
Estudiantes (edad, actitud)		
Clases (contenidos, metodología, prácticas)		
Evaluación (exámenes, trabajos)		

B. Expresa tu valoración sobre los aspectos que sean distintos. Puedes usar, entre otras, las siguientes estructuras:

- ◆ Me sorprende que...
- ◆ Me molesta que...
- ◆ Me parece mejor / peor / bien / mal que...
- ◆ Me parece curioso / extraño / divertido / raro que...

4. COMPAÑEROS DE PISO

A. Hans y Stéphanie llevan seis meses compartiendo piso. Tras una fuerte discusión, deciden que ya no pueden seguir conviviendo. Aquí tienes los argumentos que han expuesto en la discusión. ¿Con quién te identificas más?

Hans:

1. No entiendo que Stéphanie vea películas en la televisión.
2. Estoy cansado de que nunca ayude con las tareas domésticas.
3. No me parece bien que traiga amigos al piso cuando tengo que estudiar.
4. Me molesta que tenga la nevera llena de quesos apesados.
5. Me sorprende que no sepa poner una lavadora.
6. Me da mucha rabia que no vacíe los ceniceros llenos de colillas.



Stéphanie:

1. Me aburren los sermones de Hans.
2. No me gusta la música que escucha.
3. Me sorprende que no recicle las botellas.
4. No entiendo que no quiera tener más vida social.
5. No soporto que sea tan inflexible con el orden.
6. Me molesta que no trate bien a mis amigos cuando vienen a casa.

B. Y a ti, ¿qué te molesta de tus compañeros de piso?

8.2. Anexo 2: Págs. 90, 91, 92 y 93 de *Al dí@*

ANALICEMOS Y PRACTIQUEMOS

el Motivando a sus empleados

1 Lee el diálogo.



Nicolás: Estoy muy preocupado. Me gustaría motivar a todos los empleados, pero hasta ahora no he sabido cómo hacerlo.

Iker: ¿Ya dijiste algo a la dirección?

Nicolás: No, pero se me ocurrió una idea y tengo cita con el director. Ahora bien, si le digo que la plantilla está cada vez menos motivada se va a enfurecer. A veces, en los pasillos se dicen cosas que no le gustan.

Iker: Eso no es digno de un dirigente. Un dirigente no debe enfurecerse con sus colaboradores, sino analizar la situación.

Nicolás: Estoy de acuerdo contigo, pero eso es pura teoría, en la práctica, incluidos los dirigentes, no dejan de ser personas con muchos defectos.

Iker: Y pocas virtudes. Sí, ya lo sabemos. Yo también quisiera que las cosas fueran diferentes. Me encantaría que nos escucháramos los unos a los otros, que hubiera mayor comprensión, pero en efecto, la vida diaria en las empresas no siempre es color de rosa.

Nicolás: Yo diría peor: en el día a día de la empresa la mayor parte del tiempo la pasamos resolviendo problemas. Yo creo que en el fondo no se puede vivir sin el conflicto, sino que se tiene que sufrir para poder existir.

Iker: Estás exagerando. Se ve que hoy estás muy preocupado, porque decir que se han perdido las ilusiones y que en el fondo a nadie le gusta su trabajo, es demasiado. Por ejemplo yo, yo estoy contento con mi trabajo.

Nicolás: Tú eres profesor, no corres ningún riesgo, tus decisiones no ponen en peligro la estabilidad de la institución para la que trabajas.

Iker: ¿Cómo puedes decir esto? Tienes una imagen equivocada y estereotipada del mundo de la educación. ¿Alguna vez lo has pensado? Pues no, porque sabrías que nosotros también nos estresamos, que tenemos la inmensa responsabilidad de educar a los jóvenes y de guiarlos. En nuestra profesión también hay que ser eficientes, puesto que no nos satisfacen los fracasos, sino los logros.

Nicolás: Nadie dice lo contrario. Quizás me expresé mal, pero tus alumnos no son tus clientes, no tienes que controlar a tus compañeros para que hagan bien su trabajo.

Iker: Yo no trabajo en Recursos Humanos, soy profesor de inglés y aunque no tengo que verificar lo que hacen mis compañeros, dirijo el departamento de lenguas y tengo, como tú, que hacerlo funcionar perfectamente. ¡Ojalá fuese sencillo!

Nicolás: Perdóname. No quería que te enojaras. Te lo voy a decir de otra manera. Una de mis responsabilidades como jefe del departamento de Recursos Humanos es la de motivar a la plantilla. Pero hay demasiados empleados que en cuanto se sienten seguros de que nadie los va a echar, bajan su nivel de desempeño. ¡Quién tuviera la varita mágica para que ninguno se desmotivara!

Iker: ¡Ojalá encuentres la solución! Yo creo que a los empleados les motivan buenas condiciones laborales y ser responsabilizados y escuchados por sus dirigentes, que a cualquier individuo le importa ser considerado.

Nicolás: Gracias, tomaré en cuenta tu opinión. Tengo que irme. ¡Que tengas un buen día!

Iker: Sí, tú también, ¡que te vaya bien!

b **Emprendedoras chilenas**

1 Experiencias de emprendimiento. Lee la historia de estas dos chilenas emprendedoras.



a. La versatilidad es nuestro plus

Antes de independizarse profesionalmente, la arquitecta Ximena Joannon (34, casada, 3 hijos) trabajó en tres oficinas. En ellas aprendió a trabajar en equipo y asumir responsabilidades, pero también que los horarios de estos empleos serían incompatibles con su proyecto de maternidad.

Por eso, cuando su marido Cristián Sáez, también arquitecto, dejó su trabajo y se embarcó en la remodelación de una viña, Ximena sintió que era el momento para dar el paso. «Pensé: es ahora o nunca. Teníamos sólo una hija y nos parecía un proyecto arriesgado, pero más difícil iba a ser con más niños.»

Enfrentados a un incierto panorama nació **Sáez Joannon Arquitectos Asociados**, en el año 2001. Ambos sabían que para hacerse un nombre debían jugársela por conseguir buenos proyectos, cumplir plazos y entregar un trabajo de calidad. Partieron con la construcción de una parroquia en la población de Yungay, y desde ahí en adelante no han dejado de recibir distintos encargos. Con su equipo de trabajo, compuesto por ellos más siete dibujantes, han hecho colegios, casas, remodelaciones, iglesias y bodegas de vino.

Ximena reconoce que no han invertido muchos recursos en publicidad, y que todos los clientes que reciben han llegado por alguien que los ha recomendado. En promedio, reciben de quince a veinte proyectos por año.

Uno de los mayores riesgos de este negocio es la inestabilidad de los encargos. Ximena asume que la facturación de la oficina es muy fluctuante, y que si orientara su trabajo exclusivamente al negocio inmobiliario tendría entradas fijas. Sin embargo, con su marido han decidido explotar como su plus la versatilidad, y no encasillarse en un solo proyecto. «Nosotros hacemos felices desde cosas muy chicas, como la remodelación de un baño, hasta una bodega de vinos. Todos los proyectos tienen el mismo interés y complejidad. Estar en todos los campos nos hace tener un mejor ojo.»

A Ximena, esta experiencia de ser arquitecta-empresaria le ha enseñado la importancia de llevar a cabo un proyecto responsable. «Ser empresaria es adoptar una responsabilidad: hay que ser perseverante, tener números azules, porque hay personas que dependen de ti», apunta.

Tomado de www.mujeresempresarias.cl

b. Los negocios nacen con el trabajo

Lleva once años a la cabeza de un mercado que ha atravesado por fuertes crisis. Para Valeria Auda (40 años, casada, tres hijos), ése es el mayor mérito de **South Wind**, la empresa que fundó en 1994 junto a su socia Soledad Parot y que hoy es líder en Latinoamérica en la exportación de productos del mar.

Recién egresadas de la universidad —ambas son ingenieras en alimentos—, comenzaron casi con lo puesto. «Todo nuestro capital era el tiempo, nuestros conocimientos y las ganas de sacar adelante un producto distinto», afirma Valeria. Necesitaban generar ingresos, porque las dos se habían casado y tenían hijos muy jóvenes, y emplearse a tiempo completo les era difícil. Después de un año y medio de búsqueda de ideas para

abrir un negocio, pusieron sus ojos en la industria salmoneera, que les ofrecía un atractivo nicho para explotar: el del caviar de salmón, desconocido en Chile, pero el segundo caviar mejor pagado en Europa.

El apoyo de los bancos para iniciar el proyecto fue nulo. «Comenzamos a trabajar sin siquiera poder abrir una cuenta corriente, porque no éramos sujetos de crédito. Toda la plata la sacábamos de nuestro bolsillo. Cuando se cierran las puertas uno se las rebusca, pero todo cuesta el doble», recuerda Valeria. De todas maneras, no alcanzaron a endeudarse, gracias a que las ovas de salmón —la materia prima del caviar— eran en ese tiempo como el aserrín en los aserraderos: un desecho que los salmoneros vendían a un bajísimo precio. Ellas lo convirtieron en

- 2 Encuentra en el texto los sinónimos de estos verbos y completa el cuadro con los sustantivos de los verbos de ambas columnas.

verbo	sinónimo	sustantivo/s
estimular		
examinar		
enojarse		
gustar		
solucionar		

- 3 Encuentra el intruso en cada una de estas listas.

- | | | | | |
|------------------|-----------------|-------------------|---------------|----------------|
| a. la asalariada | b. la dirección | c. la institución | d. el alumno | e. el edificio |
| la plantilla | el departamento | el organismo | el estudiante | el pasillo |
| la jefa | el servicio | el empresario | el compañero | la oficina |
| la empleada | el puesto | la entidad | el profesor | el vestíbulo |

- 4 ¿Qué hacer para motivar a los empleados? Responde al cuestionario.

	Si	No	Depende
1. Hay que responsabilizarlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hay que darles total libertad en el trabajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hay que hacerles notar que son indispensables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hay que escucharlos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hay que crear competencia entre ellos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hay que hacerles ver que si cometen errores pueden ser despedidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hay que darles cursos sobre la motivación empresarial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 5 En parejas, buscad otras ideas de motivación. Compartidas con vuestros compañeros.

- 6 Según tu opinión, ¿qué han querido decir Iker y Nicolás? ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?

a. Iker: La vida diaria en las empresas no siempre es color de rosa.

b. Nicolás: Yo creo que no se puede vivir sin el conflicto, sino que se tiene que sufrir para poder existir.



un producto que comenzaron a vender a 40 dólares por kilo. El primer año les reportó 50 mil dólares en ventas; el segundo, 100 mil; el tercero, 250 mil. Hoy facturan 3 millones de dólares al año.

¿Cómo han logrado mantenerse en el tiempo? Valeria tiene una fácil respuesta: «Las buenas ideas no nacen por iluminación divina. Los buenos ne-

gocios nacen con trabajo, mucha dedicación y perseverancia. Además, hay que ser estable. También influye el que no aspiramos a hacer grandes volúmenes, sino productos que marquen la diferencia.»

Tomado de www.mujeresempresarias.cl



2 Ayudándote de los textos, relaciona las dos columnas.

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. estar a la cabeza de | a. poner a funcionar un proyecto |
| 2. sacar adelante | b. tener buenos resultados |
| 3. poner el ojo | c. decidirse a emprender |
| 4. dar el paso | d. dirigir un equipo o una empresa |
| 5. tener números azules | e. iniciar un negocio con dinero propio |
| 6. comenzar con lo puesto | f. fijarse en algo |

3 Busca en los textos las palabras que completan los cuadros.

	la fundación
asociarse	
buscar	
	el cierre
encargar	
	la aspiración
dibujar	

egresar	
ingresar	
apoyar	
	la deuda
	la recomendación
desear	
	la construcción

4 Di si estas frases tienen un sentido positivo o negativo.

- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. La facturación de la oficina es muy fluctuante. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Nos parecía un proyecto arriesgado. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estuvieron enfrentados a un incierto panorama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. No han dejado de recibir encargos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Han decidido explotar como su plus la versatilidad. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Estar en todos los campos nos hace tener un buen ojo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. El apoyo de los bancos para iniciar el proyecto fue nulo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Cuando se cierran las puertas uno se las robusca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Los buenos negocios nacen con trabajo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. El mercado ha atravesado fuertes crisis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



5 Resume con tus propias palabras la experiencia de estas emprendedoras.

6 Según ellas, ¿cuáles son las cualidades que debe tener un emprendedor?

8.3. Anexo 3: Págs. 195 y 197 de *Vía rápida*

13

El amor es ciego

En esta unidad voy a aprender a...

Comprensión oral y escrita

- Comprender la información implícita en un texto.
- Encontrar información específica en un texto.
- Detectar el punto de vista del autor de un texto.
- Leer un poema de amor y escuchar una canción.
- Comprender expresiones coloquiales, frases y refranes sobre el amor.

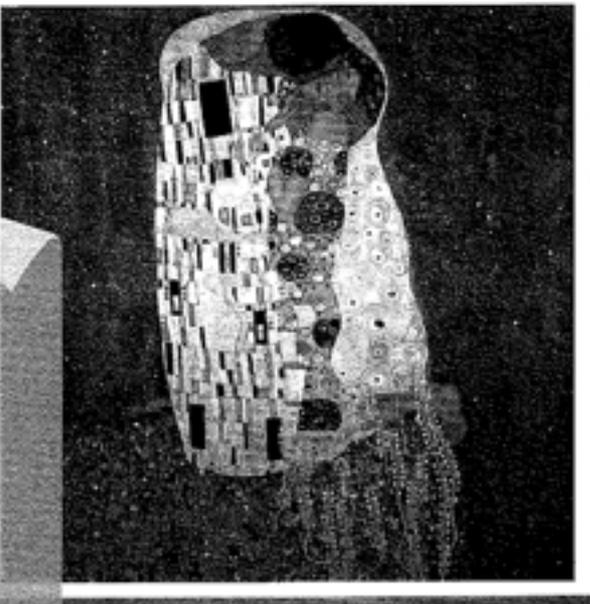
Expresión oral y escrita e interacción oral

- Participar en conversaciones en las que se intercambian puntos de vista sobre temas que me son conocidos.
- Expresar ideas y opiniones sobre temas abstractos.
- Tomar una postura frente a mi interlocutor.
- Describir una obra de arte y hablar de lo que me sugiere.
- Escribir una historia de amor.
- Opinar sobre temas relacionados con la familia y los sentimientos y hablar de la propia familia.
- Introducir un tema, expresar acuerdo y desacuerdo e interrumpir en una conversación informal.

Y voy a trabajar...

Recursos gramaticales

- Las oraciones de relativo.
- Los verbos recíprocos.



El beso, Gustave Klimt



Bailarines, Fernando Botero



C. Vuelve a leer los textos y subraya la información más importante. Después, escucha a estas personas hablando de estos temas. ¿En qué coinciden? Márcalo y anota la información nueva.

D. Fíjate en estas frases procedentes del texto y complétalas con los pronombres de las cajas. Luego, consulta la sección de gramática.

de las cuales

lo que

que

a quien

lo que

donde

- Yo me casé con mi único pololo, _____ conocí a los 18 años.
- Seguimos viviendo en la ciudad _____ nos conocimos.
- Cada uno hace _____ le gusta.
- Según una encuesta elaborada por Match.com, _____ es una prestigiosa agencia de contactos, el 67% de los hombres afirma que en el futuro se ve casado y con hijos.
- Se entrevistó a mujeres, el 60% _____ se ve casada y con hijos.
- En México existen, según cifras oficiales, 21 millones de personas sin pareja, _____ incluye solteras, separados, divorciados y viudos.



E. En grupos de tres, cada uno escoge uno de los temas de la revista y prepara un breve monólogo explicando su opinión sobre él. Los demás pueden hacerle preguntas y discutir con él sobre su presentación.

%e

Manifestar lagunas de comprensión

- ¿Me puedes explicar...?
- ¿Qué quieres decir con eso?
- No sé lo que quieres decir.

Controlar la comprensión

- ¿Sabes?
- ¿Ves?
- ¿Entiendes?

Interrumpir

- Perdón, ¿cuando decir algo?
- Sólo una cosa...

Indicar que se desea seguir hablando

- Sólo un minuto...
- Por favor, déjame terminar.

Introducir un nuevo tema

- Otra cosa...
- Además / También
- En cuanto a...

3. Taller de escritura creativa: una historia de amor

A. Lee este texto que Laura ha enviado al concurso "Microamores", dedicado a los relatos breves de amor. ¿Te gusta? ¿Crees que puede ganar? Coméntalo con tu compañero.

MICROAMORES

Ella iba en el tren de cercanías. Su compartimento estaba vacío. Miraba por la ventana, viendo pasar el paisaje. El tren se paró y vio subir a varias personas. Oyó que se abrían las puertas del compartimento y entró un chico con pinta de estudiante: gafas, barba de tres días y una mochila a la espalda. Se saludaron tímidamente y él le preguntó: "Oye, ¿tienes una tarjeta de viaje múltiple?". En ese país, fuera de las horas punta, podían viajar dos personas por el precio de una, por lo que muchas personas probaban suerte en el tren y buscaba a alguien con esa tarjeta para viajar. Ella le dijo que sí, que no sería problema. Él se sonrió y el tren se puso en marcha. Ella lo miraba de reojo y se preguntaba qué libro era el que él leía tan atento, pero no conseguía verlo. De vez en cuando se cruzaban sus miradas y se sonreían tímidamente. Ninguno de los dos se atrevía a hablar con el otro, pero no dejaban de mirarse de reojo o en el reflejo de la ventana. De pronto entró el revisor, ella mostró su tarjeta y le dijo "viene conmigo", refiriéndose al estudiante. Cuando el revisor se fue, el estudiante le dio las gracias y ella le dijo: "A cambio, ¿no tendrás un chicle de menta? Me encantan y hoy no tengo ninguno". Él no tenía, pero, antes de bajarse, le prometió: "La próxima vez tendré uno para ti. Prometido". Ella dijo: "De acuerdo", pero mientras lo veía alejarse pensó que era tonta por no haberle dicho algo más, porque seguro que no volverían a verse.

Pasaron unas semanas y ella continuó con sus estudios y sus trayectos en tren. Una noche una amiga la invitó a un concierto de música en un bar muy popular de la ciudad. "¡Vamos a bailar y a escuchar buena música!". Efectivamente, la música era fantástica, y ella bailaba y bailaba sin parar, riendo y pasándosele en grande. De pronto, alguien le tocó en la espalda. Al volverse, vio una mano que le ofrecía un chicle de menta. Al levantar la vista, vio que era el estudiante. Eso fue el principio del amor de su vida.

**UNIVERSIDAD MOHAMMED V-AGDAL
FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS-RABAT**



Centro de estudios doctorales
«Hombre y espacio en el mundo mediterráneo»

LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

**(CASO DEL ALUMNADO MARROQUÍ DEL INSTITUTO
CERVANTES DE TETUÁN)**

Tesis de Doctorado

Presentada por:

Balsam HADDOUCH

Bajo la dirección de:

Dr. Abdellatif LIMAMI

Dr. Hassan BOUTAKKA

Curso académico: 2012- 2013

Agradecimientos

Antes de todo, me gustaría dejar constancia de mi gratitud hacia diversas personas que me han ayudado en la elaboración de este trabajo.

En primer lugar, expreso mis más sinceros agradecimientos a mi asesor Dr. Hassan Boutakka por sus valiosas orientaciones, entera disponibilidad y su apoyo científico y moral que me ha brindado a lo largo de este trabajo de investigación.

De igual modo, agradezco al Dr. Abdellatif Limami, director administrativo de este trabajo, por compartir su valiosa experiencia científica, por sus ánimos y sus atinadas observaciones de la cuales me he nutrido para la realización de este trabajo.

También, agradezco al jefe de estudios del Instituto Cervantes de Tetuán, el pr. Hassan Amar por su amabilidad y su ayuda para la distribución de los cuestionarios en su centro, y a los encuestados, profesores y alumnos del mismo centro, por su colaboración, sin la cual parte de este trabajo no se hubiera podido realizar.

Finalmente, agradezco al Dr. Abdesslam Okab por su propuesta científica y por compartir sus conocimientos y experiencias con todos los doctorandos en los seminarios.

Dedicatoria

*A mis padres, por su amor incondicional,
a mis hermanos, mis compañeros de viaje, y a Ishaq, mi punto de equilibrio.*

“Pero, ¿qué ley fonética, qué sistema semántico, qué nueva rama de la lingüística podrá guiarnos hasta la esencia entrañable de los modismos? Leyendas desaparecidas, supersticiones ahuyentadas, ritos, costumbres, juegos populares, oficios venidos a menos, rivalidades entre pueblos vecinos, minúsculos sucesos memorables para una aldea o para una familia... Toda la psicología, toda la vida íntima y social, toda la historia no historiable de nuestro antepasado, ha ido dejando sus huellas en esas fórmulas elípticas, que se acunaron para dejarlas en herencia a los que vinieran después.”

(Julio Casares, *Introducción a la lexicografía moderna*, 1950, p. 241)

ÍNDICE

Abreviaturas y siglas utilizadas	9
INTRODUCCIÓN GENERAL	10
PREÁMBULO : EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO	15
1. Aproximación a la situación lingüística de Marruecos	14
1.1. Las lenguas nacionales	15
1.2. Las lenguas extranjeras	18
2. La enseñanza del español en Marruecos	21
2.1. El español en el sistema educativo marroquí.....	21
2.2. La acción educativa y cultural españolas.....	22
2.3. El Instituto Cervantes	23
3. El alumnado marroquí	27
3.1. Dificultades específicas	30
3.1.1. Dificultades lingüísticas	30
3.1.2. Dificultades culturales.....	38
CAPÍTULO I : LA FRASEOLOGÍA Y SUS CONCEPTOS AFINES	43
Introducción.....	42
1. Origen y evolución de la Fraseología.....	43
2. Variedad terminológica.....	48
3. Ubicación disciplinar	48
4. Definición de las UFs	49
5. Características de las UFs.....	51
6. Principales clasificaciones de las UFs.....	59
6.1. Clasificación de Julio Casares (1950)60	
6.2. Clasificación de Eugenio Coseriu(1966)	62
6.3. Clasificación de Weinreich(1966)	63
6.4. Clasificación de Alberto Zuluaga(1980)	63
6.5. Clasificación de Ettinger, Stefan (1982).....	68
6.6. Clasificación de Zolia Carneado Moré(1985) y Tristán Pérez(1987).....	68
6.7. Clasificación de referencia: Gloria Corpas Pastor(1996)	69
6.7.1. Esfera I: Colocaciones.....	69
6.7.2. Esfera II: Locuciones	73
6.7.3. Esfera III: Enunciados fraseológicos.....	78
6.7.3.1. Paremias.....	78
6.7.3.2. Fórmulas rutinarias	78
6.8. Clasificación de Leonor Ruiz Gurillo(1997).....	80
7. Aspectos pragmáticos de las UFs	80
Conclusión	85
CAPÍTULO II: LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS	89

Introducción.....	88
1. Importancia de la enseñanza de las UFs	89
1.1. Concepto de competencia comunicativa	90
1.2. Las UFs: artífices de la competencia comunicativa	98
1.3. La Fraseología en el MCERL 102	
1.4. Fraseología y Cultura 106	
2. Dificultades en la enseñanza de las UFs	110
2.1. La naturaleza fraseológica 110	
2.2. La instrucción 113	
3. UFs y métodos de enseñanza.....	118
3.1. Las UFs en el método tradicional 118	
3.2. Las UFs en el método estructural 120	
3.3. Las UFs en el método nociofuncional 122	
3.4. Las UFs en el método comunicativo 123	
3.5. Las UFs en el enfoque por tareas 127	
3.6. Valoración general del tratamiento de las UFs en los distintos métodos de E/LE	132
4. Materiales específicos para marroquíes.....	134
Conclusión	137
CAPÍTULO III: ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL CORPUS	141
Introducción.....	140
1. Análisis de manuales	142
1.1. Análisis Prisma B1 145	
1.1.1. Descripción del manual	145
1.1.2. Fichas de análisis	148
1.1.3. Representaciones Gráficas	159
1.2. Análisis Prisma B2 164	
1.2.1. Descripción del manual	164
1.2.2. Fichas de análisis	166
1.2.3. Representaciones gráficas	177
1.3. Análisis Prisma Consolida C1 182	
1.3.1. Descripción del Manual	182
1.3.2. Fichas de análisis	185
1.3.3. Representaciones gráficas	198
1.4. Divergencias entre los tres manuales	204
1.5. Resultados generales 206	
2. Análisis de los Cuestionarios.....	215
2.1. Resultados de los cuestionarios de los alumnos	216
2.1.1. Comentario de los resultados del cuestionario de los alumnos	227
2. 2. Resultados del cuestionario de los profesores.....	230
2.2.1. Comentario de los resultados de los profesores.....	243
Conclusión	247
CAPÍTULO IV: PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	251

Introducción.....	250
1. Aspectos contrastivos	252
2. Bibliografía comentada para la didáctica de las UFs	257
2.1. Libros	257
2.2. Diccionarios específicos de fraseología	264
2.2.1. Diccionarios monolingües.....	265
2.2.2. Diccionarios bilingües.....	270
3. Fases en la enseñanza de las UFs y sus claves principales	272
3.1. Fase de presentación	272
3.2. Fase de Comprensión	277
3.3. Fase de Utilización.....	277
3.4. Fase de Memorización	278
4. Claves didácticas de las categorías fraseológicas.....	280
4.1. Enseñanza de las colocaciones	280
4.2. Enseñanza de las locuciones	284
4.3. Enseñanza de los refranes	287
4.4. Enseñanza de las fórmulas rutinarias	290
5. Fraseología y géneros discursivos.....	298
5.1. Propuesta didáctica a partir de textos deportivos	299
5.1.1. Propuesta de actividades	303
5.2. Propuesta didáctica a partir de textos publicitarios	310
5.2.1. Propuesta de actividades	316
5.3. Propuesta didáctica a partir de textos literarios	322
5.3.1. Propuesta de actividades	332
6. Actividades lúdicas.....	336
6.1. Actividad lúdica 1	339
6.2. Actividad Lúdica 2	340
6.3. Actividad Lúdica 3	340
6.4. Actividad Lúdica 4: El matamoscas	342
6.5. Actividad lúdica 5	343
6.6. Actividad Lúdica 6: Concurso	344
6.7. Actividad lúdica 7: Propuesta a través de una canción	344
Conclusión	350
CONCLUSIÓN GENERAL.....	351
BIBLIOGRAFÍA	359
ANEXOS	387

Abreviaturas y siglas utilizadas

Adj.	Adjetivo
Adv.	Adverbio
Atrib.	Atributo
Comp.	Complemento
DRAE	Diccionario de la Real academia española. (2001)
DFDEA	Diccionario Fraseológico documentado del español Actual. (2004)
DLAEL	Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de lenguas. (1997)
DUE	Diccionario de Uso del español de María Moliner (1998)
DPL	Diccionario práctico de locuciones y frases hechas (1997)
E/LE	Español como lengua extranjera
Ej.	Ejemplo
Ejer.	Ejercicios
LM	Lengua materna
LO	Lengua objeto
LE	Lengua extranjera
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
Nº	Número
O	Objeto
Pág(s).	Página(s)
PC	Plan curricular
Prep.	Preposición
Pron.	Pronombre
Supl.	Suplemento
Sus	Sustantivo
UD(s)	Unidad didáctica(s).
UF(s)	Unidades fraseológica (s)
V	Verbo

INTRODUCCIÓN GENERAL

La última década de los años 90 del pasado siglo, España ha sido testigo del creciente interés por la Fraseología, una disciplina lingüística de asentamiento reciente (años 40 del siglo pasado) que se ocupa del estudio de las UFs, entendidas como la combinación de dos o más palabras de forma y significado fijos. Desde la fecha anterior hasta la actualidad, en España, se han multiplicado los estudios fraseológicos sea en forma de tesis, memorias, obras, artículos, repertorios, congresos, etc.

Entre los estudios teóricos ha sido fundamental la aportación de G. Corpas Pastor (1996) que proporciona un manual teórico sobre la Fraseología y sus conceptos afines. Esta obra fue el punto de partida hacia una proliferación de trabajos en torno a este tema. De esta manera, el interés por esta disciplina se propagó a ámbitos lingüísticos diversos como el de la traducción, la lexicografía y la didáctica de lenguas.

En el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, se sucedieron numerosos trabajos que subrayan la importancia de las UFs en el aprendizaje de lenguas extranjeras y aluden a las dificultades que aúnan estas expresiones para la enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, han surgido numerosos trabajos que recogen recomendaciones, sugerencias y distintas propuestas para llevar a cabo su enseñanza. En este plano, ocupan un lugar destacado los trabajos de I. Penadés Martínez (1997); (1999), (2000), (2001), (2004) y (2008); M.E. Olimpio de Oliveira (2003), (2004) y (2006); L. Ruiz Gurillo (1994), (2001) y (2002); M. A. Castillo Carballo (2002) y (2003); C. Navarro (2002)(2003) y (2005); y M^a del Mar Forment (1997) y (2000), entre otros.

Cuando se habla una lengua, se hace uso tanto de expresiones libres que se van formando durante el discurso y de otro tipo de expresiones, anteriores al discurso, de las que ya se dispone, en forma de estructuras prefabricadas, listas para ser utilizadas. Ahora bien, para los hablantes nativos, estas expresiones han sido incorporadas inconscientemente a lo largo de su vida como parte de su acervo cultural y lingüístico; por lo que los interlocutores

nativos que comparten el mismo conocimiento, las reconocen, las comprenden y las utilizan de manera espontánea y natural. Sin embargo, para los aprendientes extranjeros, este tipo de expresiones no alude a ningún concepto dentro de su mapa conceptual; por lo tanto, su identificación, su comprensión y su uso se hacen más difíciles porque no han convivido con ellas ni forman parte de su cultura lingüística.

La lengua española cuenta con una enorme riqueza fraseológica, producto de arcaísmos procedentes de su historia, de su tradición y de estereotipos y modelos que quedaron como legado lingüístico y que enriquecen su caudal léxico. Por ello, un estudiante extranjero de español, no sólo debe centrar su aprendizaje en comprender la gramática e interiorizar las unidades léxicas simples (palabras) para formar libremente sus expresiones; sino que, además, debe empaparse de la cultura de la lengua que está aprendiendo y de sus expresiones propias que constituyen las UFs del español. Dicho de otro modo, la necesidad de ofrecer al alumno un aprendizaje exitoso, se relaciona no sólo con el conocimiento sistémico del idioma, sino también con el conocimiento de la lengua en uso. En este sentido, la fraseología viene a ser una herramienta fundamental para la interacción social.

Desde el punto de vista de la enseñanza y aprendizaje, posiblemente, se trata de una de las parcelas de la lengua que mayores dificultades e interrogantes plantea para profesores y aprendientes. La razón de ello estriba en que, este tipo de expresiones no se explican con reglas gramaticales y su significado no se desprende de cada palabra que la conforma por separado; sino más bien, se trata de un significado conjunto, de carácter metafórico. Por lo tanto, la enseñanza-aprendizaje de las UFs se presenta como un importante reto para profesores y aprendientes. La dificultad que supone su instrucción para los primeros, y su asimilación para los segundos, hace que este tema siga despertando interés por las todavía lagunas persistentes en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

Todo esto, nos ha llevado a aplicar este tema a nuestro foco de interés: los alumnos marroquíes. El aprendiente marroquí del español tiene que ponerse en contacto con el conocimiento de las convenciones lingüísticas y

culturales de la que es producto la fraseología. Éste, más que ningún otro, se enfrenta a la complejidad que supone la fraseología dentro del aprendizaje de la lengua española. Pues el español no sólo constituye un sistema de códigos lingüísticos completamente alejado del sistema lingüístico propio, sino que se trata de dos culturas diferentes (aunque con ciertos puntos de conexión). El desconocimiento o conocimiento inadecuado de estas expresiones pueden generar problemas comunicativos y malentendidos culturales diversos.

Debido a todo lo anterior, a la falta de trabajos sobre fraseología en nuestro contexto socioeducativo y a la aspiración de presentar propuestas para la enseñanza de las UFs a los estudiantes marroquíes de español, hemos elegido el tema *Las UFs en la enseñanza del español (Caso del alumnado marroquí del Instituto Cervantes de Tetuán)* a efectos de presentarlo como tesis doctoral en el ámbito de la didáctica de la lengua española. Para ello, realizamos un análisis de los tres manuales *Prisma (B1, B2 y C1)* por ser éstos los que se utilizan para la enseñanza del español en este centro para los niveles B1, B2 (manuales *Prisma B1 y B2*, respectivamente) y para los niveles C1 y C2 (*manual Prisma C1*). Asimismo, se analizan los cuestionarios sobre la percepción de la fraseología, distribuidos a alumnos y profesores del mismo.

Pretendemos contribuir con nuestra investigación a despejar los interrogantes sobre esta parcela de la lengua a la que consideramos imprescindible para el dominio perfecto de la lengua, entendida como un instrumento de uso y comunicación. Dado lo dicho anteriormente, hemos fijado como objetivos principales de este trabajo, los siguientes:

- Delimitar y definir la Fraseología y los conceptos afines a ella.
- Evidenciar la necesidad de conceder a la fraseología del español la importancia que se merece y demostrar su rol como artífice de la competencia comunicativa en LE.
- Exponer las dificultades que plantea su enseñanza y aprendizaje, tanto las relacionadas con su instrucción como las derivadas de la propia naturaleza fraseológica.
- Analizar el tratamiento que reciben las UFs en los manuales de ELE utilizados en el centro que nos concierne, tanto cuantitativa como

cualitativamente para percibir los aciertos y desaciertos de dicho tratamiento.

- Exponer la percepción que tienen alumnos y profesores marroquíes del I. Cervantes de Tetuán de la fraseología, con el fin de valorar su contacto con la concepción de las UFs, en general, y con su enseñanza y aprendizaje, en particular.
- Aportar propuestas didácticas para facilitar el aprendizaje de las UFs teniendo en cuenta los intereses y características sociolingüísticas de los alumnos marroquíes y lo derivado del análisis de los manuales y de los cuestionarios.

Para lograr los objetivos propuestos, hemos estructurado nuestro trabajo en cuatro capítulos y un preámbulo cuyo contenido detallamos a continuación:

En el **preámbulo** proponemos, en un primer subcapítulo, presentar una breve aproximación a la situación lingüística en Marruecos haciendo especial hincapié en la situación de la enseñanza del español. Ello nos permitirá valorar la presencia de la lengua española en nuestro país y caracterizar el entorno sociolingüístico del alumno marroquí. En un segundo subcapítulo, abordamos los factores que influyen en el aprendizaje del español, las características del alumnado marroquí y las dificultades lingüísticas y culturales que afronta en dicho proceso de aprendizaje.

En el **primer capítulo**, pretendemos establecer el marco teórico en el que vamos a operar. Para ello, vamos a delimitar la Fraseología dentro de su campo de estudio, y definir los conceptos afines a ella. En primer lugar, realizamos un breve recorrido sobre la evolución de la Fraseología como disciplina; definimos las unidades objeto de la misma, las UFs; señalamos la variedad terminológica en torno a estas expresiones; y presentamos sus características más importantes. Después, ofrecemos un repaso cronológico por las clasificaciones más importantes de las UFs.

En el **segundo capítulo** de nuestro trabajo, nos adentramos en el campo de la didáctica de la fraseología. Por ello, exponemos en un primer subcapítulo, el porqué de la importancia de la enseñanza de las UFs en la didáctica del español y su contribución a la adquisición y desarrollo de la

competencia comunicativa. En el segundo subcapítulo, aludimos a las dificultades inherentes a la enseñanza y aprendizaje de las mismas. En el tercer subcapítulo, presentamos un breve recorrido histórico acerca del tratamiento que han recibido las UFs en los distintos métodos de enseñanza desde el tradicional hasta el comunicativo. Finalmente, cerramos el capítulo con una breve valoración del tratamiento de la fraseología en algunos materiales marroquíes.

El **tercer capítulo** es netamente práctico y va encabezado por una introducción en la que exponemos una descripción detallada de los manuales del corpus, los objetivos y la forma de llevar a cabo nuestro estudio. Después, realizamos un análisis valorativo de los manuales y de los resultados obtenidos de los cuestionarios distribuidos a alumnos y profesores del I. Cervantes de Tetuán.

Completamos nuestra investigación con un **cuarto y último capítulo** donde presentamos nuestras propuestas metodológicas para la didáctica de las UFs en el aula del español, en base a los resultados derivados del análisis del tratamiento de los manuales y de los resultados obtenidos de los cuestionarios.

Debido a la naturaleza del tema, y los objetivos marcados, optamos por enfoques distintos a lo largo de nuestra investigación. De este modo, adoptamos un enfoque descriptivo para situarnos en el contexto sociolingüístico marroquí y para establecer los conceptos básicos de la Fraseología; un enfoque didáctico para situarnos en el marco de la enseñanza de las unidades, objeto de nuestro estudio y analizar las aportaciones y dificultades que plantean; y, finalmente, optamos por un enfoque analítico-crítico para llevar a cabo los análisis de los manuales, la valoración de los cuestionarios y la elaboración de nuevas propuestas didácticas.

En definitiva, esperamos que el fruto de este trabajo sea evidenciar la importancia de la fraseología en la enseñanza y aprendizaje del español en nuestro país y aportar reflexiones y propuestas útiles para los estudiantes marroquíes del español, en particular y para todos los interesados en la didáctica de las UFs, en general.

Preámbulo

EL CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO

1. Aproximación a la situación lingüística de Marruecos

El contexto sociolingüístico marroquí se caracteriza por la presencia de varias lenguas tanto nacionales como extranjeras. El árabe estándar o *fusha*, el dialecto marroquí o *dariya* y el bereber o *amazigh* constituyen las lenguas nacionales. El francés, el español y el inglés son las principales lenguas extranjeras presentes; en menor medida, también se encuentran el alemán, el italiano y el portugués.

La presencia de dichas lenguas hace de nuestro país un panorama multilingüístico importante que ha conllevado a la existencia de tres situaciones de diglosia¹: entre el árabe estándar y el dialecto marroquí o *dariya*, entre el árabe estándar y el francés, y entre el *amazigh* y el *dariya*.²

La primera diglosia se manifiesta entre el árabe estándar, utilizado en situaciones formales, y el árabe marroquí o *dariya*, usado en las demás situaciones de la vida cotidiana. En segundo lugar, la diglosia entre el árabe estándar y el francés es patente tanto en la administración como en la población urbana de formación bilingüe; mientras que el árabe estándar es la lengua oficial, el francés es símbolo de modernidad y marca de distinción social. Tanto el francés como el árabe tienen acto de presencia en los medios de comunicación, en la administración y en otros muchos ámbitos como el cultural. Por último, también se encuentran en situación de diglosia el *dariya* y el *amazigh*. La primera es la lengua de la población marroquí de origen no bereber y la segunda es la lengua de la población marroquí de origen bereber.

¹**Diglosia:** Forma de bilingüismo en la que dos lenguas o dialectos se utilizan habitualmente con intenciones diferentes o en situaciones sociales diferentes. (Diccionario de terminología de lingüística actual, 1981:156)

²Véase BOUKOUS, Ahmed. *Sociétés, langues et cultures au Maroc*. Rabat : Enjeux symboliques, Université Mohamed V, 1995, pp.55-58.

1.1. Las lenguas nacionales

Como hemos señalado anteriormente, en Marruecos conviven tres lenguas nacionales: el árabe estándar o *fusha*, el dialecto marroquí o *dariya* y el bereber o *amazigh*.

a) El árabe estándar o *fusha*

El árabe estándar tiene su origen en el siglo VII, concretamente, con la llegada de los árabes al norte de África y se consolida en el siglo XV con la llegada masiva de los moriscos expulsados a partir de 1492 de la península, tras la reconquista española.³

Al principio, el árabe estándar presentaba dos variedades: la escrita y la oral. La variedad escrita permaneció durante siglos debido a su utilización como lengua de predicación religiosa y en cuestiones administrativas. Actualmente, el árabe estándar es la lengua oficial usada en contextos cultos (literarios, humanísticos, científicos y técnicos), en los medios de comunicación (orales y escritos), en la escuela y en las situaciones oficiales y administrativas.⁴

La situación que ocupa el árabe estándar fue descrita por el autor tunecino M. Doggy como “una *situación intermedia entre lengua adquirida y aprendida*.”⁵ El citado autor alega que el niño comienza a aprender el árabe estándar en el colegio a los 5-6 años, pero como receptor, se ha familiarizado con ella a través de los medios de comunicación (*dibujos, televisión, canciones infantiles, el Corán*) con anterioridad, de manera pasiva. Por ello, el citado autor adopta el término de lengua “seminativa” para referirse al árabe estándar.

En efecto, se considera la lengua árabe como LM a pesar de que ésta no acompaña al niño desde el nacimiento, sino hasta que comienza su andadura escolar. Sin embargo, se considera una LM debido a que constituye, sin duda, un vínculo importante con la cultura árabe e islámica, y por lo tanto,

³ ROLDÁN, Magdalena. “La situación lingüística marroquí (I)”. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº16, p.35.

⁴ *Ibid.*

⁵ DOGGY, Mohamed. “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”. *Carabela. Lingüística Contrastiva en la enseñanza de E/LE*. 2002, nº 52, p.49.

en la construcción de la identidad marroquí. De ahí que esta lengua goza de un estatus privilegiado.

b) El dialecto marroquí o *dariya*

El dialecto marroquí es una lengua derivada del árabe estándar, resultado de la evolución de antiguos dialectos neoárabes⁶ procedentes de la Península Arábiga, que se fueron consolidando entre la población de Marruecos que en su origen hablaba bereber.⁷ Es la lengua más empleada del país por el número de hablantes y las zonas que ocupa. Su uso es exclusivamente oral con muchas variedades según las zonas (beduinas, urbanas, norte/sur, saharaoui); por lo tanto, su correspondencia escrita, vendría a ser el árabe estándar. El *dariya* es el principal instrumento comunicativo de la vida cotidiana utilizado en todos los ámbitos cotidianos y por todos los hablantes tanto alfabetizados como analfabetos. También es LM de los marroquíes de origen no amazigh y el lazo comunicativo entre los hablantes de lenguas no compatibles (*árabe- bereber o bereber-dialectos bereberes lejanos*).⁸

c) El bereber o *amazigh*

El bereber o *amazigh* es la LM del 40% de los marroquíes, la segunda lengua más hablada del país. Consta de 3 variedades: el rifeño o *tarifit* de la zona del Rif y sus comarcas, el *tamazight* de la zona del Atlas, en el centro-este del país y el *tachelhit*, también conocido con el nombre de *chelha*, en el suroeste del país.⁹

Durante un tiempo esta lengua no había recibido la atención que se merecía, sobre todo, por no poseer un estándar establecido y sólo se usaba en el ámbito familiar de las zonas de origen bereber. No obstante, en los últimos años, en Marruecos se han llevado a cabo varias reformas para reconocerla como un importante marco identitario nacional.

⁶Los diversos **dialectos neoárabes** son el resultado de las modificaciones estructurales que estas variedades de la lengua árabe han sufrido con el paso del tiempo, debidas a préstamos, convergencias, influencias sustráticas, etc.

⁷BERDONÉS LÓPEZ, Antonio. *El árabe marroquí y el español*. Granada: Colección Granada literaria, 2004, p.13.

⁸ROLDÁN, Magdalena. "La situación lingüística marroquí". Op.cit., p.36.

⁹ Ibid.

Esto es debido a la labor del movimiento *amazigh* formado por varias asociaciones que organizan actividades culturales para insistir en los derechos de esta lengua. De este modo, se redactó en 1991 la *Charte d'Agadir relative aux droits linguistiques et culturels*,¹⁰ que pretendía contribuir al proyecto global de la edificación de la cultura nacional democrática. Aparte de ello, en marzo de 2000, 229 intelectuales firmaron *El manifiesto bereber* considerado como un documento fundamental y decisivo del movimiento *amazigh* en Marruecos.¹¹

Tras el resurgimiento de este movimiento, que reivindicaba la presencia del *amazigh* en la enseñanza y en la educación, surgieron la *Carta Nacional de Educación y Formación* y el 17 de octubre de 2001, el Real Decreto que establece la creación del IRCAM (*Institut Royal de la Culture Amazighe* – Instituto Real de Cultura Amazigh).¹² A raíz de ello, se han establecido programas de enseñanza en establecimientos de enseñanza no formal, el programa de enseñanza de la lengua y la cultura amazigh del Instituto Francés de Agadir y otras clases que se imparten en asociaciones u ONG orientadas a la protección de dicha lengua.¹³ En consecuencia, se calcula que el *amazigh* comienza a enseñarse en 2003 en más de 300 colegios del país.

Cabe señalar también que el *amazigh* está presente en los medios de comunicación en "*Tamazigh TV*", una cadena de televisión pública, exclusivamente bereber, fundada en el 2010; en uno de los principales telediarios de la televisión oficial, en sus tres variedades; y en una emisora de radio estatal de emisión diaria que dedica espacio y tiempo a cada variedad de esta lengua.

Por otro lado, el discurso real, siempre ha insistido reiteradamente en la importancia de esta lengua como marco fundamental de la identidad marroquí y la necesidad de su formalización en la enseñanza. En consecuencia, la nueva Constitución Marroquí, aprobada el 1 de julio de 2011, elevó el estatus de esta

¹⁰ Para más información, consulte : MAROC. *Charte d'Agadir relatifs aux droits linguistiques et culturels* [en línea]. 5 de agosto 1991. Disponible en: http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/charte_berbere.html[Consulta: 20/03/2011].

¹¹ MOUSTAOU, Adil. *La lengua amazigh en la política lingüística de Marruecos en Mercado* [en línea]. Dossier 14. Disponible en: <http://www.ciemen.org/mercator/bulletins/54-09.html>[Consulta: 02/04/2011].

¹² *Ibíd.*

¹³ *Ibíd.*

lengua que pasó a ser considerada como lengua oficial del Estado junto al árabe estándar y patrimonio cultural y lingüístico de todos los marroquíes.

1.2. Las lenguas extranjeras

Las lenguas extranjeras que están presentes en Marruecos son el francés, el inglés, el español y de modo reducido, el italiano, el portugués y el alemán.

a) El francés

Desde la implantación del protectorado francés, la lengua francesa ocupa un lugar destacado. Esta lengua conserva un estatus privilegiado a pesar del proceso de arabización llevado a cabo después de la independencia. Pues, a pesar de no ser una lengua oficial, el francés constituye la segunda lengua institucional tras el árabe estándar. En comparación con las demás lenguas extranjeras, el francés ocupa, sin duda alguna, un lugar privilegiado en Marruecos debido a las siguientes causas, señaladas por A. Krikez¹⁴: su estudio en los centros públicos se introduce desde la enseñanza primaria, mientras que las otras lenguas extranjeras, se incluyen a partir de los 11 años en quinto curso; su coeficiente es elevado para la nota del bachillerato y para entrar en las escuelas superiores; ocupa muchas horas lectivas en la escolarización; es la lengua de instrucción en muchas universidades; es empleada en la administración y en las pruebas o concursos laborales; es la lengua usada en la prensa escrita y en los medios audiovisuales de comunicación; y es la lengua de expresión elegida en muchos ámbitos culturales y económicos. Este último hecho hace que las demás lenguas gocen de menos interés incluido el árabe. Detrás de ello, está el esfuerzo desplegado por el movimiento francófono y la dependencia económica de Francia.

Por otro lado, no podemos negar el bilingüismo que se presenta en la administración entre el francés y el árabe estándar, así como en la propia sociedad marroquí, sobre todo, en la clase media-alta. Este hecho es más notorio en la ex zona del protectorado francés. Asimismo, la variedad dialectal marroquí de esta zona se nutre de gran cantidad de préstamos franceses.

¹⁴ KRIKEZ, Abdellah. *Status, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tetuán: Al Khalij Al Arabi, 2005, pp.62-64.

b) El inglés y otras lenguas extranjeras

El inglés es la lengua más estudiada de las lenguas extranjeras después del francés. Esto es debido a su importancia en la tecnología y los negocios, así como al fenómeno de la globalización, internet y su enorme coyuntura política. Fue el primer idioma después del francés introducido en la enseñanza colegial en el 2002 y en la secundaria es estudiado por el 90% de los alumnos.¹⁵ El italiano, junto con el alemán y el portugués son lenguas de menor presencia, hasta el momento.¹⁶

c) El español

La lengua española fue implantada por primera vez tras la expulsión de los moriscos en el siglo XV y la posterior llegada de los judíos sefardíes a Marruecos. Más tarde, con la implantación del protectorado español (1912-1956) se convierte en lengua colonial. Tras la independencia, el estatus del español quedó limitado aunque sigue teniendo presencia, sobre todo, en el norte del país.

M. Ammadi¹⁷ alega que entre 4 y 7 millones de habitantes hablan español de forma diferente en Marruecos. El mayor número de hablantes se concentra en la zona norte debido a la proximidad geográfica y a razones históricas como las influencias que dejó el protectorado español implantado desde 1912 hasta 1956 en dicha zona. Esto quiere decir que la presencia de la lengua española se debe tanto al legado colonial como a la vecindad geográfica que originó distintos intereses e intercambios en las relaciones bilaterales entre Marruecos y España. Fruto de dichas relaciones, la inversión española constituye una de las causas del creciente interés por el idioma español. Muchas empresas se asentaron en Marruecos asesoradas por las Cámaras de comercio de ambos países. Esto indica que los intereses hispanomarroquíes han hecho que el español se convierta en un recurso por el que se puede optar a un trabajo. Esto explica el aumento de inscripciones tanto

¹⁵ ROLDÁN, Magdalena. "La situación lingüística marroquí". Op. cit., p.39.

¹⁶ Se disponen de 3 departamentos de lengua alemana en la universidad marroquí (en Rabat, Fés y Casablanca). El italiano tiene 2 departamentos (uno en Rabat y otro en Casablanca), y el departamento de portugués empezó en 2010 en Rabat.

¹⁷ AMMADI, Mostafa. "El español en Marruecos: historia y presente". En: *Actas del IX Congreso brasileño de Profesores de Español*. Brasilia: Consejería de Educación del MEC en Brasil, 2002, p.46.

en el Instituto Cervantes como en otros centros de idiomas privados de lengua española ya que con ello, el alumno tiene la posibilidad de abrirse camino en el mercado laboral.

Por otro lado, en los medios de comunicación, el español también está presente en algunos espacios tanto en prensa (*Marruecos siglo XXI*) como en los medios audiovisuales (*radio, televisión*). En internet, también se están desarrollando páginas web en español como *Marruecos digital*, aparte de otros usos del mismo.

Por su parte, no podemos olvidar la gran difusión que tiene el fútbol español en Marruecos y cuya retransmisión, en ocasiones, desde un canal español ayuda al público marroquí a familiarizarse con la lengua o a perfeccionarla¹⁸.

Otra labor importante es la de la literatura marroquí de expresión española llevada a cabo por varios hispanistas marroquíes¹⁹. Muchos son los autores marroquíes quienes eligen la lengua española como lengua de expresión. Cabe destacar también la traducción del español al árabe y viceversa, realizada por varios hispanistas, de las obras de importantes figuras españolas como Cervantes, García Lorca, Juan Ramón Jiménez y Juan Goytisolo o árabes como Mohamed Chukri, Taher Benjeloun, Najib Mahfoud, etc.²⁰

En este marco, hay que destacar también la labor de las asociaciones de hispanistas marroquíes orientados a promocionar el hispanismo en Marruecos. Entre ellas destacan la asociación de Hispanistas marroquíes (AHISMA) y la Asociación de Escritores Marroquíes en Lengua Española (AEMLE). Esta última ha editado y distribuido numerosos títulos en lengua española en las librerías de Marruecos y de España (novelas, ensayos, estudios, cuentos y poesía). La labor del hispanismo marroquí queda patente en las palabras de M. Ammadi:

¹⁸No obstante, este hecho se ha visto perjudicado por el desarrollo de los canales Aljazeera deportiva cuya retransmisión se hace en árabe desde 2001-2003.

¹⁹Destacan hispanistas como Mohamed Chakor, Mohammed Sabbag, Abdelkader Uariachi, Mohammed Buissef Rekab, Mohamed Mamoun Taha, Mohamed Sibari, Ahmed Daudi, Mohamed Ibn Azzouz Hakim, y otros muchos.

²⁰Es el caso de un proyecto subvencionado por el ministerio de Cultura español y editado por Litograf, editado en Tánger y por otros traductores marroquíes.

“Siendo Marruecos un vecino y socio privilegiado de España se ha convertido en los últimos años en el único país árabe donde existe viva una literatura de expresión española, reducida en cantidad pero sin duda perceptible y activa.”²¹

En este sentido, la inclusión de Marruecos y España en el portanario euromediterráneo originó varias colaboraciones entre las dos orillas. De este modo, surgieron las revistas *Afkar*, *Hesperia*, *Mediterráneo*, y varias colecciones en común como las ediciones de Oriente y del Mediterráneo, Almed o Icaria. Asimismo, destaca la revista del Ministerio de Educación y Ciencia *Aljamía* donde participan investigadores de ambas orillas, la revista de la Escuela Superior Rey Fahd de traducción de Tánger, *Cuadernos de Rabat*, de índole didáctica, etc.²²

2. La enseñanza del español en Marruecos

La enseñanza de la lengua española en Marruecos proviene de tres fuentes principales: del sistema educativo marroquí, de la acción educativa y cultural españolas y del Instituto Cervantes.

2.1. El español en el sistema educativo marroquí

En el sistema educativo marroquí la lengua española es introducida desde la secundaria como lengua optativa, al igual que el inglés. Sin embargo, sólo el 8 % de los marroquíes eligen el español frente al 90% que prefieren el inglés y el 2% optan por el italiano o el alemán.

En el ámbito educativo superior, el español se imparte en las Facultades de Letras como especialidad de Estudios Hispánicos. Las 14 universidades marroquíes públicas, cuentan con 7 departamentos de Estudios hispánicos: Rabat, Fez, Tetuán, Casablanca, Agadir, Nador y Mohammedia.

Por otro lado, se imparte español como lengua complementaria en diversas facultades de carácter científico, y en algunas escuelas superiores.

²¹ AMMADI, Mostafa. "El español en Marruecos: historia y presente". Op.cit., p.45.

²² Ibid., p.48

Es el caso de las Escuelas Superiores de Comercio y Gestión de Tánger, Agadir y Settat; de la Escuela de Ciencias de la Información, en Rabat; de las Escuelas Superiores de Tecnología de Salé, Meknés y Casablanca; y de la Escuela Superior Rey Fahd en Tánger.²³ Aparte de ello, también el español se imparte en diversos Institutos Superiores. Es el caso del Instituto Superior de Técnicas Turísticas y Hoteleras Aplicadas de Mohammedia o el Instituto Superior Internacional de Turismo en Tánger.²⁴

2.2. La acción educativa y cultural españolas

La acción promotora española se lleva a cabo gracias a la labor de las Consejerías de Educación y la Consejería Cultural y de Cooperación. La acción educativa es gestionada por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rabat. Dicha acción se concretiza con la presencia de una red de centros españoles docentes asentados en Marruecos y al desarrollo de diferentes programas de cooperación, en materia educativa, con el Ministerio de Educación marroquí.²⁵ Precisamente, en colaboración con éste, A. Limami²⁶ alega que la Consejería de Educación asesora la difusión del español dentro del sistema educativo marroquí, por medio de un equipo técnico formado por 10 personas.

Marruecos es el país extranjero que cuenta con mayor cantidad de centros docentes: 11 centros educativos españoles²⁷. La red de centros está formada por 3 centros integrados (3-17 años) en Alhucemas, Casablanca y Nador; dos institutos de Secundaria en Tánger y Tetuán; un Instituto de secundaria y formación profesional en Tetuán; y cinco colegios de primaria en Tánger, Tetuán, Rabat, Larache y en el Aiún.²⁸ La enseñanza de la lengua

²³ MONTES MARÍN, M^a del Pilar. "El español en la enseñanza superior en Marruecos". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº16, p.2.

²⁴ *Ibid.*, p.73.

²⁵ Esta cooperación se encuentra dentro del marco del Real Decreto 1138/2002 de 31 de octubre (BOE de 1 noviembre 2002), por el que se regulan las actuaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.

²⁶ LIMAMI, Abdellatif. "Una mirada sobre el hispanismo marroquí". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº 16, p.56.

²⁷ MARKIEGI, Xabier. *El español en Marruecos* [en línea]. *Revista del I. Cervantes*. Octubre del 2004, p.23. Disponible en: http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/revista.../rc_elespanol_01.pdf...[Consulta: 26/02/2010].

²⁸ Colegio Lope de Vega en Nador, Colegio Melchor Jovellanos en Al Hoceima, Instituto Nuestra Señora del Pilar, Instituto Juan de la Cierva y Colegio Jacinto Benavente de Tetuán, Instituto Severo Ochoa y Colegio Ramón y Cajal de Tánger, el Colegio Luis Vives de Larache, el Colegio Español de Rabat, el Colegio Juan Ramón Jiménez de Casablanca, y el Colegio Español de Laayoune.

española en estos centros sigue la misma metodología fijada por el Ministerio de Educación y Ciencia de los centros españoles en España destinada a los hablantes nativos.

A pesar de que la acción educativa es competencia del Ministerio de Educación, es de destacar también la labor llevada a cabo por la Consejería Cultural y de Cooperación de la Embajada de España en Rabat. Si bien es cierto que la función principal de este organismo es la difusión de la cultura española y la cooperación cultural con Marruecos²⁹; sin embargo, también contribuye a la organización de diversas actividades cooperativas de índole cultural y a la gestión de varios programas de becas para promocionar la cultura y lengua españolas en Marruecos.³⁰ Entre los diversos programas de cooperación cultural destacamos los señalados por Álvarez Barthe³¹ y los que atañen, particularmente, a la lengua española:

-Programa de cooperación interuniversitaria hispano-marroquí, iniciada en 1995. Pretende llevar a cabo proyectos conjuntos entre investigadores marroquíes y españoles en diversas materias prioritarias para ambos lados. La duración de los proyectos abarca un año y es renovable en caso de que se estime necesario.

-Becas: el ministerio ha puesto a disposición de los marroquíes un programa de becas ofrecidas por el Ministerio de asuntos exteriores y cooperación (MAEC) y la agencia española de cooperación internacional (AECI). Se trata de becas para tercer ciclo, investigación, especialización y de estudio de la lengua y cultura españolas. Asimismo, la agencia de cooperación internacional ofrece becas a lectorados de lengua española en varias universidades marroquíes.

²⁹La base jurídica de la cooperación cultural entre España y Marruecos la conforman el Convenio de Cooperación Cultural y Educativa de octubre de 1980 y la VI Comisión Mixta celebrada en Rabat el 23 de abril de 2003.

³⁰ÁLVAREZ BARTHE, Antonio. "La Consejería cultural de la Embajada de España y la cooperación con Marruecos". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: Marruecos en español*. 2006, vol. II. nº 17, p.88.

³¹Ibíd., pp.88-90.

2.3. El Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución creada en 1991 con la labor de promocionar y difundir universalmente la cultura y lengua españolas. Se trata de un organismo público integrado en el Ministerio de Asuntos Exteriores español.³² Dispone de 77 centros repartidos en los 5 continentes. Marruecos, cuenta con 6 centros asentados en las ciudades de Tánger, Tetuán, Rabat, Casablanca, Fez y Marraquech. También, existen aulas en Agadir gestionadas por el Instituto Cervantes de Casablanca.

La sede central de la institución se encuentra en Madrid y en Alcalá de Henares (Madrid). Esta institución tiene los siguientes objetivos y funciones:³³

- Organizar cursos generales y especiales de lengua española, así como de las lenguas cooficiales en España.
- Expedir en nombre del Ministerio de Educación y Ciencia los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y organizar los exámenes para su obtención.
- Actualizar los métodos de enseñanza y la formación del profesorado.
- Apoyar la labor de los hispanistas.
- Participar en programas de difusión de la lengua española.
- Realizar actividades de difusión cultural en colaboración con otros organismos españoles e hispanoamericanos y con entidades de los países anfitriones.
- Poner a disposición del público bibliotecas provistas de los medios tecnológicos más avanzados.
- Organizar los exámenes para el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), así como expedir certificados y diplomas oficiales para los profesores.

³²LIMAMI, Abdellatif. Op.cit.

³³ *Presentación lengua y enseñanza* [en línea]. Disponible en: http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanzahtml[Consulta: 30/12/2010].

En resumidas cuentas, los centros del Instituto Cervantes ofrecen tres tipos de servicios: la enseñanza de la lengua española, un fondo bibliotecario disponible para todos los interesados y la organización de diversas actividades culturales.

a) *La enseñanza de la lengua española*

En el Instituto Cervantes se imparte E/ LE a alumnos de distintas edades, niveles culturales diversos y con distintas motivaciones e intereses. La enseñanza se lleva a cabo acorde a las directrices establecidas por el Consejo de Europa en 2001 en el MCERL y recogidas en el PC de la institución.

El PC del Instituto Cervantes consta de una serie de 3 volúmenes de los niveles de referencia del español donde se concretizan los objetivos y contenidos de cada nivel de referencia establecidos por el MCERL e incorporados en su plan actualizado. En primer lugar, se señalan los objetivos para posteriormente detallar los doce inventarios necesarios para las actividades comunicativas específicas en la escala de descriptores del MCERL.³⁴

Los descriptores especifican qué materiales son necesarios para desarrollar las principales competencias de los alumnos. Por su parte, los inventarios derivan del análisis de los distintos componentes gramaticales, pragmático-discursivo, nocionales, culturales y de aprendizaje, siempre desde un enfoque comunicativo.

El Instituto también ofrece la oportunidad de conseguir el certificado lingüístico de la lengua española DELE, delegado por el Ministerio de Educación y Ciencia español. Los exámenes DELE se realizan en más de 100.000 países del mundo en todos los niveles comunes de referencia A1-A2, B1-B2, C1-C2 por unos 50000 candidatos al año en los institutos Cervantes y en otros centros habilitados.³⁵ La metodología tiene como finalidad la

³⁴ AAVV. *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva, 2006, p.11.

³⁵ Diplomas de español como LE. Disponible en: http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_0.pdf [Consulta: 30/01/2011].

introducción y el desarrollo de la competencia comunicativa tanto oral como escrita en un tiempo reducido, adaptándose las necesidades de los alumnos.

Finalmente, en el ámbito de la enseñanza también destaca la creación por el Instituto Cervantes del aula virtual de español (AVE)³⁶. Se trata de una plataforma en internet donde se puede acceder a distintos cursos y materiales didácticos, orientados a la enseñanza y aprendizaje de la lengua española y a la formación de profesores.

b) La biblioteca

Las bibliotecas³⁷ del I.Cervantes ofrecen un fondo general con obras de referencia de todas las disciplinas y un fondo local destinado a obras sobre el Magreb, el mundo árabe e islámico, así como obras traducidas al árabe y de autores árabes traducidas al español. También ofrece numerosos soportes audiovisuales multimedia relacionados con materias diversas: didáctica, literatura, enciclopedias, cine hispano, música y documentales.³⁸ Ahora bien, gran parte del fondo bibliotecario está dedicado a materiales relacionados con la enseñanza de la lengua española, dirigidos tanto a profesores como a alumnos.

c) Las actividades culturales

Estos centros son unos de los promotores más importantes de la cultura española en Marruecos. En colaboración con diversos organismos e instituciones públicas, tanto españolas como marroquíes, participan en la organización de diversas actividades de índole cultural como encuentros, exposiciones artísticas, conciertos, presentaciones de libros, ferias y festivales diversos. Estas actividades despiertan el interés por lo español e incentivan al aprendizaje de la lengua española.

³⁶El aula virtual del Instituto Cervantes fue creado en 1997 como uno de los contenidos del centro virtual del Instituto Cervantes que constituye uno de los principales sitios de referencia en Internet relacionados con la lengua española y la cultura en español. Entre otros contenidos destacan *Didactired* (incluye actividades didácticas), *Rayuela* (pasatiempos didácticos), boletines, lecturas, etc.

³⁷ Las bibliotecas del I. Cervantes llevan el nombre de reconocidos literatos españoles: Biblioteca Juan Goytisolo de Tánger, Biblioteca Vicente Aleixandre de Tetuán, Biblioteca Benito Pérez Galdós de Rabat, Biblioteca Ana María Matute de Casablanca, Biblioteca Manuel Altolaguirre de Fez, y Biblioteca José Ángel Valente de Marraquech.

³⁸LÓPEZ BECERRA, Salvador; [et al.]. "El Instituto Cervantes en Marruecos". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: Marruecos en español*. 2006, vol. II, nº 17, p.92.

3. El alumnado marroquí

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE existen factores comunes a todos los estudiantes extranjeros y otros específicos de un colectivo concreto. Por ello, a la hora de abordar la enseñanza del español de los alumnos marroquíes es importante conocer los factores lingüísticos y extralingüísticos que intervienen en su proceso de aprendizaje.³⁹

- El marco lingüístico y cultural

El contexto social es, sin duda, uno de los factores extralingüísticos más importantes que hay que tener en cuenta. Por ejemplo, no es lo mismo un alumno que estudia español en Marruecos, que un inmigrante marroquí que lo estudia en España. Si se va a estudiar una lengua en su medio natural, habrá más posibilidades de practicarla debido al roce diario con dicha lengua y con sus hablantes nativos. También, dentro del mismo país, es importante tener en cuenta el marco educativo donde tiene lugar la enseñanza de dicha lengua. Asimismo, no es lo mismo estudiar en el Instituto Cervantes u otro centro de idioma privado (el número de alumnos es reducido, el enfoque es comunicativo, el programa es más flexible) como en el sistema educativo marroquí (mayor número de alumnos, método tradicional, más horas escolares) o en los centros españoles afincados en Marruecos (enseñanza similar a la de los nativos españoles).

Aparte de ello, es importante tener en cuenta que los alumnos marroquíes pertenecen a un contexto social multilingüe donde tienen presencia muchas lenguas nacionales y extranjeras que pueden interferir tanto positiva como negativamente en el proceso de aprendizaje.

³⁹ MARCOS MARÍN, Francisco y Jesús SÁNCHEZ LOBATO. *Lingüística Aplicada*, Madrid: Ed. Síntesis, 1988, pp.46-48.

- Identidad cultural del alumno

El alumno marroquí, según M. Ammadi⁴⁰, se caracteriza por una identidad cultural compuesta por 4 parámetros fundamentales: la religión musulmana, la arabicidad, el sustrato amazigh y la influencia de las lenguas europeas. Por consiguiente, a la hora de abordar la enseñanza del español al colectivo marroquí es importante considerar su identidad cultural que influirá en su proceso de asimilación de la nueva lengua.

- La motivación

La importancia de la dimensión afectiva es uno de los factores más determinantes del éxito del aprendizaje de un idioma. Al respecto, el autor anterior⁴¹ alega que la motivación de los alumnos marroquíes siempre está presente debido a que, por un motivo u otro, siempre han mostrado interés por la realidad española. Esto se explica por el contacto entre comunidades, por la proximidad geográfica, por tener familiares en España, por influencias coloniales pasadas, por cuestiones culturales, etc.

Aparte de lo señalado por el citado autor, cabe destacar que la enseñanza del español en Marruecos, en términos generales, siempre se presenta de modo optativo. Es decir, en los Institutos Cervantes, el alumno acude voluntariamente por diversos intereses, en la enseñanza secundaria del sistema educativo marroquí, el alumno elige entre el inglés y el español. Por su parte, en la universidad, el alumno opta por la especialidad de filología española. Todo ello, nos lleva a concluir que los alumnos marroquíes siempre están motivados por aprender español porque dicha enseñanza no es impuesta en ningún momento, sino optativa.

- Nivel de formación

El profesor debe tomar en consideración el nivel de formación o escolarización del alumno; no es lo mismo un alumno que ya cuenta en su repertorio con otras lenguas de origen latino, como el francés, que otro que se enfrenta por primera vez a una lengua europea.

⁴⁰ AMMADI, Mostafa. *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Rabat: Bouregreg, 2009, p.41.

⁴¹ *Ibid.*

Por otro lado, un inmigrante analfabeto que aprende español no es comparable con un aprendiente alfabetizado. Por otro lado, el conocimiento del grado de escolarización del alumno permite conocer si la lengua es incluida en el currículo escolar del mismo o si supone una novedad para él.

- Grado de familiarización

En líneas generales, la familiarización con el español es mayor en la zona norte de Marruecos que en otras zonas del país, por motivos históricos y geográficos. El *dariya* del Norte, por ejemplo, está formado por numerosos préstamos españoles por lo que los alumnos ya están familiarizados con parte del léxico. La familiarización con lo español en esta zona, no sólo se encuentra entre las personas cultas sino también entre las analfabetas.

- La edad del alumno

Es un factor importante ya que no es lo mismo programar cursos para escolares, que para adolescentes o adultos debido a que sus necesidades, intereses y hábitos lingüístico-culturales son diferentes.

- Materiales didácticos

Es importante conocer los distintos materiales didácticos disponibles (libros de texto, cuadernos de ejercicios, materiales de apoyo como CDs de música, películas, diapositivas o el internet). Interesa, sobre todo, el uso de materiales variados que sean motivadores para los alumnos y despierten su interés por el idioma.

3.1. Dificultades específicas

El aprendizaje de una LE como hemos visto, depende de varios factores. Teniendo en cuenta la identidad lingüística y cultural del alumno marroquí, se puede afirmar que el árabe y el español no sólo constituyen dos códigos lingüísticos diferentes, sino también representan dos culturas alejadas. Por consiguiente, el alumno marroquí puede enfrentarse tanto dificultades lingüísticas como culturales en su aprendizaje del idioma español.

3.1.1. Dificultades lingüísticas

Muchos investigadores, en el campo de la lingüística aplicada, emprendieron la tarea de estudiar la influencia de la LM en la adquisición de segundas lenguas. La primera corriente de investigación, basada en el conductismo⁴², alegaba que los errores cometidos por los alumnos extranjeros en su aprendizaje de la LE se deben a la influencia de la LM. Esta corriente se denomina análisis contrastivo⁴³ y consistía en analizar las diferencias lingüísticas entre la LM de los alumnos y la LO para valorar la influencia de la primera en la adquisición de la segunda. Por consiguiente, pretende prevenir posibles errores a partir del pronóstico de las diferencias. Los conductistas consideraban que el aprendizaje de la lengua se producía a través de la repetición de las respuestas ante un estímulo, el refuerzo positivo y el refuerzo negativo o corrección. La adquisición del lenguaje, por ende, se describe como un conjunto de hábitos; en su fase inicial, el aprendizaje de una LE, no es más que una transferencia de hábitos desde la LM. Este método introdujo el concepto de transferencia definido por Marta Baralo del modo siguiente:

*“(...) consiste en mantener en el sistema de la interlengua algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta.(...)La transferencia puede entenderse como una estrategia universal, que seda al comienzo del proceso de aprendizaje y en los estadios intermedios, cuando se crea inestabilidad ”.*⁴⁴

⁴² El **conductismo o behaviorismo** es un modelo psicológico que explica el lenguaje como una forma de conducta general. Desde el punto de vista del aprendizaje, la conducta lingüística se explica a través del modelo estímulo-respuesta-refuerzo. (G.VÁZQUEZ, *Errores Sin falta*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1999, p. 131.)

⁴³ Los máximos representantes del análisis contrastivo fueron CH. Fries (1945), U. Weinreich (1953), R. Lado (1957).

⁴⁴ BARALO, Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/ libros, 1999, p 46.

Dicho de otro modo, la transferencia es una estrategia que el aprendiz extranjero de una lengua utiliza en los primeros estadios de aprendizaje, al imitar estructuras o nociones propias de su LM o de otras lenguas que conoce. De esta manera, la función de la LM en el proceso de adquisición es importante en los primeros estadios ya que actúa como punto de referencia para el alumno a la hora de asimilar las nuevas nociones de la LE. La transferencia puede ser positiva o negativa (interferencia) según la distancia lingüística entre los idiomas. La transferencia es positiva cuando facilita el aprendizaje de la LO y es negativa cuando dificulta dicho aprendizaje.⁴⁵ Por lo tanto, cuanto más se alejan dos sistemas lingüísticos, mayores dificultades se presentan.⁴⁶

A finales de los años 60, surgió otro nuevo método, basado en las teorías generativistas de Chomsky, el análisis de errores. A diferencia del anterior, no compara dos lenguas sino que parte de las producciones lingüísticas de los hablantes; es decir, de los mismos errores y a partir de ellos, se averigua la posible causa de los mismos.

Más tarde y de la mano de L. Selinker surgió el nuevo concepto de interlengua que fue definido del siguiente modo:

“(...) aquel sistema lingüístico de transición entre la LM y la LE. Se trata de un sistema interiorizado que evoluciona tornándose cada vez más complejo y sobre el cual el estudiante posee sus intuiciones.”⁴⁷

La interlengua viene a ser una lengua intermedia, entre la LM y la LO con reglas propias y que supone un estadio más en cualquier proceso de aprendizaje; por lo que cualquier alumno tendría que pasar por distintas etapas de la misma para alcanzar una óptima competencia lingüística en la LO. A diferencia de lo propuesto por el análisis contrastivo, para los partidarios del análisis de errores y la interlengua, el concepto de error es positivo y no negativo. Es decir, el error es una etapa más en el proceso de aprendizaje y no un obstáculo.

⁴⁵ VÁZQUEZ, Graciela. Op.cit., p.133.

⁴⁶ LÓPEZ SALINAS, M^a del Pilar. “Estudio y análisis de errores de la Interlengua de español para anglófonos”. En: GÓMEZ ASENSIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (dirs.). *Interferencias, Cruces y Errores*. Madrid: SGEL, 2001, p.102.

⁴⁷ SELINKER, Larry (1992: 209-231). Citado por FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 1997, p.20.

Por otra parte, según el análisis contrastivo, los errores producidos en la interlengua son resultado de la interferencia de los hábitos de la LM a la LO, pero según el análisis de errores y la interlengua, la influencia de la LM no es la única causa de los errores, existen otros errores debidos a causas diferentes.⁴⁸ S. Fernández⁴⁹ alega que la recurrencia a la LM no es la única estrategia a la que acude el aprendiente de una LE y que ésta sólo es responsable del 30% de los errores cometidos por los alumnos. Dicha autora señala además, que la interferencia o transferencia negativa está más acentuada en los planos fonológicos y morfológicos.

Una vez resumidos los principales métodos de investigación en la adquisición de la LE y la influencia de la LM en dicho aprendizaje, presentamos un esbozo de los errores cometidos por los alumnos marroquíes, teniendo en cuenta su peculiaridad lingüística.

Debido a que la sociedad marroquí se caracteriza por el plurilingüismo, la posible influencia no sólo vendría de la LM sino de las otras lenguas presentes en el contexto sociocultural marroquí. En otras palabras, aunque el estudio de las peculiaridades del árabe estándar es importante para entender las dificultades lingüísticas del alumnado marroquí, no es la única lengua que se debe tomar en consideración por lo estudiosos en este campo dada su situación multilingüística. De este modo, el alumnado marroquí, al pertenecer a un contexto multilingüístico, puede presentar errores debido a las interferencias provenientes del dialecto marroquí o del bereber como lenguas maternas, al árabe estándar como LM escrita y por otra, al francés como lengua europea de referencia.

Z. Benyaya⁵⁰, M. Ammadi⁵¹ y M. El Madkouri⁵² estudiaron las dificultades específicas que se encuentran los alumnos marroquíes a la hora de abordar el estudio de la lengua española y destacaron las principales interferencias

⁴⁸ Véase BARALO, Marta, *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/ libros, 1999, pp.35-36.

⁴⁹FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Op. cit., p.26.

⁵⁰BENYAYA, Zineb. "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos" [en línea]. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 2007, vol 1, nº 2, pp.1-60. Disponible en <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/nebrija.pdf>. [Consulta: 09/09/2010].

⁵¹ AMMADI, Mostafa, *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*...Op. cit.

⁵² EL MADKOURI Mohamed. "La lengua española y el inmigrante marroquí". *Didáctica*. 1995, nº 7, pp.355-362.

fonológicas, morfosintácticas y léxicas en sus producciones lingüísticas. A continuación, resumimos las principales interferencias que estos autores señalaron:

a) Nivel fonológico

El sistema fonológico árabe cuenta con una amplia gama de sonidos que puede ser una base útil para el aprendiente del español. El español dispone de sonidos que no existen en el árabe estándar. Sin embargo, la ventaja que presentan los marroquíes es la presencia de dichos sonidos en el *dariya*, por lo que ésta cubre las posibles deficiencias en este plano.

El sistema vocálico árabe sólo cuenta con 3 vocales breves /a/ /i/ /u/ y sus variantes largas /ā/ /ī/ /ū/. Estos alófonos, perceptibles al oído, no lo son fonológicamente hablando y de ahí, su discriminación en el español y la confusión que generan en los alumnos marroquíes. Por ello, en sus producciones es frecuente el uso inverso de las vocales altas por las medias y viceversa de los sonidos /e/ y /i/ y en menor medida, /o/ y /u/.

Por su parte, el sistema consonántico árabe es muy rico. Consta de 28 unidades, 9 más que el español, sin contar los fonemas duplicados diferenciados por la enfatización que no tienen correspondencia en español. A su vez, el árabe no cuenta con los fonemas españoles siguientes: /ç/ /ñ/ /p/ /g/.⁵³

En este mismo plano, también, los alumnos tienden a neutralizar algunas consonantes como las bilabiales /p/-/b/, las dentales /d/-/t/, las líquidas /l/-/r/ y las dorsales /k/-/g/.

b) Nivel fonético

Destacan el seseo y el ceceo de las consonantes. Aparte de ello, M. Al-Madkouri⁵⁴ afirma que los alumnos marroquíes pronuncian las consonantes más cerradas debido a la influencia del *dariya* que constituye una lengua consonántica. Además, el autor señala la tendencia de los alumnos marroquíes a confundir los sonidos [s] y [O] por influencia del francés.

⁵³ DOGGY, Mohamed. Op.cit., p.50.

⁵⁴ EL-MADKOURI, Mohamed. "La lengua española y el inmigrante marroquí". Op.cit., p.359.

c) Nivel ortográfico

Se presta poca atención a la puntuación, conservando hábitos de la ortografía árabe en el uso de comillas y colores para señalar los nombres propios, etc.⁵⁵

d) Nivel morfosintáctico

La interferencia lingüística en este nivel se manifiesta en la imitación de algunas estructuras sintácticas procedentes del árabe. Como se sabe, la construcción sintáctica más frecuente del árabe es (predicado verbal + sujeto), al contrario que el español (sujeto + predicado verbal), por lo que los alumnos marroquíes tienden a imitar esta construcción. Además, se presenta la tendencia a usar frases conjuntivas introducidas por la conjunción copulativa “y”, frases largas con aposiciones y el uso predominante del gerundio debidas a la oralidad de la cultura origen.⁵⁶

Asimismo, cabe destacar la falta de concordancia en número, persona y género por ser distinta a la concordancia en árabe, la confusión en la asimilación de los pronombres personales, la ausencia del verbo copulativo por no figurar éste en el árabe y las dificultades relacionadas con el uso de los verbos reflexivos.

e) Nivel léxico

Los primeros estadios de aprendizaje de un idioma siempre cuentan, como estrategia principal, al uso de la LM como recurso. En la zona norte, ex influencia española, numerosos hispanismos o préstamos del español forman parte del dialecto marroquí en su variante norte; por lo tanto, este hecho es aprovechado por los alumnos aunque en su uso, se adapta a la prosodia de la lengua origen. Algunos de esos préstamos léxicos del español en el dialecto marroquí, en su variante norte, son los siguientes⁵⁷:

⁵⁵AMMADI, Mostafa. *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Op.cit., p.128.

⁵⁶Ibid.,p.48

⁵⁷Los ejemplos han sido extraídos de: HAMPARZOUMIAN Aram y Javier, BARQUIN RUIZ. “Los Manuales de español y los alumnos marroquíes.”[en línea]. Nº9. 2006. Disponible en: <http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/04.pdf> [Consulta: 12/10/2010].

Balcón/balkon, maleta/maleta, balón/balón, bicicleta/bishkleta sala/sala, pomada/pomada, rueda/ruida, calamar/kalamar, cocina/cuzina, salón/salón, cuerda/kuirda, camión /kamyun, máquina/makina, cámara/kamara, motor/motor

En este plano, la segunda lengua de influencia después del árabe estándar y el dialecto marroquí viene a ser el francés. Los alumnos tienden a usar los términos franceses y adaptarlos al idioma español. He aquí algunos de los ejemplos recogidos por Z. Benyaya⁵⁸:

*Si yo sería (fuera) **journalista** [en vez de periodista]; quiero un **portable** [en vez de móvil]; comen algo ligero como **omletas** [en vez de tortillas]; yo voy con eso a la **cinema** [en vez de al cine]; **ton** amigo [en vez de tú amigo]*

Otro efecto de la interferencia lingüística a nivel léxico-semántico se encuentra en el caso de los denominados "falsos amigos". Se producen por la confusión creada como resultado de la similitud entre dos significantes que pertenecen a diferentes sistemas lingüísticos. Los alumnos tienden a transferir el mismo significado de uno de los términos en LM u otras lenguas de su dominio a la LO debido a la similitud formal. Es el caso de los siguientes ejemplos⁵⁹:

- «*Duda*» en árabe significa 'gusano' pero en español tiene otro significado de 'sospecha'.
- «*Dar*» en *dariya* significa 'casa' y en español tiene otro significado de 'entregar, donar'.
- «*Alma*» en *dariya* es 'agua' y en español tiene el significado de 'sustancia espiritual e inmortal del ser humano'.

Aparte de los errores léxicos anteriores, M. Ammadi⁶⁰ agrega los siguientes: tendencia a las repeticiones léxicas lo que conlleva a un estilo pesados y redundante. En el nivel superior, los alumnos marroquíes tienden a escribir demasiado, haciendo uso de sinónimos para alargar sus producciones. El citado autor⁶¹ menciona los ejemplos siguientes:

-Me gusta conocer informaciones.

-Para haber y tener amistad en diferentes países.

⁵⁸ BENYAYA, Zineb. Op.cit., p.56.

⁵⁹ Los ejemplos son extraídos de HAMPARZOUMIAN, Aram y Javier, BARQUIN RUIZ. Op.cit., p.39.

⁶⁰ AMMADI, Mostafa. *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Op.cit., p.125.

⁶¹ Ibid.

En cuanto al uso de las UFs, Ammadi⁶² sostiene que los alumnos de este nivel tienden a modificarlas como se percibe en los siguientes ejemplos:

-Entre la espalda y la pared/entre la espada y la pared.

-Dar atención/prestar atención.

-Hacerse relaciones/tener relaciones.

-Ajustar la cuenta/ajustar cuentas.

-Cada tres por dos/cada dos por tres.

-Cuesta el ojo de la cara/cuesta un ojo de la cara.

Refiriéndose también al uso de estas expresiones, Z. Benyaya señala en su análisis, que los alumnos tienden a evitar el uso de estas expresiones, incluso los alumnos del nivel avanzado. Esto se relaciona con una falta de instrucción o con una manera inadecuada de llevarla a cabo; ello es debido a la dificultad que presentan por su condición de estructuras prefabricadas, producidas y adquiridas en bloque, no explicables con reglas gramaticales.

Finalmente, M. Ammadi⁶³ alega que los estudiantes marroquíes desarrollan las destrezas orales antes que las escritas a causa de factores lingüísticos y psicolingüísticos. El autor alega que este hecho es debido a la oralidad del dialecto marroquí por lo que tienden a desarrollar lo oral antes que lo escrito por una cuestión de costumbre. Además, el *dariya* consta de varios préstamos españoles y franceses; por lo que las destrezas orales son captadas fácilmente debido a la familiarización con muchas palabras y expresiones, así como por la presencia de dichas lenguas en los medios de comunicación.

Cabe señalar que existen otros errores de diversa índole que no tienen nada que ver con la interferencia lingüística. Es el caso de errores producidos por una inadecuada metodología en la enseñanza del idioma o por factores situacionales. En este sentido, M. Baralo⁶⁴ señala las siguientes propiedades de la interlengua:

⁶² *Ibíd.*, p.125.

⁶³ *Ibíd.*, p.41.

⁶⁴ BARALO, Marta. *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998, pp.86-96.

- *Hipergeneralización*: consiste en la generalización de las reglas aprendidas o inferidas a partir de las muestras de lengua con las que ha estado en contacto el aprendiente; es decir, al intentar simplificar algunas reglas, éstas tienden a generalizarse. Es el caso de las dicotomías ser / estar o indefinido/imperfecto.

Ej: Comer/ha comido: hacer/ha hecho, escribir/ha escrito.

- *Simplificación*: estrategia que consiste en ajustar los conocimientos lingüísticos a las necesidades comunicativas; es decir, se pretende comunicarse haciendo uso de los mínimos recursos de los que se dispone. Es el caso, por ejemplo, de la tendencia de simplificar los elementos gramaticales sin significado referencial. Tal es el caso de algunos artículos, pronombre y marcas de género o de plural.
- *Transferencia*: es una estrategia universal que consiste en transferir rasgos de la LM a la LO en las etapas iniciales de aprendizaje. Los errores de los aprendientes se predicen a través de la comparación entre los dos sistemas lingüísticos.
- *Fosilización*: consiste en la tendencia a conservar en su IL los ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su LM con relación a la LO. Los errores no se corrigen de tal forma que se convierten permanentes por influencia de la LM.
- *Permeabilidad*: es resultado de la fijación o no fijación de una regla de la gramática nuclear; es decir, al conocimiento del sistema de principios y parámetros⁶⁵. Esta propiedad permite que el *input* siga reestructurando el sistema, avanzando hacia nuevas etapas de aprendizaje. Si no hay permeabilidad, el aprendiente se estanca en su etapa de aprendizaje y sus errores se fosilizan.

⁶⁵ Los **principios y los parámetros** son dos categorías que, en las últimas versiones de la teoría de la gramática universal de N. Chomsky, permiten explicar el concepto de competencia lingüística. Los principios hacen referencia a las propiedades generales del lenguaje humano; son abstractos, comunes a todas las lenguas, (por lo tanto, universales) e innatos. En cambio, los parámetros hacen referencia a las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos. Un parámetro es, así, el grado de variación que admite un universal lingüístico en cada una de sus realizaciones particulares. Los valores concretos de cada parámetro en una lengua determinada se fijan en la infancia durante el proceso de adquisición.

- *Variabilidad*: se trata de una estrategia relacionada con la producción lingüística en las distintas situaciones comunicativas; es decir, con el educto o el *output* del aprendiente. Depende de diversos factores tanto individuales como contextuales tales como el contexto lingüístico, la técnica de obtención de datos, los factores afectivos, etc. Esta propiedad viene a subrayar que, a pesar de que el aprendiente de una lengua ha adquirido una serie de conocimientos en un momento determinado, su actuación puede ser variable; es decir, puede que no sea capaz de utilizar o aplicar lo aprendido de manera adecuada en todas las situaciones que se le presenten.

3.1.2. Dificultades culturales

La cultura es el conjunto de creencias, actitudes, costumbres, comportamientos, hábitos sociales y modos de vida de una sociedad que se manifiestan a través de la lengua. Así pues, los valores, costumbres y creencias acerca de las cosas del mundo influyen sobre la expresión lingüística. En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, el aprendizaje de la cultura de la LO es fundamental. Remitimos a las palabras de J. Santos Lobato al respecto:

*“(...) aprender una lengua conlleva aprender parte de la cultura en la que se ha dado, se da y se dará un sinfín de situaciones culturales.”*⁶⁶

Los alumnos necesitan adquirir además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la LO; es decir, una serie de nuevos conocimientos, actitudes y destrezas. Por lo tanto, conocer las normas que rigen una sociedad, permitirá a los alumnos extranjeros comprender y usar los modelos de vida específicos de una comunidad lingüística.

Por consiguiente, no podemos pasar por alto la importancia de la dimensión cultural y las posibles discordancias e interferencias culturales en el aprendizaje de un idioma por los alumnos no nativos. El estudiante extranjero

⁶⁶SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”. *Carabela: Lengua y cultura en el aula de ELE*. 1999, nº45, p.26.

se encuentra a la hora de aprender una LE, tal y como afirma Talgeri, con dos realidades diferentes. El autor anterior señala que el alumno se enfrenta a:

“(...) dos sensibilidades heterogéneas, cada una de las cuales se fundamenta en un sistema de valores que le es inherente y está condicionado por un concepto de cultura específico.”⁶⁷

En efecto, un alumno extranjero se encuentra ante un sistema de referencias diferente al suyo. Por ello, no puede aplicar el mismo sistema de referencias para interpretar un mensaje de un contexto comunicativo diferente. En otras palabras, resulta poco productivo usar fórmulas estandarizadas de una lengua a otra porque cada colectivo tiene sus propias peculiaridades lingüísticas y culturales, y dentro de éstas, cuenta con un sistema de referencias diferente.

Debido a ello, no sólo podemos hablar de dificultades de índole lingüística, sino también de índole cultural, ya que la lengua manifiesta la cultura. En este sentido, R. Lado⁶⁸ señaló que el análisis contrastivo lejos de ocuparse de manera exclusiva a la comparación de los sistemas lingüísticos, debería de tener en consideración además los rasgos socio-culturales. Del mismo modo que se dan transferencias lingüísticas tanto positivas como negativas en el proceso de aprendizaje también se pueden dar transferencias culturales que hay que considerar. Es decir, el aprendiente en su uso del lenguaje puede transferir comportamientos, conceptos, y formas de actuar propios de su LM, dando lugar a malentendidos con los hablantes de la LE. Por lo tanto, un alumno extranjero se enfrenta al reto de saber usar una lengua con sus respectivas nociones culturales y de un modo sociocultural apropiado. Sólo de este modo, podemos decir que el alumno alcanzó una óptima competencia comunicativa en la lengua española.

Dicho lo anterior, los alumnos marroquíes se enfrentan a las dificultades culturales e idiosincrásicas que el aprendizaje del español supone para ellos.

⁶⁷ Talgeri (1987:367). Citado por ZURDO, Teresa. “Apuntes sobre la discordancia cultural en la enseñanza del español en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Carabela. La lingüística Contrastiva en la enseñanza del E/LE*. 2002, nº52, p.157.

⁶⁸ LADO, Robert (1973: 116). Citado por. RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa María. “El componente cultural en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras” [en línea], p.245. Disponible en la web: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf[Consulta: 02/04/2011].

Podemos afirmar que la distancia lingüística entre el árabe y español, vista anteriormente, se acompaña también de una distancia cultural importante.

Como se ha mencionado con anterioridad, la identidad del alumno marroquí es producto de cuatro influencias fundamentales; la arabidad, la religión musulmana, la cultura europea (legado colonial, proximidad, etc.) y la cultura bereber. Por su parte, la identidad española tiene sus raíces en las diversas influencias recibidas de distintos pueblos y acontecimientos: tradición grecolatina, islámica, cristiana, europea, etc. Por lo tanto, las tradiciones, las costumbres y el modo de ser y de pensar de la comunidad marroquí está alejado de la cultura española.

Tomando en consideración que la lengua manifiesta la cultura y se basa en un sistema de referencias proveniente de la misma, es obvio que el aprendiente marroquí se enfrenta también a una serie de dificultades culturales importantes. Ahora bien, esto es relativo puesto que depende del grado de familiarización y contacto que tenga con lo español. Así, por ejemplo, los alumnos del norte de Marruecos tienen mayor contacto con la cultura española que en otras zonas del país por razones de proximidad geográfica e influencias pasadas.

Las posibles discordancias culturales pueden llevar a confusiones entre los hablantes por la mala descodificación del mensaje comunicativo y por consiguiente, desembocar en conflictos culturales debidos a la falta de adecuación de la lengua en las situaciones adecuadas.

En definitiva, es preciso señalar que no hay que limitarse a llevar a cabo un proceso estandarizado de enseñanza para todos los alumnos extranjeros por igual, sino que se deben tener en cuenta las peculiaridades específicas, lingüísticas y culturales, de cada colectivo. A partir de ello, se puede trazar un plan de enseñanza adecuado.

Capítulo I

Capítulo I

LA FRASEOLOGÍA Y SUS CONCEPTOS AFINES

Introducción

El universo fraseológico constituye un ámbito lleno de controversias relacionadas con la diversidad de opiniones desarrolladas en torno a sus aspectos teóricos. Las UFs, objeto de estudio de la Fraseología, constituyen un conjunto heterogéneo de elementos de difícil clasificación, caracterización y delimitación. Durante años, esta disciplina se ha mantenido al margen de los estudios lingüísticos por tratarse de un ámbito de difícil exploración y sistematización debido a su irregularidad y heterogeneidad.

Desde la consolidación de esta disciplina en torno a los años 40 del siglo XX han sido muchos los intentos de organización, denominación, caracterización y delimitación de las UFs llevados a cabo por los investigadores de esta rama lingüística. En relación con los aspectos teóricos anteriores, no existe unanimidad dentro de esta disciplina lo cual no sólo demuestra su inestabilidad derivada de su relativa juventud; sino también, la necesidad de seguir explorando en este complejo y vasto campo.

Por este motivo, lejos de pretender ofrecer nuevos aportes sobre el estudio teórico de esta disciplina, este capítulo tiene como objetivo elaborar un marco teórico sólido sobre la misma y ofrecer una visión clara y concisa sobre las principales aportaciones teóricas sobre esta disciplina y sus conceptos afines.

1. Origen y evolución de la Fraseología

La Fraseología es una rama de la lingüística que se ocupa del estudio de las UFs y que recoge aspectos de diversas disciplinas como la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística. De ahí, su difícil delimitación dentro de un campo lingüístico concreto.

El interés por esta rama comenzó siglos atrás con el estudio de proverbios y refranes, que fueron el primer tipo de UFs que llamaron la atención de los eruditos.⁶⁹ En España, los primeros estudios datan del siglo XV de la mano de Erasmos de Rotterdam quien publicó una colección de adagios latinos titulada *Agagiorum Collectanea*. En el siglo XVI, destaca la obra *Refranes que dizen viejas tras el fuego* atribuida al Marqués de Santillana. En el siglo XVII, aparecen el diccionario de Sebastián de Covarrubias, *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) que incluye varios refranes y locuciones; y la obra de Gonzalo Correas, *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana* (1627).⁷⁰

En el siglo XIX destacan José María Sbarbi y Osuna, con *Florilegio o ramillete alfabético de refranes y modismos de la lengua castellana* (1873), *El refranero general español* (1874-1876) y *Monografía sobre los refranes, adagios y proverbios castellanos* (1891).

En tiempos más recientes, dedicaron sus esfuerzos al refranero español Luis Martínez Kleiser con decenas de miles de refranes recopilados temáticamente, *el Refranero general ideológico español* (1953); Gabriel María Vergara Martín recopiló refranes referidos al clero en *Cantares, refranes, adagios referentes a curas, monjas, frailes y sacristanes* (1929); José María Iribarren realizó varios trabajos, del cual destaca *El porqué de los dichos*, (1954); y Nestor Luján escribió *Cuento de cuentos* (1994).

Desde 1980, la paremiología española ha sufrido una renovación y está viviendo una época de desarrollo y esplendor iniciada por los filólogos Pedro Peira Soberón, Jesús Cantera Ortiz de Urbina y Julia Sevilla Muñoz. Esta última es la creadora de la revista *Paremia* en 1993 dedicada a este tipo de expresiones.

⁶⁹ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid: Arco/libros, 1999, p.12.
⁷⁰ Véase SEVILLA MUÑOZ, Julia. "Sobre la paremiología española". *Euskera*. 1996, XLI, Nº3, pp.641-672.

En lo que concierne al panorama fraseológico, la Fraseología es una disciplina reciente, sus primeros indicios datan de principios del siglo XX, siendo el pionero en abordar su estudio el francés Charles Bally, discípulo del fundador de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure. Éste en su obra, *Curso de lingüística general*, se refirió brevemente a las “frases hechas”⁷¹ dentro del sistema de la lengua y no del habla. Es decir, Saussure se percató de la existencia de las expresiones previas al acto del habla, que se presentan como estructuras previamente hechas; sin embargo, no llegó a desarrollar una teoría sobre ellas.

Según apunta L. Ruiz Gurillo⁷², Ch. Bally, discípulo de F. Saussure, en 1909 fue el pionero en usar el término “fraseología” en su sentido actual, estableciendo sus rasgos distintivos y advirtiendo su presencia. Los estudios de Ch. Bally se desarrollaron en tres obras fundamentales, *Précis du stylistique*(1905), *Traité du stylistique française*(1909) y *Linguistique générale et Linguistique française*. En éstas se introduce por primera vez el concepto de “*phraseologie*” para referirse al conjunto de fenómenos sintácticos y semánticos que dan lugar a las UFs.

Por su parte, en el segundo volumen de *Traité du stylistique française*, Ch. Bally plantea una serie de ejercicios relacionados con las UFs y su ámbito de uso. Por lo que se admite que en el plano didáctico también es pionero en los estudios sobre la Fraseología. Por esta razón, se considera como el padre de esta disciplina. Sus aportaciones fueron redescubiertas por la lingüística soviética cuya labor es fundamental en la consolidación de la Fraseología. De este modo, en los años 40, y de la mano de la lingüística soviética cuyos principales representantes son Polivanov (1928), Isacenko (1948) y sobre todo, V. Vinogradov, se consolida la Fraseología como disciplina científica independiente al establecerse por éstos las bases teóricas de la misma.⁷³

Los investigadores alemanes Hausermann (1977), Herman Paul (1960) y los cubanos Carneado Moré y Tristán Pérez (1985) fueron los encargados de

⁷¹ Ferdinand de Saussure se refirió a “les locutions toutes faites” en su obra *Cours de linguistique generale*. Véase, SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. AMADO, Alonso (trad.). 15ª ed. Buenos Aires: Losada, 1976, p. 209.

⁷² RUIZ GURILLO, Leonor, *Aspectos de la fraseología teórica española*. Valencia: Universitat de Valencia, 1997, p.20.

⁷³ Cfr. Corpas (1996:11), Penadés (1999: 11) o Wotjak (2006:169)

continuar con los estudios sobre la Fraseología al recoger las investigaciones soviéticas. Gracias a su labor, se extenderá el interés por esta disciplina a las demás lenguas europeas a países como Francia y España.⁷⁴

Por otro lado, y según indica L. Ruiz Gurillo⁷⁵ fue fundamental para la consolidación de la Fraseología, la aportación de Eugenio Coseriu, quien en 1966, estableció la diferencia entre la técnica libre del discurso y discurso repetido dentro del campo de la semántica estructural. La primera técnica está regida por reglas gramaticales con las que el hablante construye infinitas oraciones a partir de un vocabulario concreto. La segunda técnica surge cuando el hablante se encuentra con unas apariciones léxicas repetitivas (frases hechas, locuciones figuradas, metáforas, refranes, proverbios) que forman parte de la lengua en uso, tanto individual como colectivo y son anteriores al acto del habla. Es decir, el discurso presenta dos tipos de estructuras lingüísticas: unas prefabricadas que se reproducen de manera repetitiva y en conjunto, y otras formadas libremente durante el mismo, conforme a las reglas del sistema lingüístico. Sin duda, la aportación de E. Coseriu será un pilar fundamental para el desarrollo de la Fraseología.

En los EE.UU será la gramática cognitiva quien, a partir de 1990, se ocupa del estudio de la fraseología como parte fundamental de la lengua. En esta década, aumenta el interés de los cognitivistas por esta disciplina.

En lo que se refiere a la lingüística española, el precursor fue J. Casares con su obra *Introducción a la lexicografía moderna* (1950). En la tercera parte de dicha obra, J. Casares estudió las locuciones, las frases proverbiales, los refranes y los modismos. Por lo tanto, su obra es un importante punto de referencia, de la que se alimentó la propia lingüística soviética al traducirse al ruso en 1958.⁷⁶

Aparte de esta obra, destacan los trabajos de A. Zuluaga (1980) *Introducción al estudio de las expresiones fijas*; la obra de A.M. Tristán Pérez y Carneado Moré, *Estudios de fraseología* (1985); la de G. Corpas Pastor *Manual de*

⁷⁴ Corpas Pastor, Gloria (2001: 22-23) señala que fue fundamental para la consolidación de esta disciplina la organización por las escuelas eslava y alemana del primer encuentro internacional de fraseología en Manhein (1981), en Zurich (1984) y en Finlandia (1986). Dichos encuentros fueron fundamentales para el surgimiento de *Europhras* que es la asociación europea de Fraseología en 1999 en Alemania cuya labor a contribuido a la realización de muchos congresos y seminarios en torno a esta disciplina y ha propiciado el enriquecimiento de este ámbito.

⁷⁵ RUIZ GURILLO, Leonor. *Aspectos de la fraseología española*. Op.cit., pp.17-22.

⁷⁶ La traducción al ruso fue realizada por V. Vinogradov, el máximo representante de la Fraseología soviética. (Ibíd., p.20.)

fraseología española (1996); la de Martínez Marín, J. *Estudios de fraseología española* (1996); la de L. Ruiz Gurillo, *Aspectos de fraseología teórica española* (1997) y muchas monografías colectivas como las de G. Wotjak. *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual* (1998) o la de Rodríguez Rodríguez, *Léxico, Fraseología y falsos amigos* (2003). Destacan además diversas traducciones al español de autores importantes de esta disciplina como Mokienko, Čermák, Burger, Chorvat, Dobrovol'ski, entre otros.⁷⁷

En cuanto a las líneas de investigación de esta disciplina, I. González Rey⁷⁸ sostiene que esta disciplina evolucionó históricamente en 4 estadios de investigación: fraseología descriptiva, fraseología histórica, fraseología contrastiva y fraseología lexicológica o fraseografía. La autora también destaca la importancia de esta disciplina en la didáctica de las lenguas extranjeras. En este ámbito son fundamentales los trabajos de I. Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas* (1999) y *La hiponimia de las unidades fraseológicas* (2000); de Leonor Ruiz Gurillo, *Ejercicios de fraseología* (2002); de Pablo Domínguez González, *El español idiomático: frases y modismos del español* (1995); M^a J. Beltrán y E. Yañez Tortosa (1996) *Modismos en su salsa*; M.E. Olimpio de Oliveira, *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera* (2003), entre otros.⁷⁹

2. Variedad terminológica

La variedad terminológica referente a la Fraseología y a sus conceptos afines demuestra la inestabilidad de esta disciplina. El mismo término “fraseología” presenta dos acepciones según el DRAE⁸⁰; por un lado, se aplica al conjunto de UFs, y por otro, a la disciplina que se ocupa de su estudio.⁸¹

Asimismo, existen diferentes denominaciones para referirse a las expresiones objeto de estudio de la Fraseología: las UFs. I. González Ruiz⁸² advierte la presencia de 68 términos diferentes para referirse a las UFs. La

⁷⁷ Cfr. IÑESTA MENA, Eva María y, Antonio, PAMIES BERTRÁN, *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. GRANADA: Granada Linvística, 2002, p.20.

⁷⁸ GONZÁLEZ REY, Isabel (1998). Citado por *Ibid.*, p.3.

⁷⁹ Haremos mención a éstos y otros estudios en los capítulos relacionados con la enseñanza de las unidades fraseológicas (capítulo II) y con las propuestas didácticas (Capítulo IV).

⁸⁰ REAL ACADEMIA. *Diccionario de la lengua española española*. 22ª edición. Madrid: Espasa, 2001, p.736.

⁸¹ Nos referiremos a la disciplina con “Fraseología” y al conjunto de frases hechas con “fraseología”.

⁸² GONZÁLEZ REY, Isabel (1998). Citado en IÑESTA MENA, Eva María; PAMIES BERTRÁN, Antonio. *Op.cit.*, p.21.

elección de un término u otro varía de un autor a otro y de los criterios y matices adoptados por cada uno de ellos.

El término “modismo”, fue considerado por J. Casares⁸³ como impreciso e inapropiado por referirse a un componente idiomático de la lengua que no alude a la naturaleza del fenómeno lingüístico. La denominación “frase hecha” fue criticada por L. Ruiz Gurillo⁸⁴ por no marcar unos límites claros, alegando que casi todo puede considerarse una frase hecha. El término “expresión fija”, utilizado por A. Zuluaga (1980), no es aceptado por G. Corpas Pastor⁸⁵ ya que, según la autora, sólo alude a una propiedad de las UFs que además se presenta en distintos grados. Este hecho, según la autora, puede generar confusiones. Por la misma razón, el término “expresión idiomática” tampoco es aceptado por aludir a la única propiedad de idiomaticidad de las UFs que no está presente en todas ellas, por lo que tampoco sería adecuado.

Aparte de las expresiones anteriores, se habla de diversas denominaciones recogidas por I. Penadés Martínez⁸⁶: términos tradicionales (*dichos, giros, aforismos, adagios y idiotismos*) y términos más modernos; *expresión pluriverbal* (Casares, 1950); *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada* (Haenz, 1982), (García –Päge 1950) (Corpas Pastor, 1995); *unidad léxica pluriverbal* (Hernandez, 1989); *unidad fraseológica o fraseologismo* (Carneado More, 1985, Trista Pérez, 1988, Corpas pastor, 1996, Wotjak 1998, Ruiz Gurillo, 1998, entre otros).

Últimamente, el término UF es el más adoptado por la mayoría de los investigadores y aceptado por la lingüística soviética, quien fue la pionera en el estudio y consolidación de la Fraseología como disciplina científica. Este término es amplio y abarca todas las expresiones de estas características sin dejar fuera una u otra expresión donde las características se dan de manera parcial. La palabra *unidad* hace alusión a la propiedad de estas expresiones de actuar como un bloque y *fraseológico* se refiere a la naturaleza fraseológica. Por lo que, recientemente, muchos investigadores⁸⁷ optan por su uso como

⁸³CASARES, Julio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas, Patronato Menéndez y Pelayo, Instituto “Miguel de Cervantes” y Revista de filología española, 1950, p.233.

⁸⁴RUIZ GURILLO, Leonor. *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros, 2001, p.15.

⁸⁵CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*, Madrid: G+redos, 1997, p.18.

⁸⁶PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*.Op.cit., p.13.

⁸⁷Es el caso de I. Penadés Martínez (1999), G. Corpas Pastor (1996) o G. Wotjak (2006), Gurillo (1997), etc.

término genérico para no prestarse a confusiones. Por esta razón, también hemos optado por el uso de este término en nuestro trabajo.

3. Ubicación disciplinar

La ubicación disciplinar de la Fraseología es otro tema no menos ausente de controversias. Los investigadores la sitúan en ámbitos disciplinares diferentes.

La lingüística soviética la considera una ciencia que se encuentra en el mismo plano que la morfología, la lexicología y la sintaxis. Por su parte, G. Corpas Pastor la sitúa dentro de la lexicología como se constata en su afirmación:

“(...) una subdisciplina de la lexicología que se ocupa del estudio de aquellas combinaciones estables de unidades léxicas formadas por dos o más palabras gráficas en su límite inferior, y cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta.”⁸⁸

Si nos detenemos ante la definición de lexicología proporcionada por el DRAE, “*estudio de las unidades léxicas de una lengua y de las relaciones sistemáticas que se establecen entre ellas*”⁸⁹, notamos que no se pone en duda que la fraseología forma parte de la lexicología debido que las UFs son unidades léxicas compuestas o pluriverbales, objeto de estudio de esta disciplina. Sin embargo, las relaciones sistemáticas se refieren a las relaciones dentro del sistema de la lengua por lo que la lexicología no abastece muchas nociones de la Fraseología de índole extralingüística como las referidas a la pragmática. Por ello, creemos que es insuficiente situarla solamente como subdisciplina de la lexicología.

Carmen Navarro⁹⁰ por su parte, la sitúa dentro del ámbito de la pragmática del discurso y la semántica ya que, según esta autora, la lexicografía ha tratado la fraseología de manera incorrecta y poco uniforme debido a sus dimensiones pragmáticas. Sin embargo, investigadores como L.

⁸⁸ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op. cit., págs.15 y 269.

⁸⁹ REAL ACADEMIA. Op.cit., p.928.

⁹⁰ NAVARRO. Carmen. *La fraseología en los diccionarios bilingües español-italiano* [en línea]. Verona: Universidad de Verona, 2005, p.428. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_26.pdf[Consulta: 28/03/2011].

Ruiz Gurillo⁹¹ y J.L. Mendivil Giró⁹² la consideran como punto de síntesis y coexistencia de ámbitos diferentes de la lingüística. Es decir, como punto intermedio entre diferentes ámbitos lingüísticos. Compartimos esta última delimitación debido al hecho de que consideramos la Fraseología como una disciplina autónoma que comprende aspectos de índole interdisciplinar, por lo que se puede abordar desde distintos ámbitos lingüísticos al recoger aspectos pragmáticos, y a la vez, peculiaridades morfosintácticas y léxico-semánticas.

4. Definición de las UFs

El vocabulario de una lengua no sólo consta de unidades léxicas pluriverbales establecidas libremente a partir de las reglas del sistema, sino también de otras que aparecen ordenadas siempre del mismo modo y con rasgos morfológicos fijos; y cuyo significado no se explica a partir de las definiciones de cada uno de sus constituyentes. Estas expresiones pertenecen al discurso repetido y son las UFs. El término UF se refiere a una combinación de palabras con un grado de fijación en su forma y en su significado que se desprende de toda la combinación y no de cada palabra que la conforma. Según el lingüista soviético V. Kunin las UFs son:

“el conjunto de palabras o una oración con una estabilidad que honesta por debajo del coeficiente mínimo de estabilidad en el nivel fraseológico.”⁹³

Por su parte, G. Corpas Pastor, sostiene que se trata de:

“unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta.”⁹⁴

Con esta definición la autora anterior señala que las UFs engloban varios niveles lingüísticos: desde palabras, sintagmas, oraciones y textos. A. Zuluaga por su parte, sintetiza la definición en *“combinación fija de palabras”⁹⁵*. A diferencia de otros aspectos teóricos como la variedad terminológica o la

⁹¹ RUIZ GURILLO, Leonor. *Aspectos de fraseología teórica española*. Op.cit., pp.33-44.

⁹² MENDÍVIL GIRO, José Luis. (1998). Citado por PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p.11.

⁹³ KUNIN, V. (1970:756). Citado por *Ibíd.*, p.13.

⁹⁴ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.20.

⁹⁵ ZULUAGA OSPINA, Alberto. *La introducción a las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980, p. 16.

ubicación disciplinar, los estudiosos coinciden en la definición de las UFs; pero adoptamos la definición de la autora L. Ruiz Gurillo por constituir la definición prototípica de las UFs. Según ésta se trata de:

“(...) complejos sintagmáticos fijos, lo cual supone cierta estabilidad, escasa o nula productividad de sus esquemas sintácticos y/o defectividad transformacional. A menudo la transformación se acompaña de la propiedad conocida como idiomatización (...) Por otro lado, estos conceptos (...) son términos matrices de todo un conjunto de rasgos (...) Principalmente, la manifestación de un grado mayor o menor de fijación o idiomatización indicará su lugar en el continuum fraseológico.”⁹⁶

Así pues, todos los estudiosos coinciden por unanimidad en que se trata de una combinación de palabras estable y fija que atañe no sólo a la forma sino también al significado; en este caso, se habla de *idiomatización*. Sin embargo, lo interesante de la aportación de L. Ruiz Gurillo, es la matización de que las características de las UFs no se presentan en todas ellas. La autora habla de un *continuum fraseológico*. Se basa, para ello, en las teorías de la Escuela de Praga de centro y periferia⁹⁷ y establece que existen zonas de núcleo y periferia dentro del sistema fraseológico donde las características generales se dan de manera gradual. En la misma línea que la citada autora recogemos la definición de Iliná sobre las UFs:

“(...) alude a complejos sintagmáticos de naturaleza muy diversa que van desde estructuras simples (rutinas) a los que presentan un grado de fijación mayor y, en ocasiones, de especificidad idiomática.”⁹⁸

Como se constata de la cita anterior, N. Iliná también subraya a igual que L. Ruiz Gurillo la existencia de una gradación en las propiedades de fijación e

⁹⁶ RUIZ GURILLO, Leonor. *Aspectos de fraseología teórica española*. Op.cit., pp.103-104.

⁹⁷ La distinción **centro / periferia** fue formulada por lingüistas pertenecientes a la Escuela de Praga, a partir de la tesis paraguense que defiende la asimetría (no uniformidad) y carácter abierto del sistema del lenguaje, la cual supone el rechazo, por una parte, de la concepción que asegura que todos los elementos del lenguaje gozan del mismo grado de integración en el mismo, y, por otra, de la creencia de que las categorías lingüísticas están perfectamente separadas y delimitadas en compartimentos o cajas independientes.

⁹⁸ ILINÁ, Natalia. “La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión” [en línea]. Instituto Cervantes de Moscú, 2000, p.3. Disponible en: <http://www.hispanismo.cervantes.es/documentos/ilina.pdf> [Consulta: el 20-10-2010].

idiomaticidad. Este hecho nos lleva a deducir que las propiedades anteriores son rasgos distintivos potenciales, pero no absolutos.

5. Características de las UFs

La Fraseología ha suscitado opiniones diversas en cuanto a su delimitación, definición, terminología, clasificación y características. Son muchas las aportaciones que los estudiosos de la Fraseología han aportado en sus distintos trabajos acerca de los rasgos distintivos de las UFs con distintos matices. Si nos detenemos ante la definición de UF proporcionada por G.Gorpas Pastor podemos deducir sus principales rasgos distintivos:

“son combinaciones, cuyos rasgos distintivos son (1) polilexicalidad, (2) frecuencia de uso, (3) su institucionalización o convencionalización derivadas de su reproducción reiterada; (4) su estabilidad, entendida en términos de fijación interna o externa y de especialización semántica; (5) su idiomatidad y variación potenciales. Los últimos cuatro rasgos se dan en diverso grado, introduciendo de este modo la característica de gradación (6).”⁹⁹

Tomando en consideración la caracterización anterior y las distintas aportaciones de los demás estudiosos, podemos afirmar que las UFs poseen las siguientes características:

- a) Combinación
- b) Frecuencia
- c) Institucionalización
- d) Fijación
- e) Idiomatidad
- f) Lexicalización
- g) Variación
- h) Gradación

⁹⁹CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.269.

a) La combinación de sus unidades¹⁰⁰

La UF está formada por una combinación de dos o más palabras, de ahí que muchos autores optan por el término genérico «unidad pluriverbal» en alusión a dicha propiedad.

b) Frecuencia

G.Corpas Pastor¹⁰¹ distingue entre frecuencia de coaparición y frecuencia de uso. La primera se refiere a la propiedad de las UFs de presentarse en bloque (como combinación) superior a la frecuencia de aparición de manera individual de cada uno de sus elementos constituyentes.

Por su parte, la segunda se refiere a la frecuencia de uso en bloque por una comunidad lingüística que hace que se consolide como expresión fija en su memoria colectiva. Cuanto más es usada una expresión, más se consolida y se almacena en la memoria colectiva como expresión fija.

c) Institucionalización

Esta propiedad es la consecuencia de la anterior, y se refiere al proceso mediante el cual una UF es aceptada como estructura prefabricada. La repetición de las UFs como estructura en bloque hace que las UFs se consoliden como tales y su uso se convencionalice entre los hablantes de una comunidad. De esta manera, los hablantes usan las estructuras ya fabricadas. La institucionalización se presenta por medio de:

- 1) Una fijación formal o interna en la que ciertas expresiones tienen la propiedad de ser reproducidas en el habla como combinaciones previamente hechas.
- 2) Una fijación externa (semántica o idiomática). Esto significa que, por un proceso de gramaticalización, el uso de ciertas palabras en una expresión dada se consolida hasta llegar a formar un significado conjunto no analizable.

¹⁰⁰ Aunque este rasgo tiene cierta unanimidad, existen ciertas fórmulas como las fórmulas rutinarias de saludo como ¡Hola! ¡Adiós! ¡Salud! que autores como I. Penadés Martínez y A.Zuluaga consideran UFs a pesar de no constituir una combinación.

¹⁰¹ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op .cit., pp.20-21.

d) Fijación interna o formal

La fijación viene a ser la principal propiedad de las UFs. Según las palabras de A. Zuluaga se trata de “*una propiedad de ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas*”.¹⁰²

Los hablantes de una comunidad utilizan reiteradamente las UFs que de manera arbitraria se han fijado en forma y sentido, y que actúan a modo de estructuras ya construidas, listas para usarse sin modificaciones. Se han formado de manera arbitraria porque no existe una regla que justifique esa relación sintáctica que hace que los componentes de dichas expresiones se combinen de una manera u otra. Esa combinación es inalterable tal y como alega J. Casares “*no es posible alterar sus componentes, ni la relación sintáctica entre unos y otros.*”¹⁰³

En la misma línea que J. Casares, A. Zuluaga¹⁰⁴ defiende el hecho de que la fijación formal se relaciona con la imposibilidad de suspender alguna regla de combinación de los elementos del discurso. El autor anterior alega que la fijación atañe al orden de los componentes, a la categoría gramatical, al inventario de componentes y a la transformación

1. *Fijación del orden*: No se puede modificar el orden de los componentes de la UF. Así se dice *a trancas y barrancas* subió la escalera (‘Con tropiezos, dificultades o interrupciones’, DFDEA) y no *a barrancas y trancas* subió la escalera.
2. *Fijación de categoría gramatical*: La fijación corresponde al número de componentes de la UF, al género de la misma, al tiempo y a la persona.
 - a) Tiempo: se dice *dime con quién andas* y *te diré quién eres* y no *dime con quién anda* y *te digo quién eres*.
 - b) Persona: se dice *a donde fueres haz lo que vieres* y no *a donde fuere haz lo que viere*.
 - c) Número: se dice, llámale para avisarle *por si las moscas* (‘por si acaso’, DFDEA) y no *por si la mosca*.

¹⁰²ZULUAGA OSPINA, Alberto. “La fijación fraseológica”. *Thesaurus*. 1975, Tomo XXX, nº 2, p.230.

¹⁰³ CASARES, Julio. Op.cit., p.210.

¹⁰⁴ ZULUAGA Alberto. *La introducción a las expresiones fijas*. Op.cit., p.97.

d) Género: se dice *tirios y troyanos* ('partidarios de opiniones opuestas', DPL) y no *tirias y troyanas*.

3. *Fijación de la relación entre sus componentes*: no se puede sustituir, añadir o quitar el número de términos de la UF o sustituir unos por otros.

Es el caso de: se me *puso la piel de gallina* cuando vi esa película ('sentir mucho miedo', DPL) / se me *puso la piel de tigre* o de *sacó la espada por él* ('defenderlo con entusiasmo', DPL)/*sacó la espada de la vaina por él*.

4. *Fijación transformativa*: Se trata de no admitir por ejemplo la nominalización, la forma pasiva o la inserción de modificadores.

Es el caso de: *estaba convencido de que tenía la negra* ('estar pasando por una racha de mala suerte', DFDEA) /*la negrura*.

Ahora bien, debemos indicar que esto no es absoluto ya que, en algunos casos, se acepta la modificación. Por ejemplo: me *tomas el pelo* ('burlarse de alguien con disimulo o ironía', DFDEA) /es una *tomadura de pelo*). Dicho lo anterior, podemos decir que la fijación es una de las características más identificativas de las UFs. Si bien, esta fijación no es absoluta puesto que depende del grado de lexicalización de una UF que veremos más adelante.

e) La fijación del contenido o idiomática.

El término "idiomático" presenta dos sentidos: por un lado, se refiere a lo "*propio y peculiar de una lengua determinada*"¹⁰⁵; y por otro, al rasgo de fijación semántica de algunas expresiones fijas.¹⁰⁶

El estudio de la idiomática, se ha hecho desde el ámbito de la traducción intralingüística. Es decir, dentro de una misma lengua y sus variantes. En este plano, Mel'cuk¹⁰⁷ sostiene que una expresión es idiomática si al traducirla a otro idioma, alguno de sus componentes recibe un equivalente especial, que aparece sólo en esa expresión. Se da mayor idiomática

¹⁰⁵ REAL ACADEMIA, Op.cit., p.844.

¹⁰⁶ ZULUAGA OSPINA, Alberto, *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Op.cit., p.121.

¹⁰⁷ MEL'CUK, Igor (1970: 75). Citado por IÑESTA MENA, Eva María y Antonio PAMIES BERTRÁN.Op.cit., p.23.

cuando el componente especial funciona en dicha equivalencia sólo dentro de esa expresión.

A. Zuluaga¹⁰⁸, quien se dedicó minuciosamente al estudio de esta propiedad, sostiene que es un rasgo semántico de las UFs cuyo sentido no se desprende del significado de sus elementos integrantes, sino del conjunto de todos ellos. Esto significa que aunque cada componente posee un significado individual, pierde dicho significado al unirse con los otros componentes de la UF y adquiere un significado conjunto de carácter figurado.

Los componentes de la UF poseen equivalente literal pero sus significados respectivos se suelen encontrar bastante alejados del significado conjunto de la expresión completa. De hecho, sucede frecuentemente que la falta de un homófono literal dificulta la interpretación de la locución, ya que no sería una expresión transparente, no existiría elemento alguno que indique al aprendiz el verdadero sentido de la UF. Así en “*por ojo diente por diente*”, los significados de *ojo* y *diente* no guardan relación con el significado de la UF ‘*venganza*’.

Podemos decir que en la UF cada elemento está condicionado por otro. En ocasiones, las UFs no evocan su sentido literal al estar formadas por elementos que sólo existen en ellas como el caso de: no me dijo *ni fu ni fa* (‘se usa para expresar medianía’) donde se encuentran las palabras *fu* y *fa* que sólo se usan en esa locución adverbial.

Por último, tal y como admite Penadés Martínez¹⁰⁹, el significado literal de la UF puede estar limitado por el contexto como en los casos: *Juan se come a su novia con los ojos* o *las palabras se las lleva el viento*. Pues, como señala la autora, no resulta predecible que alguien se coma a alguien con los ojos o que las palabras las lleve el viento.

En el caso de las locuciones prepositivas y conjuntivas, éstas carecen de significado léxico y poseen sólo un significado instrumental.¹¹⁰

Ej: Ahora bien, en aras de, etc.

Ahora bien, aunque la idiomaticidad es una característica fundamental de las UFs, no todas las UFs son idiomáticas. G. Corpas Pastor¹¹¹ aseguró que esta propiedad es una “*característica potencial*” pero no “*esencial*” de las UFs.

¹⁰⁸ ZULUAGA OSPINA, Alberto. *La introducción a las expresiones fijas*, Op.cit., p.122.

¹⁰⁹ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p.17.

¹¹⁰ *Ibid.*

Dicho de otro modo, aunque la idiomaticidad es una propiedad presente por excelencia en las UFs, no todas ellas la presentan. Es decir, existen expresiones fijas que no son idiomáticas y no dejan de considerarse por ello UFs. Del mismo modo que la fijación formal, la fijación semántica o idiomaticidad se da de manera relativa. Pues algunas UFs no presentan fijación semántica pero sí fijación formal. Es el caso de:

*Insistió en que *lo dicho, dicho* y no modificó el contenido de lo escrito*.

La UF anterior presenta una estructura fija pero no un significado idiomático. Es decir, su sentido no se desprende del conjunto de sus elementos, sino que tiene un sentido literal y composicional.

Después de haber tratado la propiedad de la idiomaticidad, creemos conveniente señalar las causas de la misma que han sido recogidas por A. Zuluaga¹¹². Las resumimos del modo siguiente:

- Presencia de palabras diacríticas provenientes de otras lenguas históricas o del pasado de la misma lengua.
Ej: Por fas y por nefas. ‘Justa o injustamente, por una cosa o por otra, DPL’.
- Presencia dentro de la misma lengua de otras lenguas funcionales que resultan comprensibles para los hablantes de un ámbito concreto (geometría, música, etc.).
Ej: Salirse por la tangente. ‘Valerse de una evasiva para salir de apuros’, DPL.
- Presencia de apócopes, onomatopeyas, o formaciones fónicas con rimas y ritmo.
Ej: de pe a pa. ‘Desde el principio al el fin’, DRAE.
- Presencia de elementos virtuales dentro del sistema léxico de una lengua.
Ej: “Darle plantón a alguien”. ‘Hacerle esperar más de lo debido’, DFDEA.
- Topónimos, antropónimos o epónimos.

¹¹¹CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit. , p.27

¹¹²ZULUAGA. Alberto. “La fijación fraseológica”.Op.cit., pp.232-233.

Ej: ¡Viva la Pepa! ‘Hace referencia a una situación de alboroto y descontrol’, DPL.

- Existencia de recursos retóricos como metáfora, sinécdoque, metonimia y otras.

Por otro lado, la fijación formal y la idiomatidad guardan una relación jerárquica. Mientras que la idiomatidad va siempre acompañada de la fijación formal, esta última no siempre exige la presencia de la primera. Por consiguiente, tanto la característica de fijación formal como la de idiomatidad son relativas y se dan gradualmente.

f) Lexicalización

La lexicalización, también denominada especialización semántica, se refiere a la propiedad de las UFs que se produce como consecuencia de la fijación formal y semántica. Una vez se produce una asociación entre UF y su interpretación semántica, la UF sufre un cambio semántico. Dicho de otro modo, la lexicalización es el proceso mediante el cual una UF se convierte en idiomática. Tal y como señala G. Corpas Pastor la combinación se fija primero y después se convierte en una “*unidad potencial susceptible de modificar su significado*”¹¹³. Dicha modificación consiste en hacer que una expresión llegue a usarse como una unidad léxica. Por ello, la especialización semántica o lexicalización implica fijación pero ésta no presupone la otra.¹¹⁴ Es decir, algunas UFs pueden sufrir lexicalización una vez fijadas, pero en ocasiones, puede que dicha lexicalización no se lleve a cabo. De esta manera, existen UFs fijas y no idiomáticas.

¹¹³ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.24.

¹¹⁴ CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. *Las colocaciones y la fraseología*. Madrid: Liceus, 2006, p.7.

g) Variación

La propiedad de fijación a pesar de ser una de las propiedades potenciales, es también relativa. Muchas UFs una vez institucionalizadas y lexicalizadas pueden modificarse tanto formal como semánticamente durante el discurso. Uno de sus componentes puede ser sustituido por otro sin alterarse el sentido de la expresión, o darse una modificación creativa intencionada por parte de los hablantes. Es el caso de *alzarse/cargar con el santo y la limosna*, ('apropriarse de lo que le corresponde a uno y lo ajeno', DPL). Acerca de esta propiedad, G. Corpas Pastor¹¹⁵ admite que se trata de una propiedad por la cual se mide la regularidad de un determinado sistema fraseológico. La autora alega que cuanto más variación sufre un sistema fraseológico, más regular es dicho sistema. Pues la variación comienza una vez fijados la forma y el sentido de la UF.¹¹⁶

h) Gradación

Esta propiedad alude al hecho de que no todas las características anteriores son absolutas. Es decir, las propiedades anteriores se presentan en grados distintos en las distintas combinaciones consideradas UFs yendo desde la regularidad a la irregularidad. L. Ruiz Gurillo, basándose en esta propiedad, acuñó la teoría de centro y periferia para referirse a la presencia gradual de dichos rasgos distintivos en las UFs. Por ello, habla de un *continuum fraseológico* donde se dan total o parcialmente las características de las UFs.

Se puede añadir que la falta de unanimidad en la clasificación de las UFs, que veremos más adelante, se debe, en gran parte, a esta gradación en las características de las UFs. De ahí que algunos autores descarten algunas expresiones como UFs por no presentar alguno de sus rasgos distintivos y otros se decanten por su inclusión dentro del sistema fraseológico.

¹¹⁵ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.27.

¹¹⁶Cfr. CORPAS PASTOR, Gloria; MENA MARTÍNEZ, Florentina. "Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española". *Estudios lingüísticos*. 2003, nº17, p.183.

6. Principales clasificaciones de las UFs

Desde diversos ámbitos de estudio de la lengua española se ha estado realizando una ardua labor con el propósito de recoger y organizar las UFs. Son muchos los autores que han intentado clasificar las UFs de manera diferente atendiendo a diversos criterios y matices propios, aunque con muchos puntos de conexión.

A la hora de clasificar las UFs, los autores adoptan dos posturas fundamentales basándose en dos concepciones sobre la fraseología:¹¹⁷

En la primera postura, se sitúan los partidarios de la inclusión en el sistema fraseológico de las UFs que funcionan como enunciados (dichos, refranes, proverbios, aforismos, etc.). En la segunda postura, se sitúan los partidarios de la inclusión, exclusivamente, de las UFs cuyo funcionamiento se asimila al de palabras o sintagmas que no constituyen enunciados o actos de habla por sí solos. Es decir, los primeros incluyen enunciados fraseológicos y los segundos, los excluyen. A los primeros, se les considera partidarios de una *concepción ancha* de la fraseología y a los segundos, partidarios de una *concepción estrecha* de la misma. Entre los autores que adoptan la primera concepción de la fraseología, se encuentran J. Casares, Ettinger, Haensh, E. Coseriu, Carneado Moré, A. Zuluaga, G. Corpas Pastor y Wotjak. Por su parte, entre los partidarios de la segunda concepción, destacan los trabajos de M^a Antonia Tristán Pérez, L. R. Gurillo, y García Page.

Desde el punto de vista cronológico, podemos destacar como punto de partida a principios de los años 50 del siglo pasado, la obra de J. Casares donde se dio una primera clasificación. En los años 60 destaca la clasificación de E. Coseriu (1966) estableciendo la distinción entre técnica libre del discurso y discurso repetido. A finales de los años 70, Thun (1978) trató la fraseología de las lenguas romances. En 1980 destaca el trabajo de A. Zuluaga que publicó su tesis doctoral de 1975 que completa la clasificación de Casares influenciado por las investigaciones alemano-soviéticas. La misma influencia lleva a Haensh (1982), Carneado Moré (1985) y Tristán Pérez (1979-1980-1985) a publicar sus trabajos.

¹¹⁷ Véase CARNEADO MORÉ, Zolia. y TRISTÁN PÉREZ, Ana. M^a. *Estudios de fraseología*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, 1985, pp.68-70.

En los años 90 destacan las investigaciones de G. Corpas Pastor (1996) y L. Ruiz Gurillo (1997) de gran utilidad en la didáctica de las lenguas extranjeras. A continuación, resumimos las principales clasificaciones de las UFs.

6.1. Clasificación de Julio Casares (1950)

La primera clasificación y por lo tanto, la más antigua fue proporcionada por J. Casares en la tercera parte de su obra *Introducción a la lexicografía moderna* (1950)¹¹⁸. El citado autor diferencia entre dos tipos de UFs: locuciones y fórmulas pluriverbales (frases proverbiales y refranes).

Atendiendo al criterio de valor semántico, dentro de las locuciones, el autor distingue entre locuciones significativas y locuciones conexivas. Las *locuciones significativas* son aquellas que remiten a una idea o concepto, mientras que las *conexivas* actúan como simple nexo sintáctico y carecen de significado.

A su vez, y basándose en sus funciones sintácticas, estructuró las *locuciones significativas* en:

- *Nominales*: si funcionan como nombres o sustantivos. Pueden ser denominativas (tren botijo ‘el de recreo, que en el verano traslada con precios muy económicos a viajeros con destino a algunas poblaciones de la costa’, DRAE) compuestas (tocino de cielo ‘dulce cocido con yema de huevo’, DRAE), singulares (la carabina de Ambrosio ‘no servir para nada’, DRAE) e infinitivas (coser y cantar ‘alude a que algo es muy fácil de realizar’, DRAE).
- *Adjetivas*: funcionan como sustitutos de adjetivos, como complemento del adjetivo o como atributo.
- *Verbales*: están formadas por un verbo y un complemento. Admiten modificaciones relacionadas con la categoría y función. Es decir, puede cambiar la persona, el tiempo verbal y el modo.
- *Participiales*: comienzan con el participio hecho o hecha. Actúan como complementos de los verbos de estado y /o como construcciones absolutas.

¹¹⁸ CASARES, Julio. Op.cit., pp.167-242.

Ej.: La novia se había puesto *hecha un brazo de mar* ('estar muy elegante, ir bien vestida'). Para poder identificarlas, el autor propone sustituir la forma no personal por "como" y tener en cuenta que el participio no se puede sustituir por el verbo "hacer en sus formas personales. De esta forma, *hecho migas* 'estar agotado' y *hecho polvo* 'estar cansado' no se incluyen en este tipo.

- *Adverbiales*: funcionan como adverbio. Pueden ser temporales(a deshora), de lugar(a dos pasos), de cantidad (a porrillo), de afirmación (en efecto), de negación (no en mis días), de duda (allá veremos) y de interrogación (¿adónde va?).
- *Interjectivas o exclamativas*: responden a juramentos, votos y reniegos de tono exclamativo.

Ej. : *¡Ancha es Castilla!* 'Se emplea esta expresión para dar a entender que alguien tiene libertad, DRAE'.

- *Pronominales*: Sustituyen a pronombres.

Las locuciones conexas, a su vez, se estructuran en: conjuntivas (con tal que) y prepositivas (en pos de) según funcionen como conjunción o como preposición, respectivamente.

Dentro de las fórmulas pluriverbales, J. Casares distingue entre frase proverbial y el refrán. La frase proverbial según el filólogo granadino, tienen su origen en un acontecimiento o personaje histórico. Se le atribuye el valor de una cita, por lo que se evoca ante la similitud con la situación o caso histórico.

Por su parte, el refrán es un texto "*completo e independiente*" que expresa un juicio en "*sentido directo o alegórico*" en el que se relacionan dos o más ideas. Tanto la frase proverbial como el refrán gozan de autonomía, pero a diferencia de la frase proverbial, el refrán posee validez universal sin detenerse en un tiempo o lugar determinados. El refrán es de estructura plurimembre, pudiendo ser bimembre (*de tal palo, tal astilla* 'hace referencia a la similitud entre padres e hijos, a la herencia genética'), cuatrimembre (*al comer de las morcillas, ríen las madres y las hijas; y al pagar todas lloran* 'se usa para reprochar a alguien el excederse en algo, como en el gasto de dinero, sin tener en cuenta las consecuencias'), sextimembre, etc.

El interés de la clasificación de J.Casares radica en el hecho de que fue la primera en intentar organizar las UFs, basándose en criterios semánticos, sintácticos y de enunciado. Por lo tanto, fue el punto de referencia de otras

clasificaciones posteriores.¹¹⁹ En esta clasificación, también destaca la ausencia de las colocaciones, por lo que el autor no las considera como parte de la fraseología.

6.2. Clasificación de Eugenio Coseriu (1966)

E. Coseriu (1986[1966]) fue el primero en percatarse de la diferencia entre las distintas estructuras lingüísticas. Por ello, establece la distinción entre discurso repetido y técnica libre del discurso. He aquí sus palabras:

“(...) las tradiciones lingüísticas distan mucho de contener sólo técnica de hablar: contienen también lenguaje ya hablado, trozos de discurso ya hecho y que se pueden emplear de nuevo (...)”. La técnica del discurso abarca las unidades léxicas y gramaticales (...) y las reglas para su modificación y combinación en la oración (...) El discurso repetido abarca todo lo que tradicionalmente está fijado (...)”¹²⁰.

La aportación de Coseriu ha sido de suma importancia para diferenciar dentro del discurso, las UFs de las demás expresiones no fijadas. Según el nivel estructural en el que se combinan; es decir, según si son conmutables por oraciones, sintagmas, palabras o morfemas, el autor¹²¹ distingue dentro de las estructuras del *discurso repetido* tres tipos:

- *Textemas*: Son unidades del discurso repetido únicamente conmutables en el plano de las oraciones, o bien en oraciones o textos enteros insertados en el discurso. Son los refranes, wellerismos¹²², dichos, sentencias, proverbios y frases metafóricas.

¹¹⁹ Es el caso de la clasificación de Zuluaga (1980), Hemando Cuadrado (1990) o Carneado y Tristá (1985).

¹²⁰ COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural*. MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Marcos (trad.). 1ª Reimpresión. Madrid: Gredos, 1986, p.113.

¹²¹ *Ibíd.*, pp.115-118.

¹²² El término **wellerismo** se utilizó por primera vez en Alemania en 1845 y hasta 1928 no apareció en un diccionario inglés. Viene de un personaje dickensiano Sam Weller, que desempeña un papel similar al de Sancho Panza en las quijotescas aventuras de Mr. Pickwick. En paremiología, se trata de cualquier frase proverbial, sentenciosa, de tono ora solemne ora desenfadado, atribuida a personajes imaginarios: «"Algo es algo", dijo un calvo al encontrarse con un peine». En contra del espíritu didáctico y moralizador que suele caracterizar a las paremias, el wellerismo es subversivo y normalmente humorístico, y los poseen todos los idiomas, aun los más antiguos.

- *Sintagmas estereotipados*: son unidades del discurso repetido que se pueden combinar en la oración y son conmutables por un sintagma. Su estudio corresponde a la sintagmática y no a la lexicología.
Ej.: *se moquer du tiers comme du quart* se puede sustituir por *se moquer de tout le monde* ‘pasar olímpicamente de todo el mundo’.
- *Perífrasis léxicas*: son equivalentes a palabras por lo que se conmutan por palabras simples. Al interpretarse en el plano léxico, su estudio corresponde a la lexicología.

Ej. *Echar en cara* es reemplazable por ‘reprochar’.

Esta clasificación fue calificada por G. Corpas Pastor ¹²³ como poco rigurosa por no basarse en criterios lógicos. Sin embargo, hay que matizar que el interés de esta clasificación radica en la distinción que estableció entre las estructuras lingüísticas: discurso repetido y técnica del discurso que ha contribuido en el desarrollo y consolidación de la Fraseología.

6.3 Clasificación de Weinreich (1966)

Weinreich (1966)¹²⁴, partiendo de las propiedades de fijación e idiomática, establece la siguiente clasificación.

-*Construcciones libres*.

-*Expresiones meramente estables y familiares*.

-*Expresiones pseudoidiomáticas*: se componen de componentes únicos como el caso de *ni fu ni fa*.

-*UFs*: se componen de un elemento con significado idiomático y otro de significado literal. Por lo que la selección contextual es la que determina el uso literal o idiomático que se hace de las mismas. El autor¹²⁵ propone el ejemplo de la UF inglesa *red hair* donde *hair* conserva su sentido literal “pelo” pero *red* es utilizada tanto en dicho sentido “rojo” como en el figurado o idiomático ‘puede ser naranja, castaño, pecoso’ adquiriendo una dimensión más amplia.

-*Expresiones defectivas o anómalas*: muestran discrepancia en las funciones semánticas del sentido literal y el idiomático. El autor¹²⁶ establece el ejemplo de la expresión inglesa *they got the boy’s goat* que en español correspondería a la

¹²³ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., 37.

¹²⁴ WEINREICH, Uriel. "Problems in the Analysis of Idioms". PUHVEL, Jaan (ed.). *Substance and Structure of Language*. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press, 1966-1969, pp.23-81.

¹²⁵ *Ibid.*, p.30

¹²⁶ *Ibid.* p.65.

UF *'sacaron al chico de sus cabales'* ('le hicieron enfadarse'). Esta expresión en sentido literal significaría, *'sacaron a los cabales del chico'*. Es decir, en una misma construcción, el componente "chico" actúa como poseedor o complemento determinativo de "cabales" y como objeto directo según se use en sentido literal o idiomático, respectivamente.

- *Expresiones idiomáticas*: ambos componentes son idiomáticos. *Red herring 'pista falsa, ardid'*.

Lo interesante de la clasificación de Weinreich es la gradación que hace de las distintas expresiones lingüísticas gracias a las propiedades de fijación e idiomaticidad, lo cual permite situarlas dentro del universo fraseológico.

6.4 Clasificación de Alberto Zuluaga (1980)

En 1980, A. Zuluaga publicó su obra *Introducción a las expresiones fijas* donde acuñó el término técnico de expresión fija y estableció la clasificación¹²⁷ de las mismas. El autor distingue entre dos grandes grupos en función de si forman o no enunciados por sí solos: locuciones y enunciados. Las locuciones necesitan combinarse en el discurso con otros elementos mientras que los enunciados no necesitan a otros componentes. A su vez, basándose en el valor semántico y funcional (las funciones sintácticas que desempeñan en el discurso, a sus oposiciones, a sus posibles combinaciones, así como al nivel de estructuración gramatical en el que pueden combinarse) establece la siguiente clasificación de las locuciones:

- En el primer grupo, incluye las UFs que se usan como *instrumentos gramaticales*. Es el caso de las *prepositivas, las conjuntivas y las elativas*; las locuciones que incluye son las mismas citadas por J.Casares a excepción de las elativas que son instrumentos que intensifican los lexemas. Es el caso de "*la mar de bueno*" que expresa en grado superlativo el significado de bueno.

¹²⁷ ZULUAGA, Alberto, *Introducción a las expresiones fijas*. Op.cit., pp.95-103.

- El segundo grupo habla de las locuciones o unidades léxicas donde distingue en base a su significado categorial entre: las nominales (pañó de lágrimas ‘persona en quien se encuentra consuelo o ayuda’, DRAE), las adnominales (de rompe y rasga ‘de ánimo resuelto y gran desembarazo’, DPL), las adverbiales (cláusulas, circunstanciales y adverbios) y las verbales.

En cuanto a los enunciados distingue los *sintagmas*, las *frases (oración simple)* y los *textos* (oración compuesta, wellerismos y dialogismos¹²⁸) en base a su estructura gramatical y en *enunciados libres* o *enunciados contextualmente marcados*, en función de si necesitan o no un contexto para ser comprendidas. De esta forma, se encuentran:

-*Enunciados libres*: forman un texto que no dispone de un contexto para ser comprendido. Es decir, gozan de autonomía textual. Se trata de los refranes.

-*Enunciados contextualmente marcados*: constituyen las frases y dependen de un determinado contexto pragmático-lingüístico para ser entendidas. Se trata de los dichos, frases hechas, muletillas y clichés (fórmulas de introducción, continuación, conclusión y fórmulas pragmáticas).

En lo referente, a los rasgos internos de las UFs (la fijación e idiomaticidad) distingue entre expresiones fijas y no idiomáticas (dicho y hecho ‘inmediatamente’) y expresiones idiomáticas (a trancas y barrancas ‘con dificultad’).

M^a A. Castillo Carballo¹²⁹ indica que el interés de la clasificación de A.Zuluaga radica en que considera e integra los aspectos pragmáticos de las UFs. De esta propuesta, también destaca la inclusión de los enunciados fraseológicos como parte de la fraseología. De este modo, A. Zuluaga coincide con la clasificación proporcionada por J.Casares y G.Corpas Pastor que veremos más adelante. El citado autor adopta, por lo tanto, una concepción ancha de la fraseología.

¹²⁸ Son aquellos enunciados constituidos por una pregunta retórica y una respuesta. Por ejemplo: *¿Quién es tu enemigo? El de tu oficio.*

¹²⁹CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. “El universo fraseológico. Algunos enfoques”. *Revista de lexicografía*. 2002, vol. VIII, p.29.

6.5. Clasificación de Ettinger, Stefan (1982)

En 1982, S.Ettinger¹³⁰ establece la siguiente clasificación adoptando el término genérico de “unidades léxicas pluriverbales” para referirse a las UFs. El autor atendiendo al grado de fijación distingue entre dos grupos de UFs:

1) *Colocaciones*: son aquellas expresiones que presentan cierto grado de libertad combinatoria y que pueden aparecer con mayor frecuencia en el discurso junto con otro u otros lexemas.

2) *Combinaciones fijas de lexemas*: son las demás UFs: modismos, unidades del discurso repetido (frases y citas).

Como vemos, el autor considera las colocaciones como parte de la fraseología a diferencia de muchas clasificaciones en las cuales son excluidas, de ahí la novedad que supone esta clasificación.

6.6. Clasificación de Zolia Carneado Moré (1985) y Tristán Pérez (1987)

Bajo la influencia de la lingüística soviética de Vinogradov, estas investigadoras cubanas establecen tres puntos fundamentales para la clasificación de las UFs. En base al carácter sistemático de las UFs, distinguen tres tipos de subsistemas:

- El sistema fraseológico se organiza en subsistemas en el que las palabras se anulan y las relaciones sintácticas se neutralizan. Distingue entre unidades y adherencias.
- El subsistema de combinaciones fraseológicas en las cuales uno de los componentes tiene un significado que solamente se actualiza en el uso conjunto con una palabra o serie de palabras rígidas.
- Es un subsistema de unidades comunicativas o expresiones fraseológicas (proverbios, refranes, clichés y otros).

En base al grado de motivación, de ahí la novedad, y a la capacidad de relacionarse con partes de la oración y expresar categorías, Carneado Moré propuso también la siguiente clasificación¹³¹:

¹³⁰ ETTINGER, Stephan (1982). Citado por *Ibíd.*, p.30.

fraseologismos verbales, fraseologismos reflexivos, fraseologismos propositivos, fraseologismos participales, fraseologismos conjuntivos, fraseologismos con pronombres la/las, fraseologismos nominales, fraseologismos adjetivales y fraseologismos adverbiales.

Por su parte, Tristán Pérez¹³² basándose en la clasificación de J.Casares, amplía la clasificación de las locuciones. La autora distingue entre:

- Locuciones con diferentes anomalías cuyo componente anómalo no tiene significación alguna (*llevar a la marcharé*) o se encuentra asociado en la cadena del habla (*hacer castillo en el aire ‘abrigar esperanzas sin fundamento alguno’*). Son, por lo tanto, más identificables como expresiones fijas.
- Locuciones con homónimo libre que aparecen tanto en sentido literal como figurado. (*Cerrar los ojos ‘morir’, tender la mano ‘ayudar’, mosquita muerta ‘persona que finge inocencia’*). Estas expresiones son de difícil identificación como expresiones fijas.

En cuanto al objeto de estudio de la Fraseología, la autora anterior alega que esta disciplina debe estudiar las locuciones, frases proverbiales, refranes, y demás fórmulas fijas de la lengua.¹³³ Por lo que adopta una concepción ancha de fraseología incluyendo las paremias y las fórmulas.

6.7. Clasificación de referencia: Gloria Corpas Pastor (1996)

La clasificación de G. Corpas Pastor (1996) constituye el modelo de clasificación más útil didácticamente hablando porque abarca la totalidad de las categorías fraseológicas y sigue criterios claros y lógicos. De ahí, que se va a optar por esta clasificación como punto de referencia en este trabajo.¹³⁴

La citada autora, después de realizar una revisión crítica de las clasificaciones anteriores, propone una nueva clasificación basándose en diferentes aspectos: si se trata de oraciones completas o no; si están fijadas en el habla, lengua o sistema; si se pueden combinar o no; y su grado de motivación semántica.

¹³¹ CARNEADO MORÉ, Zolia. y TRISTÁ PÉREZ, A.María. Op.cit., p.10.

¹³² *Ibid.*, pp.70-73.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Esto no quiere decir que descartemos las demás concepciones.

De este modo, la autora propone “*combinar el criterio de enunciado y (...) de acto de habla, con el de fijación en la norma el sistema o en el habla*”¹³⁵ para clasificar las UFs. De acuerdo con eso, distingue entre tres esferas principales dentro del universo fraseológico: colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos.

Las colocaciones están fijadas en la norma y no constituyen enunciados; las locuciones están fijadas en el sistema y tampoco constituyen enunciados por sí mismas; y finalmente, los enunciados fraseológicos están fijados en el habla y son enunciados independientes.¹³⁶ Las locuciones y colocaciones tienen en común el hecho de que ambas no constituyen enunciados ni actos de habla por sí solos. Pero se diferencian en que las primeras son las que están formadas por combinaciones de palabras cuyo significado no equivale a la suma de sus componentes, lo que les confiere un carácter idiomático y están fijadas en el sistema. Las segundas por su parte, no son idiomáticas y están fijadas en la norma. Ahora bien, dentro de cada grupo existen varias distinciones y subtipos que desarrollaremos más adelante detalladamente.

Por otra parte, los enunciados fraseológicos conforman ya enunciados completos, no necesitan de otros componentes para serlo, mientras que colocaciones y locuciones son enunciados incompletos por lo que se combinan con otros elementos. Cada uno de estos grupos se estructura en varios subtipos atendiendo a la categoría gramatical, su función sintáctica, su autonomía textual, su carácter de enunciado, etc. Los enunciados fraseológicos están formados por las pemiias (refranes, los proverbios, las citas, consignas y eslóganes); y por las fórmulas rutinarias (fórmulas discursivas y psicosociales). A continuación, se presenta la clasificación detallada de G.Corpas Pastor.

¹³⁵CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.50.

¹³⁶ El **sistema** es el máximo nivel de abstracción, entendido como el sistema de signos lingüísticos convencionales y arbitrarios o código creado por una determinada comunidad de hablantes. Es, por lo tanto, social o colectivo. La **norma**, por su parte, es la realización colectiva de la lengua o el conjunto de usos sociales que puede derivar en los distintos tipos de lenguaje: familiar, popular, literario, científico, etc. Finalmente, el **habla** es la realización individual del sistema de signos de la lengua, mediante actos de comunicación oral. Es la realización concreta que cada hablante hace de su lengua.

6.7.1. Esfera I: Colocaciones

Como se ha mencionado anteriormente, las colocaciones son un grupo de UFs que necesitan de otros elementos para completar un enunciado o acto de habla¹³⁷ junto con los que cumplen funciones sintácticas en el discurso y son fijadas en la norma. A diferencia de las locuciones, las colocaciones no son idiomáticas; es decir, se puede deducir su significado de cada componente individual y no de la suma de los mismos. La definición de colocación proporcionada por G. Corpas Pastor es la siguiente:

*“(...) dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla o enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidos por el uso, generalmente de base semántica (...)”.*¹³⁸

La autora, en su definición, sostiene que desde el punto de vista del sistema de la lengua, las colocaciones son sintagmas libres generados a partir de reglas; pero desde el punto de vista del uso, presentan cierto grado de restricción combinatoria.¹³⁹ Por lo tanto, se trata de una fijación en la norma y no en el sistema. En la misma línea, A. Zuluaga ha definido las colocaciones como:

*“combinaciones de al menos dos lexemas en relación hipotácita de subordinación (núcleo y margen) fijadas por el uso lingüístico social.”*¹⁴⁰

Por Ej.: **En España hubo una censura muy rígida.** Porque se usa el adjetivo “rígida” y no “sesgada”. En la frase *voy al cine para matar el tiempo.* Por qué se dice “matar” y no “asesinar”. O cuando decimos “*tener suerte*” y no “*poseer suerte*”. O “*error garrafal, odio mortal*”, entre otros.

De las anteriores afirmaciones se constata que la colocación se refiere a una predilección léxica de un componente por otro. Debido al uso repetitivo da lugar a sintagmas fijos que, aunque permite otras combinaciones desde el

¹³⁷ Enunciado que funciona como unidad funcional en la comunicación. Pueden tener dos significados: uno proposicional o locutivo (es el significado literal básico transmitido por las palabras y las estructuras concretas que contiene) y significado ilocutivo que concierne al efecto que el enunciado o texto escrito produce en el oyente o lector. (DLAEL, *ibid.*, p. 7)

¹³⁸ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.66.

¹³⁹ *Ibid.*, p.53

¹⁴⁰ ZULUAGA OSPINA, Alberto. (2002). Citado por GONZÁLEZ GRUESO, Fernando, “*Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios*”, disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/2/gonzalez-colocaciones_espanol_negocios.pdf, [Consulta: el 11/04/2009].

punto de vista gramatical, muestran una preferencia por un componente concreto.

Dicho de otro modo, las colocaciones están formadas por dos unidades léxicas: base y colocativo. El colocativo es acogido de un modo (parcialmente) arbitrario para expresar un sentido dado y/o un papel sintáctico en función de la base. La base se define como “*unidad léxica autónoma semánticamente que selecciona la acepción de la otra unidad de la colocación*”¹⁴¹ y el colocativo como “*unidad léxica que se coloca en la periferia de la otra unidad de la comunicación*”.¹⁴² La base es la que selecciona *al colocativo* y selecciona en éste una peculiar acepción de carácter metafórico.¹⁴³ En las colocaciones formadas por verbos y adverbios o por adverbios y adjetivos, las bases serían los verbos y los adjetivos.

K. Koike¹⁴⁴ señala las siguientes características formales de las colocaciones:

a) **Cocurrencia:** es la presencia de dos o más unidades léxicas (colocados), continuas o separadas por otros elementos, que muestran preferencia de aparición conjunta. Esta separación de las unidades léxicas que forman una colocación se denomina “distancia colocacional” que puede significar una separación de 2, 3, o más posiciones entre los colocados.

b) **Restricciones combinatorias:** se refiere a las restricciones impuestas por el uso tradicional. Se refiere a que ciertos colocados (un sustantivo, por ejemplo) pueden exigir la presencia de otros colocados (algún verbo determinado). Sin embargo, esto no restringe la posibilidad de que uno de ellos pueda ser sustituido por otro (*lograr/conseguir un triunfo, lograr el éxito/el triunfo/la meta*).

c) **Composicionalidad formal:** las colocaciones permiten ciertas flexibilidades formales: la modificación adjetival (*éxito rotundo/éxitos rotundos*), la transformación en pasiva (*el éxito fue logrado*), la nominalización (*repicar la campana/repique de campanas*) y la extracción de un componente que pueda funcionar de manera autónoma (*celebrar/convocar una reunión*).

¹⁴¹ Ibíd.

¹⁴² Ibíd.

¹⁴³ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op. cit., p.66.

¹⁴⁴ KOIKE, Kazumi, *Colocaciones Léxicas en el Español Actual: Estudio formal y Léxico-semántico*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 2001, pp. 25-29.

Las colocaciones pueden indicar connotaciones de registro “pegarse un susto” (coloquial) “darse un susto” y “llevarse un susto” (neutros); del lenguaje especializado como *chubascos ocasionales* y *vientos flojos, nubosidad variable* (meteorología), *interponer un recurso* (lenguaje jurídico) o *levar anclas* (náutica)¹⁴⁵; así como, connotan aspectos geográficos y sociales tales como: *tomar prisa* se dice en Venezuela en vez de *darse prisa*, en España.

d) El vínculo de dos lexemas: es uno de los rasgos semánticos que posibilita la modificación de la categoría gramatical de los constituyentes de una colocación debido a que existe una relación entre sus significados léxicos.

Ej. Sueño profundo / dormir profundamente.

Negar rotundamente/ negación rotunda/ un no rotundo

e) La relación típica entre sus componentes: los componentes de una colocación guardan una relación típica que suele estar presente en una definición lexicográfica. Por ej.: la colocación *trazar una línea* se encuentra en la primera acepción de la entrada “regla” entendida como ‘instrumento de forma rectangular y alargada que se utiliza principalmente para trazar líneas rectas.’

f) La precisión semántica de la combinación: este rasgo semántico quiere decir que la colocación presenta un concepto inequívoco para los hablantes nativos, por lo que desempeña una función fundamental en el acto comunicativo. De ahí que determinadas colocaciones como las formadas por sustantivo + verbo corresponden a una unidad léxica simple.

Es el caso de tomar una decisión = decidir.

Dar un susto= asustar

○ **Taxonomía:**

K. Koike¹⁴⁶ establece dos tipos de colocación: las colocaciones simples y las colocaciones compuestas. Las primeras están formadas por unidades léxicas simples y las segundas por unidades simples y una locución.

En función de la categoría gramatical y de la relación sintáctica entre los colocados, Corpas Pastor establece la siguiente clasificación¹⁴⁷:

¹⁴⁵ Ejemplos extraídos de CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.86

¹⁴⁶ KOIKE, Kazumi. Op.cit., p.44.

¹⁴⁷ Hausmann (1979: 187-195) distingue entre:

• Colocaciones gramaticales: “normalmente un verbo, un adjetivo, o un nombre que se une a otro, especialmente preposiciones”.

• Colocaciones léxicas: uniones léxicas tales como: “verbo + nombre, adjetivo + nombre, adverbio + verbo y nombre + nombre.”

▪ **Colocaciones simples:**

Tipo 1: V + Sus (sujeto) = correr un rumor, declararse un incendio

Tipo 2: V + prep. + Sus (objeto) = asestar un golpe, poner en funcionamiento/desempeñar un cargo

Tipo 3: adj/sus+ sus = *momento crucial, visita relámpago, error garrafal*

Tipo 4: Sus + prep. + Sus = *banco de peces*

Tipo 5: V + adv. = *negar rotundamente*

Tipo 6: adj.+ adv. = *opuesto diametralmente/ Profundamente dormido*

▪ **Colocaciones compuestas:**

Tipo 1: V + locución nominal = Dar un *golpe de Estado*. ‘Tomar el poder político, de un modo repentino y violento’, DRAE)

Tipo 2: locución verbal + Sus = *Llevar a cabo* un proyecto. ‘Realizar’ un proyecto, DRAE.

Tipo 3: Sus + locución adjetival = *Dinero contante y sonante*. ‘Dinero en efectivo’, DPL.

Tipo 4: V + locución adverbial = *Llorar a moco tendido*. ‘Llorar muchísimo’, DFDEA.

Tipo 5: adj. + locución adverbial = *Loco de remate*. Loco ‘sin remedio’, DFDEA.

En algunos casos, ciertas colocaciones pierden su sentido fijo y se convierten en combinaciones libres con el simple hecho de cambiar la posición de sus colocados. Ej:

Colocación: “*Cierta noticia*” (*noticia secreta o noticia especial*)

Combinación libre: “*Noticia cierta*” (*noticia verdadera*)

Colocación: “*Pobre hombre*” (*con sentido piadoso o despectivo*)

Combinación libre: “*Hombre pobre*” (*de escasos recursos*).

Finalmente, algunas colocaciones ni son formas libres ni son idiomáticas por lo que se encuentran en un punto medio entre la fraseología y la sintaxis

libre. Esta afirmación fue apoyada por Ignacio Bosque¹⁴⁸ quien sostuvo que las colocaciones se encuentran en una interfaz léxico-sintaxis. Por esta razón, muchas veces se hace muy difícil distinguir entre combinaciones libres de palabras y colocaciones.

6.7.2. Esfera II: Locuciones

Las locuciones representan la segunda esfera dentro de la clasificación de G. Corpas Pastor y se trata de UFs que no constituyen por sí solas un enunciado o un acto de habla, por lo que necesitan de otros elementos para completar un enunciado o acto de habla. Además, están fijadas en el sistema de la lengua y se clasifican de acuerdo con su función dentro de la oración. Dicha función se define con la clase de palabra que corresponde a la base o con su paráfrasis definitoria. Muchas veces se confunden las colocaciones con las locuciones. Pues muchas veces, no resulta fácil distinguir entre ambas. Ahora bien, las locuciones son expresiones cuya imagen y significado corresponde con la suma de los significados que la componen; es decir, son idiomáticas, mientras que las colocaciones son expresiones fijas y no idiomáticas porque se puede deducir su significado del significado individual de sus componentes. Corpas Pastor adopta la definición de J. Casares de locución:

*“Combinación estable de dos o más términos, que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario consabido no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes”.*¹⁴⁹

A la definición anterior, la autora añade que se trata de UFs del sistema de la lengua que se distinguen por su fijación interna, unidad de significado y fijación externa pasemática.¹⁵⁰ Asimismo, hay que señalar el hecho de que las locuciones son menos flexibles que las colocaciones puesto que no aceptan

¹⁴⁸ BOSQUE, Ignacio (2001:22). Citado por ROMERO GUALDA, María Victoria. *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, 2008, p.84.

¹⁴⁹ CASARES, Julio. Op.cit, 1950, p.170.

¹⁵⁰ En Thun (1978), (citado por Corpas Pastor, 1996:23) la **fijación pasemática** es un tipo de fijación externa que consiste en que determinadas unidades lingüísticas se emplean según el papel del hablante en el acto comunicativo. Este es el caso de los actos performativos ceremoniales, en los cuales está establecido a quién corresponde enunciar ciertas fórmulas; un ejemplo sería el procedimiento establecido para inaugurar las sesiones de cuerpos colegiados, en los cuales la fórmula “declaro abierta la sesión” debe ser enunciada por el funcionario que preside el organismo - alcalde, gobernador u otro- para que el acto tenga validez.

transformaciones sintácticas como la modificación, la nominalización o la transformación en pasiva.

Finalmente, las locuciones, al igual que el resto de las UFs, se caracterizan por poseer connotaciones estilísticas, histórico-culturales, geográficas y expresivas.¹⁵¹

○ **Taxonomía:**

Según su función en la oración, si son conmutables por sintagmas o palabras y el núcleo del sintagma, Corpas Pastor¹⁵² distingue: locuciones nominales (*mosquita muerta*), adjetivas (*ligero de cascos ‘despreocupado insensato’, DPL*), adverbiales (*gota a gota ‘poco a poco’, DFDEA*), verbales (*nadar y guardar la ropa ‘proceder con precaución’, DPL*), prepositivas (*gracias a, en pos de*), conjuntivas (*ahora bien, antes bien*) y clausales (*salirle a alguien el tiro por la culata ‘frustrarse, fracasar, estropearse’, DFDEA*).

☒ Las *locuciones nominales* son aquellas cuyo núcleo es un nombre y desempeñan funciones de sustantivo o de sintagma nominal. Aquí se incluyen tanto los compuestos sintagmáticos (*mosquita muerta*) como los que funcionan como sustantivos. Es el caso de: *el qué dirán o coser y cantar*.

☒ Las *locuciones adjetivas* son aquellas cuyo núcleo es un sintagma que funciona como adjetivo (*María es una mujer de armas tomar*). Poseen funciones de predicación y de atribución al igual que el adjetivo. Su estructura sintáctica puede ser: *adj/part+prep.+sus (listo de manos, corto de medios)*.

Dentro de las locuciones adjetivas también figuran las comparaciones estereotipadas con un adverbio entre adjetivo y sustantivo, (*más blanco que la pared, fuerte como un toro, más muerto que vivo*) o con la preposición “de” (*de armas tomar, de andar por casa*).

☒ Las *locuciones adverbiales* son aquellas cuyo núcleo funciona como adverbio. Es decir, modifica a las mismas categorías que puede hacerlo un adverbio (*me tuvo en vilo toda la noche, apareció de improviso*). La

¹⁵¹ Véase CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de Fraseología española*. Op.cit., pp.125 -131.

¹⁵²Ibid., p.93-110.

mayoría de las locuciones adverbiales son también locuciones prepositivas (*a bordo, en vilo, a todas luces, por lo pronto*).

Al igual que un adverbio, pueden ser de modo (*a escondidas*), de cantidad (*a raudales*), de tiempo (*a ratos*) o de espacio (*al lado*) desde el punto de vista semántico.

☒ Las *locuciones verbales* expresan procesos formando predicados con o sin complementos. Presentan mucha diversidad desde el punto de vista morfosintáctico:

-**V+V** (*llevar y traer*) = 'jugar con alguien'.DRAE

-**V+ pron.** (*Tomarla con alguien*) = 'contradecirle o atacarle en cuanto dice o hace', DFDEA

-**V. copulativo + atrib.** (*Ser el vivo retrato*) = 'asemejarse mucho una persona a otra'.

-**V+Comp.Circunstancial** (*dormir como un tronco*)= 'dormir profundamente'.DFDEA

-**V+ supl.** (*Oler a cuerno quemado*) = 'oler mal', DPL

-**V+ O** (*costar un ojo de la cara*)= 'costó muy caro', DPL

-**V+ partícula asociada** (*dar de sí*)= 'dar por hecho', DPL

La categoría y función de este tipo de locuciones admiten modificaciones de tiempo, espacio y modo y pueden aparecer en una oración transitiva, intransitiva o predicativa.

Ej. *Dar al traste con algo* ('destruirlo') puede modificarse como en el caso de *dieron al traste con algo* o *doy al traste con algo*.

☒ Las *locuciones clausales* consisten en cláusulas provistas de un sujeto y de un predicado que expresan un juicio o proposición.

Ej: *Revolvérsele a alguien las tripas* ('provocarlo disgusto o repugnancia'), *salirle a alguien el tiro por la culata* ('frustrarse, decepcionarse'), *hacérsele a alguien la boca agua* ('Recrearse al pensar en el buen sabor de un alimento'), *como quien dice/oye llover* ('sin prestar atención, sin interés').

☒ Las *locuciones prepositivas* están formadas por un adverbio y una preposición. G. Corpas advierte que las locuciones adverbiales son también locuciones prepositivas por estar formadas también por una locución preposicional.

Ej: *gracias a, a causa de, encima de, con objeto de, con vistas a, delante de, en torno a, etc.*

- ☒ *Locuciones conjuntivas*: actúan como coordinantes o subordinantes puesto que por sí solas no forman sintagmas ni son núcleo de sintagmas.

Ej.: coordinantes: ya... ya / ora...ora

Ej. Subordinantes: condicionales (*con tal de, según y como, siempre y cuando, siempre que*); concesivas (*mientras tanto, aunque, aun cuando*); finales (*para que, con el fin de que, tan pronto como, a que*); adversativas (*sin embargo, con todo*); causales (*dado que*); comparativas (*así como*) y temporales (*a medida que*).

6.7.3. Esfera III: Enunciados fraseológicos

Los enunciados fraseológicos ya forman enunciados completos o actos de habla por sí solos y están fijados en el habla. Existen dos subtipos de enunciados fraseológicos: las paremias y las fórmulas rutinarias también denominadas *fórmulas de fijación pragmática* por A. Zuluaga.¹⁵³

6.7.3.1. Paremias

Las paremias son unidades mínimas de comunicación insertadas en el discurso sin necesidad de acoplarse desde un punto de vista sintáctico. Este tipo de expresiones son abordadas por la paremiología que es definida como disciplina que se ocupa del estudio de los enunciados fraseológicos textuales variados.¹⁵⁴

Una de las características más distintivas de las paremias es su fuerte vinculación con la cultura, pues exigen el conocimiento de un estado de cosas y por consiguiente, representan formas de ser, de sentir y de expresarse de una comunidad determinada. Son inserciones en el discurso sin función sintáctica determinada a diferencia de las locuciones y colocaciones.

¹⁵³ ZULUAGA OSPINA, Alberto. *La introducción a las expresiones fijas*. Op.cit., pp.207-208.

¹⁵⁴ ROMERO GUALDA, María Victoria. Op.cit., p.89.

El valor de las paremias es universal. Aunque no todas son refranes, todas son aplicables a situaciones de rasgos comunes ligadas a una comunidad lingüística y cultural concreta.

Ej.: Las cosas de palacio van despacio. O lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta. (ejemplos de I. Penadés Martínez)

G. Corpas Pastor adopta la definición de Hernando Cuadrado de las paremias:

“(...) constituyen cadenas autónomas del habla y, (...) se formulan con entonación independiente, como corresponde a su carácter de unidad mínima de comunicación.”¹⁵⁵

En otras palabras, las paremias son textos independientes, con rasgos fonéticos peculiares y con carácter sentencioso.

○ **Taxonomía:**

Dentro de las paremias, se distinguen las siguientes categorías:

☒ **Enunciados de valor específico:** se distinguen de las demás paremias en que carecen de valor de verdad general por lo que depende de la situación específica en la que se usan. (*Las paredes oyen*)

A este grupo también pertenecen los eslóganes y las consignas.

☒ **Citas:** tienen en su mayoría origen conocido, un contenido denotativo de carácter literal y son de carácter popular (*el hombre es un lobo para el hombre*).

☒ **Refranes:** son las paremias por excelencia. Se trata de microtextos de origen desconocido que derivan de su estructura oracional y se caracterizan por su autonomía fónica y su carácter versificador. Los refranes se emplean a modo de sentencias para reducir el acto comunicativo (suavizar la confrontación, justificarse, etc.). Algunos guardan rasgos arcaicos en su estructura formal y pueden tener significado literal y translaticio o idiomático (*por la boca muere el pez* ‘*expresión que indica que hay que ser cauto al hablar*’, DFDEA).

En ocasiones, las paremias pueden confundirse con algunas locuciones. No obstante, las paremias se diferencian de las locuciones en que

¹⁵⁵ HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto (1990). Citado por CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.132.

las primeras tienen carácter general mientras que las segundas son usadas en situaciones concretas; las paremias sólo permiten cambios de concordancia mientras que las locuciones pueden admitir transformaciones e inserciones; finalmente, las locuciones pertenecen al sistema de la lengua y las paremias son unidades del habla.¹⁵⁶

6.7.3.2. Fórmulas rutinarias

G. Corpas Pastor¹⁵⁷ incluye estas fórmulas junto con las paremias como enunciados fraseológicos. Pero éstas, a diferencia de las paremias, se caracterizan por constituir según la autora:

“fórmulas de interacción social, ser habituales y cumplir funciones específicas en situaciones predecibles, rutinarias y ritualizadas.”¹⁵⁸

Al constituir formas de interacción social pueden analizarse desde la pragmática tal y como propone I. Penadés Martínez.¹⁵⁹

Por otro lado, las fórmulas rutinarias presentan connotaciones estilísticas que revelan las preferencias textuales o de registro y las situaciones comunicativas.

Ya lo creo: expresión.

Apaga y vámonos: expresión familiar.

Tu madre: registro vulgar.

○ **Taxonomía:**

G. Corpas Pastor establece los siguientes subtipos dentro de las fórmulas rutinarias:

a. Fórmulas discursivas: son aquellas fórmulas que se aplican en situaciones prototípicas tales como saludar o disculparse independientemente del estado de ánimo del hablante. Dentro de éstas se distingue entre:

a.1) Fórmulas de apertura y cierre (*¿qué hay? Hasta luego*).

a.2) Fórmulas de transición (*a eso voy*).

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p.134.

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p.170-183.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p.174.

¹⁵⁹ PENADÉS MARTINEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p.19.

b. Fórmulas psico-sociales: son aquellas fórmulas que facilitan el desarrollo normal de la interacción social y expresan el estado anímico y los sentimientos de los hablantes. Según criterios pragmáticos¹⁶⁰ se distingue entre:

b.1) Fórmulas expresivas: corresponden a los actos de habla expresivos donde el hablante expresa sus sentimientos o actitudes.

- ❖ de disculpa (*lo siento*).
- ❖ de consentimiento (*ya lo creo, me imagino*).
- ❖ de recusación (*ni hablar*).
- ❖ de agradecimiento (*Dios se lo pague*).
- ❖ de desear suerte (*y usted que lo vea*).
- ❖ de solidaridad (*qué se le va a hacer, así es la cosa*).
- ❖ de insolidaridad (*¡a mí, plin!*).

b.2) Fórmulas comisivas: corresponden a los actos de habla comisivos de Searle. El hablante se compromete a hacer algo en un futuro.

- ❖ de promesa y amenaza (*ya te apañaré*).

b.3) Fórmulas directivas: son los actos de habla directivos, según Searle, a través de los cuales el hablante pretende influir sobre el receptor para que realice algo.

- ❖ de exhortación (*largo de aquí*).
- ❖ de información (*tú dirás*).
- ❖ de ánimo (*no es para tanto*).

b.3) Fórmulas asertivas: corresponden a los actos de habla informativos de Searle. El hablante transmite información.

- ❖ de aseveración (*por mis muertos*).
- ❖ emocionales (*no te digo*).

b.4) Fórmulas rituales: son actos de habla denominados rituales.

- ❖ de saludo (*¿Qué es de tu vida?*).
- ❖ de despedida (*le saluda atentamente*).

b.5) Fórmulas misceláneas: son aquellas que no tienen verbo performativo que traduzca su fuerza ilocucionaria.

- ❖ *Pelillos a la mar* ('reconciliarse dos personas').
- ❖ *Al agua... patos* ('expresión usada para incitar a realizar una acción determinada').

¹⁶⁰ Nos referimos a la función comunicativa que cumplen.

6.8. Clasificación de Leonor Ruiz Gurillo (1997)

L. Ruiz Gurillo (1997) partió de la propiedad de gradación de las UFs para establecer su clasificación. La autora establece que dentro del sistema fraseológico existe un centro y periferia de las UFs. En el centro estarían aquellas UFs donde están presentes todas las propiedades o características y en la periferia, gradualmente van apareciendo las UFs con alguna propiedad restante. Por ello, la autora habla de un *continuum fraseológico* que va desde lo más irregular hasta lo más regular.

En alusión a clasificación de L. Ruiz Gurillo, M^a.A.Castillo Carballo señala que esta autora “*parte del hecho de que las constantes irregularidades que frecuentan [las UFs] son, en realidad, sus auténticas particularidades*”.¹⁶¹ Ello significa que la gradación de las UFs en cuanto a la presentación de sus rasgos distintos, constituye precisamente, una de sus características principales. Atendiendo a dicho criterio, L. Ruiz Gurillo clasifica las UFs en:

- *Locuciones con palabras diacríticas y/o anomalías estrechas con un alto grado de fijación e idiomaticidad.*
- *Locuciones fijas e idiomáticas*
- *Locuciones semiidiomáticas*
- *Locuciones idiomáticas*
- *Locuciones mixtas*
- *Locuciones con variantes*
- *Unidades sintagmáticas verbales*
- *Sólo expresiones fijas: colocaciones*

Como se ha señalado anteriormente, el interés de esta clasificación radica en el concepto del *continuum fraseológico* basado en la teoría de centro y periferia de la Escuela de Praga¹⁶² que explica la irregularidad del sistema fraseológico y la gradación de sus rasgos distintivos.

¹⁶¹ CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. “El universo fraseológico. Algunos enfoques”. Op.cit., p.32.

¹⁶² La **Escuela de Praga**: escuela que apareció en 1926 y comprende un grupo de investigadores de origen europeo en su mayoría, que se inspiraron de los trabajos del Círculo Lingüístico de Praga. Es decir, de los trabajos de Roman Jakobson, René Wellek, Nikolái Trubetskói y otros eruditos afincados en Praga. Sus aportaciones más importantes ha sido la diferenciación entre fonología y fonética. La dicotomía sincronía-diacronía y la focalización del aspecto sociocomunicativo del lenguaje, y la distinción entre centro y periferia del sistema lingüístico.

7. Aspectos pragmáticos de las UFs

Hemos tratado las principales características de las UFs desde el punto de vista lingüístico. Sin embargo, no podemos ignorar las dimensiones pragmáticas de las UFs que las sitúan también, dentro del universo pragmático.

Como ya sabemos, la Pragmática es una disciplina lingüística que se ocupa del uso del lenguaje. Es decir, se ocupa de los factores extralingüísticos del lenguaje donde entran en juego la intención, el contexto, la distancia social entre emisor y destinatario, el marco o escenario comunicativo, etc. Por lo que todos estos factores influyen en las elecciones comunicativas de los hablantes y la interpretación del mensaje.¹⁶³

El uso de las UFs depende de los factores extralingüísticos que interfieren en el uso de la lengua. Es decir, las UFs poseen altas connotaciones durante el discurso y dotan a éste de gran expresividad, por lo que la pragmática y la fraseología están mutuamente entrelazadas. El valor discursivo de estas expresiones es enorme debido a que expresan diversos contenidos pragmáticos como las actitudes e intenciones de los hablantes en la interacción y su expresividad es superior a la de las demás expresiones libres.

De todas las UFs, son los enunciados fraseológicos (paremias y fórmulas rutinarias) los que mayores connotaciones pragmáticas poseen. Las fórmulas rutinarias, al constituir fórmulas de interacción social cumplen diversas funciones pragmáticas específicas para situaciones predecibles y habituales.¹⁶⁴ Por lo que dependen directamente de un contexto.

Entre los aspectos pragmáticos de las UFs, G.Corpas Pastor analizó la deixis, las implicaturas convencionales, los actos de habla y las presuposiciones. Las UFs como paremias y locuciones denotan una valoración

¹⁶³ SARDELLI, María. "Aproximación a la didáctica de las unidades fraseológicas en las clases de lengua extranjera. Las expresiones sobre el agua". *Revista Frecuencia L* SARDELLI, María. "Aproximación a la didáctica de las unidades fraseológicas en las clases de lengua extranjera. Las expresiones sobre el agua". *Revista Frecuencia L*. 2008, nº35, p.10.

¹⁶⁴ Véase al respecto, PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, "Aproximación pragmática a las unidades fraseológicas", ESCAVY ZAMORA, Ricardo, et al. (eds.). *Homenaje al Profesor A. Roldán Pérez*. Vol. 1. Murcia: Universidad de Murcia, 1997, pp.441-426.

indirecta. Es decir, para respetar el principio de cortesía¹⁶⁵, crean implicaturas¹⁶⁶ de opiniones descorteses o negativas que de haberse dicho directamente afectarían la armonía social entre los hablantes. De esta forma, evitan el conflicto social. Para que dichas valoraciones se comprendan, el emisor da por hecho que el receptor comparte con él ciertos conocimientos previos que le harán inferir el mensaje, lo que se denomina *presuposiciones pragmáticas*.

Por otro lado, las fórmulas rutinarias se producen en determinadas situaciones de la vida social, por lo que poseen un alto valor deíctico acerca del tiempo y lugar donde se encuentran. Es el caso de algunas fórmulas de saludo *buenos días y buenas noches* que vienen a determinar la hora del día en la que se utilizan.¹⁶⁷ La fórmula *le saluda atentamente* indica el registro de uso formal y escrito y la distancia social entre los hablantes.

En cuanto a las locuciones, éstas codifican distinciones sociales implícitamente establecidas entre los participantes de una conversación. Se usa, sobre todo, en referencia a la tercera persona como en “*no tener uno donde caerse muerto*”.

La tercera deixis de la que habla G.Corpas Pastor es la discursiva. Las UFs hacen referencia a algunas partes del discurso cumpliendo funciones anafóricas o catafóricas. Es el caso de algunas locuciones y paremias. Las locuciones prepositivas y conjuntivas indican la relación entre el enunciado y la parte del discurso anterior. Los refranes, por ejemplo, tienden a cumplir funciones anafóricas al principio del discurso o catafóricas como conclusión o moraleja del mismo. Esto es frecuente en muchos artículos de prensa o en la publicidad.

A todo ello, hay que añadir el principio de cooperación de Grice que alega que desde que los interlocutores se disponen a hablar entre ellos hay un despliegue de reglas, de principios, estrategias verbales y no verbales, etc.

¹⁶⁵ Lakoff definió la **cortesía** como un instrumento para suavizar los roces en la interacción social. Es la noción de “imagen social” (negativa o positiva) la que articula dicha teoría. Esto es, es la imagen pública o el prestigio que un individuo desea proyectar y conservar. Puede tomar dos formas: una imagen positiva, que representa el deseo de un individuo de parecer digno de aprobación, y una imagen negativa, que representa el deseo de un individuo de ser autónomo, de no caer bajo el control de otros. En la conversación, es de interés mutuo mantener la “imagen” de uno y de su interlocutor. Las estrategias de cortesía derivan de esta necesidad de salvar o guardar la cara.

¹⁶⁶ El término **implicatura**, en general, se refiere al contenido implícito, por oposición a lo dicho en el contenido proposicional del enunciado, entendido conceptualmente.

¹⁶⁷ CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Op.cit., p.215.

I. Penadés Martínez¹⁶⁸ sostiene que algunas UFs se utilizan para reflexionar explícitamente acerca de dicho principio y las máximas que lo componen. De este modo, la máxima de cantidad se ve reflejada en la UF “*en una palabra*” (contribución en la conversación es informativa); la máxima de cualidad se refleja en la UF “*las cosas como son*” (la contribución de esta expresión en la conversación es verdadera); la de la relación en la UF “*echar por los cerros de Úbeda*” (que su contribución sea relevante); y la de manera se percibe en *las cosas claras y el chocolate espeso* (que su contribución en la conversación sea clara). En alusión a las máximas anteriores, a los anteriores ejemplos de I. Penadés Martínez, podemos añadir expresiones como *ir al grano, sin rodeos, más claro que el agua, sin tapujos, sin pelos en la lengua*.

Las implicaturas se dan cuando no se cumplen algunas de las máximas de Grice y tienen cabida, sobre todo, según G. Corpas Pastor, en las fórmulas rutinarias: “*hablar de implicaturas convencionales de las fórmulas rutinarias es hablar de los aspectos semánticos de las mismas*”.¹⁶⁹ En este sentido, la fórmula rutinaria: a *mi plín*, tendría como implicatura “no interesarse por algo”.

Por su parte, las implicaturas también son necesarias en el refrán, *de tal palo tal astilla*, donde sería ‘*un hijo hereda ciertos rasgos (normalmente negativos) de los padres*’ o en locuciones como “*estar como los perros en misa*” cuya implicatura sería ‘*estar fuera de lugar, estorbar*’. De no existir los conocimientos previos compartidos entre los interlocutores, difícilmente se entenderían ciertas fórmulas rutinarias, locuciones y paremias ya que las implicaturas no serían posibles.

Por otro lado, y tomando como punto de referencia los actos de habla de Searle¹⁷⁰, tanto Corpas Pastor como I. Penadés Martínez sostienen que los enunciados fraseológicos coinciden con los subtipos de actos de habla establecidos por Searle. De este modo, algunas paremias constituyen actos de habla asertivos y directivos. Pues su interpretación va más allá de su interpretación estándar.

¹⁶⁸ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada, “Aproximación pragmática a las unidades fraseológicas”. Op.cit., pp.441-426.

¹⁶⁹ *Ibid.*, p. 224

¹⁷⁰ Searle en 1965 sistematiza los **actos de habla** en cinco grupos: encomendativos: el hablante se compromete a hacer algo en un futuro, como una promesa o amenaza; declarativos, actos de habla que modifican un estado de cosas del mundo; directivos: actos de habla cuya función es hacer que el oyente haga algo, como una sugerencia, una petición, o un mandato; expresivos, actos de habla en los que el hablante expresa sentimientos y actitudes hacia algo, como una disculpa, una queja, un agradecimiento, una felicitación; expresivos, actos de habla en los que el hablante expresa sentimientos y actitudes hacia algo (queja, disculpa, agradecimiento, felicitación); y representativos, describen estados o sucesos del mundo como una afirmación, una reclamación, un informe, etc. (DLAEL, 1997: 7).

Ej.:¹⁷¹ *hablando se entiende la gente*. Esta expresión es un acto ilocucionario debido a que en el receptor produce efectos perlocucionarios; es decir, pretende que el receptor dialogue o se abra a la comunicación en vez de emplear métodos más agresivos.

Las fórmulas rutinarias de disculpa, consentimiento, agradecimiento, recusación, desear suerte, solidaridad e insolidaridad constituyen, según la autora, son actos de habla expresivos al expresar actitudes y estados de ánimo del emisor. De la misma forma, las fórmulas cuyas funciones son prometer o amenazar constituyen actos comisivos; las fórmulas de exhortación, de información y de ánimo constituyen actos de habla directivos; los de aseveración y emocionales son actos de habla asertivos; y finalmente, las fórmulas de saludo y despedida son actos rituales.

¹⁷¹ Los ejemplos son de Corpas Pastor (1997).

Conclusión

Toda lengua está formada por unidades pertenecientes al discurso libre, a partir de las cuales se construyen infinitas oraciones aplicando reglas del sistema y por unidades pertenecientes al discurso repetido, cuya forma y significado no se explica con reglas convencionales. Estas unidades son las UFs, objeto de estudio de la rama lingüística denominada Fraseología. Ésta es una disciplina reciente, desarrollada en torno a los años 40 del siglo XX gracias a la labor de la lingüística soviética y que actualmente está despertando gran interés entre los lingüistas de distintos ámbitos ya que engloba aspectos interdisciplinarios.

Debido a las grandes discrepancias en su limitación, clasificación, características y terminología, la Fraseología es todavía una disciplina inestable por lo que todavía quedan muchas lagunas por recorrer dentro de la misma. Las características principales de las UFs recogidas de las distintas aportaciones son: combinación, fijación formal, fijación semántica o idiomática, frecuencia de aparición, institucionalización, lexicalización, gradación en la presentación de las características y variación.

En lo que concierne a la clasificación, son muchos los criterios seguidos y los intentos de organización de las UFs. Destacan las clasificaciones de J. Casares, L. Ruiz Gurillo y sobre todo, la de G. Corpas Pastor, de gran utilidad didáctica por abarcar todas las UFs de la lengua y seguir criterios claros y concisos. Muchos estudios e investigaciones dentro de la didáctica de segundas lenguas toman como referencia esta última clasificación.

Según G. Corpas Pastor, existen tres grandes grupos de UFs atendiendo a los criterios de fijación y de enunciado: las colocaciones, están fijadas en la norma y son enunciados incompletos (*prestar atención*); las locuciones están fijadas en el sistema y son enunciados incompletos (*dar su brazo a torcer*); y los enunciados fraseológicos están fijados en el habla y forman enunciados completos (el refrán *más sabe el diablo por viejo que por diablo* o la fórmula rutinaria *¡ni hablar!*).

Entre todas las clasificaciones vistas, el criterio de clasificación principal empleado es el de la fijación. El criterio morfológico y funcional viene a ser el segundo criterio seguido por los investigadores para subdividir las principales tipologías. El tercer eslabón sería el criterio semántico empleado entre otros por Carneado Moré, Tristán Pérez y J. Casares en su distinción entre locuciones significantes y conexivas. Finalmente, el cuarto nivel o criterio de clasificación es la gradación de las UFs seguido por L. Ruiz Gurillo. También destaca, en menor medida, el criterio pragmático usado por Corpas Pastor para subdividir las fórmulas rutinarias.

Desde el punto de vista pragmático, las UFs poseen grandes dimensiones de índole pragmática: dependen del contexto, implican inferencias para su interpretación partiendo de los presupuestos que hablante y oyente comparten conocimientos sobre el contexto y cumplen diversas funciones comunicativas dentro de la práctica social.

Capítulo II

LA ENSEÑANZA DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

Introducción

En este capítulo, nos adentramos en el ámbito de la didáctica de las unidades, objeto de nuestro estudio. Tradicionalmente, se creía que el dominio de un idioma consistía en interiorizar el mayor número de palabras y conocer las reglas gramaticales para combinarlas y formar infinitas estructuras.

Dentro del vocabulario, la parcela que forman las UFs ocupaba un lugar marginado frente a las unidades léxicas monoverbales o palabras que se consideraban la unidad de significado por excelencia. Sin embargo, desde la aparición del nuevo concepto de competencia comunicativa y posteriormente, la aparición del enfoque léxico¹⁷², se comenzó a prestar atención a esta parcela de la lengua. Evidentemente, el conocimiento del vocabulario y la gramática es importante, pero no es suficiente para el dominio perfecto de una lengua.

Desde el desarrollo de estas dos teorías, se comenzó a considerar que la lengua es un instrumento de comunicación y se habla “en expresiones” y no precisamente “en palabras”. Concretamente, entre estas expresiones, la parcela que forman los bloques prefabricados ocupa un espacio considerable dentro de la comunicación cotidiana.

La eclosión de los estudios sobre Fraseología en los años 90 en España, se propagó hasta el ámbito de la didáctica donde se comenzó a tratar la importancia y complejidad de estas unidades pluriléxicas en la enseñanza del español. Por ello, este capítulo está destinado a conocer la importancia de las UFs en la enseñanza, las dificultades que plantean dentro de la misma y la evolución que ha sufrido su tratamiento a lo largo de los distintos métodos de enseñanza.

¹⁷² El **enfoque léxico** fue desarrollado por Lewis (1993), se basa en desarrollar la capacidad lingüística del aprendiz a través de la enseñanza de bloques prefabricados de palabras. Especifica que el aprendiz debe memorizar estos bloques sin analizarlos. Aparte del aumento de vocabulario, el conocimiento de dichos bloques implica una serie de beneficios.

1. Importancia de la enseñanza de las UFs

Cuando se habla en LM, el discurso se caracteriza por el uso de dos tipos de estructuras. Por una parte, por el uso de combinaciones libres formadas a partir de reglas convencionales del sistema lingüístico; y por otra, por UFs: estructuras prefabricadas no explicables con reglas gramaticales y cuyo significado no se desprende de cada uno de sus componentes, sino del bloque que forman.

Los hablantes nativos de cualquier lengua hacen uso de las UFs de manera inconsciente cuando la situación y la necesidad comunicativa lo requieren, sin percatarse ni siquiera de su peculiaridad morfosintáctica o semántica. Sin embargo, cuando es el caso de un aprendiente de una LE, este tipo de estructuras no pasan desapercibidas debido a la dificultad que suponen su comprensión y la curiosidad que despierta su peculiar estructura morfosintáctica para el mismo.

En general, los aprendientes de una LE suelen centrarse en asimilar las reglas gramaticales y en memorizar el vocabulario suficiente con el fin de formar infinitas estructuras libres. De esta forma, se cree que se tiene el bagaje suficiente para desenvolverse en cualquier situación comunicativa en LE. Así pues, la parcela del vocabulario que forman las UFs queda descuidada y pasa a un segundo plano.

Las UFs son de gran trascendencia para el conocimiento y dominio de un idioma extranjero. De igual modo que en LM su uso por los nativos es imprescindible para cubrir determinadas necesidades comunicativas, las UFs también cubren necesidades comunicativas concretas en LE. Por lo tanto, el rol que juegan no es menos importante que el de las demás expresiones establecidas libremente.

Como sabemos, la competencia comunicativa es la finalidad de cualquier proceso de enseñanza. Para comprender el papel que juegan las UFs en la adquisición de la competencia comunicativa, creemos conveniente trazar,

en primer lugar, la evolución de este concepto dentro de la lingüística y de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.1. *Concepto de competencia comunicativa*

El concepto de competencia comunicativa ha evolucionado a lo largo de la historia adquiriendo distintos matices dentro de los estudios lingüísticos y en la E/LE. Este concepto ha sido objeto de continuas revisiones y ampliaciones por parte de los estudiosos del tema. A continuación, vamos a presentar un esbozo de las principales aportaciones que dieron lugar a lo que conocemos, hoy día, por competencia comunicativa.

Es N. Chomsky¹⁷³ quien, basándose en los postulados de la gramática generativa¹⁷⁴, acuña el concepto de competencia lingüística. Para éste se trata de la capacidad de conocer infinitas oraciones y las reglas bajo las cuales están organizadas a partir de las cuales se pueden crear distintos e infinitos enunciados. Se trata de una visión sistemática de la lengua.

El citado autor también estableció la antinomia competencia/ actuación.¹⁷⁵ Con el primer concepto, se refirió al conocimiento que tiene un hablante u oyente de una lengua y con el segundo, a la capacidad de emplear dicho conocimiento lingüístico en las situaciones adecuadas. Dicho de otro modo, mientras que la competencia se refiere al conocimiento gramatical de la lengua, la actuación es el uso concreto de dicho conocimiento. Es decir, con esto, el autor alude a los aspectos de índole pragmática y sociocultural.

¹⁷³CHOMSKY, Noam. *Estructuras sintácticas*. OTERO, Carlos Peregrín (trad.) México: Ed. Siglo XXI, 1975, p.6.

¹⁷⁴ La **gramática generativa** fue propuesta por Noam Chomsky en 1957. El autor se propuso presentar un modelo para la descripción de todas las lenguas. Una gramática generativa transformacional intenta mostrar, con un sistema reglas, el conocimiento que usa un hablante nativo de una lengua determinada al formar oraciones gramaticales. También se denomina teoría estándar o modelo de aspectos y consta de cuatro partes: componente base, componente transformacional, componente fonológico y componente semántico. (DLAEL, 1997: 188-189.)

¹⁷⁵ Se suele hacer un paralelismo entre la antinomia *competencia lingüística/actuación lingüística* (de Chomsky) y la antinomia *lengua/habla* (de Saussure). Sin embargo, *lengua* y *competencia lingüística* no son correlativas, pues Saussure definió en su *Curso de lingüística general* la lengua como «*un producto social de la facultad del lenguaje*» en tanto que para Chomsky la *competencia lingüística* no es social, sino individual.

A pesar de que N. Chomsky dio los primeros indicios de este concepto por medio de esta antonimia, el precursor del concepto de competencia comunicativa viene a ser D. Hymes¹⁷⁶. Éste criticó la formulación del autor anterior por considerarla como una concepción estrecha y limitada. Para D.Hymes¹⁷⁷ la competencia comunicativa es una capacidad más general de los individuos que comprende tanto el conocimiento tácito de una lengua como su uso adecuado en situaciones determinadas.

Esto indica que el conocimiento y elaboración de enunciados correctos desde el punto de vista gramatical no es suficiente para tener una competencia comunicativa. El citado autor introdujo la idea de que el aprendiente de una lengua debe tener la capacidad de uso apropiado de dicha lengua en determinadas situaciones sociales. De esta manera, D. Hymes resalta la dimensión social del lenguaje que N. Chomsky descartaba en su noción de competencia lingüística. De conceder importancia a lo meramente lingüístico, se pasa a valorar lo comunicativo donde la lengua se percibe como un instrumento de comunicación. De esta forma, se amplía la dimensión de este concepto y adquiere un nuevo valor dentro del proceso de interacción social.

Así pues, la formulación Chomskyana de competencia lingüística es importante pero no es suficiente. Se trata de una parte de un todo que viene a ser la competencia comunicativa de D.Hymes. Este todo se refiere al conocimiento que se tiene de una lengua con sus diversas vertientes: lingüística, pragmática y sociocultural. Tras estudiar el uso del lenguaje, el autor anterior distingue entre *adecuación* y *aceptación*. El primer concepto se refiere al saber conocer (qué decir y qué usar en una determinada situación); el segundo se refiere a cómo decirlo de manera adecuada y correcta. Con el propósito de presentar una teoría adecuada del uso de la lengua y teniendo en cuenta las teorías lingüística y comunicativa establece cuatro criterios para describir las formas de comunicación:¹⁷⁸

- *Posibilidad* (si la expresión es algo posible y en qué medida lo es).

¹⁷⁶ HYMES, Dell. H. "Acercas de la competencia comunicativa".1971.En: LLOBERA, Miquel; [et al.]. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995, p.27-46.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p.38.

¹⁷⁸ *Ibid.*, pp. 40-41.

- *Factibilidad* (si la expresión es algo factible y en qué medida lo es).
- *Adecuación* (si la expresión es algo apropiado y en qué medida lo es).
- *Realidad* (si la expresión es algo que está en la realidad y en qué medida lo está).

D. Hymes añade que una expresión o enunciación lingüística debe ser posible, factible, real y apropiada. De no ser así, una expresión sería “*gramaticalmente correcta, estilísticamente torpe, socialmente diplomática y de uso poco frecuente*”.¹⁷⁹

De su definición deducimos que conocer una lengua no pasa por reconocer un sistema organizado bajo reglas gramaticales, sino que también, por usar dicho sistema lingüístico en la interacción social, adecuándolo a la situación y momento determinados. De nada sirve dominar un sistema lingüístico correctamente si no se sabe cuándo, dónde y cómo usarlo. Se trata, entonces, de una concepción amplia de competencia que se ha impuesto a la concepción estrechamente lingüística desarrollada por N.Chomsky de competencia lingüística.

Posteriormente, el concepto de competencia comunicativa fue adoptado por la enseñanza de las lenguas extranjeras y concretamente, por Canale y Swain¹⁸⁰ quienes lo definen como la suma de 4 subcompetencias:

- *Subcompetencia gramatical*: consiste en el dominio del código verbal y no verbal en todos los planos de la descripción lingüística (conocimiento y habilidad en las características y reglas formales del lenguaje; vocabulario, formación de palabras y pronunciación).
- *Subcompetencia sociolingüística*: consiste en la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto social. Es decir, se trata del uso adecuado de la lengua en las situaciones apropiadas.

¹⁷⁹Ibíd., p.37.

¹⁸⁰CANALE Michael y SWAIN, Merryl (1980). Citado por SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros, 1999, p.32.

- *Subcompetencia discursiva*: es la habilidad para desarrollar textos orales o escritos con cohesión, coherencia, corrección y adecuación. Por lo tanto, alude a la perfecta estructuración de un discurso.
- *Subcompetencia estratégica*: se trata de la habilidad para usar las estrategias de aprendizaje adecuadas para agilizar el proceso de aprendizaje y de compensar las dificultades que puedan aparecer en el transcurso de la comunicación. Se trata de estrategias relacionadas con el propio aprendiente de una LE.

En 1981, J. Van Ek¹⁸¹ añade la competencia sociocultural y la competencia social a las anteriores, ampliándose de este modo el concepto de competencia comunicativa con la inclusión de la dimensión cultural de la lengua. De modo similar, L. Bachman¹⁸² establece su propuesta en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. La diferencia más notable de su propuesta con respecto a las anteriores es que descarta la competencia estratégica como parte de la competencia comunicativa. Según este autor, se trata de una capacidad más general e individual para comportarse de un modo u otro; en el caso del comportamiento lingüístico, la competencia estratégica actúa, según L. Bachman, al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos. Tales mecanismos junto con la competencia estratégica confluyen con el conocimiento del mundo y la competencia comunicativa.

Finalmente, de manera similar, el Consejo de Europa en el MCERL, en 2002, establece tres bloques de competencias que conforman la competencia comunicativa en LE: competencia lingüística, sociocultural y pragmática.¹⁸³ A su vez, estos tres bloques principales se subdividen en varios subtipos. He aquí un esbozo de la descripción proporcionada por el mismo.¹⁸⁴

I. Competencia lingüística: es entendida como el conocimiento de los recursos formales y la capacidad de usarlos. Se estructura en competencia léxica,

¹⁸¹ VAN EK, Jan (1981). Citado por OLIVERAS, Ángels. *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen, 2000, p.24.

¹⁸² BACHMAN, Lyle. "Habilidad lingüística comunicativa", 1990. En: LLOBERA; [et al.]. *Op.cit.*, pp.105-128.

¹⁸³ A su vez, cada una de estas competencias se integran en las competencias generales del individuo: el saber (conocimiento general del mundo, conocimiento sociocultural, consciencia intercultural); el saber hacer (las destrezas y las habilidades); el saber ser (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, etc.); y el saber aprender.

¹⁸⁴ CONSEJO DE EUROPA, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002, pp.106-127.

gramatical, semántica, ortográfica, fonológica y orto épica. Este subtipo coincide con la competencia lingüística formulada por Noam Chomsky.

- ◆ *C. Léxica*: consiste en el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad de usarlo. Comprende dos tipos de elementos: los léxicos y los gramaticales. Es la base del desarrollo de las destrezas y habilidades comunicativas. Esta competencia permite al usuario de la lengua reconocer la polisemia de una unidad léxica y asignarle el significado y sentido adecuados según el contexto de uso.¹⁸⁵
- ◆ *C. Gramatical*: es el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y su capacidad para usarlos. La descripción de la organización gramatical supone la especificación de elementos, categorías, estructuras, procesos, relaciones, etc.
- ◆ *C. Semántica*: consiste en la capacidad de organizar el significado con los que cuenta el alumno. Se estructura en: semántica léxica, semántica pragmática y semántica gramatical.¹⁸⁶
- ◆ *C. Fonológica*: consiste en el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de las unidades de sonido (fonemas), en los rasgos fonéticos que los distinguen entre sí, en el comportamiento fonético de las palabras, la fonética de oraciones (acento y ritmo) y la reducción fonética (vocal fuerte/vocal débil, elisión, asimilación).
- ◆ *C. ortográfica*: comprende la habilidad de percibir y producir los símbolos de los que se componen los textos escritos. Consiste en poder distinguir la cursiva, la mayúscula, la minúscula, las reglas de puntuación y sus signos, etc.
- ◆ *C. ortoépica*: comprende la habilidad de convertir un texto oral a su forma escrita y viceversa. Se trata de conocer la pronunciación correcta partiendo de la forma escrita.

¹⁸⁵BARALO, Marta, *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*, en *Actas de formación del profesorado de español como 2006-2007*. Munich: Instituto Cervantes, 2007, p.42.

¹⁸⁶ Dentro de la competencia semántica, la semántica gramatical se ocupa del significado de los elementos, categorías, estructuras, y proceso gramaticales. La semántica pragmática trata las relaciones lógicas como la presuposición, la implicación, etc. La semántica léxica trata de la relación de las palabras con el contexto general (connotación, referencia, etc.) relaciones semánticas (hiponimia/hiperonimia; sinonimia/antonimia; régimen semántico, metonimia, etc).

II. Competencia sociolingüística: es el conocimiento y destrezas necesarias de la dimensión social del uso de la lengua. Se trata de percibir las diferencias de registro, conocer los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, los dialectos y el acento. Es el uso de la lengua como instrumento de interacción social.

III. Competencia pragmática: se trata del conocimiento de los principios reguladores de la comunicación. Los mensajes se organizan, se estructuran y se ordenan para producir mensajes coherentes (*competencia discursiva*); se utilizan para realizar funciones comunicativas donde el éxito de dicha función depende de la fluidez y la precisión (*competencia funcional*); y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción (*competencia organizativa*).

De este modo, con el MCERL se consolida el concepto de competencia comunicativa que conocemos hoy en día en el ámbito de la E/LE. Así pues, una comunicación efectiva es aquella que se logra con el conocimiento lingüístico y extralingüístico. El conocimiento del sistema lingüístico, de las normas de interacción y de las estrategias necesarias para conseguir los objetivos conforman la competencia comunicativa en LE. El aprendiente de una LE que posee un buen conocimiento de la gramática y su aplicación aún no ha alcanzado la competencia comunicativa eficaz en LE. Pues el desconocimiento de las normas de interacción puede generarle conflictos comunicativos e incluso malentendidos culturales, a pesar de que domina el sistema lingüístico.

En definitiva, como demostró Hymes, hoy en día es aceptado que la competencia comunicativa va más allá del conocimiento del vocabulario y las reglas gramaticales, más bien pasa por una capacidad adquirida a través de la experiencia, que le permite enfrentarse adecuadamente a distintas situaciones y cumplir objetivos comunicativos concretos.

1.2. Las UFs: artífices de la competencia comunicativa

Una vez aclarado el concepto de competencia comunicativa, nos adentramos en analizar su relación con la enseñanza y aprendizaje de las UFs. El lenguaje de los nativos se caracteriza por la presencia abundante de las UFs. Las UFs son expresiones propias de una lengua; es decir, pertenecen a la idiosincrasia de una comunidad determinada. Por ejemplo, el lenguaje de los marroquíes está impregnado de UFs propias tanto de la lengua oral (*dariÿa*) como de la lengua escrita (árabe estándar). Los franceses poseen UFs propias del francés, los ingleses del inglés, los españoles del español, etc.

Es evidente que las UFs están presentes en todos los idiomas como producto de la creatividad del lenguaje, de la tradición lingüística y cultural y de la convencionalización de estructuras lingüísticas por una comunidad determinada. Por ello, y tal como admite I. González Rey:

“la comunicación efectiva con nativos de un idioma se fundamenta precisamente en el dominio de su dimensión fraseológica.”¹⁸⁷

La citada autora con esta afirmación admite que el lenguaje de los hablantes nativos está repleto de UFs. Por esta razón, si un aprendiente es capaz de interpretar las UFs y de producirlas adecuadamente, se considera un hablante competente con un nivel equiparable al de un hablante nativo. El dominio de dichas expresiones es un indicador del nivel de competencia de un hablante en LE. De forma similar a la autora anterior, I. Mel'cuk¹⁸⁸ admite que es la frecuencia de uso de las UFs lo que diferencia entre un hablante nativo y un hablante extranjero de la lengua, alegando que *“un nativo habla en frasemas”*.

Así pues, debido a que la competencia comunicativa de los nativos constituye un punto de referencia del modelo de competencia que deben

¹⁸⁷ La traducción es nuestra. Texto original: “(...) a comunicación efectiva cos nativos dun idioma se fundamenta precisamente no dominio de sua dimensión fraseolóxica”. Fuente: GONZÁLEZ REY, M^a Isabel. “A fraseodidáctica e o Marcoeuropeo común de referencia para as linguas”. *Cuadernos de fraseoloxía galega*. 2006, nº 8, p.124.

¹⁸⁸ MEL'CUK A, Igor. “Fraseología y Diccionario en la lingüística moderna”. En: UZCANGA, Isabel; [et al.] (eds.). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001, p.269.

alcanzar los estudiantes de una LE, éstos deben aprender la fraseología puesto que ésta tiene una abundante presencia en la lengua de los nativos.

Dicho de otro modo, si el hablante extranjero quiere alcanzar una competencia nativa debe imitar el modelo nativo con su dominio de la fraseología. Se trata, entonces, de un factor clave para la distinción entre un hablante nativo y un hablante no nativo ya que el dominio fraseológico es la línea divisoria entre ambos niveles. Esto no quiere decir que sólo los usuarios nativos son capaces de usar las UFs, sino que un usuario extranjero puede tener un nivel nativo si es capaz de entender y usar perfectamente estas UFs de modo casi automático e inconsciente, fruto de la experiencia lingüística. De este modo, el hablante extranjero habrá alcanzado el nivel más alto de competencia comunicativa.

Por otra parte, y desde el punto de vista del discurso, las UFs desempeñan un papel fundamental dentro del mismo, pues incrementan su expresividad, lo dotan de gran fluidez y le confieren una naturalidad similar a la de los hablantes nativos. Si nos detenemos en la definición del concepto de fluidez entenderemos su relación con las aportaciones al discurso de la fraseología. Según el DLAEL, la fluidez consiste en:

*“un rasgo que confieren al habla la cualidad de sonar natural y normal, incluyendo el uso de las pausas, el ritmo, la entonación, el acento, la rapidez al hablar y la utilización de interjecciones e interrupciones como un hablante nativo”.*¹⁸⁹

Concretamente, en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, este concepto alude a:

*“(...) un nivel de competencia comunicativa que incluye: la habilidad de escribir lengua escrita y oral con facilidad; la habilidad de hablar con un dominio bueno (...) de la entonación, vocabulario y gramática.”*¹⁹⁰

De ello, deducimos que el dominio de las UFs por el aprendiente de una LE y la fluidez del discurso están altamente entrelazadas. La habilidad de usar este tipo de expresiones en el habla correcta, rápida e inconscientemente

¹⁸⁹ RICHARDS, JACK C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. MUÑOZ LAHOZ, Carmen; PÉREZ VIDAL, Carmen (trads.) Barcelona: Ariel, 1997, p.168.

¹⁹⁰ *Ibid.*

ante la necesidad comunicativa de hacerlo, significa que ya se tiene un dominio natural de la lengua que está aprendiendo. Un aprendiente que ha alcanzado un estadio avanzado en una LE tiene la habilidad de usar correctamente las UFs en la situación adecuada y de manera inconsciente. Por lo tanto, su discurso es fluido y espontáneo al igual que el discurso de los nativos.

En cuanto a la expresividad, como hemos mencionado con anterioridad, hay que subrayar que las UFs confieren al discurso una alta expresividad. Si conmutamos las UFs con la paráfrasis de su significado dentro de un enunciado cualquiera, percibimos que las UFs son muchísimo más expresivas que su paráfrasis al denotar éstas emociones, sentimientos y aclaraciones relacionadas con las intenciones comunicativas del emisor. Por lo tanto, estimuladoras para que el receptor pueda inferir el mensaje y entender la intención comunicativa.¹⁹¹

Desde una perspectiva pragmática, se verifica lo anterior con las aportaciones de M.T. García Muruais¹⁹² quien explica las razones de la importancia de las UFs en la enseñanza de lenguas extranjeras. La autora alega que para conseguir la competencia comunicativa tanto receptiva como productiva este tipo de expresiones resultan fundamentales tomando en consideración que:

- a) Son transmisores de sentimientos, actitudes y juicios del hablante. De este modo, cumplen una función referencial y expresiva y contribuyen a la economía discursiva.
- b) Proporcionan espontaneidad, fluidez y autenticidad al discurso oral.
- c) Poseen un carácter eufemístico, lo que hace que sean más aceptables socialmente como por ejemplo, cuando se expresa una valoración personal negativa.

¹⁹¹ Esto tiene que ver con el principio de relevancia de Sperber y Wilson que afirmaba que un enunciado es relevante cuando requiere un mínimo esfuerzo para su comprensión y su inferencia. Una información que se pueda incorporar con un mínimo costo de procesamiento y que brinde un máximo beneficio es relevante. Por ello, puede ser el significado literal del texto como sus implicaturas. En este sentido podemos decir que las UFs pueden ser enunciados relevantes al aportar datos relacionados con la intención y actitudes del hablante que orientan al oyente a interpretar correctamente el mensaje comunicativo.

¹⁹²GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa. "Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de Español". En: MORENO, Francisco; GIL M^a; ALONSO, Kira (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1998, p.363.

- d) Son descodificadoras de lo implícito, teniendo en cuenta que los hablantes a veces no comunican de forma explícita lo que piensan.
- e) Poseen connotaciones socio-culturales fundamentales para los extranjeros.

En relación con los tres bloques de competencias descifradas por el MCERL (lingüística, sociolingüística y pragmática) que componen la competencia comunicativa principal, las aportaciones de la autora anterior nos llevan a situar también la contribución de las UFs al ámbito de la competencia pragmática por cumplir funciones comunicativas y discursivas claramente definidas.

El uso de las UFs cubre determinadas necesidades comunicativas y responde a determinadas contextos de uso. Por lo tanto, su conocimiento receptivo y productivo contribuye a la mejora de dicha competencia. Pues constituyen exponentes lingüísticos de las funciones comunicativas y algunas constituyen actos de habla de todo tipo, tanto de manera independiente (paremias y fórmulas rutinarias) como al unirse con otros componentes (locuciones y colocaciones). En la misma línea, L. Ruiz Gurillo relaciona el dominio de una lengua con el conocimiento de las UFs al afirmar que:

“se suele decir que no se domina una lengua hasta que no se conocen y se usan sus expresiones propias, esto es, las locuciones, las colocaciones, las paremias y las fórmulas rutinarias.”¹⁹³

La citada autora resalta la importancia del conocimiento de las UFs como artífices del dominio de una LE por poseer éstas valores idiosincrásicos propios de una comunidad determinada. Por lo que su estudio viene a ser un paso obligado hacia el dominio de una LE.

Es indiscutible, por lo tanto, el protagonismo que adquieren las UFs en la enseñanza de idiomas. Estas expresiones, pues, forman parte del caudal lingüístico de la conversación cotidiana, responden a determinadas necesidades y situaciones comunicativas y vehiculan valores idiosincrásicos de la LO.

¹⁹³ GURILLO RUIZ, Leonor, *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros, 2001, p.89.

Aunque éstas forman parte de todo tipo de discursos (orales y escritos, formales e informales, cotidianos y especializados), en los registros orales su presencia se hace más palpable. Desde la irrupción de los métodos comunicativos se ha considerado el registro oral como una de las fuentes de selección de muestras de lengua, las UFs se convierten en parte fundamental del corpus léxico por su alta presencia en el mismo. Según A. Briz¹⁹⁴ el lenguaje coloquial es la manifestación más prototípica del discurso oral. Por lo que la abundante presencia de las UFs en el discurso oral explica su predilección por los registros coloquiales,¹⁹⁵ aunque también existen UFs propias de registros más formales o cultos¹⁹⁶.

En los discursos orales, estas expresiones no sólo forman parte del lenguaje “real” de los nativos, sino que aparecen constantemente en los medios de comunicación como la televisión, la publicidad, la radio, internet, etc. En los discursos escritos también tienen acto de presencia en distintos géneros como el literario, el periodístico, el humanístico, el político, etc.

Por todo ello, el aprendiente va a tener que enfrentarse a estas expresiones sea como receptor o como productor a través de distintas vivencias situacionales¹⁹⁷ en su proceso de aprendizaje y en su uso de la lengua. Es decir, debe comprenderlos e interpretarlos cuando surjan en distintos contextos comunicativos y también debe saber usarlos en la situación y momento adecuados cuando la necesidad comunicativa lo requiera.

Por otra parte, es preciso señalar que el uso de las UFs por parte del aprendiente del español, de modo inapropiado, puede originar malentendidos culturales y errores comunicativos si se descuida la adecuación sociolingüística y pragmática o no se comprende su uso.

En lo que concierne a los distintos tipos de UFs, cada tipo representa distintas aportaciones entre los subtipos de los tres bloques de competencias que forman la competencia comunicativa definidas por el MCERL.

¹⁹⁴ BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatología*. Barcelona: Ariel, 1998, pp.23-29.

¹⁹⁵ La vinculación de las UFs al lenguaje coloquial es tan alta que se denominan también, coloquialismos o expresiones coloquiales ya que en su gran mayoría están presentes en habla coloquial.

¹⁹⁶ Es el caso de las locuciones latinas *ipsu factus, grosso modo, ad hoc, a priori, a posteriori, que se emplean en registros cultos*.

¹⁹⁷ Peter Korvasová (2008:32) señala que el número de UFs que usamos sea proporcional a los años de experiencia lingüística. Por ello, a través de las vivencias situacionales es como nos nutrimos de UFs.

Las colocaciones, al ser combinaciones sintácticas, permiten conocer las posibilidades combinatorias de las palabras fundamentales para organizar el léxico desde el punto de vista cognitivo. Por consiguiente, son pilares fundamentales dentro de la *subcompetencia gramatical y léxica*. Su dificultad proviene del hecho de que no existen reglas gramaticales que expliquen el por qué se combinan preferiblemente con un determinado componente y no con otro de igual significado.

Las fórmulas rutinarias son herramientas de la interacción social y están ligadas a determinados actos de habla. Por lo tanto, son fundamentales para la *competencia pragmático-discursiva*.

Las locuciones funcionan como elementos oracionales cumpliendo funciones sintácticas en las mismas. Por consiguiente, contribuyen al desarrollo de la *competencia gramatical*. Algunos tipos de locuciones (conjuntivas, participales y preposicionales) son conectores y marcadores discursivos fundamentales para la organización de la interacción conversacional, dotan de coherencia y cohesión al discurso y responden a distintas intenciones comunicativas (de inicio, desarrollo, de conclusión, marcas, oposición, organización, argumentación). Por lo tanto, contribuyen a la *competencia discursiva*.

Las paremias poseen altas connotaciones históricas y culturales. Por lo que destacan por su valor idiosincrásico y desde el punto de vista expresivo, hacen el discurso más natural, espontáneo y económico. Son por lo tanto, fundamentales para el desarrollo de la *competencia sociocultural y pragmática*.

Como hemos visto, el nuevo concepto de competencia comunicativa resalta la importancia del equilibrio entre lo formal y lo pragmático. Es decir, un usuario competente en una LE debe lograr un equilibrio entre su uso sistémico y su dimensión social (contextos, situaciones, registros, estrategias). Las UFs representan claramente dicho equilibrio tanto en lo formal como en lo pragmático. Conforman todas las subcompetencias constituyentes de la competencia comunicativa principal. Pues son parte del caudal lingüístico de una comunidad (*subcompetencia léxica*); forman parte de redes semánticas (*subcompetencia semántica*); se usan en registros y situaciones determinadas,

garantizando la armonía social y evita conflictos comunicativos (*competencia sociocultural y pragmática*); aportan fluidez, espontaneidad, expresividad al discurso (*subcompetencia discursiva*); y finalmente, son exponentes lingüísticos de varias funciones comunicativas (*subcompetencia funcional*).

Por todas estas razones, se evidencia la importancia de las UFs en la adquisición de la competencia comunicativa y por consiguiente, en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

1.3. La Fraseología en el MCERL

El MCERL es la base metodológica común de la enseñanza de las lenguas europeas, por lo que sería conveniente analizar dentro de éste, el lugar que ocupan las unidades, objeto de nuestro estudio. Con ello, se valoraría cómo los trabajos teóricos sobre la importancia de la fraseología han influido sobre el mismo y también, de qué manera ha influido éste en la elaboración de los manuales que siguen sus directrices.

El MCERL usa el término “*expresiones hechas*” para referirse a las UFs y las define como “*varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo*”¹⁹⁸. De este modo, se hace alusión a la propiedad de idiomática de las UFs cuyo significado se deduce de toda la combinación y no del sentido literal de cada componente.

Se distingue entre varios tipos de “*expresiones hechas*” dentro del MCERL: fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, otras frases hechas y expresiones de régimen semántico. Por lo que el MCERL tiene en cuenta la totalidad de las tipologías fraseológicas dentro de las directrices de la competencia léxica.¹⁹⁹ Sin embargo, notamos que la confusión terminológica en los trabajos teóricos sobre Fraseología, también está presente en el MCERL ya que existe una gran diversidad de términos como es el caso de “modismo”, “frase hecha” “estructuras fijas”, “expresiones idiomáticas” o “expresiones coloquiales” en referencia a estas expresiones.

¹⁹⁸ CONSEJO DE EUROPA. Op.cit., p.108.

¹⁹⁹ Ibid.

La importancia de las UFs en la enseñanza se percibe tanto implícita como explícitamente en la escala de los descriptores de los niveles. La presencia explícita de este tipo de las mismas aparece por primera vez a partir del nivel C1, considerado nivel de *dominio operativo eficaz* en el que el usuario se considera *competente*. Concretamente, en los descriptores del vocabulario de este nivel se hace mención directa a las UFs. Se constata en:

“(...) tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios (...) Buen dominio de las expresiones idiomáticas y coloquiales.”²⁰⁰

En la misma línea, el PC del Instituto Cervantes afirma que los estudiantes de español en el nivel C1:

“(...) son capaces de reconocer una amplia gama de expresiones idiomáticas y coloquiales y de apreciar cambios de registro, lo cual les permite asistir a conversaciones de terceras personas (...).”²⁰¹

Esto indica que se le concede mayor importancia a la enseñanza de UFs en los niveles avanzados. Esto se explica por el hecho de que en estos niveles el alumno ya cuenta con un bagaje lingüístico-cultural importante y es capaz de asimilar con mayor facilidad este tipo de expresiones. Ahora bien, esto no significa que sólo tengan acto de presencia en dicho nivel. A pesar de que en los demás descriptores de vocabulario de los niveles anteriores al C1 no figura una mención explícita a los mismos, también se le concede importancia en estos niveles debido a que son exponentes lingüísticos de las distintas subcompetencias señaladas en el MCERL.

En lo referente a las competencias descifradas por el MCERL y que hemos expuesto anteriormente, podemos afirmar que las UFs están presentes a nivel de los tres bloques de competencias del MCERL. Así, en el plano de la *competencia lingüística*, las unidades objeto de nuestro estudio forman parte fundamental del conocimiento del vocabulario y su capacidad de usarlo en infinitos enunciados. En el mismo MCERL se constata que la competencia léxica se compone de dos elementos: los léxicos (las UFs) y los gramaticales. En el plano de la *competencia semántica*, la semántica léxica trata de la

²⁰⁰ Ibid., p.109.

²⁰¹ AAVV. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Op.cit., p.23.

relación de las palabras con su contexto y las relaciones paradigmáticas entre las que destacan los fenómenos de sinonimia/antonimia, hiperonimia/hiponimia. Aquí también están presentes las UFs como integrantes de redes semánticas, de ahí su presencia también en este plano. Desde el punto de la *subcompetencia sociocultural*, es palpable la importancia de las UFs como exponentes comunicativos indicadores del registro social, como marcadores lingüísticos de las relaciones sociales y como indicadores de la sabiduría popular. Por consiguiente, son fundamentales para conocer la dimensión cultural de la lengua.

En lo que concierne a la *competencia sociolingüística*, el conocimiento de las UFs no sólo pasa por su reconocimiento, uso y comprensión; sino por saber distinguir su registro de uso adecuado en cada situación. Así, dentro de los descriptores dedicados al conocimiento de la adecuación sociolingüística, el MCERL señala que en el nivel C1 el usuario es capaz de:

*“(...) reconocer una gran diversidad de expresiones idiomáticas y aprecia cambios de registro (...) y comprende películas que emplean un grado considerable de argot y uso idiomático”.*²⁰²

Por su parte, en el nivel C2, la importancia concedida a las UFs se aprecia en el cuadro de autoevaluación del MCERL. Concretamente, en los descriptores de la interacción oral de este nivel se constata en la afirmación: *“tomo parte sin esfuerzo en cualquier debate o conversación, y conozco bien, modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.”*²⁰³

Al igual que el nivel anterior, en los descriptores del vocabulario no podía faltar la alusión directa a las UFs. Pues se afirma que el alumno posee un dominio amplio del léxico y concretamente, la parcela del mismo que forman las UFs.²⁰⁴

Así pues, en el MCERL, el conocimiento de las UFs se considera de vital importancia a partir del nivel C1. Mientras que en los niveles anteriores las UFs aparecen de manera implícita, a partir del nivel C1 se alude de manera explícita a este tipo de expresiones. El usuario ya cuenta con un bagaje

²⁰² CONSEJO DE EUROPA. Op.cit., p.119.

²⁰³ Ibid., p.31.

²⁰⁴ Ibid., p.109.

fraseológico importante, razón por la cual se define como un “usuario competente.” Ese conocimiento no sólo pasa por el uso y comprensión de la misma, sino también atiende a su variedad y a sus registros de uso. De ahí que se considera que el alumno ha alcanzado el más alto nivel en LE cuando domina las UFs.

La presencia también es considerable si tenemos en cuenta que las UFs cumplen diversas funciones comunicativas incluidas en el MCERL dentro de las competencias pragmáticas, funcionales y discursivas. Por lo tanto, deducimos que hay una presencia abundante de dichas unidades como exponentes lingüísticos de las funciones comunicativas. De esta forma son artífices, también, de la competencia funcional. En concreto, son exponentes de funciones como: pedir consejo, dar consejo, recomendar, aconsejar y sugerir, expresar indignación, estados de ánimo, opiniones, argumentaciones, expresar sentimientos y emociones, entre otras.

En lo que concierne a la tipología de UFs, el MCERL establece que el alumno de E/LE debe aprender desde los niveles iniciales las colocaciones y las fórmulas rutinarias. La inclusión de las locuciones y los refranes se recomienda en los niveles avanzados.

Desde nuestro punto de vista, los refranes de carácter universal que no presentan una formulación lingüística complicada pueden ser insertados desde los niveles iniciales ya que, al estar presentes en la LM del alumno, son de fácil asimilación por el mismo. En cuanto a la inserción de colocaciones desde los niveles iniciales creemos que requerirá mayor esfuerzo el hecho de asimilar las restricciones combinatorias que suponen las mismas y creemos conveniente posponer su inserción hasta el nivel medio.

Así pues, queda claramente reflejada la importancia concedida a las UFs dentro del MCERL tanto implícita como explícitamente.²⁰⁵ A pesar de que no se hace mención directa hasta el nivel C1 a las UFs, en el resto de niveles tienen acto de presencia como exponentes lingüísticos de las diversas funciones comunicativas y de elementos discursivos. Este hecho explica que las UFs,

²⁰⁵ M^a Isabel González Rey (2005:123) analizó la presencia de la fraseología en el MCERL y alega que el MCERL no deja de mostrar algunas lagunas teóricas que impiden una puesta en práctica eficaz. Como indica la autora, éstas deben ser remediadas desde la fraseodidáctica como campo de autoridad reconocida.

según el Consejo de Europa, deben ser introducidas a partir del nivel C1 de manera más significativa.

Aparte de ello, se esboza claramente en las distintas competencias la importancia de las UFs como artífices fundamentales para la adquisición de la competencia comunicativa en LE. El MCERL plasma la idea de que el estudio de estas expresiones es fundamental y su importancia es equiparable al resto de las estructuras lingüísticas.

1.4. Fraseología y Cultura

Hoy en día, en la enseñanza de LE es asumido que lengua y cultura constituyen dos realidades inseparables. La importancia del componente cultural es vital en el aprendizaje de cualquier lengua.

La lengua es reflejo de la cultura y a la vez es instrumento sociocultural de la misma. Si hay elementos que representan a la perfección la asociación lengua-cultura son, sin duda, las UFs. Pues el conocimiento fraseológico en la enseñanza de una LE, más que cualquier otro elemento exige un conocimiento cultural para poder entender no sólo el significado y uso de las mismas, sino también su peculiaridad formal. Por consiguiente, el conocimiento fraseológico por parte de un alumno refleja que el alumno ha alcanzado un alto nivel y conoce bien la cultura de la lengua que está aprendiendo. A su vez, conocer la cultura de la LO le permitirá descodificar la fraseología.

Dicho de otro modo, estas expresiones representan el punto de conexión entre lo lingüístico y lo cultural. La relación entre cultura y fraseología no sólo se debe a que la segunda forma parte de la primera, sino que es también reflejo de la misma. La fraseología de cada lengua refleja inevitablemente el contexto cultural con todos sus protagonistas: ¿dónde se originaron estas expresiones? ¿Cuándo se usaron? ¿Por qué se usaron? ¿Por quiénes se usaron?

Por otro lado, no hay que olvidar que las UFs son estructuras prefabricadas establecidas por convención entre los hablantes de una comunidad. Por lo tanto, provienen de un acuerdo entre una comunidad lingüística y cultural; son resultado de un modo de ser, de pensar y de actuar de un colectivo sociocultural que se ha dado en determinados momentos y situaciones que afectaron a dicha comunidad cultural en concreto. Por lo que, en su origen, han sido motivadas por la observación directa de fenómenos concretos que sólo han afectado a un colectivo cultural de una época concreta; es decir, son resultado de hechos históricos, leyendas, mitos nacionales o de otras culturas, y también creencias, ritos, ceremonias, deportes relacionados con dicho colectivo.²⁰⁶

La autora M^a A. Castillo Carballo admite que el conocimiento cultural es necesario para poder entender las UFs. La importancia del conocimiento cultural viene a ser fundamental para que el aprendiente de una lengua pueda entender la fraseología y obtener una eficiente competencia comunicativa. Remitimos a sus palabras:

“(...) en muchas ocasiones es necesario el conocimiento de algún hecho histórico o social concreto por parte del discente para que no se le merme su competencia comunicativa y se le impida una correcta descodificación y posterior codificación de determinadas expresiones fijadas (...)”²⁰⁷

Para entender la abundancia de las UFs en el lenguaje de los nativos y los malentendidos culturales que puede ocasionar su incomprensión, remitimos a la experiencia relatada en la introducción del *Diccionario Akal del español coloquial*. Un estudiante norteamericano llega a España después de estudiar la lengua española en su país y encuentra que el español cotidiano es diferente al que le enseñaron:

²⁰⁶ LUQUE DURÁN, Juan de Dios; MANJÓN POZAS, Francisco J. “Claves culturales del diseño de las lenguas: Fundamentos de tipología fraseológica” [en línea]. Disponible en: <http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html#4papel>[Consulta: 01/01/2010].

²⁰⁷ CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. “Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología”. En: PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel; COLOMA MAESTRE, José (eds.). El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, (Actas del XIII Congreso de Internacional de ASELE, Murcia, 2-5 de octubre 2002). Madrid: de sus editores, 2003, P.211.

*“¿Qué pasa tío? ¿Tú eres el nuevo? Vamos, date prisa en elegir tu habitación, que si no **te va a pillar el toro. No pongas esa cara**; seguro que **hacemos buenas migas**, te aviso de que yo **hablo por los codos** y que a veces **me voy por las ramas**, pero yo soy buena gente. ¡Ah!, **por si las moscas**, lo mejor es que cierres tu puerta con llave, porque **aquí hay mucho chorizo**.”²⁰⁸*

Como se evidencia del relato anterior, el desconocimiento de las UFs puede llevar a desconciertos y malentendidos culturales importantes y obstaculiza la descodificación adecuada del mensaje comunicativo. Si el aprendiz no posee una base de conocimiento cultural, como receptor de UFs difícilmente podrá inferir su significado y se producirán conflictos comunicativos que afectan a su propia competencia en la lengua en cuestión.

A la hora de estudiar la fraseología se dan cita una serie de elementos lingüísticos con trasfondos culturales de índole histórica, nacional, tradicional, religiosa, etc. Para entender la base cultural de las UFs, como ejemplo, presentamos algunas UFs de esta índole.

La lengua española está formada por múltiples UFs procedentes de la tradición cultural del mundo taurino como: *echar un capote* (‘*terciar en una conversación o disputa para desviar su curso o evitar conflictos*’ DPL), *de capote* (‘*a escondidas*’, DPL), *estar hasta la bandera* (‘*estar muy lleno*’, DPL), *dar la puntilla*(‘*rematar*’, DPL), *ver los toros desde la barrera*(‘*presenciar una cosa sin correr el riesgo a que se exponen quienes intervienen en ella*’, DPL), *estar para el arrastre* (‘*estar muy cansado*’, DPL), *coger el toro por los cuernos* (‘*afrentar una dificultad*’, DPL), *por la puerta grande* (‘*triunfalmente*’, DPL), etc.²⁰⁹

Los tópicos raciales y prejuicios también forman una amplia gama de UFs como: *beber como un cosaco* (‘*beber mucho*’), *trabajar como un negro* (‘*trabajar mucho*’), etc.

²⁰⁸ RAMOS, Alicia; SERRADILLA, Ana. *Diccionario Akal del español coloquial: 1.492 expresiones y más- (con sus equivalencias en inglés)*. Madrid: Ediciones Akal, 2000, pp.10-11.

²⁰⁹ Para comprender la dimensión cultural de las colocaciones en particular, consulte los trabajos de KOIKE, Kazumi. *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001 y CALDERÓN CAMPOS, Miguel. *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas*, Granada: U. de Granada, 1994.

Otras UF's pertenecen a la tradición grecolatina como es el caso de *la manzana de la discordia* ('alude al motivo de una disputa o pelea', DRAE) o *pasar la antorcha* ('dar continuidad a una actividad o ideología', DPL), etc. También, destacan las locuciones latinas que se conservan en forma y significado como *ipsu factus* ('inmediatamente', DPL), *grosso modo* ('en líneas generales', DPL), *a priori* ('antes de examinar el asunto', DPL), *a posteriori* ('después de examinar el asunto', DPL), *ad hoc* ('expresión que se aplica a lo que se dice o hace para un determinado fin', DPL), *ad litteram* ('al pie de la letra, textualmente', DPL) o *in fraganti* ('en el mismo acto de cometerse el delito', DPL) y que se usan en registros cultos de la lengua.

Desde el punto de vista histórico, son muchas las UF's cuyo origen se debe a acontecimientos históricos. Es el caso de: *haber moros y cristianos* ('haber gran pendencia, riña o discordia', DRAE), *moros en la costa* ('expresión con que se recomienda la precaución y cautela', DRAE), *armarse la de San Quintín* ('haber gran pendencia entre dos o más personas', DRAE), *¡viva la Pepa!* ('hace referencia a una situación de descontrol', DPL), *por los cerros de Úbeda* ('por sitio o lugar muy remoto y fuera de camino', DPL), etc.

De origen religioso y concretamente, de la Biblia proceden numerosas UF's presentes en lengua española como *más falso que Judas* ('hombre alevoso, traidor', DRAE), *más viejo que Matusalén* ('hombre de mucha edad'. DRAE), *ser el benjamín* ('ser el hijo menor', DRAE), *traer las de Caín* ('venir con intenciones retorcidas', DPL), *estar bailando en un belén* ('estar embobado', DRAE), *¡válgame dios!* ('exclamación que indica admiración, sorpresa o enfado', DPL), etc.

Así pues, la fraseología viene a ser la fiel demostración de la unión entre los elementos lingüísticos y culturales. Por lo que la importancia de la enseñanza de las UF's permite obtener un fructífero acercamiento a la cultura de la lengua que se está aprendiendo. Del mismo modo, el conocimiento cultural permitirá entender mejor las UF's. Por lo que fraseología y cultura vienen a ser aspectos complementarios e indisolubles que hay que tener en cuenta en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en general y del español, en particular.

2. Dificultades en la enseñanza de las UFs

Hoy en día, al igual que es aceptado por los estudiosos del campo de la didáctica de lenguas extranjeras la importancia de las UFs en la enseñanza y adquisición de la competencia comunicativa, es también asumida la complejidad inherente a la misma tanto para los docentes como para los aprendientes de un idioma.

Carmen Navarro²¹⁰ admite que en la didáctica de las lenguas no se valoró debidamente la adquisición del vocabulario en general y a las UFs en particular, por considerarlo un ámbito con muchas irregularidades. En efecto, las irregularidades del léxico son bastante significativas por tratarse de un ámbito con mayores dificultades de sistematización debidas a la movilidad del mismo y a su tendencia a los cambios de significación. No obstante, ante la presencia de grandes dificultades en la práctica y sobre todo, en el ámbito de la Lingüística Contrastiva se ha comenzado a prestarle atención a las UFs.²¹¹

Entre las dificultades que se presentan en la enseñanza- aprendizaje de las UFs, distinguimos las referidas a su propia naturaleza de las que atañen a problemas para su instrucción.

2.1. La naturaleza fraseológica

Para entender en qué consiste dicha dificultad remitimos a las palabras de M^a J. Riol Leal quien resume perfectamente la complejidad que supone la enseñanza de las mismas en relación con su múltiple naturaleza:

“(...) aprender/enseñar una UF es mucho más que dar una explicación o una traducción. Es un reto mucho mayor que aprender vocabulario, cultura o estructuras gramaticales porque la fraseología contiene estos tres aspectos a la vez. Es un proceso complejo que lleva tiempo y esfuerzo.”²¹²

Tal y como se deduce de las palabras de la citada autora, desde el punto de vista de la propia naturaleza de las UFs, nos encontramos con dificultades de

²¹⁰ NAVARRO, Carmen. “Didáctica de las unidades fraseológicas”[en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>[Consulta: 23/03/2011].

²¹¹ Al respecto, Gerd Wotjak afirma que la didáctica se ha interesado por las UFs debido que desde el punto de vista contrastivo, se ha constatado la dificultad de entender su significado y su uso correcto en el discurso (WOTJAK, Gerd. *Las lenguas ventanas que dan al mundo*. Salamanca: U. Salamanca, 2006)

²¹² LEAL RIOL, M^a Jesús. *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio Comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011, p.270.

índole morfosintáctica, semántica, pragmática y cultural. De las propiedades fraseológicas²¹³ derivan las siguientes dificultades:

- Poseen una estructura peculiar morfosintáctica. Son combinaciones fijas que aparecen siempre conjuntamente. No hay que combinar palabras ni aplicar reglas porque ya están hechas para ser usadas. Por lo tanto, no se pueden explicar a través de reglas concretas de índole gramatical que el resto de expresiones libres.
- Desde el punto de vista semántico, poseen significado translaticio o idiomático que no se desprende de cada uno de sus componentes, sino de la suma de todos ellos. De ahí que es difícil explicarlas y assimilarlas. Precisamente, cuanto mayor sea la idiomaticidad más opaco será el significado y por lo tanto, mayor dificultad semántica supondrá para el aprendiente.
- La propiedad de variación fraseológica²¹⁴ es también otro tema que dificulta la tarea de aprender las UFs ya que se presentan al alumno, en un principio, como “estructuras fijas” y luego se contradice este hecho al afirmar que pueden sufrir variación diatópica o diafásica²¹⁵. Aunque se trata de dos fenómenos diferentes, estas dos propiedades pueden confundir a los alumnos.
- La propiedad de gradación de las UFs puede llevar a confusiones ya que no podemos reconocerlas debido a la ausencia o menor presencia de una de sus propiedades distintivas. El hecho de que los rasgos distintivos no se presenten en todas las UFs dificulta su identificación. Pues no se conoce con certeza cuáles entran o no en el sistema fraseológico.

²¹³ Remita al capítulo I (subcapítulo 5) de este trabajo.

²¹⁴ Para entender el concepto de variación fraseológica consulte los estudios de WOTJAK, Gerd (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*, Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 1998 y ORTEGA OJEDA, Gonzalo; GONZÁLEZ AGUILAR, M^a Isabel. “En torno a la variación de las unidades fraseológicas”. En: ALMEDA, Ramón; WOTJAK, Gerd; TRIVES RAMÓN, Estanislao (coords.). *Fraseología contrastiva: con ejemplos del alemán, español, francés e italiano*. Murcia-Leipzig: Universidad de Murcia, 2005. Pp. 91-109 y el artículo de FORMENT, M^a del Mar. “«Hacer novillos», «hacer campana» o «hacer la vaca»: ¿Qué fraseología enseñar?”. En: MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y DÍEZ PELEGRÍN, Cristina (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: ASELE y Universidad de Zaragoza, 2000. Pp.317-325.

²¹⁵ La **variación diatópica** se refiere a la variación temporal y la **difásica** se refiere a la variación geográfica.

- Otras dificultad está relacionada con su dimensión pragmática. Las UFs contienen alto significado connotativo, dependen de determinados contextos de uso, constituyen determinados actos comunicativos y encierran significados implícitos. Por lo tanto, su dificultad radica en que su comprensión va más allá de lo lingüístico y requiere un conocimiento previo de los factores extralingüísticos. Por su parte, su falta de comprensión o su uso inadecuado puede generar conflictos comunicativos, afectar la armonía social, violar los principios de cortesía, principios de cooperación, etc.
- El significado cultural es otro aspecto que dificulta la tarea de aprender las UFs. El trasfondo cultural de las mismas como resultado de la tradición lingüística de una comunidad determinada exige un conocimiento cultural previo por parte del aprendiente. Sólo de esta forma, podrá entender diversos significados de las UFs; sobre todo, los que contienen un alto grado de idiomatidad y cuyo origen remite a un acontecimiento cultural determinado.

Ahora bien, las dificultades culturales de los distintos tipos de UFs aúnan en diferentes aspectos. Las locuciones y las paremias son las UFs que exigen mayor conocimiento cultural debido a su alta idiomatidad. Así, en muchas ocasiones hay que acudir a una explicación acerca de su origen (religioso, histórico, tradicional, etc.) para poder presentarlas al alumno y facilitar adecuadamente su comprensión.

Del mismo modo, refiriéndose a las colocaciones, Koike²¹⁶ añade que para los aprendientes de una LE es difícil elegir entre varios vocablos el más adecuado desde el punto de vista idiosincrásico. Sobre todo, en los que denominó “*colocaciones culturales*” cuya presencia solamente se encuentra en la cultura de la LE y no tienen equivalencias en la LM. Como ejemplo, el autor mencionado señala algunas colocaciones relacionados con el mundo taurino, *apuntillar/ arropar/castigar, citar / al toro*.

En definitiva, las dificultades a las que se enfrentan los aprendientes del español es el hecho de tener que conocer aspectos culturales que tienen que

²¹⁶ KOIKE, Kazumi. Op.cit., p.210.

ver directamente con el significado y origen de las UFs y que puede que no tengan equivalencias en LM o tengan distintas connotaciones. Por lo que hay que explicar el trasfondo cultural que las ha originado.

2.2. La instrucción

I. Penadés Martínez²¹⁷ plantea las siguientes interrogantes en torno a la dificultad que supone la enseñanza de la fraseología: ¿Qué UFs enseñar? ¿En qué nivel hay que enseñarlas? ¿Cómo enseñarlas?

En respuesta a las preguntas planteadas por la autora anterior, percibimos las siguientes carencias:

Existen varios criterios para la selección del léxico tales como la frecuencia de uso, el análisis de necesidades, rentabilidad y productibilidad, etc. Sin embargo, todavía existe una dificultad para seleccionar las UFs que hay que enseñar. Es decir, cuál es el *imput* que hay que usar teniendo en cuenta que el sistema lingüístico español está dotado de miles de UFs; por lo que resulta imposible abarcarlas todas. En suma, no existe un criterio unificado para la selección de las UFs incluidas en los manuales u otros materiales.

Generalmente, los criterios para elegir y ordenar los ítems léxicos dentro de los diseños curriculares están relacionados con las funciones, temas y situaciones que se quieren enseñar. No obstante, se carece de trabajos que consideren los criterios de selección anteriores (*frecuencia de uso, necesidades, rentabilidad*).

El nivel en el que se deben enseñar dichas estructuras es otro tema no ausente de controversias. Pues existen los partidarios de enseñarlas desde los niveles iniciales y otros partidarios de incluirlas en estadios más avanzados de aprendizaje.

Entre los partidarios de su enseñanza desde el nivel inicial se encuentra I. Penadés Martínez quien afirma que “*el alumno extranjero tiene que aprenderlas desde el primer momento en que entra en contacto con la lengua*

²¹⁷ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p.35.

española”.²¹⁸ La misma opinión es compartida por A.Mª.Ruiz Martínez: “la enseñanza de la fraseología a un estudiante extranjero debe iniciarse desde los primeros niveles de su aprendizaje.”²¹⁹ Mª Á. Solano Rodríguez, de modo similar, admite que hay que enseñar las UFs desde un primer momento debido a que nuestro sistema cognitivo tiende a retener de manera más sólida y eficaz el vocabulario aprendido en las fases iniciales. He aquí sus palabras:

*“(…) es importante aprender las UFs a la misma vez que el resto de su léxico, que su gramática, y que su pronunciación, sólo así tendrán posibilidad de ser integradas de un modo natural en el sistema cognitivo del aprendiz (…)”*²²⁰

En la misma línea, I. González Rey admite que iniciar la enseñanza de las UFs en fases avanzadas del aprendizaje, supone llegar de modo tardío a una etapa que debe ser iniciada desde la primera fase. La autora también es partidaria de su inclusión desde los niveles iniciales. Remitimos a sus palabras:

*“La competencia activa en el uso de las expresiones fijas no sólo requiere un tiempo para asentarse por medio de actividades y habilidades, sino también emplearlas de un modo natural y espontáneo, lleva años de práctica.”*²²¹

Como se percibe, todos los partidarios de incluir las UFs en el nivel inicial se apoyan en que su pronta inclusión contribuye a la familiarización con las mismas y a su asentamiento de igual forma que las unidades léxicas simples o monoverbales. A favor de ello, cabe añadir que las situaciones comunicativas, donde tiene cabida la fraseología, pueden surgir en los primeros estadios de aprendizaje o del contacto con los nativos o con cualquier tipo de discursos, sobre todo orales; por lo que el alumno se verá obligado a enfrentar estas expresiones como receptor en las fases iniciales de forma natural.

²¹⁸ *Ibid.*, p.24.

²¹⁹ RUIZ MARTÍNEZ, Ana Mª. “La enseñanza de las locuciones a través del Quijote”. *Revista redELE* [en línea]. 2006, nº8. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_07Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80df3664[Consulta: 21/04/2012].

²²⁰ SOLANO RODRIGUEZ, Mª Ángeles, *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un “corpus”: la “Pentalogía de Belleville” de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico* [en línea]. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, 2005, p. 389. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, 2005. Disponible en: <http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=14551&ext=pdf&portal=0>[Consulta: 11/06/2011].

²²¹ La traducción es nuestra. Cita original: “A competencia activa en expresións fixas necesita non só dun certo tempo para asentalas en forma de actividades e de habilidades”, senón tamém para empregalas dun xeito natural e espontáneo, o que leva anos de práctica.”

Fuente: GONZÁLEZ REY, Mª Isabel. *Op.cit.*, p.140.

En segundo lugar, y entre los que rechazan la posibilidad de incluirlas desde el nivel inicial, se encuentra L. Ruiz Gurillo, quien considera que:

*“(...) la fraseología como tal no puede ofrecerse a alumnos que no posean un nivel medio o avanzado de español, puesto que las dificultades que entran a la comprensión de tales unidades exigen un conocimiento abundante del español”.*²²²

La autora se apoya en que el conocimiento de las UFs exige un conocimiento básico de la lengua, sobre todo, de su dimensión cultural. La misma opinión es compartida por M^a del Mar Forment quien alega que las UFs, por su peculiaridad lingüística, no permiten su inclusión desde los primeros estadios ya que dificultaría *“la retención de los aspectos paradigmáticos del sistema lingüístico”*²²³.

Nos situamos en un punto intermedio entre ambas posturas. Por una parte, al igual que los primeros, creemos que enseñar estas expresiones en niveles más avanzados no permitirá que los alumnos se familiaricen con las UFs y comiencen a desarrollar una competencia comunicativa en las mismas. Además, el alumno puede ignorarlas por considerarlas pertenecientes a una etapa de perfeccionamiento del idioma y no como necesidad. De igual modo, con los segundos, compartimos el hecho de que su peculiaridad lingüística y cultural hace necesario que el alumno tenga una base lingüística y cultural para poder enfrentarse a ellas.

Ahora bien, hay que adaptar las UFs a cada nivel teniendo en cuenta los conocimientos y la competencia del alumno en cada fase de aprendizaje. Es decir, creemos que la solución está en la selección del *input* de UFs adecuada para cada nivel. Para el nivel inicial, hay que seleccionar UFs sencillas acorde con las necesidades comunicativas del nivel umbral.

²²² RUIZ GURILLO, Leonor. “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. En: COPERÍAS M-a J.; REDONDO J. y SANMARTÍN J. (eds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua* [en línea]. Valencia: Quaderns de Filologia, Universitat de Valencia, 2000. Pp. 259-275. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html> [Consulta: 14/05/2010].

²²³ FORMENT, M^a del Mar, “La didáctica de la fraseología ayer y o hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento de funciones comunicativas,”. En: MORENO, Francisco; GIL, M^a; ALONSO, Kira (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. (Actas del VIII Congreso internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 septiembre 1997). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1998, p.339.

Por otro lado, los distintos tipos de UFs aúnan distintos grados de dificultad. Por ejemplo, las fórmulas rutinarias y algunos refranes universales creemos que pueden ser objeto de estudio desde los primeros niveles de aprendizaje. Nos referimos, principalmente, a aquellas fórmulas rutinarias que funcionan como exponentes lingüísticas de funciones básicas como saludar, aconsejar o despedirse y a refranes de carácter universal como *de tal palo tal astilla, más vale pájaro en mano que ciento volando* que tienen equivalencias en muchas lenguas extranjeras, por lo que pueden ser de fácil asimilación. Las locuciones y las colocaciones, por encerrar un significado altamente idiomático en caso de las primeras y por presentar restricciones combinatorias difíciles de comprender, en el caso de las segundas, sería más conveniente introducirlas a partir de los niveles medios-avanzados.

En cuanto a la tercera cuestión, de cómo deben enseñarse las UFs²²⁴, ante la dificultad de explicar las UFs por medio de reglas gramaticales, Carmen Navarro²²⁵ propone al alumno aprenderlas de igual modo que las unidades léxicas simples.

En parte, compartimos con la afirmación de Carmen Navarro el hecho de considerar las UFs de igual trascendencia que el resto de las palabras que conforman el léxico. Pues, el concepto de unidad léxica es mucho más amplio que el de palabra e incluye también las UFs. Es lo que se constata de la definición de este concepto proporcionada por M. J. Cervero y F. Pichardo:

“Secuencia de significado unitario que remite... a un concepto (...) y puede estar integrada también por una o más palabras: expresiones prepositivas y conjuntivas, frases hechas, combinaciones sintagmáticas y expresiones lexicalizadas.”²²⁶

Si bien, tanto la palabra como la UF son unidades léxicas. Las primeras forman las unidades léxicas simples y las segundas, las unidades léxicas compuestas o poliléxicas formadas por varias unidades léxicas simples. En cambio, creemos que su incorporación no puede ser la misma que la de una unidad léxica simple dada la complejidad de su estructura, la ambigüedad de

²²⁴ Nos ocuparemos de manera detallada de esta cuestión en el capítulo IV dedicado a las propuestas.

²²⁵ NAVARRO, Carmen. “Didáctica de las unidades fraseológicas”. Op.cit.

²²⁶ CERVERO, María Jesús; PICHARDO CASTRO, Francisco. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa grupo Didascalía, 2000.p.44.

su significado, su significado pragmático y el valor idiosincrásico que encierran. Por lo que su enseñanza tiene que ser diseñada conforme a todas esas peculiaridades.

En la misma línea, las autoras anteriores añaden que las UFs han de ser tratadas como un aspecto más en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y con una previa planificación en su enseñanza, atendiendo a criterios lógicos como los funcionales o los de frecuencia de uso.

Por otra parte, las diferentes opiniones desarrolladas en torno a su terminología, taxonomía de las mismas y características de las UFs hacen que su enseñanza resulte más difícil todavía. Ya que, en ocasiones, las confusiones en los ámbitos teóricos se plasman en la práctica. Ello plantea problemas en su presentación al alumno ya que no existe un término común, o clasificación que sean puntos de referencia en la práctica. Los alumnos pueden confundirse al encontrarse con distintos términos, tipologías sin identificar y UFs sin diferenciación por sus propiedades distintivas. Por lo tanto, la inestabilidad de la Fraseología y la confusión en torno a sus conceptos afines se plasma en la práctica docente dificultando aún más la tarea de su instrucción.

El profesor no podrá aclarar al alumno una noción todavía incierta para los mismos estudiosos del tema. Por ello, hay que comenzar por aclarar y solucionar las desavenencias en torno a sus nociones teóricas que afectan a la parte práctica.

Entre otras causas que dificultan la instrucción de las UFs para los profesores es el hecho de no disponer de gran cantidad de materiales específicos orientativos para su enseñanza, por ejemplo, diccionarios fraseológicos bilingües o compilaciones del registro estándar. En cuanto a los materiales dedicados a la enseñanza del vocabulario, tienden a conceder mayor importancia a la enseñanza de las unidades léxicas simples (palabras) que a las unidades poliléxicas fijas (UFs).

3. UFs y métodos de enseñanza

Como sabemos, los manuales constituyen la principal herramienta de aprendizaje para los alumnos y de orientación para los profesores. Los manuales de español han sido configurados conforme a distintas corrientes metodológicas a lo largo de la historia de la enseñanza. Por ello, el modo de abordar la enseñanza de las UFs y la configuración de los manuales dependen del enfoque marcado por los mismos.

Tal y como señala Aquilino Sánchez²²⁷ en el ámbito de la enseñanza de lenguas siempre se ha mostrado una preocupación permanente por mejorar la calidad de la enseñanza. La presencia de distintas teorías lingüísticas y psicolingüísticas en distintas épocas ha jugado un rol fundamental en el surgimiento de los distintos métodos de E/LE influenciados por unas u otras.

Para esbozar un breve panorama sobre la evolución del tratamiento de las UFs en los distintos métodos de enseñanza, creemos conveniente hacer un breve recorrido de sus características principales y el tratamiento recibido en algunos manuales representativos de dichas corrientes metodológicas.

3.1. Las UFs en el método tradicional

El método tradicional es un método deductivo cuyo origen se remonta al siglo XIX en Europa y predomina hasta el siglo XX. Bajo la concepción tradicional, la lengua es considerada como un conjunto de reglas gramaticales. Por lo tanto, su enseñanza se basa principalmente en el aprendizaje memorístico de dichas reglas gramaticales y del vocabulario organizado por temas. Se trata de una visión descriptiva del lenguaje.

Además, este método concede mayor prioridad al lenguaje escrito; aplica la traducción como principal actividad en clase de manera directa e inversamente (por lo que se usa la LM del alumno continuamente y se

²²⁷ SÁNCHEZ PÉREZ, AQUILINO. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992, p.1.

reflexiona sobre los contrastes entre ambas lenguas); y confiere mayor importancia a la forma más que al contenido.

Así pues, la lengua queda reducida, principalmente, al conocimiento de las reglas gramaticales que la gobiernan y a la memorización del vocabulario para descodificar, de este modo, los textos escritos y producir discursos. El objetivo de esta metodología es adquirir la competencia lingüística.

Entre los manuales más representativos de este método destaca *Curso breve de español para extranjeros*. El tratamiento de la fraseología en este manual fue analizado por L. Ruiz Gurillo²²⁸ y M^a E. Olimpio de Oliveira²²⁹. Ambas autoras coinciden en que el tratamiento es escaso e inadecuado en dicho manual. Aunque las UFs no están del todo ausentes, su tratamiento es ocasional y no es organizado ni planificado adecuadamente.

L. Ruiz Gurillo critica la presentación de las UFs basada en el criterio de agrupación bajo un componente común. La autora muestra su desacuerdo con este modo de presentación ya que las UFs actúan como “*unidad de significado y de forma y no por separado*”²³⁰. En efecto, este modo de presentación no contribuye al conocimiento del significado ni del uso, ya que no guardan relación semántica alguna, sino que simplemente, contienen un componente común que no tiene nada que ver con el significado.

Por su parte, M^a E. Olimpio de Oliveira analiza detenidamente este manual y señala que las UFs, en ocasiones, son presentadas sin contexto en los niveles inicial y medio. A partir del nivel superior, aparecen integradas contextualmente en un texto previo. Sin embargo, la práctica de las mismas sigue estando ausente incluso en el nivel más avanzado de este manual. También señala que la elección de las UFs está relacionada con el tema de cada unidad y son presentadas, generalmente, a través de listas de palabras junto a otras parcelas del vocabulario de las UD. Ello es debido al hecho de tratarse de un manual de corte tradicional donde el vocabulario se presenta en

²²⁸RUIZ GURILLO, Leonor, “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. Op.cit.

²²⁹ OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Memoria de investigación. *RedELE* [en línea]. 2003, vol V, pp. 1-158. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_06Olimpio.pdf?documentoId=0901e72b80e3a050.ia [Consulta: 12/01/2010].

²³⁰ RUIZ GURILLO, Leonor. “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. Op.cit.

listados de palabras y expresiones relacionados con contenidos temáticos. El hecho de presentar el vocabulario mediante listados a modo de equivalencias unívocas no permite un acercamiento correcto hacia el mismo. Puesto que el vocabulario en general, y las UFs en particular, presentan tres claras vertientes: la forma, el significado y el uso.

En este manual de corte tradicional el tratamiento que se le confiere a la fraseología, según las autoras anteriores, es pobre debido a que se limita a exponer los fenómenos lingüísticos sin la práctica de los mismos, lo que no puede asegurar su aprendizaje. Por sus características, en los manuales de corte tradicional prima la gramática y se da prioridad a lo escrito frente a lo oral. Debido a ello, y al poseer una marcada oralidad, las UFs suelen pasar a un segundo plano.

En cuanto a la presentación de las UFs en listados sin contextualización alguna y ligados a los contenidos temáticos de cada unidad constituye también una de las características típicas de la metodología tradicional. Tomando en consideración las prioridades y la concepción de lengua de esta corriente metodológica, no es de extrañar que este tipo de expresiones no hayan encontrado la debida atención en dichos manuales.

3.2 Las UFs en el método estructural

Debido al auge de la teoría estructuralista de la lengua en los años 30 y las aportaciones dentro del campo de la Lingüística y de la Enseñanza de lenguas extranjeras, a partir del siglo XX se suceden varias metodologías de enfoque estructuralista. De esta forma, surgen varias corrientes de base común estructural como el método audio-oral, el método global estructuralista y el método situacional. Este último de mayor trascendencia en el campo de la enseñanza de lenguas.

Dicha teoría describe la lengua como un conjunto de estructuras interdependientes y relacionadas con un todo orgánico y sistemático, a diferencia del método tradicional que admitía el hecho de que son elementos aislados regidos por reglas gramaticales. Bajo esta concepción del lenguaje, el aprendizaje consiste en la formación de hábitos establecidos mediante la

automatización de estructuras gramaticales del sistema lingüístico y la consolidación de dichos hábitos se hace a través de la repetición y memorización.

Entre sus características más sobresalientes se encuentran la primacía de lo oral sobre lo escrito; la separación entre estado sincrónico y diacrónico de una lengua (aunque se interesa más por el estado sincrónico de la misma); las lenguas se organizan en estructuras por lo que hay que enseñar la lengua y no la teoría sobre la misma; se distingue entre lengua y habla (las lenguas son diferentes, no existen universales lingüísticos sino que cada lengua funciona como un sistema independiente y diferente); los elementos lingüísticos se ligan a un contexto; y finalmente, se concede mayor importancia a las destrezas auditivas y orales.

En cuanto al aprendizaje del vocabulario es común introducirlo y practicarlo asociado a listas de frecuencia o estructuras graduadas según su complejidad gramatical. Las palabras se contextualizan a través de frases, ilustraciones y apoyos audiovisuales. Al igual que el método anterior, el objetivo principal de esta corriente es conseguir la competencia lingüística.

Son manuales creados bajo esta concepción, *Español 2000 y Español en directo*. En lo que concierne al primero, tanto L. Ruiz Gurillo²³¹ como M^a E. Olimpio de Oliveira²³² advierten un escaso tratamiento de la fraseología en el mismo. Las UFs se tratan de manera aislada y repetitiva, sin la debida contextualización. Podemos decir que esto es típico de la metodología estructural, ya que el establecimiento de hábitos y la memorización forman sus pilares básicos, de ahí el trato repetitivo de las mismas.

L. Ruiz Gurillo²³³ señala que las fórmulas rutinarias y los refranes tienen menor trascendencia en este manual. Ello es debido a que los enunciados fraseológicos son vinculados a las funciones comunicativas y al ser este manual de corte estructural, concede mayor importancia a las estructuras

²³¹ *Ibíd.*

²³² OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., pp.19-20.

²³³ RUIZ GURILLO, Leonor. . "Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros". Op.cit.

gramaticales y a las expresiones supeditadas a dichas estructuras; por lo que insistirá más en las locuciones que poseen función oracional y en las colocaciones que forman combinaciones sintagmáticas que en las expresiones anteriores.

Con respecto al manual *Español en directo*, en opinión de Olimpio de Oliveira²³⁴, sigue el mismo patrón que el anterior, las UFs son tratadas de manera dispersa y escasa. Sin embargo, en los niveles superiores, se percibe una cierta mejoría con la aparición de varios ejercicios de práctica tales como definir el significado de las UFs, buscar equivalentes en la LM, sobre todo, de algunos refranes y actividades de contextualización como usar las UFs en oraciones y situaciones adecuadas.

3.3. Las UFs en el método nociofuncional

Debido al surgimiento de muchas críticas contra el estructuralismo y el conductismo como modelo psicolingüístico y la necesidad de renovar en el ámbito de las lenguas, el Consejo de Europa propulsa el proyecto de lenguas vivas para llenar las lagunas del estructuralismo y unificar la metodología de la enseñanza de las lenguas europeas.

Los nuevos planteamientos se basan fundamentalmente en un eje vertebrador: la función lingüística. Cuando hacemos uso de la lengua es para una finalidad o función comunicativa determinadas. Dichas funciones se logran haciendo uso de exponentes lingüísticos. Por lo que están dos categorías: una de índole gramatical o nocional y otra de índole funcional.

Los manuales con características nocional-funcionales comienzan a surgir en España en los años 80 y muestran un cambio importante de orientación en la enseñanza, adaptadas a las necesidades del aprendizaje de idioma. Estos planteamientos son los que abrieron camino a la definición del método comunicativo propiamente dicho.

Son manuales concebidos bajo estas directrices, *Antena (1987)*, *Para empezar (1985)*, *Esto funciona (1987)* y *Entre nosotros (1982)*. L. Ruiz Gurillo

²³⁴ Ibid.pp.17-18.

alega que en este último existe una mejoría parcial en el tratamiento de las UFs “al conectar las unidades fraseológicas con unidades simples pertenecientes a su mismo campo léxico, facilita su comprensión y su uso.”²³⁵ Asimismo, considera un acierto la presentación de las fórmulas rutinarias con sus respectivas funciones comunicativas. Esto es explicable por el hecho de tratarse de un manual de corte nocifuncional que da protagonismo a las funciones comunicativas y a sus respectivos exponentes lingüísticos entre los que figuran las fórmulas rutinarias.

M^a E. Olimpio de De Oliveira²³⁶ por su parte, también destaca con respecto a este manual, el hecho de presentar las paremias, pertenecientes al área temática de la UD, en un cuadro destacado con su significado correspondiente y de manera contextualizada por medio de un texto previo.

En lo que respecta a la tipología de las UFs, en este manual abundan las fórmulas rutinarias, locuciones, refranes y en menor medida, las colocaciones. Esta repartición se entiende por conceder esta metodología, a diferencia de los manuales anteriores, importancia a las funciones comunicativas como eje principal de la enseñanza y al ser las fórmulas rutinarias artífices de dichas funciones.

En efecto, ante la irrupción de los programas nocional-funcionales se comienza a considerar parcialmente la fraseología en los manuales. Sin embargo, todavía persisten problemas relacionados con la insuficiente práctica de los mismos y la falta de variedad de las actividades.

3.4. Las UFs en el método comunicativo

Este método surge gracias al desarrollo de los programas nocional-funcionales. En los años 70, el Consejo de Europa propondrá una renovación en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, surgiendo como resultado del trabajo de varios ámbitos interdisciplinarios, el enfoque comunicativo. La pragmática, la sociolingüística, la etnografía del habla, la psicolingüística y el análisis del discurso son algunas de las influencias que darán lugar a este enfoque.

²³⁵RUIZ GURILLO, Leonor. “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. Op.cit.

²³⁶OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., p.20.

Este método describe la lengua como instrumento de comunicación y como un conjunto de reglas lingüísticas, sociolingüísticas y socioculturales. Las funciones lingüísticas se convertirán en el eje del aprendizaje y el principal objetivo es alcanzar la competencia comunicativa. Las actividades comunicativas van a ser dirigidas a la interacción comunicativa.

El vocabulario no está supeditado a reglas gramaticales sino a listas de frecuencia, rentabilidad y productibilidad. Es el vivo reflejo de la lengua en uso. Se organiza por áreas temáticas y campos nocio-funcionales. Se usan muestras de lengua de manera contextualizada y con apoyos visuales o auditivos. En base a las áreas temáticas, se especifican los objetivos y los contenidos léxicos gramaticales, socioculturales, etc. Aparte de ello, se facilita la interacción social.

En los años 80, se comienzan a confeccionar varios manuales bajo esta metodológica y con grandes resultados. Las características principales recogidas por Sánchez Aquilino son²³⁷:

- El lenguaje tiende a estudiarse como algo globalizado y se sitúa en el ámbito del contexto.
- El lenguaje no es un sistema sino un instrumento de comunicación y de interacción social.
- El lenguaje se analiza en el uso, como instrumento con funciones comunicativas determinadas.
- Se pasa del lenguaje ideal al lenguaje real, adaptado a las situaciones de la vida cotidiana.
- La enseñanza tiene que ver con el uso de la lengua en situaciones reales. Hace que el aprendizaje sea más eficaz y activo.
- El alumno es el principal protagonista del proceso de aprendizaje.

²³⁷SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997, p.196.

En lo referente a la gramática, el enfoque comunicativo no descuida la enseñanza de la misma, más bien, intenta equilibrar entre comunicación y gramática. No obstante, se trata de una gramática selectiva dirigida al uso de la lengua; es decir, hay que saber usar las estructuras y no aprender de memoria innumerables reglas gramaticales.²³⁸ Por todo lo anteriormente dicho, el objetivo de este método es alcanzar la competencia comunicativa.

Hay que señalar que existen diferentes grados de aplicación de este método y una gran variedad de manuales variados y adaptados a los contextos adecuados. Por lo que la aplicación de dichos principios puede ser flexible adecuándose a las situaciones y características de aprendizaje. Los manuales de corte comunicativo son diversos tales como *Planeta*, *E/Le*, *Intercambio*, *Sueña*, *Prisma*, *Ven*, *Cumbre*, *Español sin fronteras*, *A fondo*.

Como ejemplo de esta metodología, analizamos brevemente el manual *A fondo*.²³⁹ Lo primero que llama la atención en este manual es que cada unidad tiene por título la primera parte de un refrán relacionado con el tema de cada unidad y que el libro comienza con una actividad preparatoria de relación entre partes de los refranes y sus mitades que faltan. Ello indica que desde las primeras páginas ya se percibe la importancia concedida a la fraseología.

Otra cosa a destacar en este manual es que dedica una sección fija a las UFs denominada *Dimes y diretes*, de ahí que lo consideramos un acierto en su estructura didáctica. Este hecho significa que las UFs se han tomado en consideración y se ha valorado su importancia al igual que los demás elementos lingüísticos en la elaboración del manual. Esto no quiere decir que no aparezcan en otras secciones, sino que además de la sección específica, también tienen acto de presencia en otras secciones como *palabra por palabra* o *materia prima*, relacionadas con el léxico y la gramática, respectivamente.

Las UFs aparecen insertadas en textos, en cuadros, en diálogos, en ilustraciones, en anuncios y en las actividades. Por lo que están debidamente

²³⁸ MELERO ABADÍA, Pilar. *Métodos y enfoques en la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera*: Madrid: Edelsa, 2000, p.90.

²³⁹ CORONADO GONZÁLEZ, M^a Luisa; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier; ZARZALEJOS ALONSO, Alejandro. *A fondo2. Curso de español. Lengua extranjera. Nivel Superior*. Madrid: SGEL, 2004.

contextualizadas de forma variada. Las fórmulas rutinarias y las locuciones son la modalidad de UFs más estudiadas en este manual. El hecho de tratarse de formas de interacción social que cumplen funciones específicas en situaciones rutinarias y al ser el el manual, de índole comunicativa, las fórmulas rutinarias están vinculadas a determinados actos comunicativos, de ahí su abundancia.

En todas las unidades aparece un tipo u otro de UFs, por lo que podemos afirmar que se presta atención a todas las tipologías. Aunque como es evidente, el nivel superior es donde más notoria es esta presencia. Por lo que, existe una incorporación gradual a medida que se pasa de nivel.

La terminología más empleada para el tratamiento de estas UFs es la denominación “expresiones” seguida de “modismos” a excepción de los refranes que se citan como tales y también “construcciones” para referirse a las colocaciones.

En ocasiones, las UFs aparecen insertadas en textos para facilitar su memorización y su contextualización con marca tipográfica en negrita. En ningún caso se refiere a dichas UFs como expresiones fijas en el habla o idiomáticas.

En el apartado *Dimes y directes*, tienen cabida los siguientes títulos agrupados por varios criterios: por campo semántico, por campo léxico, por función, y por componente común. Así, por ejemplo, aparecen UFs procedentes del mundo taurino (*echar un capote, cortar la coleta, torear a alguien, estar para el arrastre, mirar los toros desde la barrera, etc*), del mundo artístico (*de película, es un pintamonas, es una artista/comediante, es su vivo retrato no puedo ver a (Teresa) ni en pintura, me viene que ni pintado, ¡Tú aquí no pintas nada!,etc*), etc.; para expresar incomprensión (*hábleme en cristiano, he perdido el hilo, esto me suena chino, no entiendo ni papa/ni jota*) para mostrar consuelo (*así es la vida, lo siento mucho, te acompaño el sentimiento, ¡Qué le vamos a hacer!*).

En efecto, el tratamiento de este tipo de las UFs es abundante en este manual debido a la dedicación de una sección fija en el mismo. El tratamiento de las UFs es mejor que en los métodos anteriores, debido a una planificación previa en su enseñanza y por ser un manual de corte comunicativo. No obstante, persisten todavía algunas lagunas como la confusión terminológica,

la ausencia de identificación de sus rasgos distintivos (fijación e idiomática), y en ocasiones, la presentación de las mismas sin la debida contextualización.

3.5. Las UF's en el enfoque por tareas

Dentro de la metodología comunicativa surge, a finales de los años 80 en el ámbito anglosajón, el enfoque por tareas. En España, comienza a ser latente en los años 90 con los trabajos de J. Zanon y M^a J. Hernández y S. Estaire. Los manuales representativos de esta metodología es *Gente* y *El Ventilador* para nivel avanzado.

El enfoque destaca por incorporar un nuevo concepto dentro de los planteamientos comunicativos, el concepto de *tarea* como procedimiento didáctico orientado a la comunicación. D. Nunan define dicho concepto de la siguiente manera:

*"(...)una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma."*²⁴⁰

Asimismo, las principales características de la tarea son formuladas por J. Zanon²⁴¹: refleja situaciones reales; constituye una unidad de actividad en el aula; está dirigida al aprendizaje del lenguaje; está perfectamente diseñada con objeto, estructura y secuencia; y se pone mayor énfasis en el significado que en la forma. Así pues, este método emplea tareas reales para desarrollar procesos comunicativos y lograr una competencia comunicativa eficiente en LE.

El Manual *Gente*²⁴² es un manual de orientación comunicativa, muy utilizado para la instrucción de la lengua española en Marruecos²⁴³ y concretamente, su eje de aprendizaje lo constituyen los procesos de

²⁴⁰ NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. GONZÁLEZ DAVIES, M^a (trad.). Madrid: Sucursal en España de Cambridge University Press, 1996, p.10.

²⁴¹ ZANON, Javier (1990:22-23).Citado por SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Op.cit., p.80.

²⁴² MARTÍN PERIS, Ernesto; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; SANZ BAULEA, Neus. *Gente 1. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión, 1997.

MARTÍN PERIS, Ernesto; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; SANZ BAULEA, Neus. *Gente 2*. Barcelona: Difusión, 1998.

MARTÍN PERIS, Ernesto; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; SANZ BAULEA, Neus. *Gente 3*. Barcelona: Difusión, 2001.

²⁴³ Este manual se emplea actualmente para la enseñanza de la lengua española en los centros Cervantes de Fez, Marraquech y Casablanca.

comunicación desarrollados en el aula a través de tareas. Este manual constituye una innovación en cuanto a la descripción de objetivos y en los procedimientos llevados a cabo en el aula tal y como se constata en la presentación del mismo.

La sección “*formas y recursos*” es la sección dedicada al léxico relacionado con el tema de la unidad. Se trata de un léxico “real”, adecuado a las necesidades comunicativas de los estudiantes, aunque, en algunas ocasiones, las unidades léxicas que se proponen únicamente presentan el contexto de estar relacionadas con el tema sobre el que versa la unidad en cuestión.

En los tres niveles de este manual existe una escasa presencia de las UFs a pesar de tratarse de un enfoque comunicativo por tareas. Destaca la abundancia de fórmulas rutinarias en los tres niveles y la escasez del resto de tipologías.

Las UFs aparecen dispersas en todas las secciones y tareas y no en un apartado fijo. Así, tienen acto de presencia en *gente en casa*, *gente que sabe*, *gente que opina* *gente y emociones*, *gente de ciudad* y *gente y culturas*. Estas expresiones aparecen insertadas en recuadros con el título *Os será útil* donde se enmarcan las UFs y su respectiva función. A continuación, mostramos algunos ejemplos:

- En *Gente 1* las fórmulas rutinarias referidas a la conversación telefónica: *¿de parte de quién? / no se puede poner* y otras referidas a las presentaciones: *mucho gusto / hola ¿qué tal?*
- En *Gente 2* tienen cabida las fórmulas rutinarias para expresar desacuerdo: *que sí, que sí / que no, que no*, etc.
- En *Gente 3* están presentes las fórmulas rutinarias para referirse a las propias habilidades: *no lo hago mal del todo / se me dan muy bien; Soy un desastre/negado para la música; se me da fatal; o las referentes a las habilidades ajenas: es un genio; se le da muy bien*, etc. Además, aparecen: las expresiones de deseo (*que te vaya bien/que lo pases bien/que te diviertas*); expresar sorpresa(*parece curioso, resulta extraño*); felicitar (*feliz cumpleaños, que cumplas mucho*, etc.); comparar y contrastar (*no tienen nada que ver, no se parecen en nada, tienen mucho en común*, etc.) ;expresiones de gustos(*lo que más me gusta*,

mí, me resultan, etc.) ; dar recomendaciones y advertencias(se considera una falta de educación, está muy de mal gusto, etc.).

Por otro lado, aparecen ejercicios de práctica en los que el alumno debe simular una situación haciendo uso de las mismas. Se percibe una escasa tipología de actividades para practicar las UFs y la presentación es muy pobre.

Según M^a E. Olimpio de Oliveira²⁴⁴, se trata de un manual con un buen planteamiento teórico, pero a la hora de llevarlo a la práctica presenta muchas carencias, por lo que, como manual de enfoque con tareas, deja mucho que desear. Compartimos la misma opinión de la autora, ya que a juzgar por sus características, sus objetivos y por el enfoque al que pertenece, se espera un mejor y mayor tratamiento de las UFs. Sin embargo, el tratamiento es escaso (ya que se reduce a algunas fórmulas), disperso y asistemático con una pobre presentación y práctica.

*El Ventilador*²⁴⁵ es un manual destinado a los estudiantes del nivel superior de acuerdo con la escalas de nivel del MCERL. Tal y como se admite en la presentación del mismo, tiene una concepción comunicativa de la enseñanza de las lenguas basada más concretamente, en el enfoque por tareas. La innovación que supone este manual, es la inclusión de textos variados y reales que representan distintos registros de lengua, “*de modo que el alumno tenga experiencias comunicativas en múltiples espacios*”.²⁴⁶

En lo que respecta a las UFs, podemos decir que existen UFs abundantes en este nivel, cosa que se explica por ser un manual dedicado a un nivel superior de enseñanza y por basarse en el enfoque por tareas dentro de la concepción comunicativa.

- Las UFs aparecen en los ámbitos *saber hablar, saber hacer, saber cultura, saber hablar y saber gramática* y con mayor frecuencia, en *saber palabras*, la sección dedicada al léxico.
- En ocasiones, se presentan agrupadas por campo semántico como en el caso de las UFs relacionadas con el mundo taurino, con los animales

²⁴⁴ OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia, *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., p.31-32.

²⁴⁵ CHAMORRO GUERRO, M^a Dolores; [et al.]. *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión, 2006.

²⁴⁶ *Ibid.*, p.8

y con la religión. Como ejemplo, presentamos algunas UFs relacionadas con animales donde se indican las connotaciones de las mismas y el género con el que se usan (hombres, mujeres o para ambos géneros). Por ejemplo; *Ser un gallina/zorro, ser un cabrón (insulto fuerte), ser un bicho malo /lince/foca, ser una víbora, estar como una cabra/vaca/foca, estar como un toro, hacer el ganso, parece una mosquita muerta, ponerse como una fiera/vaca/toro/foca.*

- La terminología usada a lo largo de este manual es la de “expresiones” en la mayoría de los casos y en menor medida, se emplean los términos “estructuras” y “frases hechas”. Ello indica la todavía confusión terminológica que no sólo se percibe en el desacuerdo de los trabajos teóricos sino su repercusión en la configuración de los manuales.
- Las UFs se presentan en recuadros con su función correspondiente para resaltar su importancia y ayudar a su memorización. Un ejemplo de dichas UFs son las relacionadas con las emociones: *Estoy que trino, ponerse de mil colores, a punto de explotar, que echo chispas, estar contento que unas pascuas, tirarse de los pelos, de capa caída /llorando por los rincones, se sube por las paredes, Ana se quedó helada.*
- La mayoría de veces aparece contextualizada a través de ejemplos, frases o textos. En ocasiones, se parte de muestras reales de uso cotidiano a partir de los cuales se plantean los ejercicios.
- Todas las tipologías fraseológicas son tratadas en este manual. Se recogen todas las tipologías bajo un mismo término denominado “expresiones” sin distinguir entre colocaciones, locuciones, o enunciados fraseológicos (fórmulas rutinarias y refranes).
- Algunos epígrafes llevan como título UFs para introducir al contenido temático de la lección, sin explicaciones ni ejercicios sobre las mismas. Es el caso de: hablar por los codos en la sección *Saber hablar*, o la mar de fuerte, hace mil años, como una moto, está de miedo en la sección *Saber hacer*, entre otras.
- En cuanto a la tipología de los ejercicios, es bastante amplia y variada lo que permite explotar cualquier tipo de estrategias de aprendizaje. Las principales actividades son: rellenar huecos, buscar el significado de

UFs , sinónimos, buscar el “intruso”, formar campos semánticos, juegos por equipo que permiten poner en práctica lo aprendido, contextualizar, sustituir expresiones libres por expresiones fijas, relacionar cada UFs con su significado, buscar expresiones equivalentes en LM, escribir usando las UFs aprendidas, clasificarlas por categoría semántica. Como ejemplo, de estos últimos recogemos las UFs relacionadas con la religión a las que se propone clasificar según su categoría léxica (virgen, dios, sentimientos, diablo, tiempo, espacio). He aquí algunas de esas expresiones: *vivir en el quinto infierno, pasar un ángel, ¡virgen santa!, vivir un calvario, ser un pobre diablo, llegar y besar al santo, Dios aprieta pero no ahoga, una y no más Santo Tomás.*

En nuestra opinión, este manual es uno de los manuales donde mejor se trata la fraseología gracias a la debida contextualización y ejemplificación llevada a cabo en la presentación de los mismos, a la presencia de todos los tipos de UFs y a la variedad de ejercicios para su comprensión y práctica. También es un manual muy bien ilustrado, lo que contribuye favorablemente a la comprensión y memorización de los nuevos elementos incorporados. Persiste, sin embargo, el problema de la confusión terminológica en torno a las UFs, al igual que en todos los manuales mencionados.

3.6. Valoración general del tratamiento de las UFs en los distintos métodos de E/LE

Del análisis de los manuales anteriores de E/LE, destacamos que la fraseología ha estado presente en todos los métodos de enseñanza, desde los manuales de corte tradicional hasta los comunicativos. Sin embargo, como es evidente, son estos últimos los que mejor y mayor tratamiento confieren a la misma.

En los manuales de corte estructural y tradicional, las UFs aparecen de manera aislada, asociadas a listas de palabras y expresiones, sin práctica de las mismas; por lo que se han considerado como elementos anecdóticos sin importancia alguna.

A partir de los manuales nociofuncionales se percibe una mejoría parcial en el tratamiento de las UFs. Se comienza a valorar la contextualización en la presentación de las UFs y también, se considera su presentación junto a su respectiva función comunicativa o junto a la explicación de su significado.

Los manuales comunicativos son los que mejor tratamiento confieren a las unidades, objeto de nuestro estudio. Pues tienen como finalidad principal alcanzar la competencia comunicativa integrando las UFs como elementos trascendentales para alcanzar la misma. De este modo, la metodología comunicativa tiene en cuenta distintos registros de uso entre los que destaca el registro oral como gran productor de UFs. Se usan textos reales adaptados a las necesidades comunicativas de los alumnos y se consideran los aspectos contextuales del uso de la lengua. Por lo tanto, es en estos métodos donde mejor se percibe la importancia y el trato de las UFs ya que juegan un papel decisivo en todo lo anterior. Ahora bien, dentro de la metodología comunicativa persisten todavía varios problemas que pueden obstaculizar el aprendizaje de las UFs. Se trata de carencias relacionadas con la terminología, identificación de las UFs como expresiones fijas, presentaciones inadecuadas, ejercicios de práctica insuficientes y falta de sistematización en su enseñanza.

Para explicar el tratamiento de la fraseología en los distintos métodos de español, remitimos a las palabras que M^a J. Cervero y F. Pichardo emplearon para describir el tratamiento del léxico en los manuales:

“(...)desde su supeditación a reglas gramaticales, su estudio de forma aislada y no como componente esencial de habilidades lingüísticas, pasando por estar al servicio de objetivos comunicativos-en los manuales de enfoque comunicativo-, hasta llegar a ser desarrollado de forma integrada y en coordinación con las cuatro destrezas, rehabilitándose de esta manera como constituyente esencial de la competencia comunicativa.”²⁴⁷

Las autoras citadas resumen perfectamente la evolución del tratamiento de la fraseología a lo largo de las distintas metodologías. De esta forma, en los manuales tradicionales y estructurales, las UFs aparecen aisladamente y supeditadas a reglas gramaticales. A partir de los nociofuncionales y sobre todo, en los manuales comunicativos adquieren mayor protagonismo al convertirse en exponentes lingüísticos de distintos objetivos y funciones comunicativas y su tratamiento comienza a considerar todas las destrezas y los distintos registros de uso.

En general, los niveles que tratan las UFs son el intermedio y el superior por lo que en la configuración de manuales se imponen los partidarios de enseñar las UFs en estadios avanzados, entre los que figura el MCERL.

Las UFs aparecen en todos los apartados dispersamente. Es decir, no se incluyen en un apartado específico, a excepción del apartado *Dimes y Diretes* del manual *A fondo* dedicado específicamente a las mismas. Consideramos un acierto la estructuración de dicho manual que dedica un apartado específico a las UFs denominado *Dimes y Diretes*. Ello indica que se le concede importancia a la fraseología en la configuración del mismo equiparándola al resto de elementos lingüísticos.

Finalmente, hay que señalar que la terminología usada a lo largo de todos los manuales ha sido diversa: modismo, expresión, frase hecha, locución, estructuras, construcciones. Esta variedad terminológica crea confusiones por no distinguir entre estructuras libres y fija y por no remarcar sus peculiaridades lingüísticas y semánticas. Pero el término que más se impone es el de “expresión”. Como vemos, es un término que no identifica a las UFs como unidades fijas e idiomáticas. Dicha confusión está presente también (como vimos en el punto 1.3.) en el MCERL.

²⁴⁷ CERVERO, María Jesús; PICHARDO CASTRO, Francisco. Op.cit., pp.12-13

En nuestra opinión, de los manuales vistos, el manual *A fondo* y el manual *el Ventilador* son los que mejor tratamiento confieren a la fraseología. En el primero se concibe una planificación en la enseñanza de las mismas al dedicarle una sección específica y al incluirla en el índice de contenidos del mismo. En el segundo, la gran variedad de ejercicios planteados sobre estas expresiones y su presentación bien ilustrada constituye un gran acierto que favorece su aprendizaje. Al ser un manual reciente, se deduce que se ha hecho eco de las aportaciones de las recientes investigaciones dentro de la Fraseología.

4. Materiales específicos para marroquíes

En el Instituto Cervantes se suelen emplear los manuales destinados a la enseñanza del español para extranjeros que se encuentran regidos por el PC del mismo y el MCERL. Por su parte, en los centros educativos españoles se usan los mismos manuales destinados a los hablantes nativos en España.

En lo que respecta a los materiales específicos de español destinados a los alumnos marroquíes tal y como constata M. Ammadi²⁴⁸, en su mayoría, están concebidos para los inmigrantes (*Proyecto Forja, Rayuela*), para los estudiantes de secundaria marroquí (*Español para dialogar*), para la alfabetización en lengua española (*Contrastes, En Contacto, Cuadernos de alfabetización*) y para el desarrollo de alguna destreza en concreto (*lectura, expresión oral, expresión escrita, etc.*).

Por lo tanto, al considerarse manuales relacionados con etapas iniciales de aprendizaje, la presencia de UFs en los mismos es escasa ya que tanto el colectivo inmigrante como las personas que inician el proceso de alfabetización se encuentran en un estadio inicial.

En cuanto al manual dedicado a la secundaria marroquí, *Español para dialogar* está destinado a los alumnos de Tronco Común y viene como consecuencia de la Reforma educativa Oficial para “*la revisión de objetivos y métodos, así como la mejora de la enseñanza de las segundas lenguas*”.²⁴⁹ No

²⁴⁸ AMMADI, Mostafa. *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Op.cit., p.49.

²⁴⁹ JARIF, Saâdia; S'HOULI, ; RAMDANE, Fatima. *Español para Dialogar*. Rabat: Imprimerie El Maârif Al Jadida, 2005, p.3.

se describe el enfoque seguido por el mismo pero a juzgar por sus objetivos y planteamientos se trata de un enfoque comunicativo. A. Liberal Trinidad²⁵⁰ señala que se puede enmarcar, concretamente, dentro de las corrientes nociofuncionales.

El manual pretende trabajar todas las destrezas para conseguir un nivel comunicativo competente en una situación básica. Tal y como se admite en el prólogo del mismo, el objetivo principal es:

*“la adquisición por parte de los alumnos de competencias básicas que les capaciten para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas. Para eso, utiliza un español usual y comunicativo”.*²⁵¹

En este manual, notamos un escaso tratamiento de la fraseología. Dicho tratamiento es una continuidad de lo visto en los manuales de E/LE anteriormente mencionados. Existe una progresión gradual de la dificultad comunicativa. Es decir, abundan las fórmulas rutinarias como exponentes de las funciones comunicativas que se pretende enseñar desde las más básicas (dar consejos, opinar, saludar) hasta otras más complejas. En menor medida, se tratan locuciones y conectores discursivos en las secciones dedicadas al *léxico y a la gramática*. Tampoco existe una variedad de ejercicios de práctica de los mismos aunque ocupan un lugar destacado los ejercicios de índole contrastiva e intercultural. La presentación es contextualizada a través de muestras reales de la lengua en uso y persiste la confusión terminológica en torno a la fraseología. A pesar de que el manual incluye contenidos culturales españoles diversos, la fraseología no tiene cabida en los mismos; más bien, se encuentra dispersa entre las distintas secciones dedicadas al léxico, gramática y funciones comunicativas.

Aparte de los materiales específicos anteriores, también figuran algunas revistas de didáctica que han surgido como material de apoyo al profesorado de español a marroquíes editadas por la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos. Destacamos al respecto las tareas

²⁵⁰ TRINIDAD LIBERAL, Antonia. “Visión de la sociedad y la cultura _ hispanas en las imágenes del manual Español para Dialogar” [en línea]. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_11LiberalTrinidad.pdf?documentId=0901e72b80e5376. [Consulta: 11/11/2011].

²⁵¹ JARIF, Saadia; S'HOULI, Asmae; RAMDANE, Fatima, Op.cit., p.3.

recogidas en algunos números de los *Cuadernos de Rabat*.²⁵² En muchos números²⁵³ se presentan propuestas de actividades específicas para los alumnos marroquíes.

Hemos consultado brevemente las tareas destinadas para el nivel intermedio debido a que es en éste cuando se comienza a considerar la fraseología. En dichos números el tratamiento de la fraseología es supeditado a funciones comunicativas dentro de la sección denominada *Funciones y exponentes*. Por ello, la mayoría son fórmulas rutinarias fundamentales y habituales en la interacción social. Es el caso de las fórmulas que sirven para las siguientes funciones: saludar y despedirse, dar las gracias, expresar causa, finalidad, opinión, ordenes, gustos, consejos, recomendar, valorar positiva o negativamente algo, realizar peticiones formales e informales, preguntar por algo, etc.

Las actividades que proponen estos materiales van orientadas sobre todo a la producción de las UFs por lo que son ejercicios de refuerzo. En general, consisten en la simulación de situaciones en grupo o en pareja haciendo uso de las mismas y en redactar un tema o diálogo donde figuren las UFs estudiadas.

Asimismo, se encuentran ejercicios como clasificar según la función comunicativa y rellenar huecos de un texto con la UFs correspondientes. Las actividades que ofrecen estos materiales son apropiadas para consolidar la producción de UFs para los marroquíes, pero no para enseñarlas. En efecto, al ser materiales complementarios, engloban ejercicios de práctica y no de presentación ni de comprensión.

²⁵² Los *Cuadernos de Rabat* surgen para satisfacer la demanda de profesores e inspectores de español en Marruecos como trabajo complementario en las aulas marroquíes. Muchos números han sido dedicados a presentar tareas variadas que cubren las cuatro destrezas.

²⁵³ Véase ROLDÁN, Magdalena (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Septiembre 2007. Nº 18. Rabat: Consejería de Educación, 2007; ROLDÁN, Magdalena (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Diciembre 2008. Nº 21. Rabat: Consejería de Educación, 2008; SÁNCHEZ MAIQUEZ, Ángel (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Septiembre 2009. Nº 22. Rabat: Consejería de Educación, 2009; SÁNCHEZ MAIQUEZ, Ángel. (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Diciembre 2009. Nº 23. Rabat: Consejería de Educación, 2009; y, PÉREZ SEDEÑO, Mª (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Abril 2004. Nº 24. Rabat: Consejería de Educación, 2010.

Conclusión

En este capítulo nos adentramos en el ámbito de la enseñanza de las UFs, dentro del marco del E/LE. Para ello, en primer lugar, hemos pretendido poner de manifiesto la importancia del aprendizaje de las UFs y el de la dificultad inherente al proceso de enseñanza -aprendizaje de las mismas.

La importancia del aprendizaje de dichas unidades radica en su enorme contribución a la adquisición de la competencia comunicativa de los hablantes. Pues contribuyen al desarrollo de todo tipo de competencias que conforman la competencia comunicativa principal propuesta por el MCERL (lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas)

Aparte de ello, este tipo de expresiones forma parte de todos los discursos (orales y escritos), registros (formales e informales, cultos y coloquiales) y géneros discursivos (periodísticos, políticos, literarios, etc.); por lo que los aprendientes se van a enfrentar a ellas en su práctica del idioma a través de canales distintos. Además, las UFs destacan por su significativo papel en el discurso confiriéndole una alta expresividad, fluidez y naturalidad equiparable al de los hablantes nativos.

Con respecto a las dificultades que derivan de la enseñanza de las UFs son debidas a sus características formales (fijación formal), semánticas (idiomaticidad de su significado), sus connotaciones pragmáticas y su enorme dimensión cultural.

Otras dificultades están relacionadas con carencias en su instrucción. Los profesores no disponen de materiales orientativos fiables con criterios unificados para la selección de UFs que hay que enseñar, no se tiene claro el nivel donde se deben enseñar, qué *input* presentar en cada nivel, qué término emplear para su instrucción, etc. Aparte de ello, las escasas investigaciones empíricas y teóricas sobre la didáctica de las UFs del español dificulta incluso más la tarea.

En cuanto a la evolución en el tratamiento de la fraseología en las distintas corrientes metodológicas, podemos decir que existe una progresión gradual acorde con las distintas metodologías siendo las que mejor tratamiento confieren a la misma las de corte comunicativo. Se ha comprobado la

presencia de las UFs incluso en manuales de corte tradicional, aunque, obviamente, son los manuales de corte comunicativo los que mejor tratamiento le confieren al considerarla artífice de la competencia comunicativa y al incluir aspectos contextuales o pragmáticos al aprendizaje de las lenguas extranjeras.

A pesar de ello, el tratamiento en los manuales comunicativos vistos no es adecuado. Pues éstos carecen de muchos aspectos como la confusión terminológica, la falta de diferenciación de las UFs, estrategias de presentación y de la práctica adecuada. El *imput* de las mismas presentado, a veces, no se basa en criterios de selección juiciosa y su enseñanza, en ocasiones, no parece planificada, sino ocasional.

Por otro lado, en lo que se refiere al tratamiento de los materiales específicos de español a los alumnos marroquíes, podemos afirmar que la mayoría están destinados al colectivo inmigrante y otros a la alfabetización pertenecientes al primer estadio de aprendizaje. Por lo que hemos optado por valorar exclusivamente, la presencia de las UFs en el manual *Español para dialogar*, dirigido a los alumnos del tronco común. Las UFs aparecen vinculadas a las funciones comunicativas por lo que abundan, al igual que en los manuales de E/LE, las fórmulas rutinarias dentro de la sección de *contenidos comunicativos*. En menor medida, aparecen *locuciones, conectores discursivos y colocaciones* vinculadas al léxico y a la gramática.

Destacan algunos números de algunos materiales didácticos donde se proponen tareas de apoyo para los alumnos marroquíes, los *Cuadernos de Rabat*. Las actividades que proponen estos materiales son orientados, sobre todo, a la producción de las UFs, por lo que constituye ejercicios de refuerzo interesantes para los alumnos marroquíes. En general, consisten en la simulación de situaciones en grupo o en pareja y en la redacción de un tema o diálogo donde figuren las UFs. La terminología es imprecisa y no se hace alusión a la taxonomía ni a las propiedades distintivas de las UFs, al igual que el resto de manuales de E/LE mencionados.

Una vez enfocadas las UFs desde el punto de vista didáctico en este capítulo, pasaremos a la parte práctica de nuestro trabajo donde realizaremos un análisis exhaustivo de los manuales utilizados en el Instituto Cervantes de Tetuán y de los cuestionarios distribuidos en el mismo centro.

Capítulo III

ESTUDIO Y ANÁLISIS DEL CORPUS

Introducción

Después de un acercamiento al tema desde una perspectiva estructural y otra didáctica, nos adentramos en el presente capítulo en la parte práctica del mismo. Para ello, pretendemos realizar un análisis exhaustivo de los manuales *Prisma* utilizados en los niveles medios y avanzados del Instituto Cervantes; así como el análisis de los cuestionarios distribuidos a profesores y alumnos del mismo centro con el fin de conocer la percepción que tienen de la fraseología.

Dada la extensión de este trabajo, no nos ha parecido operativo realizar la consulta en todos los centros del Instituto Cervantes en nuestro país, de modo que hemos elegido dirigir nuestro análisis al I. Cervantes de Tetuán, en particular. La elección de este centro, radica, fundamentalmente en dos aspectos:

- En primer lugar, a diferencia de los demás centros de nuestro país, se usa el mismo manual en los niveles que nos conciernen.²⁵⁴ Por ello, su análisis nos permitiría tener una visión amplia y progresiva de dicho tratamiento, teniendo en cuenta las mismas bases teóricas y por lo tanto, nos permitiría apreciar el tratamiento recibido en los distintos niveles del mismo manual y método.
- En segundo lugar, en esta zona de nuestro país se ubica la cuna del español por razones históricas y geográficas ya conocidas²⁵⁵. La presencia de la lengua y cultura españolas en esta ciudad es muy importante, incluso el dialecto marroquí en su variante “tetuaní” se nutre de numerosos préstamos españoles²⁵⁶. Debido a ello, la valoración de la percepción de la fraseología en este centro, nos permitirá entender si el conocimiento cultural de lo español, con el que cuentan los alumnos

²⁵⁴ En el I. Cervantes de Casablanca se usan los manuales *Gente 2*, *Gente 3* y *En acción* para los niveles B1, B2 y C1, respectivamente. En I. Cervantes de Rabat se usan los materiales *Etapas Plus* en los niveles B1 y B2 y en el C1, se usa el *aula Virtual de español (AVE)* y material complementario. En I. Cervantes de Fés se utilizan para estos mismos niveles los manuales *Gente 2*, *Gente 3* y *El Ventilador*. En el Instituto Cervantes de Marrakech se utilizan *Gente 2*, *Gente 3* y *Español Lengua Viva 4*. Finalmente, en el I. Cervantes de Tánger se utiliza para el nivel B1: *Ele actual B1* y *Gente 2*; en B2: *Ele actual B2* y *Prima Avanza* y en el C1: *Nuevo Prisma C1*. (Son datos del 2011-2012 y pueden modificarse de un año a otro.)

²⁵⁵ Nos referimos a la influencia española como resultado de la implantación del protectorado español (1912-1956) en la región norte del país del que Tetuán fue capital y la cercanía geográfica a España.

²⁵⁶ Al respecto interesa el artículo de LÓPEZ CARRILLO, Rodrigo; FARTAKH, Adel. “La influencia de la lengua española en el árabe dialectal de Tetuán”. En: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; MANZÓN POZAS, Francisco José; GARCÍA PIÑEIRO, Vicente (eds.). *Teoría y práctica de la lexicología*, (V Jornadas Internacionales sobre el Estudio y Enseñanza del léxico, abril 1997). Granada: Método ediciones, 1998. Pp.99-104

marroquíes de esta zona, favorece o no la percepción y aprendizaje de las UFs para los mismos. Todo ello, teniendo presente que el conocimiento fraseológico se vincula directamente con el conocimiento cultural.

Con este análisis nos interesa conocer el tratamiento que recibe la fraseología en los manuales *Prisma*. En concreto, se va a realizar a los tres manuales *Prisma B1, B2 y C1* porque éstos se utilizan para la enseñanza del español en este centro para los niveles B1, B2 (manuales *Prisma B1 y B2*, respectivamente) y para los niveles C1 y C2²⁵⁷ (manual *Prisma C1*).

Hemos elegido estos niveles en particular, puesto que es a partir de éstos cuando la enseñanza de las UFs se va a hacer más notoria; es decir, se exige un conocimiento básico tanto lingüístico como cultural por parte del alumno para que pueda comprenderlas. Además, como hemos percibido en el capítulo II de este trabajo, los partidarios de la inclusión de la fraseología en niveles medios y avanzados se imponen a los que están a favor de una inclusión más temprana.

En cuanto a los cuestionarios, pretendemos conocer a través de ellos, la percepción que alumnos marroquíes y profesores de los mismos tienen de la enseñanza-aprendizaje de las UFs; también nos interesa valorar la posible relación entre los resultados de los cuestionarios y lo derivado del tratamiento de la fraseología en estos manuales. Finalmente, los cuestionarios también nos orientarán hacia las propuestas didácticas que presentaremos en el próximo capítulo.

²⁵⁷Dentro del método *Prisma*, se dispone del manual *Prisma C2 o Prisma Perfecciona* orientado a la enseñanza del nivel C2. Sin embargo, en el Instituto Cervantes de Tetuán se usa el C1 para ambos niveles. Por ello, sólo analizaremos el manual C1.

1. Análisis de manuales

Antes de comenzar el análisis del tratamiento de las UFs en este manual, conviene señalar los objetivos marcados para el mismo:

-¿Dónde aparecen y cómo son tratadas?

Debido a sus características morfosintácticas, semánticas, pragmáticas y culturales, las UFs recogen aspectos procedentes de distintas disciplinas, por lo que pueden ser tratadas en distintas secciones de los manuales. Por ello, pretendemos conocer la sección donde éstas predominan y la manera con la que son tratadas dentro de la misma.

-¿Cómo están distribuidas estas unidades?

Se trata de averiguar si en la distribución de las UFs se tiene en cuenta la dificultad, la tipología, la temática o si, simplemente, se distribuyen al azar. Ello nos permite apreciar si su enseñanza fue planificada de modo sistemático u ocasional.

-¿De qué tipo de UFs se trata?

Nos interesa conocer si se tienen en cuenta todas las categorías fraseológicas en este manual y cuál es la categoría más recurrente en el mismo.

Aparte de ello, interesa conocer las características de las actividades relacionadas con las mismas (forma de presentación de las UFs, destrezas, organización, número de ejercicios y tipo de actividades) para entender la manera de tratamiento que recibe la fraseología en estos manuales.

- ¿Qué terminología es usada para referirse a las UFs?

Como sabemos, en el ámbito teórico existen muchísimas desavenencias en torno a la terminología, de ahí que existen numerosas denominaciones para las UFs. Aunque en una metodología comunicativa, lo que menos importa es el metalenguaje, creemos que éste puede jugar un rol positivo desde el punto de vista didáctico en la identificación y diferenciación de las demás expresiones pertenecientes al discurso libre.

Con el fin de lograr los objetivos anteriores, optamos por la combinación de los criterios lingüístico y didáctico. Mientras que el primero nos permite describir la presencia de estos fenómenos lingüísticos y la tipología fraseológica más tratada en este manual; por su parte, el segundo nos sitúa dentro del marco de la enseñanza de las unidades, objeto de nuestro estudio. Las pautas que vamos a seguir son las siguientes:

En primer lugar, se realizará un vaciado de todas las UFs pertenecientes a todo el *continuum fraseológico*²⁵⁸. Para proceder a nuestro análisis, vamos a tener en cuenta la concepción ancha de fraseología; es decir, en la clasificación incluiremos todo tipo de expresiones fijas e idiomáticas independientemente del grado en el que se presenten sus características distintivas. Por lo tanto, tomaremos como referencia la clasificación de Gloria Corpas Pastor que se considera la clasificación de mayor utilidad didáctica.

Cada UD se denominará *ficha* por lo que tendremos 12 fichas por manual coincidentes con las 12 UD de las que se compone cada manual. Las UFs de las dos unidades de revisión no serán incluidas porque al ser unidades de repaso recogen las mismas UFs de las UD anteriores. Por la misma razón, tampoco incluiremos las UFs que se repiten en una misma UD, ni en el cuaderno de ejercicios, a no ser que aparezcan en éste por primera vez.

En segundo lugar, con el propósito de organizar y sistematizar la información, elaboraremos dos tablas por cada UD o ficha.²⁵⁹ La primera tabla sigue el criterio lingüístico y consta de 4 columnas; la primera columna recoge el número de cada UF; la segunda es la que engloba las UFs; la tercera describe la categoría fraseología a la que pertenece cada UF recogida; y finalmente, la cuarta indica el número de página del manual donde figura cada UF. Debido a que existen UFs que pueden catalogarse bajo varias categorías fraseológicas, nos basaremos para describir la tipología fraseológica, principalmente, en el DFDEM de Manuel Seco y otros que incluyen entre las informaciones que proporcionan sobre las UFs, la categoría a la que éstas

²⁵⁸ Véase la página 82 de este trabajo.

²⁵⁹ Para diferenciar entre los tres manuales analizados, las primeras tablas llevarán el color del manual que corresponde a los tres niveles.: naranja (B1) violeta (B2) y rojo (C1).

pertenecen.²⁶⁰ La segunda tabla atiende a las características de las actividades orientadas al tratamiento de las UFs recogidas y responde a un criterio didáctico donde se recoge la siguiente información:

En la primera columna, se señala los números de las UFs de la tabla anterior para distinguir los ejercicios que tratan cada una o cada grupo de ellas; la segunda columna recoge las características de las actividades (manera de presentación de las UFs, tipología de ejercicios, si se indica el registro o no, etc.); la tercera columna recoge las destrezas a las que atienden las actividades desarrolladas (dichas destrezas son señaladas en el manual por iconos especiales delante de cada actividad); la cuarta columna indica la sección donde figuran dichas actividades; la quinta describe la organización de las actividades (*si son individuales, en pareja, en grupos pequeños o en grupos grandes o puesta en común*); y finalmente, la última columna recoge el número de actividades dedicadas a cada UFs o conjunto de ellas.

Una vez realizada esta clasificación, se procederá al recuento de las UFs presentes en cada UD, las categorías fraseológicas, el número de ejercicios en cada UD, las destrezas desarrolladas, las secciones donde aparecen y la terminología empleada. Posteriormente, se optará por la representación gráfica de los resultados. Todo ello, nos permitirá conocer la presencia de dichas UFs en este manual, de manera cuantitativa.

Por su parte, después de las clasificaciones y los recuentos correspondientes, realizaremos una valoración general del tratamiento recibido en este manual, de modo cualitativo.

²⁶⁰ Nos referimos a las obras de G. Corpas Pastor (1996), I. Penadés Martínez (1999, 2001, 2002), M^a José Gelabert y otros (1998) que recogen importantes repertorios fraseológicos e indican la categoría a la que pertenecen.

1.1. *Análisis Prisma B1*

1.1.1. Descripción del manual

El manual *Prisma* es un manual de la editorial Edinumen publicado en 2003 y realizado por el Equipo Prisma, compuesto por 21 personas. El nivel B1, que es el que ocupa nuestro análisis a continuación, tiene como autores a María Cristina Blanco, Gloria María Caballero, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, Marisol Rollán, Fausto Zamora, De Gauna y Ruth Vázquez. Esta última es también la coordinadora del nivel. El número de páginas de este manual es de 159. Por su parte, el cuaderno de ejercicios tiene como autores a María Ángeles Buendía Perni, María Bueno Olivares y Rosa María Lucha Cuadros y consta de 131 páginas.

En cuanto a la metodología²⁶¹ se refiere, este manual sigue las directrices del MCERL y está organizado conforme al PC del Instituto Cervantes en virtud al convenio del 03 de agosto de 2001. Se trata de un manual de corte comunicativo aunque “*aúna diferentes tendencias metodológicas desde una perspectiva comunicativa.*”²⁶²

Cada nivel está compuesto por el libro del alumno, el libro del profesor, el libro de ejercicios complementario y un CD de audiciones. El libro del alumno se estructura en doce unidades más dos de repaso lo que, según los autores, corresponde a unas 140 horas lectivas²⁶³. Después de las cuatro primeras unidades y de la unidad 12, que es la última, se presentan actividades de revisión. A su vez, cada UD puede contener diferentes partes y se desarrolla atendiendo a los objetivos siguientes: la integración de las distintas destrezas, Hispanoamérica, contenidos culturales, audiciones, gramática y autoevaluación. Dichas UD pueden repetir contenidos distintos de otras anteriores, a modo de repaso. Cada actividad va acompañada de iconos diferentes que no sólo indican la destreza que se trabaja, sino también, el modo

²⁶¹La metodología sólo será incluida en este nivel porque todos los niveles *Prisma* siguen las mismas bases teóricas por lo que evitaremos la repetición.

²⁶² EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma Progresa nivel B1*. Madrid: Edinumen, 2003, p.3.

²⁶³ El número de horas lectivas son modificables según las exigencias y necesidades de cada clase.

de organización de la actividad (individualmente, en pareja o en puesta en común). Así como, si precisa o no de aclaración por parte del profesor.

En el libro del profesor, podemos encontrar fichas fotocopiables (*referentes a la gramática y a las situaciones comunicativas, juegos, textos de diversa índole, etc.*), material para transparencias de apoyo, explicaciones, alternativas y propuestas, transcripción de audiciones, claves de ejercicios y un apéndice de pronunciación con ejercicios prácticos.

El libro de ejercicios consta de actividades relacionadas con cada UD tratada en el libro del alumno, un apéndice gramatical de cada una, las claves de los ejercicios y un glosario final de términos y expresiones con espacio para escribir su correspondencia en la LM del alumno. Los ejercicios del cuaderno son, sobre todo, de naturaleza gramatical tal como señalan sus propios autores en la introducción²⁶⁴. Ahora bien, también se alude a cuestiones relacionadas con el léxico.

En el nivel B1 o *Prisma progresa*, tal y como se describe en la introducción²⁶⁵, el alumno es capaz de interactuar en una variedad de situaciones y también se enfrenta a problemas cotidianos diversos. El MCERL²⁶⁶ describe este nivel como un estadio de aprendizaje donde el usuario es “independiente”. Por eso, las tareas que puede realizar el aprendiente se reducen a las siguientes:²⁶⁷

- Comprender las ideas principales de debates extensos en el español estándar.
- Dar y pedir opiniones personales en un debate informal.
- Tomar la iniciativa planteando quejas y aclaraciones.
- Resumir y responder detalladamente a preguntas.

²⁶⁴EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma Progresa nivel B1*. Op.cit.

²⁶⁵Ibid.

²⁶⁶ CONSEJO DE EUROPA. Op.cit, p.26.

²⁶⁷EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma Progresa nivel B1*.Op.cit.

Por otra parte, este manual se propone los siguientes objetivos para el alumnado tal y como se refleja en su introducción²⁶⁸:

- ❖ Adquirir una competencia comunicativa oral y escrita para poder expresarse con sencillez y narrar experiencias o hechos.
- ❖ Expresar deseos y hacer conjeturas sobre la realidad que le rodea.
- ❖ Justificar opiniones y proponer planes.
- ❖ Interactuar con hablantes nativos en situaciones de la vida cotidiana.
- ❖ Participar en conversaciones sobre temas corrientes de interés personal.
- ❖ Comprender la idea principal de programas de radio y televisión.
- ❖ Comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
- ❖ Escribir textos sencillos y bien cohesionados sobre temas corrientes o de interés personal.
- ❖ Escribir cartas personales que describen impresiones.

²⁶⁸Ibid.

1.1.2. Fichas de análisis

FICHA 1:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1	No queda <i>ni rastro</i>	Locución adverbial ²⁶⁹	10
2	Y, ¿qué te pasó?	Fórmula rutinaria	13
3	Allí donde fueres, haz lo que vieres	Refrán	16

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1	-	-	Epígrafe parte 1	-	-	
2	-	-	Epígrafe 2	-	-	
3	-Definición.	Expresión oral	Epígrafe 3	En pareja	1	Refrán

FICHA 2:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1	Buscando en el baúl de los recuerdos	Cita	20
2	Tos ferina	Colocación relacionada con "la salud"	20
3	Cambiar de aires	Locución verbal	20
4	Ser un don Juan	Locución verbal	20
5	Cara de pepona	Locución nominal	20
6	¡No me digas!	Fórmula rutinaria	21
7	¿De verdad?	Fórmula rutinaria	21
8	¿Madre mía!	Fórmula rutinaria	21
9	¡Dios mío!	Fórmula rutinaria	21
10	¡No me lo puedo creer!	Fórmula rutinaria	21
11	¡Qué curioso!	Fórmula rutinaria	21
12	¡(Quiero saberlo todo con pelos y señales!	Locución nominal	21
13	¡No te dejes nada!	Fórmula rutinaria	21
14	Cortar por lo sano	Locución verbal	22
15	Volverse loco	Locución verbal	22
16	Contener la respiración	Colocación	22
17	Pura y dura	Locución adjetiva	22
18	Propiedades estupefacientes	Colocación	22
19	Estar (a punto de)	Locución prepositiva	22
20	Dicho y hecho	Fórmula Rutinaria	22
21	Va de (música)	Locución verbal	24
22	Por eso	Locución adverbial	25
23	Por tanto	Locución adverbial	25
24	Al cabo de	Locución prepositiva	25
25	Sin embargo	Locución adverbial	25
26	Al mismo tiempo que	Locución adverbial	25
27	Por un lado/por otro	Locución adverbial	25
28	En primer/segundo lugar	Locución adverbial	25
29	Al final	Locución adverbial	25
30	Golpe militar	Colocación	27
31	Tomar el poder	Colocación	27
32	Correr la cortina	Locución verbal	27
33	Caer en la trampa	Colocación	27
34	Sepultar la memoria	Colocación	27

²⁶⁹ Según el DFDEA también puede considerarse una locución pronominal.

Tabla II

NºUF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1	-		Epígrafe 1			
2-5	Presentación contextualizada en un texto. -Averiguar significado	-Comprensión lectora -Léxico	Contenidos léxicos Contenidos léxicos	-individual -Pequeño grupo	2	Expresiones
6-13	-Simulación de una situación	Expresión oral	Contenidos funcionales	En pareja.	1	Expresiones
14-20	-Presentación contextualizada. -Averiguar significado por el contexto. -Lectura	-Léxico -Comprensión escrita	Contenidos léxicos	-En pareja -Individual	2	Expresiones
21	-	-	Epígrafe 3	-	-	
22-29	Presentación en recuadros con su función respectiva. -Escribir historia haciendo uso de las mismas. -relacionar dos columnas -Comparar respuestas.	-Expresión escrita. -Expresión escrita. -Expresión oral	C.Gramaticales	-Individual -Individual -En grupo	3	Nexos
30-34	-texto previo -Definir con uso del diccionario.	Léxico	Contenidos léxicos	-En pareja.	1	Términos

FICHA 3:

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	¿Puedo pasar?, pase, pase,	Fórmula rutinaria	30
2.	Busque y compare	Eslógan	31
3.	Hágame caso	Locución verbal	31
4.	Mira que	Fórmula rutinaria	31
5.	Fíjese que	Fórmula rutinaria	31
6.	¿Qué hago?	Fórmula rutinaria	39
7.	¿Qué es lo mejor?	Fórmula rutinaria	39
8.	Dadme ideas	Locución verbal	39
9.	¿Por qué no+presente indicativo?	Fórmula rutinaria	39
10.	¿Y si+presente indicativo?	Fórmula rutinaria	39
11.	No tiene ni idea	Locución verbal	39
12.	¿Qué dices?	Fórmula rutinaria	39

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1	Presentación en diálogos y viñetas ilustrativas -Relacionar con su función. -Usarlos en situaciones diferentes.	-Comprensión lectora -Comprensión lectora	Contenidos funcionales y gramaticales	-Individual -En pareja	2	-
2			Epígrafe 2			Eslogan
3-5	-Presentación en recuadros con su función y estructura gramatical. (Se insiste en el uso del verbo y no en la fórmula en sí.)	-Comprensión lectora	C. Funcionales y Gramaticales	-En pareja	1	-
6-12	-Simular situaciones -Reaccionar usando las expresiones a partir de una audición.	-Expresión oral -Destreza auditiva	Contenidos funcionales.	-Grupo pequeño -Puesta en común	2	-

FICHA 4:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Que sea lo que dios quiera	Fórmula rutinaria	42
2.	Que te mejores	Fórmula rutinaria	42
3.	Que cumplas muchos más	Fórmula rutinaria	42
4.	Que lo pases bien	Fórmula rutinaria	42
5.	Que aproveche	Fórmula rutinaria	42
6.	Que tengas suerte	Fórmula rutinaria	42
7.	Que todo salga bien	Fórmula rutinaria	42
8.	¡Que te den!	Fórmula rutinaria	42
9.	Que tengas buen viaje	Fórmula rutinaria	42
10.	Que sueñes con los angelitos	Fórmula rutinaria	42
11.	¡Que te vaya bonito!	Fórmula rutinaria	42
12.	¡ Que te sea leve!	Fórmula rutinaria	42
13.	¡Que te diviertas!	Fórmula rutinaria	42
14.	¡Qué seáis felices!	Fórmula rutinaria	42
15.	¡Que tengas un buena entrada y salida de año!	Fórmula rutinaria	42
16.	¡ Y tú que lo veas!	Fórmula rutinaria	42
17.	Hacer codos	Locución verbal	48
18.	Tampoco es para tanto	Fórmula rutinaria	51
19.	No te pongas así	Fórmula rutinaria	51
20.	No digas esas cosas	Fórmula rutinaria	51
21.	Ya verás cómo sí	Fórmula rutinaria	51
22.	Que si hombre, que si	Fórmula rutinaria	51
23.	Pero, cómo no vas a +infinitivo	Fórmula rutinaria	51
24.	(Tu flipas) en colores	Locución adverbial	51
25.	¡Tú alucinas! ²⁷⁰	Fórmula rutinaria	51
26.	¡No tiene otra cosa que hacer!	Fórmula rutinaria	51
27.	¡Hombre!!Cómo lo sabes!	Fórmula rutinaria	51
28.	Ya te digo	Fórmula rutinaria	51
29.	A ver si es verdad	Fórmula rutinaria	51

²⁷⁰ Según el DFDEA, esta proviene de "que alucinas" que es una locución adjetiva.

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Term.
1			Epígrafe parte 1		-	
2-16	-Presentación en viñetas ilustrativas. -Relacionar cada fórmula con su contexto de uso. -Extraer la estructura verbal. -Usarlas en tres deseos. -Reaccionar a viñetas de diálogos. -Extraer fórmulas después de una audición.	-Comprensión escrita -Expresión escrita -Expresión oral. -Destreza auditiva	Contenidos Funcionales y gramaticales	-Individual -individual -en pareja -individual	4	Expresiones
17			Epígrafe parte 3		-	Expresión
18-29	-Reacciona usando las UFs en cuestión. -Clasificarlas según su función. -Comparar las soluciones y comprobar con el recuadro de funciones. -Usarlas simulando una situación.	-Destreza auditiva -Expresión escrita -Expresión oral -Expresión oral	C. Funcionales	-Individual -Individual -En pareja -Individual	4	-

FICHA 5:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	¡Vete tú a saber!	Fórmula rutinaria	54
2.	Vacaciones <i>por un tubo</i>	Locución adverbial	57
3.	¡Vaya por dios!	Fórmula rutinaria	58
4.	Puede que sí o puede que no	Fórmula rutinaria	60
5.	A lo mejor	Locución adverbial	61
6.	Estoy seguro	Fórmula rutinaria	61
7.	Sin ninguna duda	Locución adverbial	61
8.	¡Ni hablar!	Fórmula rutinaria	61
9.	¿Qué dices?	Fórmula rutinaria	61
10.	¡Por supuesto!	Locución adverbial	63
11.	¡Hombre, claro!	Fórmula rutinaria	63
12.	¡Qué extraño!	Fórmula rutinaria	63
13.	¡Qué raro!	Fórmula rutinaria	63
14.	No te preocupes	Fórmula rutinaria	63
15.	Bah, no pasa nada	Fórmula rutinaria	63

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Term.
1			Epígrafe 1			
2			Epígrafe 2			
3			Epígrafe3			
4		-	Epígrafe 4			
5	-Usar las UFs para opinar sobre una situación.	Expresión oral	Contenidos funcionales y gramaticales	-Puesta en común.	1	-
6-11	-Se presentan en recuadros con su función. -Simular una situación haciendo uso de las UFs.	Expresión oral Destreza auditiva	Contenidos funcionales	-En pareja -En pareja	2	-

	-A través de un Cd de audición, realizar conjeturas usando las UFs anteriores.					
12-15	-Usar las UFs para hacer suposiciones. -simular una situación usando las UFs.	-Comprensión escrita. -Expresión oral	Contenidos funcionales	-individual -En pareja	2	Expresiones

FICHA 6:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Quizá, quizá, quizá	Cita procedente de una canción	66
2.	Tal vez	Locución adverbial	67
3.	A lo mejor	Locución adverbial	67

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1			Epígrafe 1		-	
2-3	Presentación en cuadros con su función y estructura. -Opinar -Usar las UFs simulando una situación. -Escribir frases usando las UFs anteriores.	-Expresión oral. -Destreza auditiva -Expresión escrita	Contenidos Funcionales y gramaticales	-En pareja. -Individual -En pareja	3	-Exponentes -Recursos

FICHA 7:

Tabla I

Nºde UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Estamos muy verdes	Locución verbal	78
2.	Energía eléctrica	Colocación "medio ambiente"	78
3.	Papel reciclado	Colocación "medio ambiente"	78
4.	Recogida selectiva	Colocación "medio ambiente"	78
5.	Gases contaminantes	Colocación "medio ambiente"	78
6.	Envase de plástico	Colocación "medio ambiente"	78
7.	Es cierto/evidente/verdad+ que+ indic.	Fórmula rutinaria	80
8.	Está claro que	Locución verbal	80
9.	(Está) más claro que el agua	Construcción comparativa	81
10.	En primer lugar	Locución adverbial	82
11.	Para empezar	Locución adverbial	82
12.	Respecto a	Locución prepositiva	82
13.	En cuanto a	Locución prepositiva	82
14.	por una parte/ otra parte,	Locución adverbial	82
15.	Sin embargo	Locución adverbial	82
16.	Ya que	Locución conjuntiva	82
17.	Puesto que	Locución conjuntiva	82
18.	Por último	Locución adverbial	82

19.	Para terminar	Locución adverbial	82
20.	En definitiva	Locución adverbial	82
21.	Tener voz y voto	Locución verbal	83
22.	Para mí...	Locución adverbial	84
23.	A mi modo de ver...	Locución verbal	84
24.	Opinión +vamos, creo yo	Fórmula rutinaria	84
25.	¿Tú qué crees?	Fórmula rutinaria	85
26.	¿Tú qué dices?	Fórmula rutinaria	85
27.	¿A ti qué te parece?	Fórmula rutinaria	85
28.	¿Tú qué opinas?	Fórmula rutinaria	85
29.	¿Tú como lo ves?	Fórmula rutinaria	85
30.	¿Ud. qué cree?	Fórmula rutinaria	85
31.	¿A usted que le parece?	Fórmula rutinaria	85
32.	¿Usted qué opina?	Fórmula rutinaria	85
33.	Yo (no) estoy de acuerdo	Locución adverbial	86
34.	Por supuesto	Locución adverbial	86
35.	Desde luego	Locución adverbial	86
36.	Tienes razón	Locución verbal	86
37.	Pues yo no pienso es, ¿eh?	Fórmula rutinaria	86
38.	Ni hablar, eso no es así	Fórmula rutinaria	86
39.	¡Pero tú qué dices!	Fórmula rutinaria	86
40.	No tienes ni idea (...)	Locución verbal	86
41.	(Estamos) <i>en la onda</i>	Locución adverbial	90

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe 1			-
2-6	Presentación en un recuadro. -Definición.	-Expresión Escrita.	Contenidos léxicos	-En pareja	1	-
7-8	-Presentación en un recuadro con su función y estructura. -Clasificar las UFs según su verbo. -Relacionar expresiones con su otra parte.	-Expresión escrita. -Expresión escrita	Contenidos gramaticales.	-En pareja -Individual	2	-Expresiones
9			Epígrafe parte 2			
10-20	-Presentación en recuadros con su función. -Ordenar según su función. -Ordenar el texto según los organizadores.	-Expresión escrita. -Expresión escrita.	Contenidos gramaticales	-En pareja -En pareja	2	-Elementos
21			Epígrafe parte 3			
22-30	-Presentación en cuadros explicativos con su función y estructura y audición previa. -Uso de las UFs para opinar sobre diferentes temas.	-Expresión oral	Contenidos funcionales y gramaticales	-En pareja	1	-Organizadores discursivos.
31-40	Presentación Cd audición. - Uso de las UFs para opinar sobre lo escuchado en el Cd. - Clasificar según su función comunicativa.	-Destreza auditiva. -Destreza auditiva	Contenidos funcionales y gramaticales	-En pareja -Individual	2	-Expresiones de opinión.
41			Epígrafe de la revisión			

FICHA 8:

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Hay que estar <i>a la última</i>	Locución adverbial	94
2.	¡Que sea como sea, nos da igual	Fórmula rutinaria	98
3.	¡Cambias de novio como de camisa!	Locución comparativa	104
4.	¿El hábito hace el monje?	Refrán	104
5.	Ser uña y carne	Locución verbal	51 ^{271*}
6.	Ser un muermo	Locución verbal	51 *
7.	Estar sin blanca	Locución verbal	51 *
8.	Estar como un palillo	Locución verbal	51 *
9.	Estar trompa	Locución verbal	51*
10.	Estar como pez en agua	Locución verbal	51 *
11.	Estar hecho polvo	Locución verbal	51 *
12.	Ser un fresco	Locución verbal	51*
13.	Estar trompa	Locución verbal	51*
14.	Ser un aguafiestas	Locución verbal	51 *
15.	Ser un pelota	Locución verbal	51 *
16.	Estar pez	Locución verbal	51 *

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe1			
2			Epígrafe 2			
3			Epígrafe 3			
4			Epígrafe 4			
5-16	Completar con la UF adecuada	Expresión escrita	Léxico	Individual	1	Expresiones idiomáticas

FICHA 9:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Cuando seas padre, comerás huevos	Refrán	109
2.	Cada vez (que)	Locución adverbial	109
3.	Tan pronto ...como	Locución conjuntiva	109
4.	Hasta que (no)	Locución conjuntiva	109
5.	Darse cuenta	Locución verbal	109
6.	En cuanto	Locución conjuntiva	109
7.	Mas sabe el diablo por viejo que por diablo	Refrán	113

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1			Epígrafe parte 1			
2-6	-Presentación en recuadros con su función, estructura y ejemplo. -Relacionar cada ejemplo con su función	Expresión escrita	Contenidos funcionales y gramaticales	Individual	1	Conectores
7			Epígrafe parte 2			

²⁷¹ Con el asterisco se indica que las páginas corresponden al cuaderno de ejercicios de donde se han extraído las UFs concernientes.

FICHA 10:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Cárgate de razón	Locución verbal	120
2.	Debido a(que)	Locución prepositiva	121
3.	A causa de (que)	Locución prepositiva	121
4.	Ya que	Locución conjuntiva	121
5.	Puesto que	Locución conjuntiva	121
6.	Dado que	Locución conjuntiva	121
7.	¡Qué agobio!	Fórmula rutinaria	123
8.	¡Qué rollo!	Fórmula rutinaria	123
9.	¡Qué lata!	Fórmula rutinaria	123
10.	¡Qué pesadez!	Fórmula rutinaria	123
11.	¡Qué palo!	Fórmula rutinaria	123
12.	Dios mío	Fórmula rutinaria	123
13.	¡Qué pena!	Fórmula rutinaria	123
14.	¡Ay!, lo siento	Fórmula rutinaria	123
15.	¡Qué desgracia!	Fórmula rutinaria	123
16.	¡Cuánto lo siento!	Fórmula rutinaria	123
17.	¡Qué le vamos a hacer!	Fórmula rutinaria	123
18.	Ya nos arreglaremos	Fórmula rutinaria	123
19.	Se veía venir...	Fórmula rutinaria	123
20.	¡Calma, calma!	Fórmula rutinaria	123
21.	¡Tómalo con calma!	Fórmula rutinaria	123
22.	No pierdas la esperanza de...	Fórmula rutinaria	123
23.	Mejor sólo que mal acompañado	Refrán	124
24.	A todo correr	Locución adverbial	124
25.	Salir pitando	Locución verbal	124
26.	Meter el clavo a alguien	Locución verbal	124
27.	Dar la lata	Locución verbal	124
28.	A pie de calle	Locución adverbial	124
29.	(Pasar)de largo	Locución adverbial	124
30.	¡Porque yo lo valgo!	Eslógan	126
31.	¡Porque lo digo yo!	Fórmula rutinaria	130

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe 1			
2-6	Presentación en cuadro explicativo. -Completar huecos. -Simular situaciones.	Expresión escrita -Expresión escrita	Contenidos gramaticales	-individual. -Individual	2	Conjunciones causales
7-22	-Simular un diálogo.	Expresión oral	Contenidos funcionales	En pareja.	1	Expresiones
23			Epígrafe 2			
24-29	-Relacionar con su significado	Expresión escrita	Léxico	Individual	1	Expresiones
30			Epígrafe 3			
31			Epígrafe 5			

FICHA 11:

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Aunque la mona se vista de seda, mona se queda	Refrán	132
2.	A continuación	Locución adverbial	133
3.	Por eso	Locución adverbial	133
4.	En consecuencia	Locución adverbial	133
5.	En suma	Locución adverbial	133
6.	Sin embargo	Locución adverbial	133
7.	A fin de (que)	Locución prepositiva	133
8.	En relación con	Locución prepositiva	133
9.	En cambio	locución adverbial	133
10.	Respecto a	Locución prepositiva	133
11.	Es decir	Fórmula rutinaria	133
12.	En conclusión	Locución adverbial	133
13.	En la salud y en la enfermedad	Fórmula rutinaria (ritual de matrimonio)	134
14.	No hay mal que por bien no venga	Refrán	136
15.	Para que, para +...	Locución conjuntiva	137
16.	Tomar cartas en el asunto	Locución verbal	138
17.	En cuanto a	Locución conjuntiva	138
18.	A pesar de (que)	Locución prepositiva	138
19.	Por un lado/otro	Locución adverbial	138
20.	Por último	Locución adverbial	138
21.	Por todo ello	Locución adverbial	138
22.	Debido a (que)	Locución prepositiva	138
23.	Puesto que	Locución conjuntiva	138
24.	En otra palabras	Fórmula rutinaria	138
25.	muy sr/es mío/s	Fórmulas rutinaria (saludos formales)	140
26.	Estimado señor/amigo	Fórmula rutinaria	140
27.	Distinguido señor	Fórmula rutinaria	140
28.	¿Cómo estás?	Fórmula rutinaria	140
29.	¿Qué tal?	Fórmula rutinaria	
30.	Con cariño	Formulas rutinaria	140
31.	(Reciban)un atento/cordial saludo	Fórmula rutinaria	140
32.	Se despide atentamente	Fórmula rutinaria	140
33.	Atentamente le saluda	Fórmula rutinaria	140
34.	Dándole gracias (de antemano)	Locución verbal	140
35.	En espera(de su respuesta)	Locución adverbial	140
36.	Sin otro particular	Locución adverbial	140
37.	En relación con	Locución prepositiva	140
38.	Por la presente	Locución adverbial	140
39.	Siento mucho	Fórmula rutinaria	140

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1	-Definición		Epígrafe parte 1		1	Refrán
2-12	-Presentación en textos enmarcados en negrita y extraídos en recuadros con su función y estructura. -Completar el recuadro con las UFs correspondientes -Usar los en oraciones -Clasificar por modo verbal.	-Expresión escrita -Expresión escrita. -Expresión escrita	Contenidos gramaticales	-En pareja -En pareja -En pareja	3	Conectores de consecuencia
13			Epígrafe parte 2			
14			Epígrafe parte 3			

15	Presentación CD audición. -Completar el cuadro. -Simular un diálogo según la situación propuesta.	-Expresión escrita -Expresión oral	Contenidos gramaticales	-En pareja -En pareja	2	Frases
16			Epígrafe parte 4			
17-24	-Presentación en cuadros. -Completar una carta con los conectores.	Expresión escrita	Contenidos gramaticales	Individual	1	Conectores
25-39	-Presentación en cuadros con su función. -Clasificarlas según su registro.	Expresión Oral	Contenidos funcionales	En pareja	1	Expresiones formales e informales

FICHA 12:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nºde pág.
1.	Bueno, bonito y barato	Eslógan	144
2.	A crédito	Locución adverbial	144
3.	Con tarjeta/cheque	Locución adverbial	144
4.	En efectivo	Locución adverbial	144
5.	En metálico	Locución adverbial	144
6.	a plazos	Locución adverbial	144
7.	Al contado	Locución adverbial	144
8.	¡Qué raro!	Fórmula rutinaria	145
9.	Me parece extraño	Fórmula rutinaria	146
10.	Mil gracias y muchas felicidades	Fórmula rutinaria	148
11.	Estimado/querido... ¿que tal?	Fórmula rutinaria	149
12.	Muchas felicidades por...	Fórmula rutinaria	149
13.	Quiero darte las gracias por	Locución verbal ²⁷²	149
14.	Gracias por todo	Fórmulas rutinaria	149
15.	Lo siento	Fórmula rutinaria	149
16.	Hola ¿cómo estás?	Fórmula rutinaria	149
17.	¿Me disculpas?	Fórmula rutinaria	149
18.	Me encantaría	Fórmula rutinaria	149
19.	Un fuerte abrazo	Fórmula rutinaria	149
20.	¡Feliz cumpleaños!	Fórmula rutinaria	149
21.	te agradezco mucho que	Fórmula rutinaria	149
22.	Hasta pronto	Fórmula rutinaria	149
23.	siento mucho que/no poder	Fórmula rutinaria	149
24.	¡Que lo pases bien!	Fórmula rutinaria	149
25.	¡Que todo te salga fenomenal!	Fórmula rutinaria	149
26.	¡Que tengas mucho éxito!	Fórmula rutinaria	149
27.	¡Que cumplas muchos más!	Fórmula rutinaria	149
28.	¡Que tengas buen viaje!	Fórmula rutinaria	149
29.	¡Que seas muy feliz!	Fórmula rutinaria	149
30.	¡Que tengas buen viaje!	Fórmula rutinaria	149
31.	Échame una mano, primo	Cita de una famosa canción	152
32.	De acuerdo	Locución adverbial	152
33.	Como quieras	Fórmula rutinaria	152
34.	Genial, gracias de verdad ²⁷³	Fórmula rutinaria	152
35.	Si quieres....	Fórmula rutinaria	152
36.	(Te lo agradezco) en el alma	Locución adverbial	152
37.	(Te lo agradecería) un montón	Locución adverbial	152
38.	No, no hace falta, muchas gracias de todas formas ²⁷⁴	Fórmula rutinaria	152
39.	De tal palo, tal astilla	Refrán	153

²⁷² También se emplea como fórmula rutinaria.

²⁷³ También es locución adverbial.

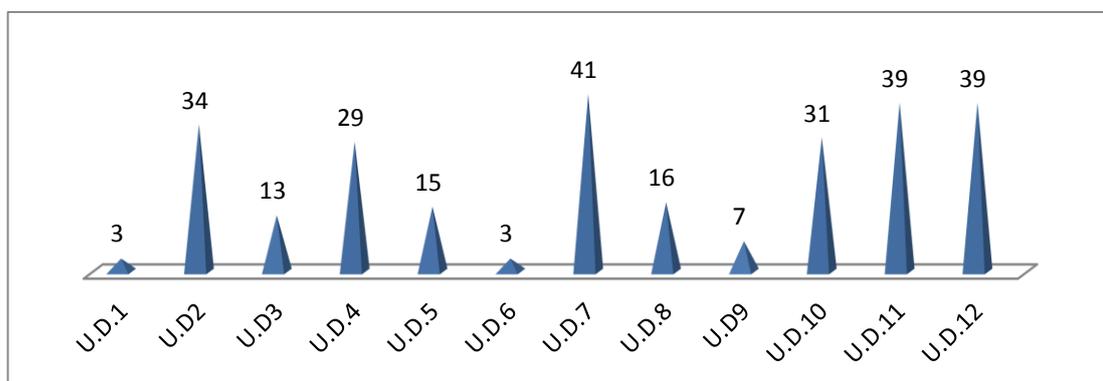
²⁷⁴ Está formada por tres UFs: una locución verbal, una fórmula rutinaria y una locución adverbial.

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1	-Definición haciendo hincapié en la relación cultural.		Epígrafe parte 1		1	
2-7			Contenidos léxicos			
8-9	Presentación aislada en diálogo en negrita. -Clasificar por funciones. Presentación en cuadros con su función aisladamente. -Reaccionar usando las expresiones anteriores.	-Expresión escrita -Expresión escrita	Contenido funcional y gramatical	-Individual -En pareja	2	Expresiones
10			Epígrafe parte 4			
11-23	-Presentación en recuadro explicativo. -Clasificarlas por función.	Expresión escrita	Contenidos funcional y gramatical	-Individual	1	Expresiones
24-30	-Presentación en una imagen con viñetas. -Relacionar los deseos con las situaciones.	Expresión oral.		-En pareja -En individual	2	-
31			Epígrafe parte 6			
32-38	Presentación en cuadros explicativos de función y estructura gramatical. -Simular situación usando las UFs.	-Expresión oral -Expresión oral	Contenido funcional y gramatical	-En pareja -En pareja	2	-
39	-Definición y si existe otro similar en lengua nativa.	-Expresión oral	Epígrafe parte 7	-Grupo pequeño.	1	Expresión

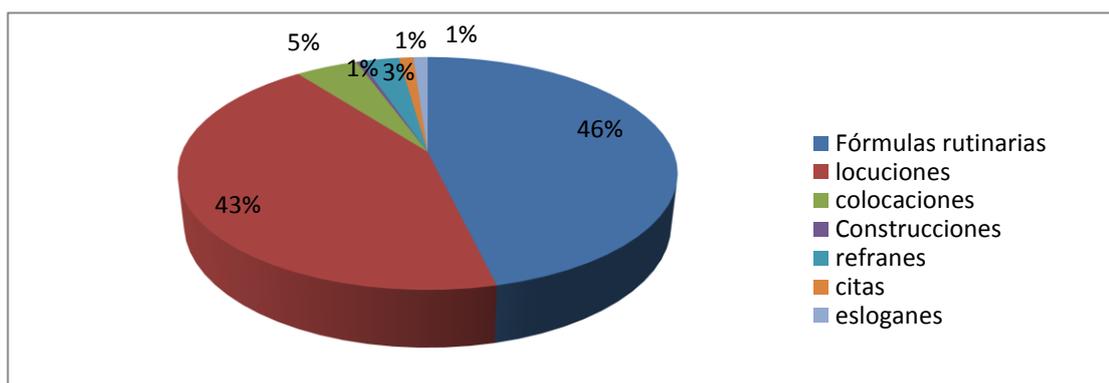
1.1.3. Representaciones Gráficas

a. Distribución de las UFs por UD



Como se deduce del gráfico anterior, el número de UFs tratadas en este nivel no sigue una repartición gradual. Esto significa que el tratamiento de las UFs depende del contenido temático y los objetivos de cada lección o UD. Es decir, algunos temas constan de mayor cantidad de UFs y otros, de menos; por lo que su distribución no es equilibrada ni progresiva, sino más bien, dispersa y depende de los contenidos funcionales, gramaticales y léxicos de cada unidad. En este caso, la UD 7 es la que mayor cantidad de UFs abarca, mientras que las UD 1 y 4, son las que menos UFs incluyen.

b. Distribución por tipología fraseológica



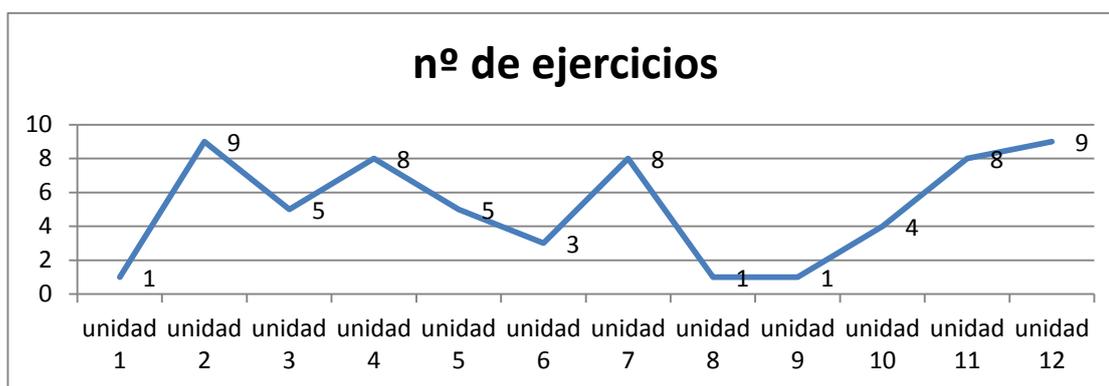
La tipología fraseológica más recurrente en este nivel son las fórmulas rutinarias. Éstas forman el 46% de las UFs tratadas. El hecho de tratarse de un nivel intermedio-bajo explica la abundancia del tratamiento de las fórmulas rutinarias ya que son fundamentales para la comunicación e interacción social en los niveles iniciales de aprendizaje. Estas fórmulas constituyen formas

habituales de interacción que cumplen distintas funciones comunicativas, de ahí su importancia. En cuanto a las demás tipologías, destacan también las locuciones adverbiales, verbales y conjuntivas. Estas últimas son fundamentales para la organización del discurso, por lo que funcionan como conectores discursivos. Su estudio viene a ser fundamental desde los niveles iniciales e intermedio-bajo ya que el alumno debe aprender a organizar los textos de manera coherente. Por su parte, las locuciones verbales que son recogidas abundantemente en este manual, están vinculadas a determinadas estructuras gramaticales como las que se forman con los verbos ser y estar. Las adverbiales se relacionan con estructuras formadas a partir de preposiciones que funcionan como conectores y en otras ocasiones, se relacionan con algunas funciones comunicativas. Las locuciones con alto grado de idiomática y con significado opaco no se recogen en este nivel. Se considera temprana su inclusión desde los primeros niveles dada su dificultad semántica.

En cuanto a las colocaciones, las únicas que se incluyen son relacionadas con un campo específico “medio ambiente” o “patologías”. En ningún caso se identifican como tales y aparecen junto con otras unidades léxicas simples.

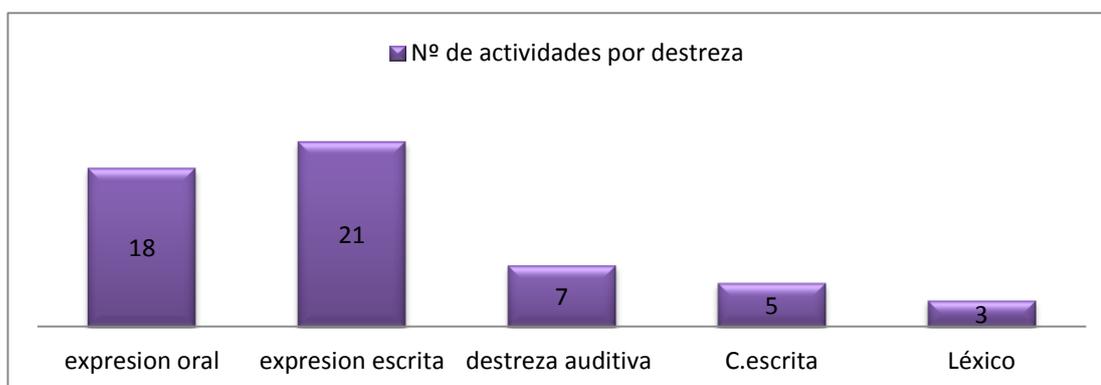
Los refranes, las citas y los eslóganes son categorías de menor presencia en este nivel. Podemos afirmar que sólo son incluidas como epígrafes que titulan las partes que conforman las UD. Por lo tanto, su rol consiste en introducir al contenido temático de la lección de una manera divertida, llamativa y económica. Asimismo, funcionan como una actividad preparatoria o de precalentamiento propuesta por el profesor tal y como se verifica en su libro.

c. *Distribución de actividades por UD.*



En lo que se refiere a las actividades propuestas en las distintas UD se puede apreciar a partir del gráfico anterior, que en todas las UD del manual aparecen, de un modo u otro, actividades relacionadas con las distintas UFs. La UD 12 y la UD 2 son las que mayor número de actividades albergan y las UD 1,8 y 9, las que menos. Esto no es debido a una progresión gradual en la distribución de las actividades a lo largo de las UD, sino más bien, depende del tema en cuestión y los objetivos de cada UD.

d. *Distribución de actividades por destrezas.*



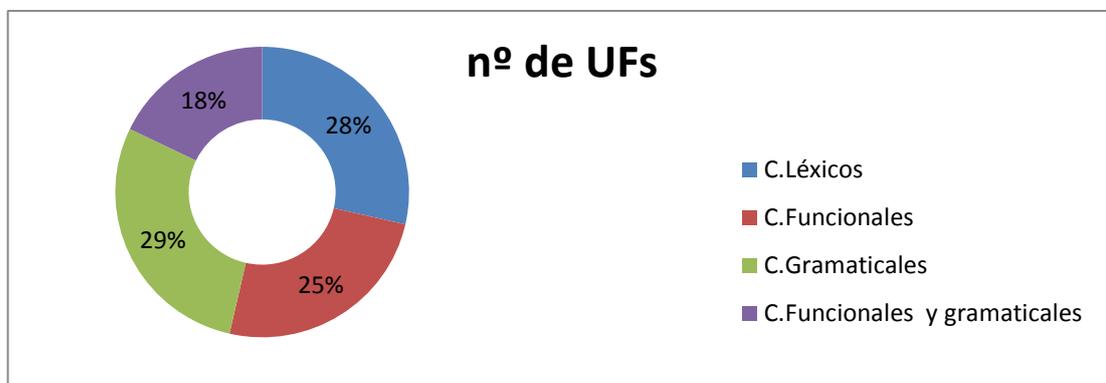
En primer lugar, llama la atención del gráfico precedente las abundantes actividades destinadas a la expresión escrita. Al ser las fórmulas rutinarias el tipo de UFs de mayor presencia en este nivel, era de esperar un mayor tratamiento de las mismas en las destrezas orales (expresión oral o en la destreza auditiva). Al constituir éstas formas habituales de interacción social, se manifiestan, más bien, en el registro oral. Sin embargo, la abundancia de las actividades orientadas a la expresión escrita se justifica por el hecho de que

dentro de la metodología comunicativa, la expresión escrita constituye un medio y no un fin. Por lo tanto, la abundancia de los ejercicios de esta destreza está al servicio de objetivos comunicativos diversos.

Por otro lado, también creemos que la abundancia de la expresión escrita es debida a la importancia concedida a la gramática a pesar de ser un manual comunicativo. En muchas ocasiones, el tratamiento de fórmulas rutinarias, constituye un pretexto para estudiar el modo verbal o la estructura gramatical de las mismas y no siempre su significado o su uso. También indicamos los pocos ejercicios relacionadas con la comprensión lectora ya que la lectura permitiría presentar de modo contextualizado a las UFs y en consecuencia, facilitaría su comprensión.

Por otra parte, la expresión oral y la destreza auditiva también están presentes de modo significativo, orientadas a la enseñanza de las fórmulas rutinarias estudiadas y a la presentación de las mismas por medio de diálogos que encarnan situaciones reales.

e. Distribución de UFs por sección

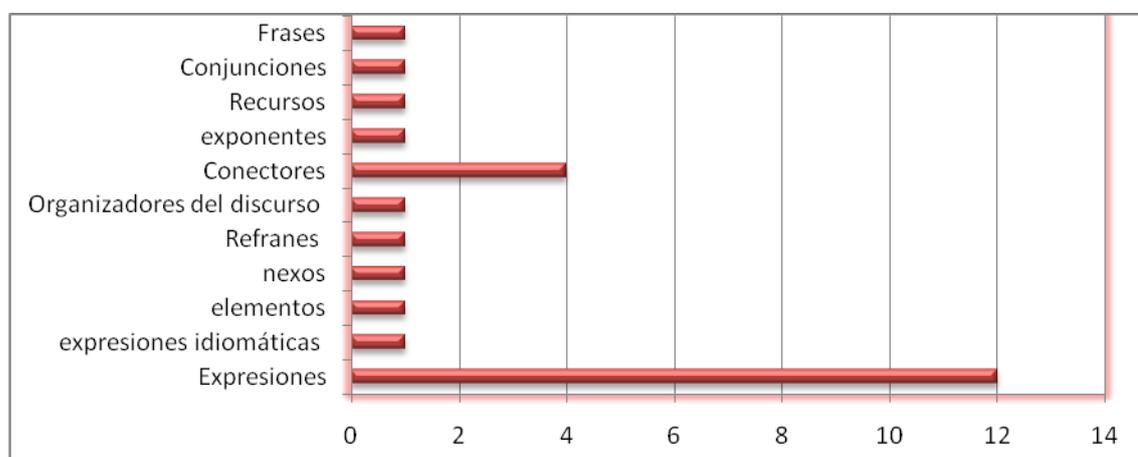


Aunque los contenidos funcionales constituyen la sección donde más aparecen tratadas las UFs, se percibe un cierto equilibrio en la repartición de las distintas secciones. Este hecho se explica por constituir las UFs elementos lingüísticos de naturaleza múltiple que se pueden tratar en cualquier sección y también, por tratarse de un manual de enfoque comunicativo y no estructuralista. Por otro lado, cabe señalar que existen UFs que aparecen tanto en los contenidos funcionales, por su función y en la sección gramatical, debido

a su estructura gramatical. Esto nos ha llevado a agruparlas, de manera conjunta, bajo la denominación de contenidos funcionales y gramaticales.

Por otro lado, las colocaciones y algunas locuciones aparecen en los contenidos léxicos. Las fórmulas rutinarias son tratadas en los contenidos funcionales y gramaticales, en mayor medida. Por su parte, los conjuntos de conectores aparecen de manera frecuente, en la sección gramatical. Finalmente, las citas, refranes y eslóganes únicamente aparecen en el epígrafe de las partes que forman las UD, a modo de introducción al contenido temático.

f. Terminología



En lo que concierne a la terminología, el término que más se impone a la hora de referirse a las UFs es el de “expresiones”. Al ser un nivel intermedio-bajo, no se quiere complicar al alumno con términos lingüísticamente difíciles. En el libro del profesor, en la mayoría de los casos también, se emplea el mismo término, aunque, en ocasiones, se especifica que se trata de “frase hecha”, “expresiones fijas” o “expresión coloquial”. Esto significa que la tarea de explicación de la naturaleza fraseológica corresponde al profesor. En este nivel, al ser la mayoría de UFs fórmulas rutinarias, el término “expresiones” es la mejor manera de identificar a este tipo de UFs. También aparecen, en menor medida, en alusión a su función denominaciones distintas como conectores, nexos, conjunciones causales y otras muy generales y abstractas como “elementos”, “frases”, “términos” y “recursos”. Estos últimos no facilitan la

identificación de las UFs ni subrayan su naturaleza fraseológica ya que casi todo puede ser denominado término, fras, elemento o recurso.

1.2. Análisis Prisma B2

1.2.1. Descripción del manual²⁷⁵

El manual *Prisma B2 avanza* es un manual de la editorial Edinumen editado en 2007. Este nivel tiene como autores a Gloria María Caballero, Esther Fernández, Raquel Gómez, Silvia Nicolás, Ainhoa Larrañaga, Adelaida Martín, Carlos Oliva, Isabel Pardo, Marisa Reig, M^a Ruiz de Gauna, Marisol Rollán y Ruth Vázquez. Esta última es también la coordinadora del nivel. El número de páginas del manual es de 187. Por su parte, el libro de ejercicios consta de 131 páginas y sus autores son Azucena Encinas Pacheco, Ana Hermoso González y Alicia López Espinosa.

La estructura del manual y de las unidades en este nivel sigue siendo la misma que la del nivel anterior (véase apartado 1.1.1), a excepción del número de horas lectivas, establecidas en 150 por los autores en su introducción.²⁷⁶

En el manual *Prisma avanza*, tal y como se constata en su introducción²⁷⁷, el aprendiente ha adquirido un nuevo grado de competencia en la lengua española, se desenvuelve con soltura y argumenta eficazmente. Según el MCERL²⁷⁸, es una etapa del aprendizaje donde se considera al usuario “independiente” al igual que el nivel anterior. En este nivel, el alumno es capaz de realizar las tareas siguientes:²⁷⁹

- Exponer su opinión sobre algún tema de actualidad.
- Enlazar frases de manera fluida y relacionar ideas por medio de distintos mecanismos de cohesión y enlaces.
- Mantener el turno de palabra hasta preparar lo que se va a decir.
- Adaptarse a los cambios enfáticos y estilísticos en una conversación.

²⁷⁶ EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma Avanza nivel B2*. Madrid: Edinumen, 2003, p.3.

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ CONSEJO DE EUROPA. *Op.cit.*, p.26.

²⁷⁹ EQUIPO PRISMA, *Método de español para extranjeros. Prisma Avanza nivel B2*. *Op.cit.*, p.3.

- Corregir errores y equivocaciones que puedan originar distintos malentendidos.

El objetivo principal de este manual es alcanzar la competencia comunicativa propia de este nivel. Dicha competencia se concretiza a través de los siguientes objetivos²⁸⁰:

- ◆ Comprender discursos, conferencias y argumentos complejos y habituales.
- ◆ Comprender medios de comunicación como noticias, programas, películas en dialectos normalizados.
- ◆ Leer y entender artículos e informes sobre problemas actuales con distintos puntos de vista.
- ◆ Comprender prosa literaria.
- ◆ Interactuar con los nativos con cierta naturalidad y fluidez.
- ◆ Debatir distintos temas activamente.
- ◆ Presentar descripciones relacionadas con su especialidad de manera detallada, amplia y oralmente.
- ◆ Escribir textos defendiendo o rechazando un punto de vista de manera clara y precisa.
- ◆ Escribir cartas y relatar experiencias personales.

²⁸⁰Ibid.

1.2.2. Fichas de análisis

FICHA 1:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Yo que tú...	Formula rutinaria	13
2.	Yo en tu lugar...	Fórmula rutinaria	13
3.	¿Y si...?	Fórmula rutinaria	13
4.	Seguridad social	Colocación	14
5.	Más vale prevenir que curar	Refrán	15
6.	¡Que es una barbaridad!	Fórmula rutinaria	16

Tabla II

NºUF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1-3	-Lectura -Extraer ejemplos del texto y clasificarlas según su función y estructura. -CD de audición.(extraer los consejos) -Usarlas en situaciones adecuadas	-Comprensión escrita -Expresión escrita -Destreza auditiva -Expresión oral	Contenidos funcionales y gramaticales	-Individual -En pareja -Individual -Puesta en común	4	Estructuras
4	-Definición	-léxico	Contenidos léxicos	-En pareja	1	Palabras
5			Epígrafe parte 3			
6			Epígrafe parte 4			

FICHA 2:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nºde pág.
1.	¿(Lo dices) <i>en serio?</i>	Locución adverbial	29
2.	(Me dejas) <i>de piedra</i>	Locución adjetiva	29
3.	me da lo mismo	Locución verbal	29
4.	De verás ²⁸¹	Locución adverbial	29
5.	No me digas	Fórmula rutinaria	29
6.	¿Y a mí qué?	Fórmula rutinaria	29
7.	¡Tanto da!	Fórmula rutinaria	29
8.	Allá tú	Fórmula rutinaria	29
9.	¿Qué dices?	Fórmula rutinaria	29
10.	¡Ya será menos!	Formula rutinaria	29
11.	Eso no te lo crees ni tú	Fórmula rutinaria	29
12.	¿Tú qué crees?	Fórmula rutinaria	29
13.	Está por ver	Locución verbal	29
14.	Ya veremos.	Formula rutinaria	29
15.	¡No te cortes!	Fórmula rutinaria	30
16.	Y punto	Fórmula rutinaria	31
17.	Cortar el rollo	Locución verbal	31
18.	Pasármelo bomba	Locución verbal	31
19.	Caérsele a uno los palos del sombrero	Locución verbal	33
20.	Hacer creer algo a alguien	Locución verbal	33
21.	Reconocer el mérito a alguien	Colocación	33
22.	Saborear las mieles del éxito	Locución verbal	33
23.	Unos llevan la fama y otros cardan la lana	Refrán	33

²⁸¹ También puede ser locución adjetiva.

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
2-14	-Completar a través de la audición las fórmulas que faltan en el recuadro. -Reaccionar usando las "expresiones".	-Destreza auditiva -Expresión Oral	Contenidos funcionales	-Individual -Grupo pequeño	2	Expresiones
15			Epígrafe parte 4			
16-18	-Presentación en un texto previo. -Definir junto con otras palabras. Se indica el registro de uso.	-Comprensión escrita -expresión escrita	Contenidos léxicos	-Individual -En pareja	2	Expresiones Coloquiales
19-23	-Adivinar el significado. -Comprobar con la lectura posterior.	Léxico. -Comprensión escrita	Contenidos léxicos	-En pareja -Individual	2	Expresiones

FICHA 3:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Al pan, pan y al vino, vino	Refrán	36
2.	Pensar en las musarañas	Locución verbal	41
3.	¿Nos echas una mano?	Locución verbal	45
4.	Nos va la marcha	Locución verbal	46
5.	Quedarse palado	Locución verbal	47
6.	Buen rollo	Locución nominal	47
7.	(Estar) <i>hasta arriba</i>	Locución adverbial	47
8.	Armar bronca	Locución verbal	47

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe parte 1			
2	-Se pregunta indirectamente ¿Qué haces cuando te aburres?	Expresión oral	Epígrafe parte 3	En grupo pequeño	1	-
3	-Se pregunta por el significado de la UF.	Expresión oral	Epígrafe parte 4	En pareja	1	Expresión
4			Epígrafe parte			
5-8	-Relacionar con los sinónimos o definiciones correspondientes.	Léxico	Contenidos léxicos	En pareja	1	Expresiones coloquiales

FICHA 4:

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nºde pág.
1.	No me quita el sueño	Locución verbal	53
2.	(Mola)lo suyo ²⁸²	Locución pronominal	53
3.	Me entra un subidón	Locución verbal	53
4.	¿Para qué te vas a amargar?	Fórmula rutinaria	53
5.	(Me lo he pasado) de miedo	Locución adverbial	53
6.	(Disfruto) <i>de lo lindo</i>	Locución adverbial	53
7.	La vida es una tómbola	Cita	57
8.	Ponerse +blanco	Locución verbal	58
9.	Ponerse rojo	Locución verbal	58
10.	Ponerse verde	Locución verbal	58
11.	Ponerse negro	Locución verbal	58
12.	Ponerse morado	Locución verbal	58
13.	La tira de	Locución adverbial	61
14.	Un huevo de ²⁸³	Locución nominal	61
15.	A tope ²⁸⁴	Locución adverbial	61
16.	El colmo de	Locución adverbial	61
17.	a saco	Locución adverbial	61
18.	De lo más+adj/adv	Locución adverbial	61
19.	Mogollón(de) ²⁸⁵	Locución Nominal	61
20.	La mar de	Locución Adverbial	61
21.	(Esto) va de cine ²⁸⁶	Locución adjetiva	60-61

Tabla II

Nº U-F	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1-6	-Presentación en texto previo. -Buscar las expresiones en el texto y usarlas.	-Comprensión escrita -Léxico	Contenidos léxicos	-Individual -En pareja	2	Expresiones de los sentimientos.
7			Título parte 2			
8-12	-Buscar en un texto las frases con la estructura poner+adj. -Escribir 5 frases con las mismas. -escribir un artículo ayudándose de las viñetas y usando las UFs anteriores. -Juego: ¿qué cosas te ponen negra?	-Expresión oral -Expresión escrita -Expresión escrita -Expresión oral	Contenidos gramaticales	-Pareja -Pareja -Pareja -Puesta en común	4	Expresiones
13-20	-Presentación en CD de audición. - Completar con sinónimos de "muy". -se pregunta por el registro. -Clasificar según su estructura gramatical.	-Destreza auditiva. -Expresión escrita -Expresión escrita. -Expresión escrita	Contenidos funcionales y gramaticales	-Pareja -Pareja -Pareja -Individual	4	-Expresiones
21			Epígrafe parte 3			

FICHA 5:

²⁸² También puede ser locución adverbial.

²⁸³ También puede ser locución adverbial, elativa y pronominal.

²⁸⁴ También puede ser locución adjetiva.

²⁸⁵ También puede ser locución adverbial.

²⁸⁶ También puede ser locución adverbial.

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	¿Y qué?	Fórmula rutinaria	64
2.	Ya me gustaría	Fórmula rutinaria	64
3.	De acuerdo	Locución adverbial	64
4.	¡Toma ya!	Fórmula rutinaria	64
5.	Di que sí	Fórmula rutinaria	64
6.	Estar <i>de capa caída</i>	Locución adjetiva	68
7.	No comerse ni rosca	Locución verbal	68
8.	Ser un yogurín	Locución verbal	68
9.	Por antonomasia	Locución adverbial	68
10.	(Estar) en el anonimato	Locución adverbial	68
11.	¡Como lo oyes!	Fórmula rutinaria	68
12.	(Estoy) en contra	Locución adverbial	69
13.	Me parece bien	Locución verbal	69
14.	¡Que va ¡	Fórmula rutinaria	69
15.	¿y por qué no?	Fórmula rutinaria	69
16.	Hasta cierto punto sí	Fórmula rutinaria	69
17.	No estoy de acuerdo al 100 por 100	Fórmula rutinaria	69
18.	No lo veo muy claro...	Fórmula rutinaria	69
19.	¡Claro que sí!	Fórmula rutinaria	69
20.	¡Muy bien dicho!	Fórmula rutinaria	69
21.	En efecto	Locución adverbial	69
22.	No es que lo vea mal	Fórmula rutinaria	69
23.	¡Por supuesto que no!	Locución adverbial	69
24.	Estoy a favor	Locución adverbial	69
25.	(Eso) no tiene sentido	Locución verbal	69
26.	¡Está mal de la cabeza!	Locución verbal.	69
27.	¿Y eso, de donde lo has sacado?	Fórmula rutinaria	69
28.	Deja de decir chorradas	Locución verbal	69
29.	¡Jamás de los jamases!	Locución adverbial	69
30.	(Eso no tiene)ni pies ni cabeza	Locución verbal	69
31.	¡No me vengas (con historias)!	Fórmula rutinaria	69
32.	¡No digas tonterías!	Fórmula rutinaria	69
33.	¡Tú estás loco!	Fórmula rutinaria	69
34.	¡Que te crees tú eso!	Fórmula rutinaria	69
35.	¡Nunca en la vida!	Fórmula rutinaria	69
36.	Pero, ¿qué dices?	Fórmula rutinaria	69
37.	No sabes lo que dices	Fórmula rutinaria	69
38.	¡Anda ya!	Fórmula rutinaria	69
39.	¡Ni de coña!	Locución adverbial	69
40.	¡Ni en broma!	Locución adverbial	69
41.	¡Ni lo sueñes!	Locución adverbial	69
42.	¡Estás listo!	Locución verbal	69
43.	Toca que te toca	Fórmula rutinaria	76

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1-5	-Presentación en texto	-Comprensión escrita	Léxico	Individual	1	-
6-10	-Presentación CD audición. -Relacionar cada UF con su significado. Se indica el registro "coloquial".	-Destreza auditiva	-Contenidos funcionales	-Individual	1	Expresiones coloquiales
11			Epígrafe parte 2			
12-31	-Presentación CD audición. -Clasificarlas según su función	-Destreza auditiva -Expresión escrita	Contenidos funcionales	-Individual -Individual	2	Expresiones
32-42	-Clasificar según su función.(Se indica el registro) -Debatir en pareja	-Expresión escrita -Expresión oral	Contenidos Funcionales	-Individual -En pareja	2	-Expresiones coloquiales
43			Epígrafe parte 6			

FICHA 6:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Memoria histórica	Colocación	80
2.	Campo de concentración	Colocación	80
3.	Fosa común	Colocación	80
4.	Mundo penitenciario	Colocación	80
5.	A lo mejor	Locución adverbial	82
6.	Tal vez	Locución adverbial	82
7.	Si tú supieras...	Fórmula rutinaria	82
8.	Salvo que+subjuntivo	Locución conjuntiva	87
9.	A no ser que+subjuntivo	Locución conjuntiva	87
10.	Excepto si+subjuntivo	Locución conjuntiva	87
11.	Siempre que+subjuntivo	Locución conjuntiva	87

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe parte 1			
2-4	-Definición usando el diccionario(junto con otras palabras) -Lectura	-Léxico -Comprensión lectora	Contenidos léxicos	Grupo pequeño. Individual	2	Términos
5-7	-Reconocer el modo verbal usado en cada caso.	-Expresión escrita	Contenidos gramaticales	-Individual	1	Expresiones
8			Epígrafe parte			
9-11	Presentación en texto previo. -Extraer del texto y completar. -Usar las expresiones anteriores	-Comprensión escrita -Expresión escrita -Expresión oral	Contenidos gramaticales	-Individual -Pareja -Pareja	3	Estructuras

FICHA 7:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	¡Qué arte tienes!	Fórmula rutinaria	98
2.	¡Qué ni pintado!	Locución adjetiva	101
3.	¡No es lo mismo!	Fórmula rutinaria	105
4.	Estar de Rodríguez	Locución verbal	44 *
5.	Ser una tumba	Locución verbal	44*
6.	Ser un trepa	Locución verbal	44*
7.	(Estar) <i>en pelotas</i>	Locución adverbial modo	44*
8.	Ser un manazas	Locución verbal	44*
9.	Ser un aguafiestas	Locución verbal	44*
10.	(Estar) <i>con la mosca detrás de la oreja</i>	Locución nominal	44*
11.	(Estar en) <i>el quinto pino</i>	Locución nominal	44*
12.	Ser un manitas	Locución verbal	44*
13.	Para colmo	Locución adverbial	46*
14.	Amasar una fortuna	Colocación	46*
15.	Gozar de una posición privilegiada	Colocación	46*

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe parte 1			
2			Epígrafe parte 2			
3			Epígrafe parte 3			
4-12	-Unir con su significado. -usarlas en frases.	-Expresión escrita -Expresión escrita	Contenidos léxicos	-Individual -Individual	2	Expresiones
13-15	-Explicar el significado	-Expresión escrita	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresiones

FICHA 8:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Las apariencias engañan	Refrán	110-112
2.	No es oro todo lo que reluce	Refrán	112
3.	(Se parecen) como dos gotas de agua	Locución adverbial	112
4.	Cada oveja con su pareja	Refrán	112
5.	Ni que+imperfecto	Fórmula rutinaria	110
6.	Como si+imperfecto	Locución adverbial	110
7.	La vida es un carnaval	Cita	119
8.	La mar de	Locución adverbial	117
9.	La leche de	Locución adverbial	117
10.	Una pasada de	Locución adverbial	117
11.	Quedarse boquiabierto	Locución verbal	124
12.	(Quedarse) de una piedra	Locución adjetiva	124
13.	Colgarse de alguien	Locución verbal	124
14.	Írsele la olla a alguien	Locución verbal	124
15.	(Ser) <i>de piedra</i>	Locución adjetiva	124
16.	Dejarse llevar	Locución verbal	124
17.	Prometer la luna	Locución verbal	124

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de Ejer.	Terminología
1-2	-Buscar ejemplo en lengua nativa	-Léxico	Contenidos léxicos	Puesta en común	1	Expresión
3	-Presentación CD audición.	-Destreza auditiva	Contenidos funcionales	-Individual	1	Expresiones comparativas
4-5	-Presentación en un cómic. Completar según su estructura gramatical	-Expresión escrita	Contenidos gramaticales	En pareja	1	
6			Epígrafe parte 3			
7-9	-Completar el recuadro con ejemplos del texto. Se indica el registro coloquial	-Expresión escrita	Contenidos gramaticales	-Individual	1	Expresiones
10-17	Presentación en un CD audición. -Definir a partir de lo escuchado.	-Destreza auditiva	Contenidos léxicos	-Individual	1	Expresiones

FICHA 9:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Le pusimos a parir	Locución verbal	126
2.	Sin tapujos	Locución adverbial	129
3.	¡Qué pasta!	Fórmula rutinaria	127
4.	Mira que+ser+adjetivo	Fórmula rutinaria	127
5.	¡Será tonto!	Fórmula rutinaria	127
6.	Es un tonto monumental	Colocación	127
7.	Es un pedazo de idiota	Colocación	127
8.	Hábleme en cristiano	Refrán	135
9.	De tal palo tal astilla	Refrán	136
10.	Segundas partes nunca fueron buenas	Refrán	136
11.	Ojos que no ven, corazón que no siente	Refrán	136
12.	Sobre gustos no hay nada escrito	Refrán	136
13.	Afortunado en el juego, desafortunado en el amor	Refrán	136
14.	Dios los cría y ellos se juntan	Refrán	136
15.	Más vale tarde que nunca	Refrán	136
16.	Quien calla otorga	Refrán	136
17.	A rey muerto, rey puesto	Refrán	136
18.	Quien tiene un amigo, tiene tesoro	Refrán	136
19.	Más vale pájaro en mano que ciento volando	Refrán	57*
20.	Cuando el río suena	Refrán	57 *
21.	Más vale que sobre a que falte	Refrán	57 *
22.	Dime de qué presumes y te diré de qué careces	Refrán	57*
23.	Agua pasada	Refrán	57 *
24.	Quien mucho abarca, poco aprieta	Refrán	57 *
25.	Se coge antes un mentiroso que a un cojo	Refrán	57 *
26.	Hay que estar a las duras y maduras	Refrán	57 *
27.	Perro ladrador poco mordedor	Refrán	57*

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1						
2						
3-7	Presentación en recuadro con su función y estructura. -Escuchar un diálogo auditivo y reaccionar usándolas.	-Destreza auditiva -Expresión oral.	Contenidos funcionales	- Individual -En pareja	1	Palabras intensificadoras
8	-Definir y buscar otros similares. -Se pregunta sobre quien tiene tendencia a su uso los padres, los abuelos o los hijos. (Se hace hincapié en su carácter tradicional y arcaico)	-Expresión Oral -Expresión Oral	Epígrafe parte 4	-Pequeño grupo -Pequeño grupo	2	Dicho -Refranes y dichos
9-18	-Relacionar cada parte del refrán con su otra mitad. (Se proporcionan sus definiciones.) -Reaccionar con el refrán correspondiente después de escuchar distintos temas.	-Expresión escrita -Destreza auditiva	Contenidos culturales	-Pareja -Individual	2	Refranes o dichos. -Refrán
19-27	-unir cada parte del refrán con su otra mitad. -relacionar cada refrán con su significado. -explicar cada refrán con su contexto.	-Expresión escrita. -Expresión escrita -Expresión Escrita	Contenidos léxicos	-Individual -Individual -Individual	3	Refranes

FICHA 10:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	Goloso empedernido	Colocación	143
2.	Comer como una lima	Locución verbal	143
3.	Ponerse como el quico	Locución verbal	143
4.	Ponerse morado	Locución verbal	143
5.	Ser un glotón	Locución verbal	143
6.	Comer como un pajarito	Locución verbal	143
7.	Tener un estómago sin fondo	Locución verbal	143
8.	Hacer ascos	Locución verbal	143
9.	Tener o hacer remilgos	Locución verbal	143
10.	no me dicen nada	Locución verbal	143
11.	Ni fu ni fa	Fórmula rutinaria	143
12.	(Comer) <i>a la fuerza</i>	Locución adverbial	143
13.	Ponerse las botas	Locución verbal	143
14.	Aquí hay gato encerrado	Locución verbal	147
15.	Llevarse como el perro y el gato	Locución verbal	147
16.	Dar gato por liebre	Locución verbal	147
17.	¡Esto me huele mal!	Locución verbal	147
18.	(Huele) <i>a rayos</i>	Locución adverbial	149
19.	(Huele) <i>de pena</i>	Locución adverbial	149
20.	(Huele) <i>a rosas</i>	Locución adverbial	149
21.	Huele que alimenta	Locución verbal	149
22.	Me da asco	Locución verbal	149
23.	Me da gusto	Locución verbal	149
24.	Me pone enfermo	Locución verbal	149
25.	(No) <i>soy muy amigo de</i>	Locución verbal	149
26.	No me va mucho	Locución verbal	149
27.	Lo que no mata engorda	Refrán	151
28.	Está para chuparse los dedos	Locución verbal	153
29.	Tiene buena/mala pinta	Locución verbal	153
30.	Esto no hay quien se lo coma	Locución verbal	153
31.	Me importa un pepino	Locución verbal	*
32.	Dar calabazas	Locución verbal	*
33.	Pedir peras al olmo	Locución verbal	*
34.	Estar como un queso	Locución verbal	*
35.	(Ser) <i>pan comido</i>	Locución nominal	*
36.	Al pan, pan y al vino vino	Refrán	*
37.	En todas partes crecen habas	Refrán	*
38.	Naranjas de la china	Fórmula rutinaria ²⁸⁷	*
39.	Ajo y agua	Fórmula rutinaria	*

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer..	Terminología
1-13	-relacionar expresiones con las mujeres de los textos. -elegir la "una expresión" para definir tu forma de comer.	-Expresión oral -Expresión oral	Contenidos funcionales	-En pareja -Grupo pequeño	2	Expresiones
14-17	-Definición y sinónimo.	-Léxico	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresiones
18- 26	¿Que olores transmiten estas sentimientos?	-Expresión oral	Contenidos léxicos	Grupo pequeño	1	Expresiones
27			Epígrafe parte 4			
28-30	Presentación en un CD de audición.	-Destreza auditiva	Contenidos funcionales	Individual	1	Expresiones de opinión

²⁸⁷ También puede considerarse locución nominal.

	Extraer de la audición.					
31-39	-Relacionar con su significado. -Completar en las situaciones adecuadas.	-Expresión escrita -Expresión escrita	Contenidos léxicos	Individual Individual	2	Expresión

FICHA 11:

Tabla I

Nº UF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	El que no arriesga no gana	Refrán	156
2.	A pesar de (eso)	Locución prepositiva	159
3.	¿No crees que...?	Fórmula rutinaria	159
4.	Aunque tu digas..., yo te digo que	Fórmula rutinaria	159
5.	Has dado en el blanco	Locución verbal	159
6.	(Me temo que) estás en lo cierto...	Locución verbal	159
7.	Estás arreglado	Locución verbal	159
8.	Vas fresco	Locución verbal	159
9.	(La cosa) no es así, mira	Fórmula Rutinaria	159
10.	¡Qué ojo clínico tienes!	Colocación	160
11.	Me parece que te has hecho un lío	Locución verbal	160
12.	(No)había caído en eso	Locución verbal	160
13.	Por favor,	Fórmula rutinaria	160
14.	¿Qué por qué?	Fórmula Rutinaria	160
15.	(Se me había) pasado por alto	Locución verbal	160
16.	(Ahora) has puesto el dedo en la llaga	Locución verbal	160
17.	Has dado en el quid	Locución verbal	160
18.	¡Claro, hombre, eso es <i>de cajón</i> !	Locución adjetiva	160
19.	(Te equivocas) de medio a medio	Locución adverbial	160
20.	Cueste lo que cueste	Locución adverbial	160
21.	Digan lo que digan	Fórmula rutinaria	160
22.	Pase lo que pase	Fórmula rutinaria	160
23.	Mires hacia donde mires	Fórmula rutinaria	160
24.	Se debiera a lo que se debiera	Fórmula rutinaria	160
25.	Buscar tres pies al gato	Locución verbal	70
26.	Caérsele la baba	Locución verbal	70 *
27.	(Hablar) por los codos	Locución adverbial	70*
28.	No dar pie con bola	Locución verbal	70*
29.	Matar el tiempo	Locución verbal	70*
30.	Comerse la cabeza	Locución verbal	70*
31.	Dar en el clavo	Locución verbal	70 *
32.	Costar un ojo de la cara	Locución verbal	70 *
33.	Tomar el pelo	Locución verbal	70*
34.	Con pelos y señales	Locución adverbial	70*
35.	No tener pelos en la lengua	Locución verbal	70*
36.	Entre la espada y la pared	Locución adverbial	70 *

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nºde Ejer.	Terminología
1			Epígrafe parte 1			
2-18	-Lectura de texto -Completar -Simular situaciones usando las UFs.	-Comprensión lectora -Expresión escrita -Expresión oral	Contenidos funcionales	-Individual -Individual -Grupo pequeño	3	-Expresiones -Exponentes
19			Epígrafe parte 2			
20-23	Presentación en CD audición. Se proporciona la estructura verbal y su función en un recuadro. -Definición	-Destreza auditiva. -Expresión escrita	Contenidos gramaticales	-Individual -Individual	2	Construcciones repetitivas

24			Epígrafe parte 3			
25-36	-Completar las frases a través de la intuición y el contexto.	Expresión escrita	Contenidos léxicos	-Individual	1	Expresiones coloquiales

FICHA 12:

Tabla I

NºUF	UFs	Tipología fraseológica	Nº de pág.
1.	En martes ni te cases ni te embarques	Refrán	170
2.	Estoy harto	Locución verbal	172
3.	(Estoy) de los nervios	Locución adjetiva	172
4.	(Estoy) hasta aquí	Locución adverbial	172
5.	(Estoy) hasta las narices	Locución adverbial	172
6.	(Estoy) hasta el gorro/la coronilla/el moño	Locución adverbial	172
7.	(Estoy) hasta los mismísimos	Locución adverbial	172
8.	Estoy que trino/ardo/muerdo	Locución verbal	172
9.	(Estoy que) echo chispas	Locución verbal	172
10.	Me saca de quicio	Locución verbal	172
11.	me saca de mis casillas	Locución verbal	172
12.	(Me trae)de cabeza	Locución adverbial	172
13.	Me lleva por el camino de la blancura	Locución verbal	172
14.	¡Qué plantón! ²⁸⁸	Fórmula rutinaria	172
15.	Y encima	Fórmula rutinaria	172
16.	(Y) para colmo	Locución adverbial	172
17.	(Y) para más inri	Locución adverbial	172
18.	(Me quedé) a cuadros/de piedra	Locución adverbial	172
19.	(Casi me) da algo	Locución verbal	172
20.	(Casi me) pega un tiro	Locución verbal	172
21.	(Casi me) da un ataque	Locución verbal	172
22.	Me importa un pimiento/un rábano	Locución verbal	173
23.	(Me) da igual	Fórmula rutinaria	173
24.	Me la trae floja/suda/refanfinfla	Locución verbal	173
25.	Vamos ya lo que faltaba	Fórmula rutinaria	173
26.	Muchas gracias	Fórmula rutinaria	173
27.	Adiós, buenos días (irónico)	Fórmula rutinaria	173
28.	Para que	Locución conjuntiva	176
29.	En su afán de (que)	Locución prepositiva	176
30.	Con tal que	Locución conjuntiva	176
31.	Con la esperanza de (que)	Locución prepositiva	176

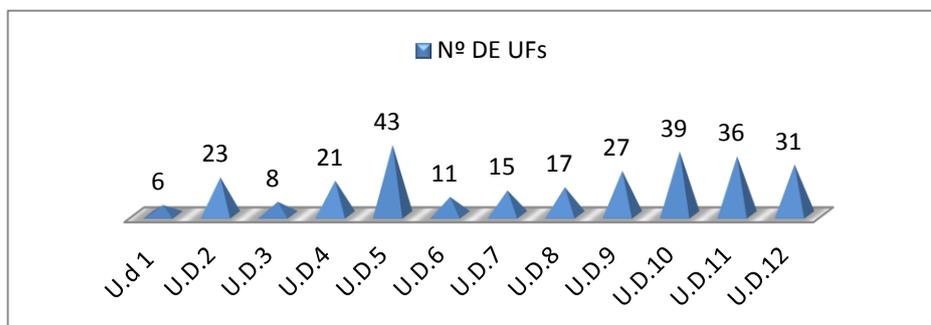
Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer..	Terminología
1	-Definir el refrán	Expresión oral	-Epígrafe parte 1	En pareja	1	Refrán
2-25	Presentación en un recuadro con su función, registro. -Cd de audición y se pregunta por el uso de los mismos.	-Destreza auditiva	Contenidos funcionales	Individual	1	Expresiones y elementos lingüísticos
26-31	Presentación en texto. -Completar con ejemplos extraídos del texto. -relaciona r 3 elementos de 3 columnas para formar frases.	-Comprensión escrita. -Expresión escrita	Contenidos funcionales	-Pareja. -Individual	2	Recursos de finalidad

²⁸⁸ Procede de la locución verbal "dar el plantón a alguien".

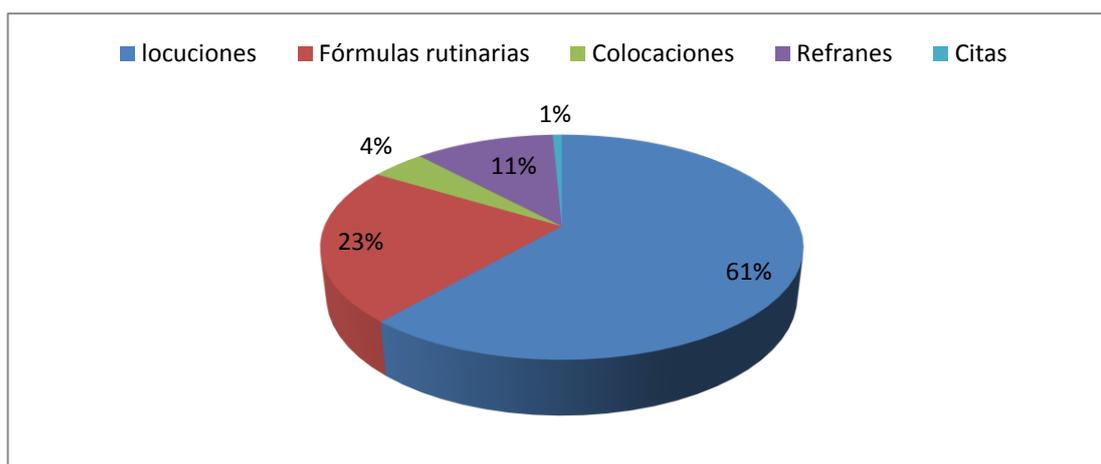
1.2.3. Representaciones gráficas

a. Distribución de las UFs por UD



Del gráfico anterior se percibe que la distribución de las UFs en las UD sigue el mismo patrón que en el nivel B1. Es decir, no existe una progresión gradual ni una repartición equilibrada de las UFs tratadas en las distintas UD. Estas UFs dependen de la UD en cuestión, de su contenido temático, de sus objetivos y de la extensión de la misma. Por ello, la UD5 es la que mayor número de UFs abarca, siendo ésta, precisamente, la que consta de mayor número de páginas. Por su parte, la UD donde menos figuran las UFs es la UD1.

b. Distribución por tipología fraseológica



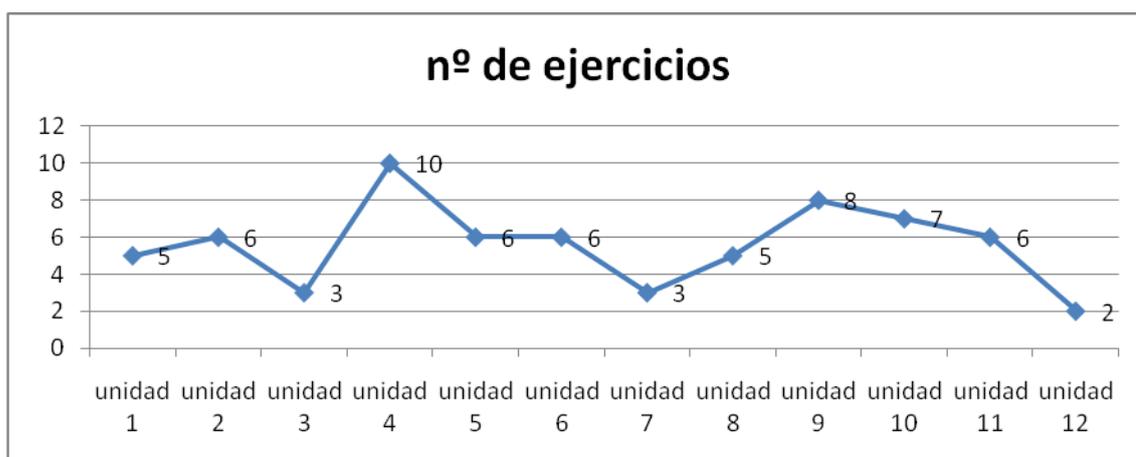
Del gráfico anterior deducimos que las locuciones son la categoría fraseológica más abundante en este manual. Como vemos, a diferencia del manual B1, las locuciones cobran mayor protagonismo en este nivel de manera

significativa y su tratamiento supera al de las fórmulas rutinarias que en el nivel anterior acaparaban mayor atención. Las locuciones son fundamentales dentro del sistema lingüístico por constituir elementos oracionales y por poseer un alto grado de idiomática, por lo que su significado es bastante opaco. Aunque en ambos niveles el usuario es considerado “independiente”, es en el nivel B2 donde se empiezan a introducir las locuciones con cierta carga idiomática y dificultad lingüística y cultural. Esto es debido a que el alumno ya cuenta con un conocimiento sustancial de la lengua y cultura que le permite entender este tipo de expresiones.

Aparte de ello, en comparación con el nivel visto anteriormente, los refranes ocupan mayor espacio que el nivel anterior. Al igual que en el caso de las locuciones, este hecho se explica por encerrar éstos significados opacos fuertemente ligados a la cultura. Por lo tanto, en este nivel se considera que el alumno cuenta con una base lingüística y un conocimiento cultural que le permiten enfrentarse a las locuciones y a los refranes. Además, su inclusión está ligada a los objetivos y a la temática de la UD. En este caso, los refranes han sido tratados dentro de los contenidos culturales como una aproximación cultural a la LO.

Otro aspecto que cabe destacar del análisis de este nivel es la poca presencia de las colocaciones al igual que en el nivel anterior; este hecho se considera un desacierto debido a su gran importancia en el uso de la lengua. Las colocaciones reflejan restricciones combinatorias establecidas por el uso lingüístico que se deberían considerar en este nivel, definido “intermedio-superior”, para que los alumnos se vayan familiarizando con estas combinaciones sintácticas. Por lo menos, se deberían introducir las colocaciones más frecuentes del español y no las que aparecen por azar vinculadas a algún campo temático específico como hemos percibido.

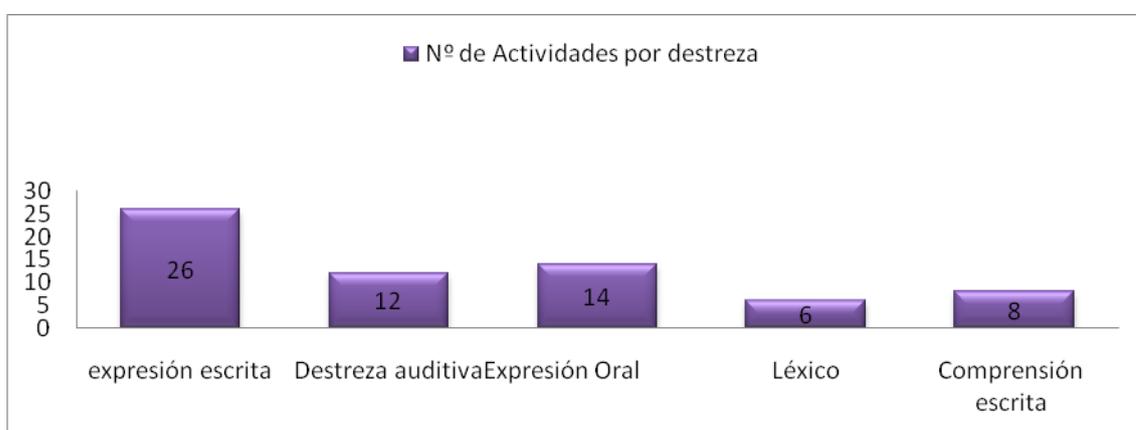
c. Distribución de actividades por UD



El mayor número de actividades se encuentran en la UD 4 y el menor número se presenta en la UD 12. Como se percibe del gráfico anterior, al igual que el nivel anterior, la repartición de las actividades no sigue una progresión gradual ni una distribución equilibrada, sino más bien, depende de la temática de la UD y de las UFs que abarca.

Asimismo, cabe señalar que mientras que algunas actividades tienen en cuenta las distintas fases de la secuencia didáctica²⁸⁹(presentación, comprensión, utilización y memorización), otras están sólo dedicadas a una de las fases anteriores e incluso, en ocasiones, las UFs sólo se presentan sin que se llegue a desarrollar actividades de práctica.

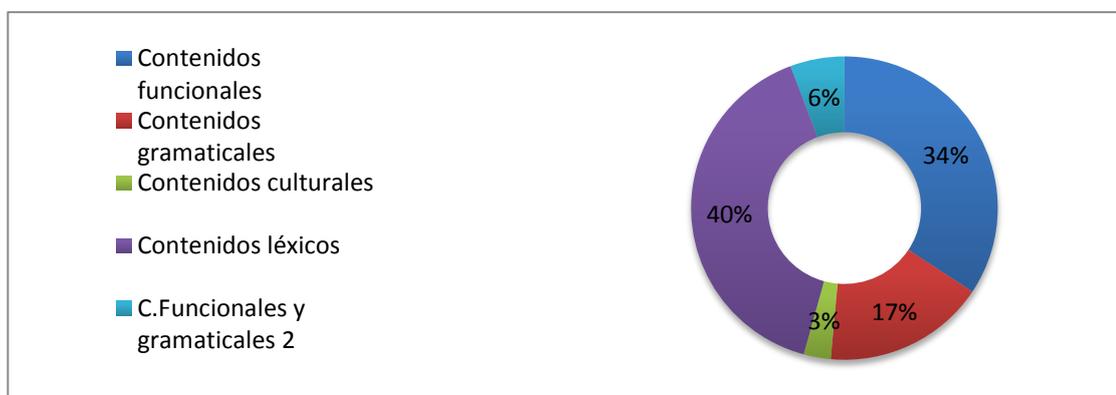
d. Distribución de actividades por destrezas



²⁸⁹ Más adelante, en el capítulo IV, abordaremos este tema con profundidad.

Del gráfico anterior, deducimos que las actividades relacionadas con las UFs están destinadas al desarrollo de todas las destrezas. Si hay algo en el que se insiste en la presentación de este manual es en la integración de todas las destrezas como uno de los principales objetivos de este método. Aunque notamos que las actividades de expresión escrita son las más abundantes, al igual que el nivel anterior, las demás destrezas también tienen una presencia considerable en el tratamiento de las UFs, lo cual consideramos un enorme acierto de los autores de este manual.

e. Distribución de UFs por sección

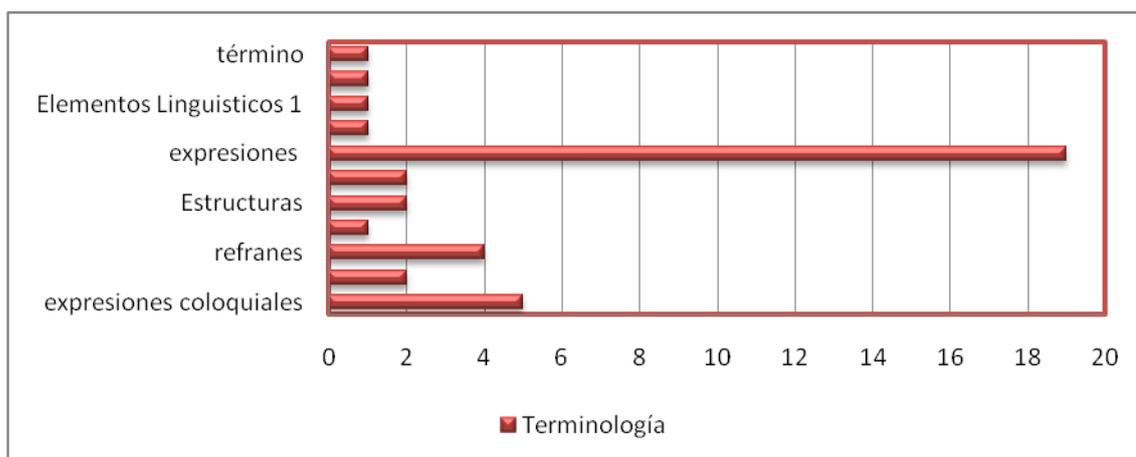


Del gráfico relacionado con la repartición por secciones, notamos en primer lugar, que las UFs aparecen dispersas en los distintos contenidos curriculares, lo cual indica que por su naturaleza múltiple, pueden ser objeto de distintas secciones disciplinares. Ahora bien, la sección donde más aparecen las UFs es la de los contenidos léxicos seguida de la sección funcional. La sección donde menos se tratan es la cultural donde sólo en una ocasión se recoge un conjunto de refranes españoles. La distribución entre las distintas secciones de las UD depende de la tipología fraseológica y los aspectos de las UFs en los que se insiste en cada momento. Por ejemplo, cuando se pretende insistir en la labor de exponente comunicativo de las fórmulas rutinarias, en la mayoría de los casos, se incluyen en los contenidos funcionales; cuando se trata de estudiar la estructura gramatical de las locuciones (conjuntivas, prepositivas, adverbiales) se incluyen entre los contenidos gramaticales; las colocaciones y algunas locuciones con significado

opaco aparecen en la sección del léxico; y finalmente, en el caso de los refranes, dado su enorme valor cultural han sido tratadas en la sección cultural.

Hay que señalar también que muchas de las UFs recogidas se encuentran en los epígrafes que titulan las distintas partes de las UD como introductorias al contenido temático de las mismas y como actividades preparatorias.

f. Terminología



En lo referente a la terminología, al igual que el nivel anterior, el término “expresiones” es el que más se ha impuesto en este manual. Este término no identifica las UFs como expresiones fijas e idiomáticas ni distingue entre éstas y las expresiones libres.

Aparte de ello, también aparece con asiduidad el término “expresiones coloquiales”, en alusión al registro donde se usan. Si bien es cierto que la incidencia de las UFs en el registro coloquial es importante; sin embargo, existen otras expresiones pertenecientes al discurso libre que también son expresiones coloquiales, por lo que este término tampoco permite identificar las UFs por su naturaleza fraseológica.

Por otra parte, cabe señalar que a pesar de que las locuciones son la categoría más recurrente, en ninguna ocasión se identifican como tales. En menor medida, aparecen también los términos “conectores” y “construcciones”. En líneas generales, las fórmulas rutinarias se denominan “expresiones” y en ocasiones, “exponentes” en alusión a su rol de exponente comunicativo de las

funciones comunicativas. Los refranes son la única categoría señalada como tal, aunque en una ocasión se usa el término “dicho” para referirse a los mismos²⁹⁰. En cuanto a las colocaciones, tampoco se identifican como tales y se usan junto con otras categorías gramaticales bajo la denominación “expresiones y palabras”. Otros términos empleados para referirse a ellas son “elementos lingüísticos” y “construcciones”.

Como notamos la confusión terminológica en torno a las UFs es muy significativa en este manual. El hecho de no identificarlas como expresiones fijas e idiomáticas, significa que no se concede importancia a dichas propiedades tanto que se identifican como simples “expresiones” al igual que las expresiones libres.

1.3. *Análisis Prisma Consolidada C1*

1.3.1. Descripción del Manual

Es un manual publicado en 2007 por el Equipo Prisma. Los autores de este nivel son: Margarita Arroyo, Ángeles Casado, Esther Fernández, Zara Fernández, Raquel Gómez, Manuel Martí, Iván Mayor, Mar Menéndez, Silvia Nicolás, Carlos Oliva, María José Pareja, Ana Romero, María Ruiz de Gauna, Ruth Vázquez, Hugo Wingeyer y Fausto Zamora. Este nivel tiene como coordinadores a Mar Menéndez y María José Gelabert y consta de 230 páginas. Por su parte, el cuaderno de ejercicios tiene como autores a Manuel Martí Sánchez y Beatriz Expósito De la Torre y consta de 122 páginas.

La estructura del manual sigue el mismo patrón que los niveles anteriores (véase apartado 1.1.1 y 1.2.1). Por eso, sólo señalaremos las diferencias que presenta con respecto a dichos niveles.

Este nivel se compone de 180 horas lectivas, *Prisma de ejercicios* (60 horas), *Prisma del profesor* (60 horas)²⁹¹ y CD de audición. El cuaderno de ejercicios, a diferencia de los niveles anteriores, no consta de un glosario final con los términos y expresiones vistas. Esto se debe a que se trata de un nivel superior donde se supone que el alumno ya domina gran parte del vocabulario;

²⁹⁰ EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma avanza nivel B2*. Op.cit., p.136.

²⁹¹ Creemos que la repartición del número de horas depende de las unidades más que de las actividades porque hay ciertos contenidos que necesitan más horas para consolidarse y otros menos.

por lo que los autores consideraron que dicho glosario no es necesario. Por su parte, a diferencia de los niveles anteriores, en el manual de este nivel, se suman la reflexión gramatical y otras nuevas actividades de naturaleza estratégica a las cuatro destrezas tratadas en los otros niveles. También destaca la exclusión de la autoevaluación al final de cada UD.

Los niveles C1 y C2²⁹² constituyen un nivel de comunicación más amplio y fluido con un amplio repertorio lingüístico. El MCERL define el nivel C1 como nivel de “*dominio operativo eficaz*” y el C2 como de “*maestría*”. El usuario, en ambos niveles ya se considera un usuario competente. Los descriptores del nivel C1 son los siguientes:²⁹³

- El alumno es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con un cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos.
- El alumno sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
- Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos, y profesionales.
- Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de organización, articulación y adhesión del texto.

En cuanto a las acciones que el alumno puede realizar en el nivel C2 o de maestría son los siguientes:²⁹⁴

- Es capaz de entender todo lo que oye o lee.
- Se expresa con fluidez y precisión, de manera espontánea, diferenciando distintos matices de significado en las situaciones más complejas.
- Es capaz de reconstruir información de distintas fuentes y presentarlas coherentemente.

²⁹²En el centro estudiado se usa el manual C1 para los niveles C1 y C2. Por ello, vamos a presentar los descriptores de ambos niveles aunque vayamos a analizar solo el manual que se ocupa de estudiar ambos.

²⁹³CONSEJO DE EUROPA. Op.cit., p.26.

²⁹⁴ Ibid.

Como hemos visto en los descriptores anteriores, en los niveles avanzados de E/LE, los aprendientes necesitan conocer de manera coherente los distintos matices de significado. Por consiguiente, se hace imprescindible el aprovechamiento didáctico que brinda el aspecto semántico - pragmático de las UFs para garantizar un aprendizaje exitoso de dichos matices y diferenciar entre los significados.

Finalmente, el manual *Prisma Consolidada C1*, tal y como se señala en su introducción ²⁹⁵, se propone los siguientes objetivos:

- Comprensión de discursos amplios incluso con información implícita.
- Comprensión de textos largos, complejos y especializados. El alumno reconoce distintos estilos de textos (literarios, periodísticos, científicos, etc.)
- Expresión fluida y espontánea sin que le cueste buscar las expresiones adecuadas.
- Presentar descripciones claras y detalladas con temas diversos desarrollando las ideas y concluyendo adecuadamente.
- Hacer uso del lenguaje de manera flexible y eficaz para fines sociales y profesionales.
- Formular ideas y opiniones precisas y relacionarlas con las opiniones de otros hablantes de manera adecuada.
- Exposición de puntos de vista extensos y claros. Escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes, resaltando lo más importante. Saber para ello, seleccionar el estilo adecuado según los lectores a los que se está dirigiendo.
- Producción de discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y elementos de conexión.

²⁹⁵EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjero. Prisma Consolidada nivel C1*. Op.cit., p.3.

1.3.2. Fichas de análisis

FICHA 1:

Tabla I

Nº de UF	UFs	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	Estoy con un humor de perros	Locución verbal	10
2.	Estar como las castañuelas	Locución verbal	10
3.	Estar a la altura de las circunstancias	Locución verbal	12-13
4.	Eres de lo que no hay	Locución nominal	13
5.	Estaba al caer	Locución verbal	13
6.	Estar en todo	Locución verbal	13
7.	No era para menos	Locución verbal	13
8.	No está por ella	Locución verbal	13
9.	No le está bien empleado	Locución verbal	13
10.	Está por ver	Locución verbal	13
11.	Está para +verbo	Locución verbal	13
12.	Estar de más	Locución verbal	13
13.	No ser quien	Locución verbal	13
14.	Estar alguien en sus cabales	Locución verbal	13
15.	Estar sobre alguien	Locución verbal	13
16.	Estar a alguien bien/mal	Locución verbal	13
17.	A gatas	Locución adverbial	17
18.	Cuatro gatos	Locución nominal	17
19.	Dar gato por liebre	Locución verbal	17
20.	Haber gato encerrado	Locución verbal	17
21.	Llevarse el gato al agua	Locución verbal	17
22.	Estar como una regadera	Locución verbal	23
23.	Estar como una cabra	Locución verbal	23
24.	Estar como un tren	Locución verbal	23
25.	Estar como una foca	Locución verbal	23
26.	Estar como un fideo	Locución verbal	23
27.	Estar como un toro	Locución verbal	23
28.	Ser un cero a la izquierda	Locución verbal	23
29.	Ser una mosquita muerta	Locución verbal	23
30.	Ser un gallina	Locución verbal	23

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1 y 2	Definición y búsqueda de otras similares en LM. -Presentación en una ilustración	Expresión oral	Contenidos Léxicos	En parejas	1	Expresiones
3-16	-Presentación en un texto. -A partir de definiciones, se debe buscar las expresiones correspondientes en el texto. - Usar 5 de las expresiones para describir la forma de ser.	-Comprensión escrita -Expresión escrita -Expresión escrita	Contenidos Gramaticales	-Individual -Individual -Individual	3	Expresiones
17-21	Analizar los distintos significados de gato en el diccionario. Extraer las UFs del diccionario e indicar su registro.	-Estrategias de la unidad.(uso del diccionario)	Contenidos léxicos	En grupo	2	Expresiones
22-30	Relacionar cada UF con su definición y añadir otras similares.	Léxico.	Contenidos gramaticales	En pareja	1	Expresiones

FICHA 2:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	Tener muchas tablas	Locución verbal	29
2.	Ser un teatrero	Locución verbal	29
3.	Entrar/salir en escena	Locución verbal	29
4.	Es muy dramático	Locución verbal	29
5.	Hizo comedia	Locución verbal	29
6.	Hacer / tener teatro	Locución verbal	29
7.	Ser un histrión	Locución verbal	29
8.	Ser un comediante	Locución verbal	29
9.	Salir/entrar en escena	Locución verbal	29
10.	¡Mucha mierda!	Fórmula rutinaria	30
11.	(Recuerdo) <i>como si fuera ayer (...)</i>	Locución adverbial	32
12.	Parece ayer (cuando)	Fórmulas rutinarias	32
13.	(No puedo) <i>quitarme de la cabeza</i>	Locución verbal	32
14.	¡Qué tiempos aquellos!	Fórmula rutinaria	32

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	NºE J	Terminología
1	-	-	título parte 1	-	-	
2-6	-Elegir entre dos respuestas la correcta según el contexto (Junto11 con otras palabras)	-Expresión escrita	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresiones
7-10	Definir las UFs junto con las anteriores, se puede usar el diccionario.	-Expresión escrita	Contenidos léxicos	En pareja	1	Expresiones idiomáticas
11	-	-	Título parte 2	-	-	
12-14	Escribir una experiencia con uso de las fórmulas.	-Expresión Escrita	Contenido Funcional	Individual	1	Fórmulas introductorias

FICHA 3:

Tabla I

Nº UF	Unidades Fraseológicas	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	(No) <i>está claro que...</i>	Locución verbal	49
2.	Nos damos cuenta de que	Locución verbal	49
3.	Carpe diem	Locución adverbial latina	52
4.	Ipsa facto	Locución adverbial latina	52
5.	Grosso modo	Locución adverbial latina	52
6.	In situ	Locución adverbial latina	52
7.	Rara avis	Locución adverbial latina	52
8.	Sine qua non	Locución adverbial latina	52
9.	In extremis	Locución adverbial latina	52
10.	Ad hoc	Locución adverbial latina	52
11.	In fraganti	Locución adverbial latina	52
12.	Inter nos	Locución adverbial latina	52
13.	Vox populi	Locución adverbial latina	52

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-3	-Presentación contextualizada a través de un texto junto otras estructuras de la misma función. -Clasificar según lo que indican.	Reflexión gramatical	Contenidos gramaticales	Individual	1	Expresiones Verbales
4-13	-Relacionar expresiones con su significado sirviéndose de frases contextualizadas. Añadir otras si se conoce. Se pregunta por su registro, culto o coloquial? Y si se usan en la LM del alumno.	-Léxico -Expresión oral	Contenidos léxicos	-Individual -Puesta en común	2	Expresiones latinas

FICHA 4:

Tabla I

Nº UF	Unidad fraseológica	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	De marca	Locución adjetiva	60
2.	El tabaco perjudica seriamente la salud	Cita	62
3.	Busque, compare y si encuentra algo mejor...	Cita	67
4.	¡A comer!	Fórmulas rutinarias	65
5.	¡Que te digo/he dicho!	Fórmulas rutinarias	65
6.	No se te ocurra	Fórmulas rutinarias	65
7.	¡Haberlo dicho!	Fórmula rutinaria	65
8.	Tu mandas, jefe	Fórmula rutinaria	65
9.	¡Ni hablar!	Fórmulas rutinaria	65

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-3	-	-	títulos partes 1, 2 y 3	-	-	
4-9	-Presentación insertadas en un texto -Explicación en un recuadro sobre su estructura y función al que hay k completara huecos con la expresión adecuada a las indicaciones. -Emplear en el contexto de uso y interlocutores adecuado dichas expresiones -Se proporciona una situación a los que aplicar las expresiones anteriores	-Comprensión lectora -Reflexión gramatical -Expresión oral -Expresión escrita	Contenidos gramaticales y funcionales	-Individual -Individual -En pareja -En pareja	4	Formas Formas

FICHA 5:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	A medida que,	Locución conjuntiva	80
2.	así que	Locución conjuntiva	80
3.	Cada vez (que)	Locución adverbial	80
4.	Una vez /todas veces (que)	Locución conjuntiva	80
5.	Tan pronto como	Locución conjuntiva	80
6.	En cuanto	Locución conjuntiva	80
7.	Mientras que	Locución conjuntiva	80
8.	Mientras tanto	Locución adverbial	80
9.	Entretanto	Locución adverbial	80
10.	No bien	Locución conjuntiva	80
11.	Siempre que	Locución conjuntiva	80
12.	Cuanto mas	Locución adverbial	80
13.	Nada más	Locución adverbial	80
14.	Conforme a	Locución prepositiva	80
15.	¡Qué bruja!	Formula rutinaria	83
16.	En un abrir y cerrar los ojos	Locución adverbial	84
17.	A /hasta las mil/tantas	Locución adverbial	84
18.	A buenas horas	Locución adverbial	84
19.	En un suspiro	Locución adverbial	84
20.	De higos/guindas a brevas	Locución adverbial	84
21.	En menos que canta un gallo	Locución adverbial	84
22.	En un santiamén	Locución adverbial	84
23.	De Pascuas a Ramos	Locución adverbial	84
24.	En un pispas/periquete	Locución adverbial	84
25.	Se me ponen los pelos de punta	Locución verbal	85
26.	Mata <i>de pelo</i>	Locución verbal	86
27.	Tal y como	Locución conjuntiva	88
28.	Así como	Locución conjuntiva	88
29.	Según como	Locución conjuntiva	88
30.	De acuerdo con	Locución conjuntiva	88
31.	Del mismo modo que	Locución conjuntiva	88
32.	Igual que	Locución conjuntiva	88
33.	Tal que	Locución conjuntiva	88
34.	Tal modo/manera/forma que	Locución conjuntiva	88
35.	¿Quién te ha dado vela en este entierro?	Locución verbal	88
36.	Pesar como un muerto	Locución adverbial	89
37.	Ir /salir como el alma que lleva el diablo	Locución adverbial	89
38.	No poder con su alma	Locución verbal	89
39.	Entregar el alma a dios	Locución verbal	89
40.	Estar con/ tener el alma <i>en vilo</i>	Locución adverbial	89
41.	Quitarse el muerto de encima	Locución verbal	89
42.	Cargarle o echarle el muerto a alguien	Locución verbal	89
43.	De cabo a rabo	Locución adverbial	90
44.	A hurtadillas	Locución adverbial	90
45.	A pies juntillas	Locución adverbial	90
46.	Sin ton ni son	Locución adverbial	90
47.	A regañadientes	Locución adverbial	90
48.	A la fuerza	Locución adverbial	90
49.	De carrerilla	Locución adverbial	90
50.	A capa y espada	Locución adverbial	90
51.	A tontas y a locas	Locución adverbial	90
52.	A ultranza	Locuciones adverbial	90
53.	A pie	Locución adverbial	90
54.	A oscuras	Locución adverbial	90
55.	A gatas	Locución adverbial	90
56.	A muerte	Locución adverbial	90
57.	A gusto/disgusto	Locución adverbial	90
58.	A tientas	Locución adverbial	90
59.	A duras penas	Locución adverbial	90
60.	De golpe	Locución adverbial	90
61.	De mala gana	Locución adverbial	90
62.	De oídas	Locución adverbial	90
63.	De pe a pa	Locución adverbial	90

64.	En fila india	Locución adverbial	90
65.	A palos	Locución adverbial	90
66.	A empujones	Locución adverbial	90
67.	Matar de +estado físico/anímico o emotivo (Matar de pena/hambre/sed/sueño)	Locución verbal	90

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-14	-Presentación en un texto en negrita. -Clasificación según el modo verbal de cada una y su función. -Rellenar un cuadro con los conectores según el modo verbal, el ejemplo y la intención del hablante.	-Comprensión escrita -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical	Contenidos gramaticales	Individual En pareja En pareja	3	Conectores Temporales
15	-Se pregunta directamente el significado y hacer retrato de una bruja y comparar respuestas.	-Expresión oral	Título de la parte 2	Puesta en común	1	Expresión
16-24	-Presentación en negrita en texto de una de ellas. Se pregunta el significado y su estructura. --Se explican en un recuadro con huecos a rellenar. -Clasificar todas las expresiones según el adverbio que sustituyen y contextualizar en frases.	-Comprensión escrita -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical	Contenidos léxicos	Individual En pareja En pareja En pareja	4	Locuciones ²⁹⁶ adverbiales Expresiones
25		-	Título parte 3	-	-	
26	Se presenta aislada junto con otras palabras, extraídas de un texto. Se pide relacionar con su significado sirviéndose del texto.	-Comprensión escrita	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresión
27-34	-Se presentan en cuadros explicativos con huecos a rellenar con ejemplos según las indicaciones. -Completar un texto con los conectores adecuados -Escribir una historia haciendo uso de los conectores	-Reflexión gramatical - Comprensión escrita. -Expresión escrita	Contenido gramaticales	Individual Individual Individual	3	Conectores modales
35	-Se presenta insertada en una viñeta de dibujos y marcada en negrita. Se pregunta por su significado ayudándose del contexto.	-Comprensión escrita	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresión
36-42	-Relacionar cada UF con su significado..	-Léxico	Contenidos léxicos	En pareja	1	Expresiones idiomáticas
43-50	-Presentación en negrita en frases. Cambiarlas por un sinónimo.	-Léxico	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresiones

²⁹⁶ En el manual se definen las locuciones adverbiales de valor como expresiones idiomáticas que están formadas por una preposición seguida de un sintagma nominal o por otra expresión idiomática. Equivalen a un adverbio de tiempo y a veces, pueden ser sustituidas por uno de ellos.

	Se pregunta cómo se e llaman las expresiones. (Reflexión metalingüística)					
51-64	Escribirlas en una frase contextualizadas.	-Léxico	Contenidos léxicos	En pareja	1	Locuciones adverbiales de modo
65-67	-Completar un cuadro explicativo de la estructura de las expresiones	-Reflexión gramatical	Contenidos léxicos	Individual	1	Expresiones

FICHA 6

Tabla I

Nº UF	UFs	Categoría fraseológica	Nº de Pág.
1.	Haz memoria	Locución verbal ²⁹⁷	94
2.	¡Ni regalado!	Fórmula rutinaria para rechazar algo	95
3.	¡Patata!	Fórmula rutinaria para rechazar algo	98
4.	En un santiamén	Locución adverbial temporal	102
5.	Le entró masinguilla	Locución verbal	102
6.	Un baño <i>de altura</i>	Locución adjetiva	102
7.	En carne viva	Locución adjetiva ²⁹⁸	102
8.	En el azogue	Locución adverbial	102
9.	Por doquier	Locución Adverbial	102
10.	A boca jarro	Locución adverbial de modo	102
11.	Lo tengo en la punta de la lengua	Locución verbal	103
12.	Esto me suena	Formula rutinaria	103
13.	(Tiene) memoria de elefante	Locución nominal	103
14.	(Se quedó)en blanco	Locución adverbial	103
15.	Ahora no me viene	Fórmula rutinaria	103
16.	(Se lo sabe)de memoria	Locución adverbial ²⁹⁹	103
17.	Tiene muy mala cabeza	Locución verbal	103
18.	Tiene una memoria de mosquito	Locución verbal	103
19.	Por mucho que	Locución conjuntiva	105
20.	por más que	Locución conjuntiva	105
21.	a pesar de(que)	Locución prepositiva	105
22.	Y eso + indic, , por poco/os/a/as,	Fórmulas rutinaria	105
23.	Y mira que+indic	Fórmula rutinaria	105
24.	Por poco/a/as/os	Locución adverbial	105
25.	pese a +inf/nombre, ,	Locución prepositiva	105
26.	pese a quien pese	Locución adverbial	105
27.	Digan lo que digan	Fórmula rutinaria	105
28.	haga lo que haga	Fórmula rutinaria	105

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1	-	-	Título parte1	-	-	-
2			Título parte 2			
3			Título parte 3			
4-9	-Presentación en un texto -Relacionar con los sinónimos en el texto. -distinguir las "expresiones" propias de Cuba de las españolas	-Comprensión escrita -Léxico -Léxico	Contenidos léxicos	-Individual -individual -Individual	3	Expresiones
10-18	-Definir las	-Léxico	Contenidos	-En pareja	1	Expresiones

²⁹⁷ También puede ser colocación.

²⁹⁸ *Ibid.*

²⁹⁹ *Ibid.*

	“expresiones”.		léxicos			
19-24	-Presentación n en un texto previo -Sustituirlas por aunque -Completar cuadro -elegir un conector en una situación según la intención del hablante	-Reflexión gramatical -Reflexión gramatical -Expresión escrita	Contenidos gramático-funcionales	Individual En pareja Individual	3	Elementos Conectores
25-28	Completar con la expresión correcta. Atención a los tiempos modos verbales	-Expresión escrita	Contenidos gramaticales	Individual	1	Expresiones

FICHA 7:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categorías fraseológicas	Nº de pág.
1.	Capa de ozono	Colocación sobre el medio ambiente	126
2.	Peligro de extinción	Colocación sobre el medio ambiente	126
3.	Efecto invernadero	Colocación sobre el medio ambiente	126
4.	Tala de arboles	Colocación sobre el medio ambiente	126
5.	Hay gato encerrado	Locución verbal	128
6.	Con la mosca detrás de la oreja	Locución adverbial modal	128
7.	Lágrimas de cocodrilo	Locución adjetiva	128
8.	Esconde la cabeza como un avestruz	Locución verbal	128
9.	Durmiendo como un lirón	Locución verbal	128
10.	Ser un zorro	Locución verbal	128
11.	Como ostras	Locución adverbial	128
12.	Por si las moscas	Locución adverbial	128
13.	¡Qué burro eres ¡	Fórmula rutinaria	128
14.	Es un lince	Locución verbal	128
15.	La mentira tiene patas muy pequeñas	Refrán	128
16.	Estás como una cabra	Locución verbal	128
17.	Cabello de ángel	Locución nominal	129
18.	A ojos vista	Locución adverbial	129
19.	Cantarlas claras	Locución verbal	1293
20.	Poner los pies en polvorosa	Locución verbal	129
21.	Parque natural	Colocación	129
22.	Piel de gallina	Locución nominal	129
23.	Piel de seda	Locución nominal	129
24.	Dejarse la piel	Locución verbal	129
25.	El perro de San Roque no tiene rabo	Refrán	130
26.	Muy Sres. Míos	Fórmula rutinaria de saludo formal en una carta	132
27.	A la espera de ³⁰⁰ (sus noticias)	Locución adverbial	132
28.	En espera de ³⁰¹ (su pronta recuperación)	Locución adverbial	132
29.	Sin otro particular	Fórmula rutinaria de despedida formal	132
30.	Muy atentamente	Fórmula rutinarias de despedida formal	132
31.	Dar las gracias	Locución verbal	132
32.	Por anticipado	Locución adverbial de modo	132

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-4	Presentación indicando el campo semántico.(Junto con otras palabras) -Definición -lectura de texto donde figuran.	-Léxico -Comprensión escrita	Contenidos léxicos	Individual -Individual	2	Expresiones
5-16	-Presentación en un CD de audición.	-Destreza auditiva	Contenidos léxicos	Individual		Expresiones idiomáticas

³⁰⁰ También es fórmula rutinaria

³⁰¹ También es fórmula rutinaria

	-Completar el cuadro extrayendo las UFs según su significado y las características del animal. Buscar expresiones equivalentes en lengua nativa. -Analizar las características de los animales e inventar expresiones con ellas para referirse a los seres humanos. -Buscarlas en el diccionario.	-Expresión escrita -Estrategias: adquisición del léxico		-En pareja -Individual	3	Expresiones fijas
17-24	-Presentación en texto explicativo sobre buscar en el diccionario María Moliner las UFs. -Buscar en otro diccionario, las mismas UFs siguiendo las instrucciones anteriores.	-Estrategias: Adquisición del léxico -Estrategias: Uso del diccionario	Contenidos Léxicos	-Individual -En grupo pequeño	2	Expresiones
25	-	-	Título parte 3	--	-	
26-32	-Presentación insertada en un texto (carta). -se pregunta por el registro y las "estructuras" que lo indican. -Escribir una carta haciendo uso de ellas.	- Comprensión escrita -Léxico -Expresión escrita	Contenidos funcionales	-Individual -En pareja -Individual	3	Estructuras

FICHA 8:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categorías fraseológicas	Nº de pág.
1.	¡A por todas!	Fórmulas rutinarias	142
2.	¿Sabes lo de...?	Fórmula rutinaria	148
3.	(Pues) ya ves...	Fórmula rutinaria	148
4.	¿Qué pasa?	Fórmula rutinaria	148
5.	A ver	Formula rutinaria	148
6.	Cosas que pasan	Fórmula rutinaria	148
7.	A propósito ³⁰²	Locución adjetiva	148
8.	Por cierto	Locución adverbial	148
9.	De verdad ³⁰³	Locución adverbial	148
10.	¡Ah ¿sí?!	Fórmula rutinaria	148
11.	¿Y eso?,	Fórmula rutinaria	148
12.	Ser un don Juan	Locución verbal	149
13.	No tener pelos en la lengua	Locución verbal	149
14.	En boca cerrada, no entran moscas	Refrán	149
15.	A regañadientes	Locución adverbial de modo	155

³⁰² También puede ser locución adverbial.

³⁰³ También puede ser locución adjetiva

Tabla II

Nº de UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1			Título parte 1			
2-11	-Presentación en cuadros explicativos sobre su función -Extraer de diálogos transcritos, las estructuras y clasificarlas según su función.	-Reflexión gramatical -Reflexión gramatical	-Contenidos gramaticales	-En grupo pequeño -Individual	2	Elementos
12	-Presentación en un CD de audición sobre la vida amorosa de Juan. -Deducción del significado a partir del contexto. -Elegir entre varias opciones la adecuada para definir la expresión anterior. -Lectura de un texto sobre el significado.	-Destreza auditiva -Expresión oral -Léxico Comprensión escrita	Contenidos léxicos	-Individual -En grupo pequeño En pareja -Individual	4	Expresión
13-14	-El ejercicio da por sabido el significado de dichas expresiones a partir del ejercicio de audición. -Aplica al alumno las expresiones	-Expresión oral	Contenidos léxicos	En grupo pequeño	1	Expresiones
15	-Presentación en negrita insertada en un texto. -Buscar en el texto sinónimos de palabras de las que hay en negrita, sirviéndose del contexto.	Comprensión escrita -Léxico	Contenidos léxicos	-Individual -En pareja	2	-

FICHA 9:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categorías fraseológicas	Nº de pág.
1.	Lo mismo	Locución adverbial	159
2.	A lo mejor	Locución adverbial	159
3.	Tal vez	Locución adverbial	159
4.	Es posible/probable	Fórmula rutinaria	159
5.	Dime cómo duermes y te dirá como eres	Refrán modificado	163
6.	Hacer castillos en el aire	Locución verbal	163
7.	En sueños	Locución adverbial	167
8.	Caérsele las pestañas a alguien	Locución verbal	167
9.	Sueño dorado	Locución nominal	167
10.	Tener alguien un sueño que no ve	Locución verbal	167
11.	(Dormir) <i>a pierna suelta</i>	Locución adverbial	167
12.	Pegársela a una las sábanas	Locución verbal	167
13.	(Pasar la noche) <i>en blanco</i>	Locución adverbial	167
14.	Cerrársele a uno los ojos	Locución verbal	167
15.	(Dormir) <i>de un tirón</i>	Locución adverbial	167
16.	Tener una pesadilla	Locución verbal	167
17.	Quedarse Roque	Locución verbal	167
18.	Quitar el sueño	Locución verbal	167
19.	No pegar ojo	Locución verbal	167
20.	Descabezar un sueño	Colocaciones	167
21.	Cumplir un sueño	Colocaciones	167
22.	Caerse de sueño	Locución verbal	167
23.	De un tirón	Locución adverbial	167
24.	Soñar despierto	Colocación	127
25.	Conciliar el sueño	Colocaciones	167
26.	Me entra un sueño	Colocaciones	167
27.	Coger el sueño	Colocaciones	167

28.	Echarte un sueño	Colocaciones	167
29.	Hablar en sueños	Colocaciones	167
30.	Abrigar el sueño de casarse	Colocaciones	167
31.	Tener el sueño de	Colocaciones	167
32.	Apoderarse de alguien un sueño peligroso	Colocaciones	167

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-4	-Averiguar usando las expresiones sobre el significado de algunas figuras ilustradas.	-Expresión oral	Contenidos gramático-funcionales	En pareja	1	Expresiones
5	-	-	Título parte 3	-	-	
6	-Buscar contextos de "sueños imposibles como el significado de las expresiones aludidas.	-Expresión oral	Contenidos léxicos	En grupo pequeño	1	Expresiones
7-32	-Presentación en un recuadro junto con otros verbos relacionados con el sueño. Clasificarlas según su significado o acepción sin uso del diccionario. -Comprobar los resultados con un ejercicio de audición -Buscar en el diccionario otras acepciones de los verbos. Escribir contextualizando las nuevas acepciones.	-Léxico -Destreza auditiva -Léxico	Contenidos léxicos	-En pareja -Individual -Individual	3	Expresiones

FICHA 10:

Tabla I

Nº UF	UFs	Categorías fraseológicas	Nº pág.
1.	Cuando el dinero habla, la verdad calla	Refrán	172
2.	El que pone la plata pone la música	Refrán	172
3.	Amor y dinero nunca fueron compañeros	Refrán	172
4.	El dinero llama al dinero	Refrán	172
5.	Estar tieso	Locución verbal	173
6.	Estar forrado	Locución verbal	173
7.	Tener el riñón bien cubierto	Locución verbal	173
8.	No tener ni un duro	Locución verbal	173
9.	El dinero no da la felicidad	Cita	173
10.	Tres cosas hay en la vida, salud dinero y amor	Cita	174
11.	Cuando la pobreza entra por la puerta, el amor sale por la ventana	Cita	174
12.	No se puede vivir del amor	Cita	174
13.	A no ser que	Locución conjuntiva	175-176
14.	Con que	Locución conjuntiva	176
15.	Como no	Locución conjuntiva	176
16.	A menos que	Locución conjuntiva	176
17.	Siempre que	Locución conjuntiva	176
18.	Siempre y cuando	Locución conjuntiva	176
19.	A condición de que	Locución conjuntiva	176
20.	Con tal de que	Locución conjuntiva	176
21.	Salvo si	Locución conjuntiva	176
22.	A cambio de que	Locución conjuntiva	176
23.	Excepto si	Locución adjetiva	176
24.	Que la suerte te acompañe	Fórmula rutinaria	177

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-4	-Explicar el significado de los refranes	-Expresión escrita	Léxico	En pareja	1	Refranes
5-8	-Relacionar las "expresiones" con sus antónimas e indicar el significado	-Expresión oral	Léxico	En pareja	1	Expresiones
9	-	-	Título parte 2	-	-	-
10-11	-Presentación en un texto periodístico que alude a las canciones y sus citas famosas. Señalar las citas.	Comprensión escrita		Individual	1	Coloquialismos
13-23	-Hacer uso de los "conectores" para hablar de las cosas que les hace felices. -Relacionar las frases con "conectores" con la intención del hablante en cada caso. -subrayar los "conectores" en las frases anteriores y rellenar huecos con ellos según su función y estructura gramatical	-Expresión oral -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical	Contenidos Gramaticales	-En grupo grande - En pareja -En pareja	3	Conectores
24	-	-	Título parte 3	-	-	-

FICHA 11:

Tabla I

NºUF	UFs	Categorías fraseológicas	Nº pág.
1.	Por culpa de	Locución prepositiva	188
2.	Debido a	Locución prepositiva	188
3.	En vistas a	Locución prepositiva	188
4.	Por cuanto	Locución conjuntiva	188
5.	Gracias a	Locución prepositiva	188
6.	Ya que no	Locución conjuntiva	188
7.	Puesto que	Locución conjuntiva	188
8.	Con vistas a	Locución prepositiva	191
9.	Con el objeto de	Locución prepositiva	191
10.	Con el propósito de	Locución prepositiva	191
11.	Con el fin de	Locución prepositiva	191
12.	Con la intención de	Locución prepositiva	191
13.	De forma/modo que	Locución conjuntiva	191
14.	No sea/fuera que	Locución conjuntiva	191
15.	Por las buenas o por las malas	Locución prepositiva	197
16.	Para que veas	Fórmula rutinaria	197
17.	Para muestra	Locución adverbial	197
18.	Para parar un tren	Locución adverbial	197
19.	Para más inri	Locución adverbial	197
20.	Por un tubo	Locución adverbial	197
21.	Par a colmo	Locución adverbial	197
22.	Por h o por b	Locución adverbial	197
23.	Por narices	Locución adverbial	197
24.	Por amor al arte	Locución adverbial	197
25.	Por si las moscas	Locución adverbial	198
26.	Por ahora	Locución adverbial	198
27.	Por cierto	Locución adverbial	198
28.	Por poco	Locución adverbial	198
29.	Por el contrario	Locución adverbial	198
30.	Por fin	Locución adverbial	198
31.	Por último	Locución adverbial	198
32.	Por lo general	Locución adverbial	198

33.	Por lo menos	Locución adverbial	198
34.	Por lo visto	Locución adverbial	198

Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-7	-Presentación insertada en un texto. -Extraer del texto. -Completar un recuadro con conectores. -Relacionar conector y su función. -Clasificarlos según su estructura verbal	-Comprensión escrita -reflexión gramatical -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical -Reflexión gramatical	Contenidos gramático-funcionales	-Individual -Individual -Individual -En pareja -En pareja	5	Conectores
8-14	-Presentación en texto -Extraer y rellenar huecos de un recuadro con los conectores según su registro, estructura gramatical y función.	-Comprensión escrita -Reflexión gramatical	Contenidos gramático-funcionales	-Individual -Individual	2	Conectores
15-24	-Presentación en Cd de audición Extraer las UFS -Deducir su significado por el contexto	-Destreza auditiva -Estrategias de la lección: deducir significado por su contexto	Contenidos léxicos	-Individual -Individual	2	Expresiones idiomáticas -Expresiones idiomáticas
25-34	-Relacionar cada UF con su función -Empleo de las UFs en frases (contextualizarlas)	-Expresión escrita -Expresión escrita	Contenidos léxicos	Individual -En pareja	2	Expresiones idiomáticas -Expresiones

Ficha 12:

Tabla I

NºUFs	UFs	Categoría fraseológica	Nº de pág.
1.	(Traer) <i>de cabeza</i>	Locución adverbial	203
2.	Tener un morro que te /se lo pisas/pisa	Locución verbal	203
3.	Ser uña y carne	Locución verbal	203
4.	(Hablar) <i>por los codos</i>	Locución adverbial	203
5.	Buscarle tres pies al gato	Locución verbal	203
6.	No tener <i>ni pies ni cabeza</i>	Locución adverbial	203
7.	Lavarse las manos	Locución verbal	203
8.	Tener <i>entre ceja y ceja</i>	Locución verbal	203
9.	Tener mucha cara	Locución verbal	203
10.	Caérsela a alguien el alma a los pies	Locución verbal	203
11.	Rascarse la barriga	Locución verbal	203
12.	Meter en cintura	Locución verbal	203
13.	De pies a cabeza	Locución adjetiva	203
14.	No dar pie con bola	Locución verbal	203
15.	Creerse algo <i>a pies juntillas</i>	Locución adverbial	203
16.	<i>No tener un pelo de tonto</i>	Locución verbal	203
17.	(Estar) hasta la coronilla/las narices/los huevos	Locución adverbial	203
18.	Tener mano izquierda	Locución verbal	203
19.	Por un lado si...aunque por otro ... ³⁰⁴	Construcción	209
20.	Quiero que quede bien claro que...	Fórmulas rutinaria	209
21.	Preocupación desmesurada	Colocación	210
22.	Trastornos alimentarios	Colocación	210
23.	Sudores repentinos	Colocación	210
24.	Perder el control	Colocación	210
25.	Sensación de muerte inminente	Colocación	210
26.	Trastorno del sueño	Colocación	210
27.	Tengo hechos polvo los pies	Locución verbal	212

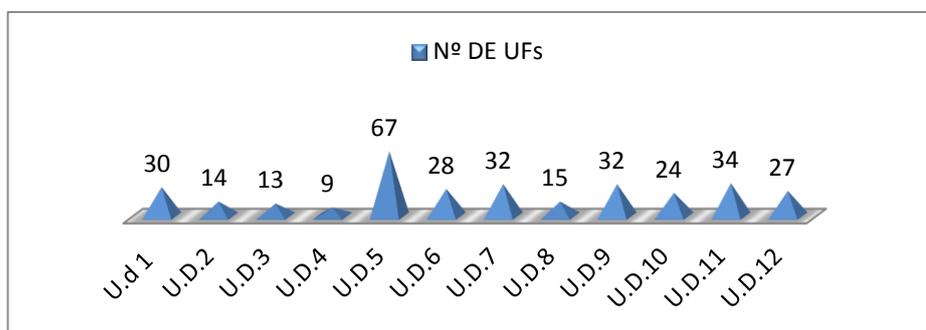
Tabla II

Nº UF	Actividades	Destrezas	Sección	Organización	Nº de ejer.	Terminología
1-18	-Agruparlas según las partes del cuerpo al que correspondan y deducir el significado -Se pregunta al alumno sobre las estrategias que empleó para averiguar e l significado. -Completar un cuadro donde aparece la definición de "frase hecha" -Asociar las UFs anteriores con algunas frases (contexto.)	-Léxico -Estrategias -Reflexión gramatical -Expresión escrita	Contenidos léxicos	-Individual -Individual -Individual -En grupo pequeño	4	Frase hecha
19-20	-Simular una situación empleando las expresiones.	-Expresión escrita	-Contenidos gramaticales	-Individual	1	Exponentes
21-27	-Averiguar la patología de la que se trata	- Comprensión escrita	-Contenidos léxicos	-Individual	1	

³⁰⁴ También puede considerarse fórmula rutinaria

1.3.3. Representaciones gráficas

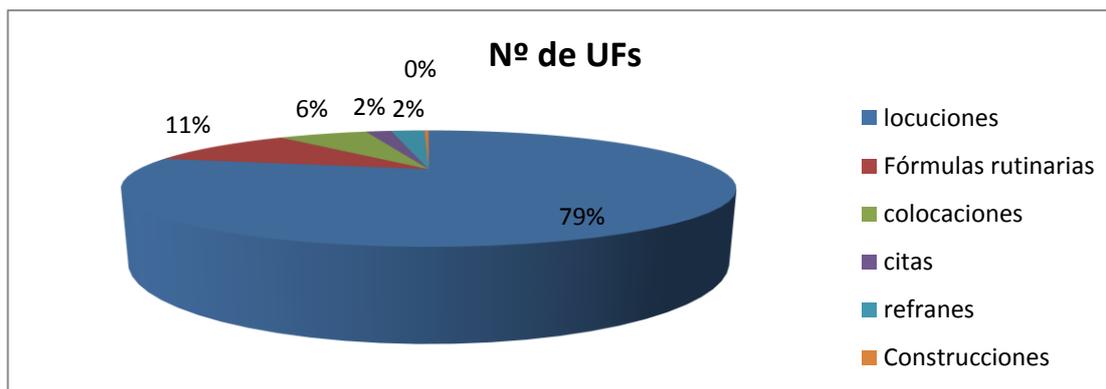
a. Distribución de UFs por UD



En primer lugar, hay que señalar que, en este nivel, existe un aumento considerable en el número de UFs tratadas. Esto se explica por el hecho de que el alumno ya cuenta con un bagaje lingüístico importante y un conocimiento cultural que le permiten enfrentarse a este tipo de expresiones.

Por otro lado, siguiendo el mismo patrón que los dos niveles anteriormente analizados, no existe progresión gradual en el tratamiento de las UFs por las distintas UD de este manual, sino que se encuentran dispersas por todas las UD. Destaca la UD 5 con mayor número de UFs, mientras que la UD 4 es la unidad con menos presencia de las mismas. La riqueza de las UFs depende del contenido temático de cada lección puesto que el criterio principal usado por los autores para la elección de las UFs es la agrupación por contenido temático. Debido a ello, no existe una incorporación gradual a lo largo de las UD ni tampoco equilibrada. En este caso, el tema de la magia de la UD 5 es el que ha abarcado mayor número de UFs, concretamente, 67 UFs.

b. Distribución por categoría fraseológica



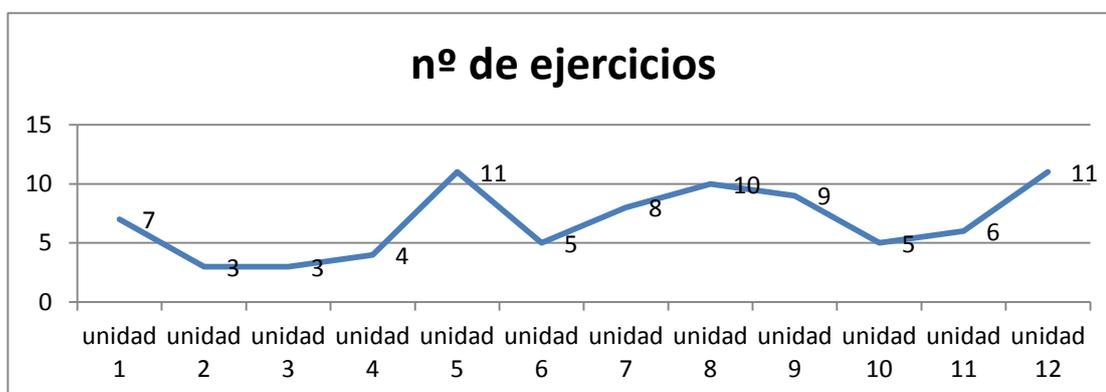
Según el gráfico anterior, las locuciones son, sin duda alguna, la categoría fraseológica más recurrente en este nivel. Esto se explica por el hecho de que las locuciones funcionan como elementos oracionales, por lo que resultan fundamentales dentro del sistema de la lengua. A diferencia de los niveles anteriormente vistos, este nivel, por constituir un estadio avanzado de aprendizaje donde el alumno ya se considera competente, las locuciones recogidas son en mayor cantidad y aúnan mayores dificultades lingüísticas y semánticas. Es decir, se trata de locuciones que encierran un significado translaticio o idiomático, y por lo tanto, son semánticamente más opacas.

En cuanto a los subtipos de locuciones que aparecen, las adverbiales son las más abundantes, seguidas de las verbales. Las primeras funcionan como adverbio dentro de la oración y las segundas funcionan como verbos. Por lo tanto, ambos tipos son muy importantes. La locución adverbial tiene una función modificadora dentro la oración; modifican a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio, o bien, ocasionalmente, pueden modificar a toda la frase. Estas unidades suelen cumplir la función del complemento circunstancial de modo, cantidad, lugar, tiempo, etc. Por su parte, las locuciones verbales, al igual que cualquier verbo, expresan procesos y actúan como los predicados, con o sin complementos. Asimismo, aparece un número considerable de locuciones conjuntivas y prepositivas que juegan el papel de conectores (causales, finales, modales, etc.) y organizadores discursivos. En menor medida, aparecen las locuciones nominales y adjetivas. Por lo tanto, están presentes todos los

subtipos de las locuciones lo que nos parece un acierto por parte de los autores de este método.

Por otro lado, las fórmulas rutinarias constituyen las segundas UFs más abundantes. Al constituir éstas exponentes comunicativos fundamentales en la enseñanza de cualquier idioma, vienen a llenar los contenidos funcionales de las UD's cumpliendo distintas funciones comunicativas fundamentales para la comunicación, de ahí su alta presencia. Ahora bien, las fórmulas rutinarias de este nivel añan mayores dificultades que las que cumplen funciones básicas en los niveles anteriores.

c. Distribución de actividades por UD



En el gráfico precedente notamos una distribución irregular de las actividades relacionadas con las UFs al igual que en la repartición de las mismas. El mayor número de actividades se encuentran en las UD's 5 y 12. La UD 5, es la que precisamente alberga mayor número de UFs, tal y como se percibe en el gráfico relacionado con la distribución de UFs. Por otra parte, las UD's con menor número de actividades son la UD 2 y 3. Por el contrario, no es ésta la que menor UFs abarca.

Este hecho nos lleva a deducir que el número de ejercicios no guarda relación con el número de UFs tratadas en la UD; más bien, depende del contenido temático de cada UD, y a la importancia concedida a las UFs tratadas. Mientras que algunas UFs son tratadas mediante actividades orientadas a las distintas fases de la secuencia didáctica (presentación, comprensión, utilización y memorización), otras sólo abarcan una de las fases (presentación, producción o comprensión).

Por otro lado, en el tratamiento de las locuciones conjuntivas y algunas fórmulas rutinarias se presta mayor atención a las distintas fases didácticas. Este hecho no se considera en el caso de las colocaciones, refranes y algunas locuciones verbales que son tratadas de manera poco organizada.

d. Distribución de actividades por destrezas



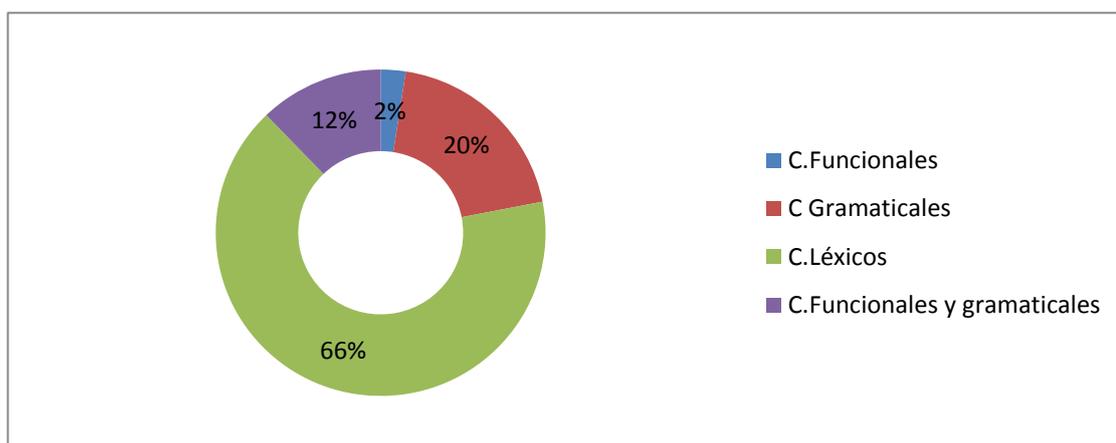
Como se aprecia en el gráfico anterior, la distribución de las actividades sobre UFs está destinada al desarrollo de todas destrezas y estrategias, por lo que este hecho se considera un gran acierto de los autores de este manual. Ahora bien, aunque las actividades que tratan las UFs son variadas, a diferencia de los niveles anteriores, las dedicadas a la reflexión gramatical son los más abundantes.

A pesar de seguir un enfoque comunicativo, este manual concede una gran importancia a lo gramatical. Por lo que se introduce en este nivel la reflexión gramatical como nueva habilidad a desarrollar por el alumno. En consecuencia, las UFs son muchas veces tratadas como estructuras gramaticales y no como expresiones fijas e idiomáticas. Es decir, en muchas ocasiones el tratamiento de la UF es un medio para estudiar el modo verbal o parte de su estructura gramatical y no un fin en sí mismo.

En lo que concierne a la destreza menos tratada, en cuanto a UFs se refiere, es la comprensión oral. Ello es debido a que se trata de un nivel más superior, por lo que se empieza a concederle mayor importancia a otras

destrezas y estrategias ya que se supone que a este nivel ya están familiarizados con la lengua oral. No obstante, creemos que las UFs y la conversación oral guardan una relación estrecha; por lo que se debería insistir más en dicha destreza relacionada con el uso de las UFs en la conversación.

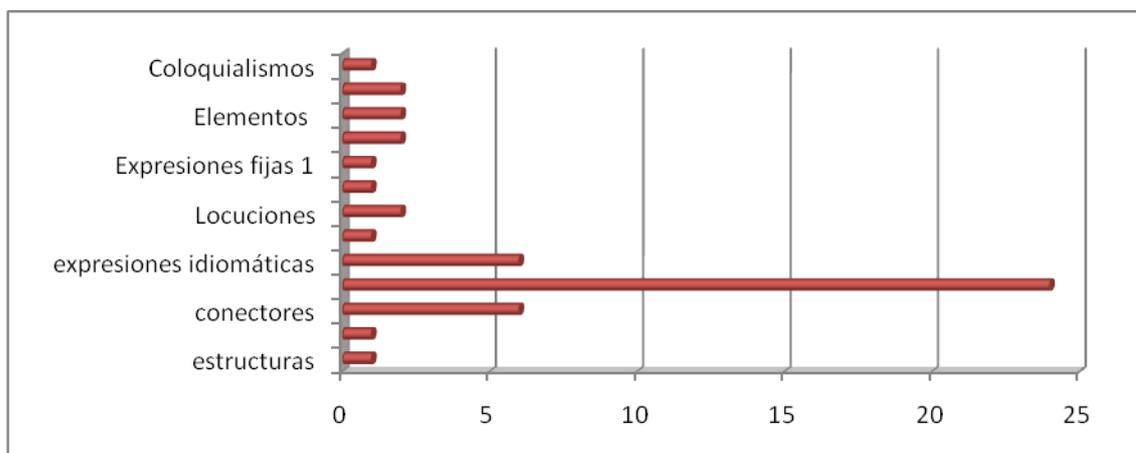
e. Distribución de UFs por sección



Como se refleja en el gráfico, la sección dedicada al léxico es la que más UFs abarca. A diferencia de los niveles anteriores, en este nivel se recogen UFs más idiomáticas y se tratan como parte fundamental del léxico. Esto no impide tampoco que, por su naturaleza múltiple, estén repartidas en otras secciones atendiendo a su naturaleza gramatical en la sección gramatical o a su rol de exponente comunicativo en la sección funcional. A veces, las UFs aparecen tanto en los contenidos gramaticales como en los funcionales al mismo tiempo ya que se recogen ambos aspectos en una misma UD.

Al igual que los niveles anteriores, algunas locuciones, refranes, citas y eslóganes aparecen en los epígrafes de las distintas partes que forman las UD. La función que tienen es la de introducir al contenido temático de las lecciones de manera atractiva y divertida.

f. Terminología

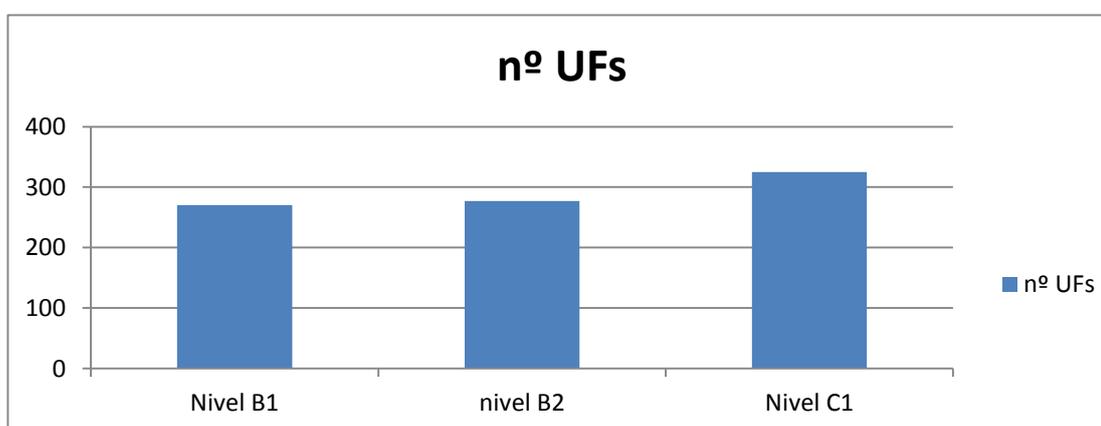


La terminología utilizada en este nivel, sigue la misma línea de los niveles anteriores. Es decir, el término que se impone es el de “expresiones”. Se trata de un término que no identifica las UFs ni las distingue de las demás expresiones libres o literales, por lo que el alumno no puede conocer por medio de este término la especificidad lingüística y semántica de las UFs. Ahora bien, a diferencia de los niveles B1 y B2, también se introducen los términos “expresiones idiomáticas”, “frase hecha” y “expresiones fijas” aunque en menor medida que el término “expresiones”. Ello indica que el alumno en este nivel, puede diferenciar entre las expresiones pertenecientes al discurso libre y a las estructuras previamente hechas pertenecientes al discurso repetido. Sin embargo, aun así, no se presenta una unanimidad terminológica incluso dentro de una misma UD. Por ejemplo, hemos encontrado que, en el índice de los contenidos de las unidades 1, 2, 5, 7 y 11, se alude a las UFs con los términos “expresiones idiomáticas” y dentro de la lección con “expresiones”, “conectores” o “locuciones”. Además, esta variedad se presenta entre los distintos ejercicios y en el cuaderno de ejercicios donde los términos difieren con los vistos en el manual. Como consecuencia de ello, el alumno no podrá entender que se trata de las mismas expresiones o confundirá entre unas y otras.

La enorme confusión terminológica indica que en la configuración del manual, no se ha tenido en cuenta la precisión terminológica o bien, la diversidad terminológica existente en el ámbito teórico se extiende al ámbito práctico. El profesor es el que debe explicar la especificidad fraseológica de este tipo de expresiones, de hecho figuran los términos “expresión idiomática, frase hecha y expresión fija” de manera abundante en el libro del profesor a diferencia del libro del alumno. Sin embargo, creemos que optar por un término unívoco a lo largo del manual es importante para identificar las UFs en el lexicon mental del alumno y sentar sus bases conceptuales.

1.4. *Divergencias entre los tres manuales*

a. UFs tratadas

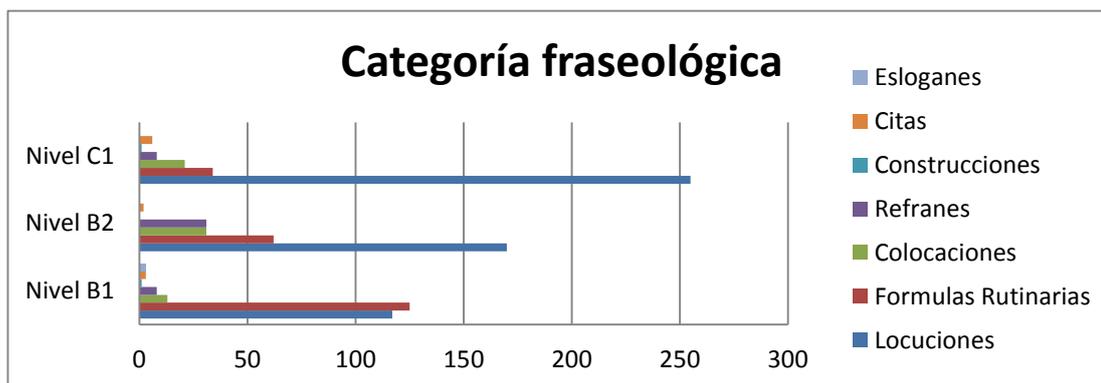


Como deriva del recuento de UFs de los tres niveles, existe una incorporación gradual de las UFs a medida que se pasa de nivel, aunque entre los dos primeros niveles analizados guardan casi el mismo número de UFs. Notamos un incremento considerable en el nivel C1. Ello se explica por el hecho de que las UFs se consideran importantes en el estadio más avanzado de la lengua, tal y como se refleja en el MCERL³⁰⁵ y en el PC del Instituto Cervantes³⁰⁶ donde, por vez primera, se hace alusión explícita a estas expresiones en los descriptores del nivel C1.

³⁰⁵ Remita al sucapítulo (1.3) del capítulo II de este trabajo.

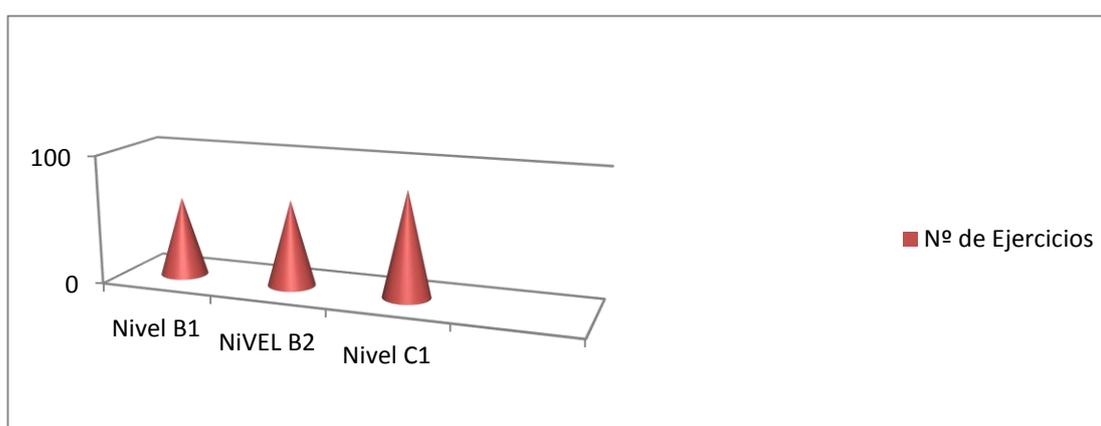
³⁰⁶ AAVV. *Plan Curricular Instituto cervantes*. Op.cit., p.23.

b. Repartición por categoría fraseológica



Mientras que en el nivel B1 abundan las fórmulas rutinarias, en los niveles B2 y C1, son las locuciones las UFs más tratadas. Ello se explica por el hecho de que la enseñanza de las fórmulas rutinarias comienza desde estadios iniciales debido a que se trata de formas de comunicación e interacción fundamentales desde el primer contacto con la LE. Las locuciones se incorporan cuando el alumno ya cuenta con un bagaje lingüístico que le permite entenderlas. Curiosamente, las colocaciones se encuentran en mayor medida en el nivel B2. Ello es debido a que su presencia se vincula a un campo específico o temático concreto. Las demás tipologías también están presentes en todos los niveles, aunque en menor medida que las anteriores

c. Número de ejercicios



Existe una progresión gradual en el número de actividades en los niveles vistos. Ello se explica no sólo por la importancia concedida a las UFs y su aumento cuantitativo en los niveles avanzados, sino también, por la

incorporación de nuevas destrezas y estrategias a medida que se pasa de nivel. Es el caso de las estrategias relacionadas con la adquisición del léxico propuestas en el manual *Prisma C1*; es decir, la deducción del significado a través del contexto, el adiestramiento del uso del diccionario o la reflexión gramatical.

1.5. *Resultados generales*

A partir del análisis de los tres niveles del manual *Prisma*, hemos comprobado una marcada presencia de la fraseología en los tres niveles, lo cual demuestra su enorme trascendencia en la planificación de la enseñanza en este manual. Ahora bien, dicha presencia difiere en cuanto a categoría fraseológica se refiere. Mientras que en el nivel B1 abundan las fórmulas rutinarias como exponentes de funciones comunicativas propias de dicho nivel; en los niveles B2 y C1, las locuciones constituyen la categoría más recurrente.

La presencia de las locuciones en estos niveles se explica por el hecho de que se trata de niveles donde el alumno ya cuenta con un conocimiento del español que le permite desenvolverse con las UFs más complicadas, con mayor carga idiomática y opacidad semántica. Por esta razón, el nivel C1 es el que más trata este tipo de expresiones al constituir un estadio más avanzado de aprendizaje. Por otro lado, en los descriptores del MCERL, se hace alusión directa a las UFs por primera vez en el nivel C1. A pesar de ello, las UFs aparecen en niveles anteriores, pero su presencia se hace más notoria en este nivel, donde se engloban las categorías más complicadas desde el punto de vista semántico y estructural.

Algunas UFs se repiten en distintas UD's ya que, como se señala en el prólogo del manual, a pesar de que cada UD tiene autonomía, se pueden recoger contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de unidades anteriores (retroalimentación). Incluso en los distintos niveles, se recogen UFs vistas en los niveles anteriores. Ello favorece que el profesor evalúe si las UFs han sido adquiridas correctamente o no. Además, permite a los alumnos repasar lo aprendido y memorizarlo.

En cuanto a las colocaciones, se encuentran en menor cantidad con respecto a las tipologías anteriores, casi siempre vinculadas a un tema o campo específico concreto. Por lo que las colocaciones más usuales del español se encuentran casi ausentes. El nivel B2, es el que mayor número de colocaciones abarca. Por lo que percibimos una distribución desequilibrada y poco progresiva entre los niveles de este tipo de UFs. En la misma línea, los refranes en el nivel B2 ocupan una mayor presencia por lo que, a diferencia del caso de las locuciones, su incorporación no ha sido gradual, sino que ha sido determinada por el tema en cuestión.

Finalmente, tienen una menor presencia las citas y los eslóganes titulando, sobre todo, los epígrafes que introducen las distintas partes de la UD. Estos epígrafes en la mayoría de los casos no aparecen explicados ni se plantean ejercicios sobre ellos en la UD donde aparecen. Sin embargo, si figuran en el libro del profesor por lo que corresponde a éste la labor de explicarlos y presentarlos a modo de actividad preparatoria de introducción a la lección.

La terminología más usada a lo largo de los tres niveles para referirse a las UFs es la de “expresiones”, aunque en el nivel C1, aparecen también denominaciones específicas de las UFs, en alusión a sus propiedades de fijación o idiomática o a la categoría fraseológica. Es el caso de las denominaciones “expresión fija”, “expresiones idiomáticas”, “frases hechas” y “locuciones”.

Es verdad que los alumnos que están aprendiendo español en el Instituto Cervantes presentan distintas características (edad, profesión, nivel de estudios, etc.) y no les interesa el metalenguaje como el mismo conocimiento y el uso del lenguaje. Es decir, de las UFs le interesa comprenderlas y reproducirlas en las situaciones adecuadas y no, precisamente, cómo se denominan. En efecto, se trata de una metodología comunicativa donde la lengua interesa como instrumento de comunicación y no el metalenguaje. No obstante, abogamos por el uso de un término unívoco y no de varios términos diferentes para que quede constancia que se está refiriendo a una misma expresión. Pues, en ocasiones, mientras que en el índice de contenidos de la UD se refiere a ellas como expresiones idiomáticas, en el interior de la UD se

usa el término “expresiones”. En ocasiones, en distintas actividades, referidas a las mismas UFs, se usan distintas terminologías. Esta falta de uniformidad puede prestar a confusiones entre los alumnos y pueden creer que no se trata de la misma UF. Lo mismo pasa al cambiar de terminología de una unidad a otra o de una actividad a otra. Por lo que sería importante, que haya un consenso y una uniformidad en el empleo de un sólo término identificativo.

Del mismo modo, que la falta de unanimidad terminológica no contribuye favorablemente al proceso de aprendizaje de las UFs, creemos además, que la falta de identificación de las UFs con sus rasgos distintivos (a excepción del nivel C1, en donde en dos ocasiones, se hace alusión a las propiedades específicas de las UFs) tampoco favorece al aprendizaje de las mismas.

El enfoque comunicativo insiste en la lengua como elemento de comunicación. Los alumnos del Instituto Cervantes se dirigen al mismo con el fin de adquirir la competencia comunicativa y por lo tanto, obtener el bagaje lingüístico necesario para desenvolverse en cualquier situación en lengua española. Aunque la identificación de unas estructuras como fijas o libres *a priori* no les interesaría a todos los estudiantes debidos a sus distintas características personales y motivaciones; creemos que la identificación de las estructuras fijas es importante para evitar errores sintácticos, léxicos o de uso y también, para diferenciar el sentido literal de una UF de su sentido figurado.

No existe una sección específica dedicada a las UFs. Esto se explica por ser un manual de índole comunicativa y no estructuralista. Además, las propias UFs son de naturaleza múltiple ya que contienen aspectos procedentes de distintos planos lingüísticos. Por consiguiente, pueden ser tratadas en cualquiera de las secciones. Las UFs que hemos encontrado están distribuidas entre las distintas secciones del manual: títulos de las partes, contenidos léxicos, gramaticales, y funcionales. A pesar de que las UFs están muy vinculadas a lo cultural, no están tratadas en la sección cultural a excepción del nivel B2 donde, en una ocasión³⁰⁷, aparece un conjunto de refranes.

³⁰⁷ EQUIPO PRISMA. *Método de español para extranjeros. Prisma avanza Nivel B2*. Op.cit., p.136.

Los refranes, las citas y los eslóganes son usados en la mayoría de los casos, como epígrafes que titulan las partes de cada unidad. Su función principal es la de introducir al contenido temático de la UD o parte de la misma de manera atractiva, divertida y llamativa. También son actividades preparatorias o de precalentamiento para introducir la lección o parte de la misma. Aunque no son explicadas en el libro del alumno, si lo están en el libro del profesor por lo que le correspondería a éste su explicación.

En lo que concierne a las actividades, hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Existe una incorporación gradual de actividades a medida que se pasa a un nivel superior. Así, el nivel C1 es el que cuenta con mayor cantidad de actividades y el que menos es el nivel B1. Ello es debido a que es en este nivel donde se presta mayor atención a la fraseología según indica el MCERL y el PC del Instituto Cervantes. También se debe a la integración de mayor número de destrezas tratadas, incluyendo el desarrollo de estrategias como la deducción del significado a partir del contexto, el adiestramiento del uso del diccionario y las actividades de reflexión gramatical.
- La mayoría de las UFs son presentadas de manera contextualizada en frases, textos, CD de audición y viñetas ilustradas de diálogos. Asimismo, se presentan en recuadros que reflejan su estructura y función para facilitar su memorización o destacar su importancia.
- Los textos en los que aparecen insertadas algunas UFs son textos reales en la mayoría de los casos. Éstos pertenecen a distintos géneros discursivos (periodísticos, históricos, culturales o extraídos de foros de internet).
- En ocasiones, se presentan insertadas en negrita dentro de los textos para resaltar su importancia y su estructura y facilitar su memorización.
- La mayoría de las veces, las UFs aparecen junto con otras palabras o verbos u otro tipo de expresiones libres. Por lo que no se presentan de manera exclusiva para resaltar su especificidad fraseológica. Es decir, el alumno puede confundir entre las estructuras pertenecientes al discurso libre y las pertenecientes al discurso repetido.

- Existe un número considerable de ejercicios orientados a la presentación, memorización y reproducción de las UFs en este manual.
- La tipología de actividades relacionadas con las UFs es variada: averiguar su significado a partir de un contexto, relacionar cada expresión con su definición, rellenar huecos, buscar las expresiones equivalentes en LM, definir las, clasificarlas según su función comunicativa o estructura gramatical y usarlas simulando una situación en frases o diálogos.
- En lo que concierne a las destrezas que dichos ejercicios desarrollan, se puede indicar que abarcan todas las destrezas. Se orientan atendiendo a la expresión oral, escrita, comprensión oral y escrita. En el nivel C1 se adhieren a las cuatro destrezas fundamentales, la interacción, la reflexión gramatical, así como el desarrollo de las estrategias propias de cada lección. Así por ejemplo, en el nivel C1, con el fin de facilitar el aprendizaje del vocabulario, se usan estrategias como deducir el significado a partir del contexto, usar el diccionario para buscar UFs, memorización del léxico a través de estrategias de compensación (técnicas de *scanning*³⁰⁸ y *skimming*³⁰⁹), estrategias de comprensión escrita y oral, estrategias de expresión escrita y oral y estrategias como relacionar expresiones con la LM. Este hecho contribuye a que el aprendiente reflexione sobre las diferencias lingüísticas y culturales entre su LM y el español.
- En todos los niveles, se aprecia una gran importancia a lo gramatical incluso en el tratamiento de las UFs. Pues en todo momento se insiste en su estructura gramatical y no en sus propiedades (fijación e idiomática). Esto se constata en el hecho de que los ejercicios más abundantes en el nivel C1 sean los orientados a la reflexión gramatical tanto de manera inductiva como deductiva.

³⁰⁸ Técnica de facilitar la lectura comprensiva de los textos cuya finalidad es identificar la idea principal del texto. Se caracteriza por: permite obtener una impresión general del contenido completo de un texto mediante un examen rápido del mismo; debe apoyarse en la revisión de diferentes elementos de la obra como el título de los capítulos o epígrafes principales, de los subepígrafes, de los listados de tablas, figuras, mapas; es interesante prestar una especial atención al primero y al último párrafo o a la primera y a la última frase de cada párrafo y al "Abstract" o resumen (si se trata de un artículo científico).

³⁰⁹ Técnica de comprensión lectora cuya finalidad es la localización de un contenido específico en una lectura. Se caracteriza por: es adecuada para realizar una selección inicial de los contenidos de una publicación; hay una serie de elementos que pueden ayudar a localizar la información buscada para proceder a su lectura, como el índice de contenidos, las referencias bibliográficas y el índice de términos.

- La organización de dichos ejercicios es también muy variada. Se organizan de manera individual, en pareja, en grupos pequeños y en puesta en común. Todo ello, con el fin de lograr la interacción, la comunicación y la interculturalidad.
- De acuerdo con el MCERL, en muchos ejercicios se insiste en indicar el registro de uso de algunas UFs como exigencia fundamental en la competencia sociocultural y la adecuación de la misma.
- Mientras que en el nivel B1 y B2, las UFs son presentadas según el criterio de campo léxico o palabra clave, en el nivel C1, son presentadas, en ocasiones, de acuerdo con la relación semántica de hiponimia³¹⁰, antonimia³¹¹ y sinonimia³¹² existentes entre ellas. Ello facilita la memorización de las UFs por medio de la explotación de las relaciones semánticas.³¹³

De este modo, se encuentran presentadas conforme a la relación de hiponimia las UFs relacionadas con : el cuerpo humano (UD12), la muerte (UD 8), los sueños (UD 8), el teatro(UD 2), animales(UD 7), el tiempo (UD 5), la memoria (UD 6), con el dinero (UD 10), etc. Están clasificadas acorde a las relaciones de antonimia, por ejemplo: *estar forrado/no tener un duro, tener el riñón bien encubierto/estar tieso o por las buenas/por las malas*. Asimismo, se explotan las relaciones de sinonimia como en el caso de: *Estar hasta la coronilla/las narices/los huevos*.

Otras UFs son presentadas según su estructura gramatical. Es el caso de: UFs con ser y estar (UD1) *ser un cero a la izquierda/una mosquita muerta/un gallina y estar como una regadera /una cabra/un tren/una foca/un fideo/un toro*; y UFs con por y para (UD 11): *para muestra/más inri/colmo y por un tubo/si las moscas/ narices*.

³¹⁰ Es una relación que se establece entre dos unidades léxicas que se encuentran en inclusión o subordinación semántica con respecto a otro lexema más genérico o amplio. (Penadés Martínez, 1999: 43)

³¹¹ Se refiere a la relación semántica existente entre dos antónimos graduales.(Penadés Martínez, 1999:49)

³¹² Es una relación que se establece entre significados iguales o parecidos de dos o más UFs a partir de las cuales se establecen conjuntos de UFs. (Penadés Martínez, 1999:46)

³¹³ Véase PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p.42-52.

En resumidas cuentas, en lo que concierne a la enseñanza de las UFs bajo el método *Prisma*, destacan los siguientes aciertos y desaciertos.

A. Aciertos:

- ◆ Combinación de ejercicios estructurales y comunicativos que facilitan la memorización de las UFs.
- ◆ Tipología variada de ejercicios, sobre todo, en el nivel C1.
- ◆ Presentación de fórmulas rutinarias con sus respectivas funciones comunicativas y estructura gramatical.
- ◆ Se indica el registro de uso de las UFs que son específicas de un ámbito de uso concreto (formal o informal, vulgar o culto).
- ◆ La referencia en el índice de contenidos a la fraseología en el nivel C1 demuestra la importancia que se le está concediendo y despierta la curiosidad hacia la misma desde las primeras páginas.
- ◆ La presentación de un glosario final junto con otras unidades léxicas simples (palabras) en el cuaderno de ejercicios de los niveles B1 y B2 permite al alumno formar un pequeño diccionario de UFs.
- ◆ Estudio relacionado con todas las destrezas en los tres niveles analizados.

B. Desaciertos:

- Falta de unanimidad terminológica a la hora de referirse a las UFs y en la taxonomía. Encontramos denominaciones diferentes a lo largo de los tres manuales cosa que puede confundir al alumno y no le permite distinguir entre expresiones libres y fijas.
- Algunas UFs se presentan aisladamente sin contextualización o a través de listas que no contribuyen a su comprensión. Este hecho dificulta su asimilación por parte de los alumnos.
- No se presta mucha atención al aspecto cultural de las UFs.
- No se tienen en cuenta todas las fases didácticas de la enseñanza del léxico. Es decir, en ocasiones se presentan las UFs sin llegar a desarrollar ejercicios de práctica. Por lo que “*la presentación de un input*

*sin interacción no es suficiente para su aprendizaje.*³¹⁴ En otras ocasiones, se presentan y se plantean ejercicios de comprensión descuidando los de producción y memorización. Finalmente, en ocasiones, se pasa directamente a las actividades de memorización sin pasar por las fases de comprensión o producción. Ello indica una falta de sistematización en su enseñanza.

- La presentación de UFs agrupadas por palabra clave sin tener en cuenta el significado o uso de la UF no favorece su aprendizaje ni su memorización. Ello puede llevar a confusiones ya que, algunas UFs comparten la misma palabra pero no guardan relación semántica alguna. Este criterio de selección no es fiable ni lógico y no colabora favorablemente en el proceso de aprendizaje.
- La presentación de las UFs se hace junto con otras unidades léxicas simples o estructuras gramaticales que no constituyen expresiones fijas e idiomáticas sin distinguir entre ellas ni resaltar sus propiedades fraseológicas. Ello no permite al alumno conocer la peculiaridad fraseológica de estas expresiones.
- Aunque la presentación de las UFs a través de los textos contribuye a su contextualización y facilita la deducción del significado a partir de los mismos, en ocasiones, los textos se vuelven como pretexto a estudiar otros contenidos y no precisamente, para tratar las UFs de los mismos.
- En ocasiones, se presta mayor atención al aspecto gramatical de las UFs que al pragmático - discursivo de las mismas.

En definitiva, desde el punto de vista cuantitativo, el manual *Prisma* engloba un número importante de UFs pertenecientes a las distintas categorías. También, incluye un número considerable de actividades para su práctica, dirigidas al desarrollo de las distintas destrezas tanto orales como escritas.

³¹⁴ La traducción es nuestra.

Cita original: "input without interaction is not sufficient for language acquisition".

Fuente: IRUJO, S (1986). Citado por WRAY, Alison. "Formulaic Sequences in Second Language teaching Principle and Practice". *Applied Linguistics*. 2000, vol 21, nº 4, p.468.

Ahora bien, desde el punto de vista cualitativo, creemos que sería conveniente que las actividades tengan en cuenta todas las fases de la secuencia didáctica que deben acompañar todo proceso de enseñanza del léxico. También, el profesor debe apoyarse en un material de refuerzo para completar las fases incompletas en los manuales y garantizar un aprendizaje exitoso de las mismas.

No obstante, interesa conocer la opinión de los profesores que emplean estos manuales y alumnos sobre la enseñanza de la fraseología en los mismos y la percepción que se tiene de la fraseología, en general. Con este fin, el próximo apartado estará dedicado al análisis de los resultados de los cuestionarios distribuidos en el Instituto Cervantes de Tetuán.

2. Análisis de los Cuestionarios

Después de haber analizado los manuales utilizados para los niveles B1, B2, C1 y C2 en el Instituto Cervantes de Tetuán, en este apartado, pretendemos realizar un estudio sobre la percepción que tienen los alumnos marroquíes y profesores del mismo centro sobre la fraseología. Para ello, vamos a utilizar una herramienta muy habitual en los trabajos de investigación, el cuestionario³¹⁵.

Dentro de la investigación cuantitativa y los métodos de encuesta, el cuestionario constituye un instrumento que nos permitirá conocer, a partir de una muestra representativa de alumnos marroquíes, la percepción que tienen sobre la enseñanza- aprendizaje de las UFs. Lejos de evaluar el conocimiento que tienen de este tipo de expresiones, más bien, se pretende valorar la concepción que tienen de las UFs.

a) Metodología del cuestionario

El cuestionario ha sido dirigido a 30 alumnos y 15 profesores del Instituto Cervantes de Tetuán que cursan los niveles medios (B1 y B2) y avanzados (C1 y C2). El cuestionario³¹⁶ de los alumnos consta de 17 preguntas y el de los profesores de 22.³¹⁷

b) Las variables

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, hemos estructurado nuestra encuesta en las siguientes variables cuyos indicadores nos ayudarán a elaborar nuestras conclusiones. Cada grupo de preguntas o ítems se corresponde con un grupo de variables. Se trata de las siguientes variables: A) Intereses (*preguntas 1, 3, 4, 5*). B) Conocimiento de la cultura española (*preguntas 2, y 6*). C) Terminología (*preguntas 7*). D) Aprendizaje de

³¹⁵ El cuestionario es una técnica de investigación de gran utilidad para los trabajos de investigación. Se trata de "(...) un documento que recoge en forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta". (Véase CASAS ANGUIA, Julio. "La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)" [en línea]. Atención Primaria. 2003, vol 31, nº 8, pp.527-538. Disponible en:<http://200.5.106.165/html/Areas/Documentos/Epidemiologi%20Basica/CLASE%20PPT%20ENCUESTAS%20%20TODOS%20LOS%20ARCHIVOS/dise%C3%B1o%20cuestionarios.pdf>[Consulta: e13/08/2012].

³¹⁶ Véase los ejemplares de los cuestionarios en los anexos del presente trabajo.

³¹⁷ Hemos procurado que el cuestionario resultase lo más asequible posible y que las preguntas dirigidas a los informantes fuesen pocas y sencillas sobre todo, las dirigidas a los alumnos, yendo de lo más general a lo particular. El cuestionario del alumno está formado por preguntas cerradas y el de los profesores por preguntas semiabiertas, cerradas y una abierta.

las UFs (*preguntas 11, 14 y 17*). E) Importancia de las UFs (*Pregunta 16*), F) Motivación (*preguntas 15*). G) Identificación fraseológica (*preguntas 8, 9 10 y 12*).

c) Los informantes

Los informantes son los alumnos y profesores de los niveles B1, B2, C1 y C2 del instituto Cervantes cuyos manuales utilizados son los que hemos analizado en los subcapítulos anteriores. La elección de estos informantes (alumnos y profesores) nos proporcionará dos puntos de vista sobre la percepción de la fraseología española; desde el punto de vista de la enseñanza, en el caso de los docentes y desde el punto de vista del aprendizaje, en el caso de los alumnos.

2.1. Resultados de los cuestionarios de los alumnos

Cada uno de los encuestados ha indicado su edad, ocupación y origen. Entre los 30 informantes encontramos los siguientes perfiles:

- Alumnos con edades comprendidas entre los 17 y los 45 años.
- 16 estudian, 9 trabajan y 1 ambas cosas, 1 ni estudia ni trabaja y 3 no indicaron.
- Respecto a la procedencia, 27 alumnos son originarios de Tetuán, uno de Martil, uno de Oujda y uno de Kenitra.

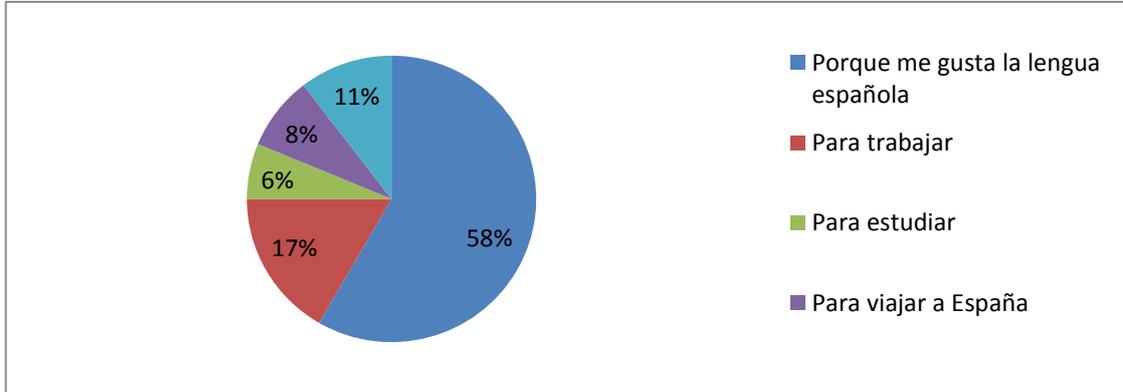
De acuerdo a las distintas variables medidas, hemos obtenido los resultados siguientes:

A. Intereses

Como sabemos, en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras el componente afectivo es un factor determinante en el éxito del aprendizaje. A raíz de ello, la variable “intereses” tiene como objetivo conocer los intereses y motivaciones de los alumnos para tenerlos en cuenta a la hora de elaborar las propuestas. Las preguntas o ítems 1,4 y 5 están designadas para la medición de esta variable.

1. Me gusta aprender español porque:

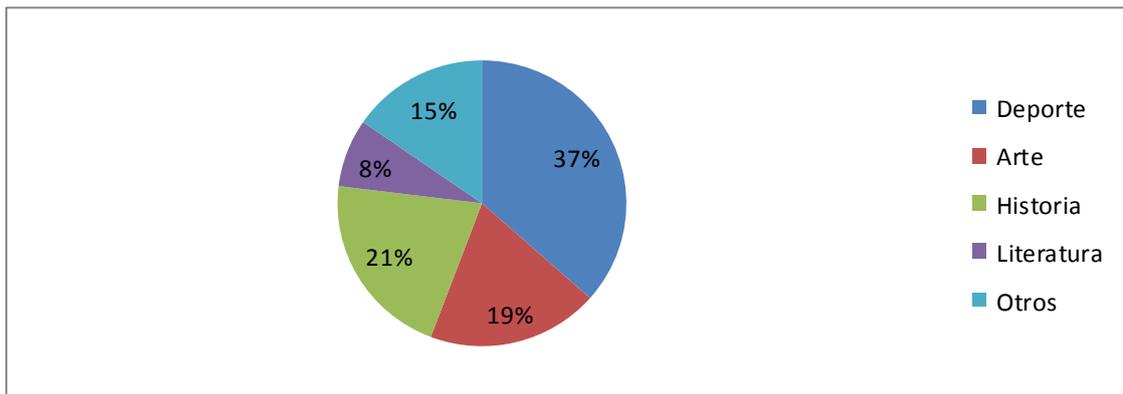
- a) Me gusta la lengua española () b) Para trabajar c) () Para estudiar una carrera de hispánicas
d) Para viajar a España () e) () Otras razones ()



El 58% de las respuestas indican que los alumnos aprenden español porque les gusta la lengua española. Por lo que la lengua española les resulta por sí misma atractiva. El 17% indican que se mueven por fines laborales. El 11% de las respuestas indican que lo hacen para viajar a España.

3. ¿Qué aspectos de la cultura española te interesan?

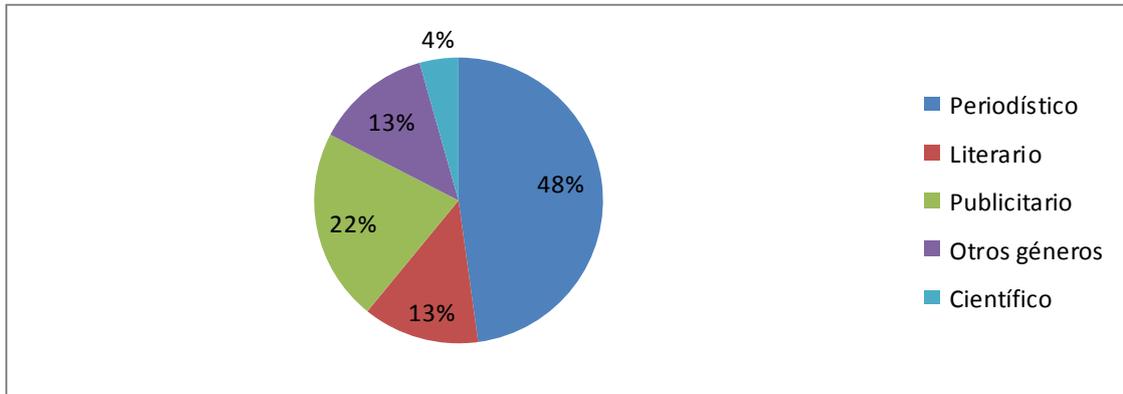
- a) El deporte () b) El arte () c) La historia () d) La Literatura () e) Otros ()



Tal y como se refleja en el gráfico anterior, el 37% de las respuestas de los encuestados indican que se interesan por el deporte, el 21% por el arte, el 19% por la historia. El 8% se interesan por literatura y por otro tipo de temas el 15%.

4. ¿Qué géneros discursivos te interesa leer o consultar?

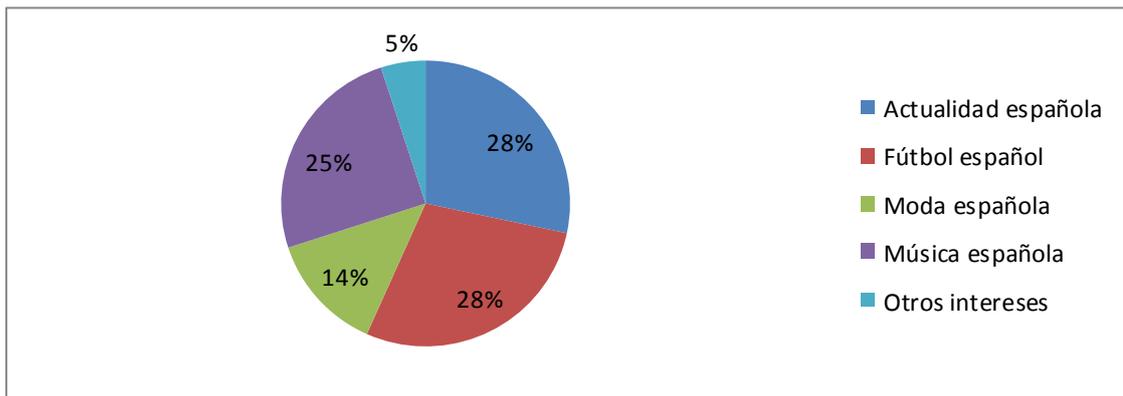
a) Periodístico () b) Literario () c) Científico () d) Publicitario () e) Otros ()



El 48% de las respuestas de los encuestados admiten que el género discursivo que más les interesa es el periodístico, seguido del género publicitario con un 22% y el literario con un 11%. El 7% indican que los informantes se interesan por otros géneros y el 4% por el género científico.

5. ¿Qué temas sobre España te interesan?

a) La actualidad española () b) El fútbol español () c) La moda ()
d) La música española () e) Otros ()



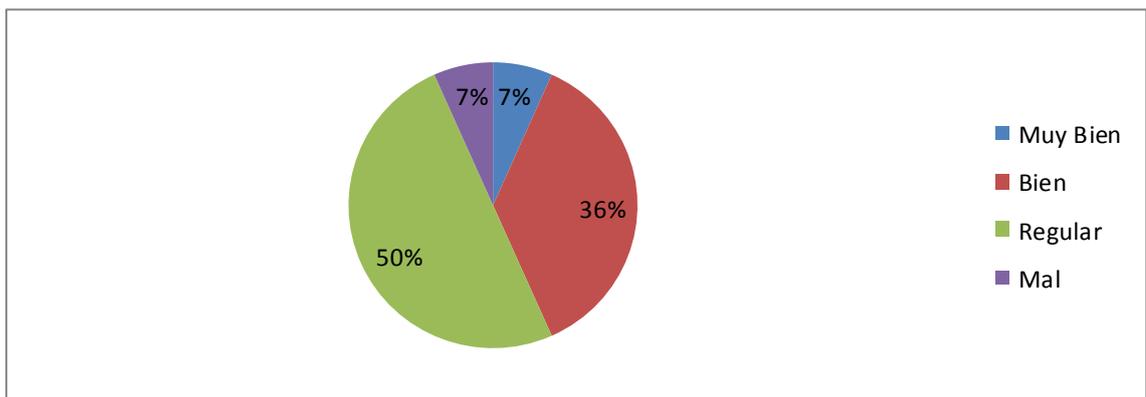
Las opciones de respuesta a la pregunta anterior, se han distribuido del siguiente modo: el 28% de los encuestados han señalado que les interesa la actualidad española, el mismo porcentaje muestran interés por el fútbol español y el 25 % por la música española. El 14 % señalan la moda.

Finalmente, el 5 % de las respuestas eligen otro tipo de temas. Estos resultados justifican que el género periodístico sea el más elegido por los informantes.

B. Conocimiento de la cultura española

Las UFs son expresiones muy ligadas a la idiosincrasia de un pueblo, de su modo de pensar, actuar y como consecuencia, de hablar. Por ello, el conocimiento de la fraseología y de la cultura está entrelazado. Cuanto más conocimiento cultural de la LE, mayor conocimiento se tendrá de la fraseología. Entre las preguntas destinadas a analizar esta variable se encuentran las *preguntas 2 y 6*.

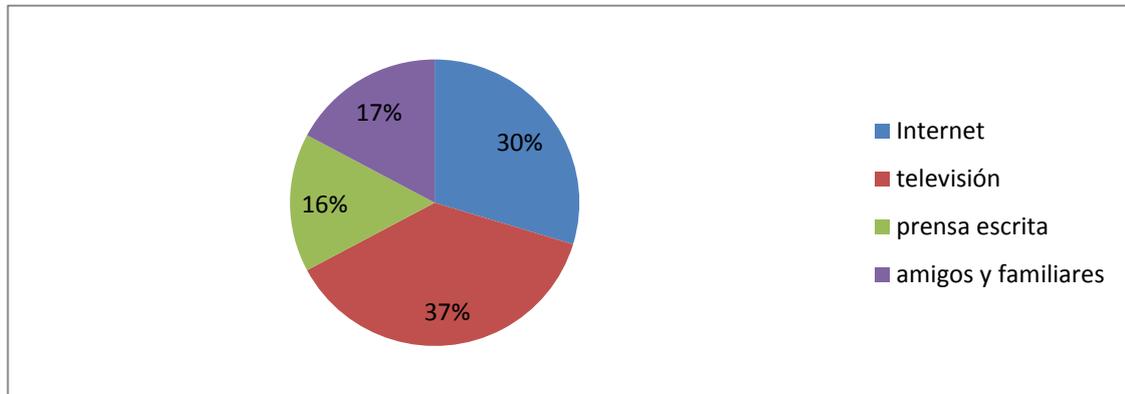
2. Conozco la cultura española:	
a) Muy bien () b) Bien () c) Regular () d) Mal ()	7



Un 50% de los informantes señalaron que su conocimiento de la cultura española es “regular”, un 36% asumen que su conocimiento de la cultura española es “muy bueno”, un 7% califica su conocimiento de “bueno” y otros 7% alegan que poseen un conocimiento “malo” de lo español.

6. Tengo contacto con la cultura española a través de:

a) Los periódicos () b) La televisión () c) Internet () d) Amigos y familiares () e) Otros ()



El 37 % de las respuestas apuntan a que los informantes tienen contacto con lo español a través de la televisión, el 30% a través de internet, el 17% por medio de familiares y amigos y el 16% a través de la prensa escrita. Por lo tanto, la televisión sigue siendo el canal principal de comunicación con lo español.

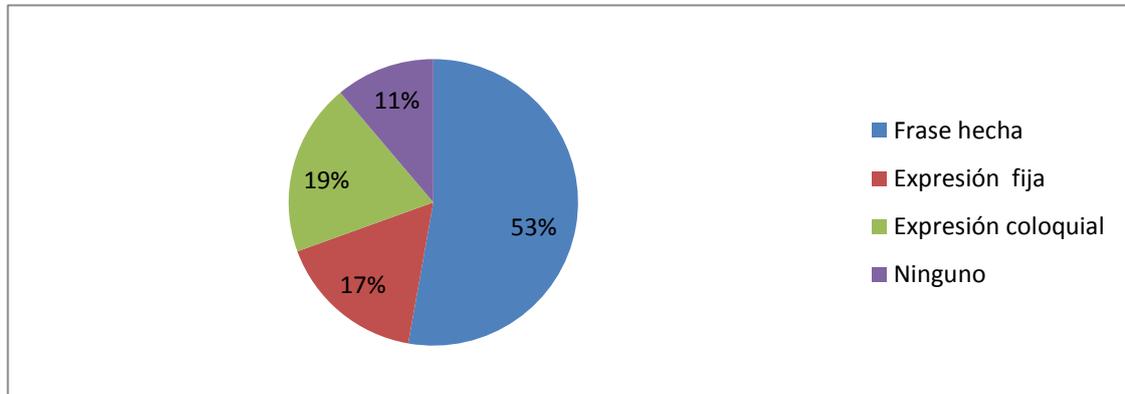
C. Terminología

La variedad terminológica que afecta al ámbito teórico³¹⁸ se plasma en los manuales de español y por lo tanto, influye en la manera de presentación de las UFs a los alumnos. Las variadas denominaciones no contribuyen positivamente al proceso de adquisición, sino todo lo contrario. Por ello, pretendemos conocer el término más familiar para los alumnos para referirse a las UFs. Ello nos orientaría hacia el uso de un término unánime a la hora de elaborar propuestas para la instrucción de estas expresiones. Esta variable es medida a través de la pregunta o ítem 7.

³¹⁸ Véase el capítulo I, el apartado relacionado con la variedad terminológica.

7. ¿Cuál de estos términos te resulta más familiar?

- a) Unidad fraseológica () b) Frase hecha () c) Expresión idiomática ()
d) Expresión fija () e) Expresión coloquial () f) Ninguno ()



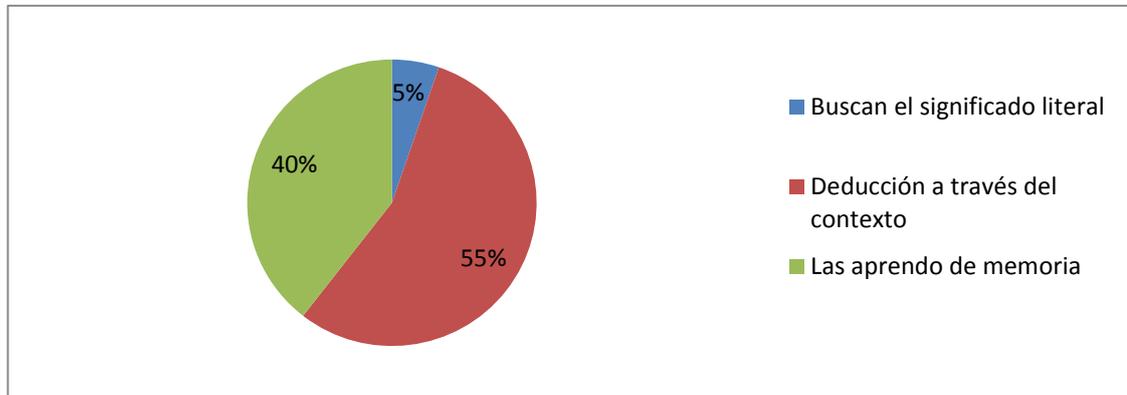
Las respuestas de los encuestados se distribuyen del modo siguiente: El 53% apuntan a que el término más familiar para los informantes es el de “frase hecha”, el 19 % apuntan al término “expresión coloquial”, el 17 % al término “expresión fija” y el 11% a ningún término. Esto último indica que los encuestados no identifican la particularidad fraseológica de este tipo de expresiones y no las diferencian de otro tipo de expresiones (libres y literales).

D. Aprendizaje de las UFs:

Dentro del aprendizaje de las UFs nos interesa valorar si los informantes comprenden la peculiaridad fraseológica (su significado, su dimensión cultural, su estructura), conocer las estrategias que usan en el aprendizaje de las mismas, si las UFs suponen o no una dificultad para los mismos y en qué consisten esas dificultades, etc. Para ello, hemos fijado para la medición de esta variable los ítems 11, 14 y 17.

11. ¿Cómo puedes averiguar el significado de las expresiones anteriores?

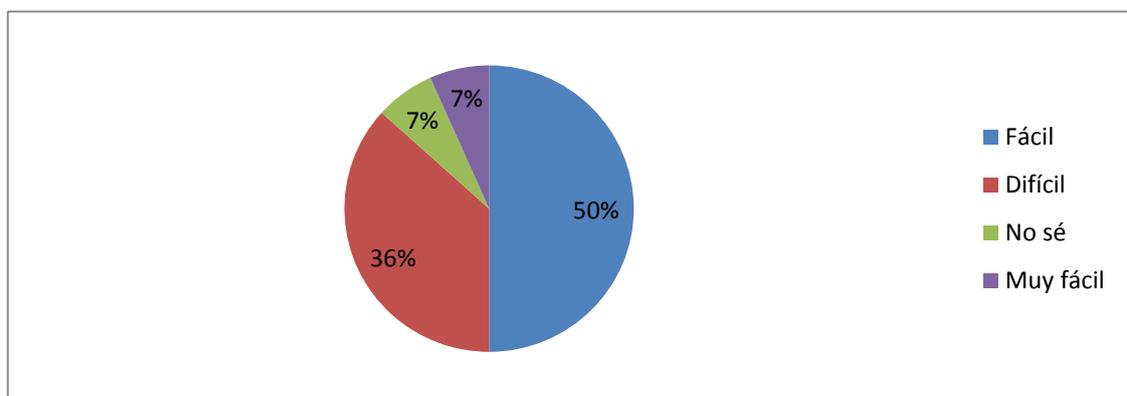
- a) A través de mi lengua materna ()
- b) Las aprendo de memoria ()
- c) Deduzco su significado por el contexto ()
- d) Busco el significado palabra por palabra ()



Un 55 % de los encuestados admite que usa la estrategia de deducción a través del contexto, y un 40 % que las aprenden de memoria. Este hecho indica que los alumnos no logran entender las UFs de modo adecuado. El 5 % buscan el significado literal de las mismas. Esto señala la importancia de proporcionar un contexto variado y real al alumno y a ayudarlo a desarrollar otras estrategias.

14. Aprender frases hechas me resulta:

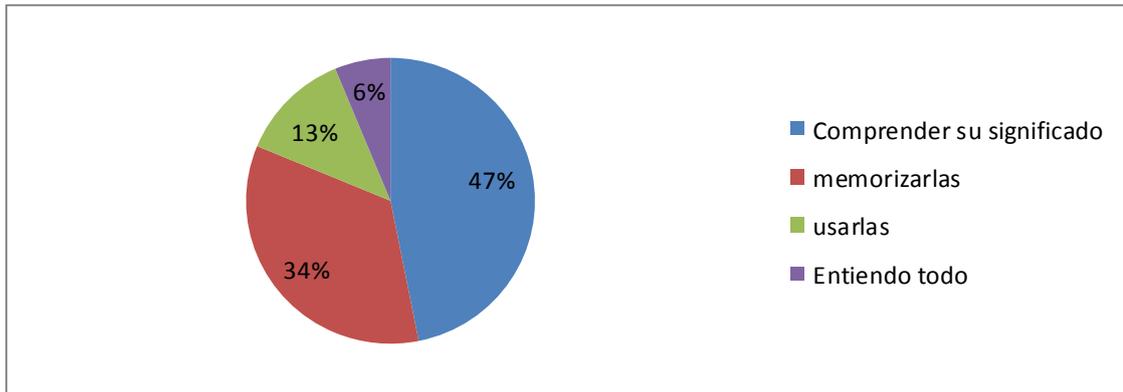
- a) Muy Difícil ()
- b) Difícil ()
- c) Muy Fácil ()
- d) Fácil ()
- e) No sé ()



Las respuestas se distribuyeron del modo siguiente: el 52 % indica que es muy fácil su aprendizaje, el 34 % que son difíciles de aprender, el 7% admiten que les resulta muy fácil y el otro 7% no conocen la respuesta.

17. En el aprendizaje de las frases hechas me cuesta:

- a) Comprender su significado () b) Memorizarlas () c) No sé cuándo usarlas ()
d) Entiendo todo () f) No entiendo nada ()



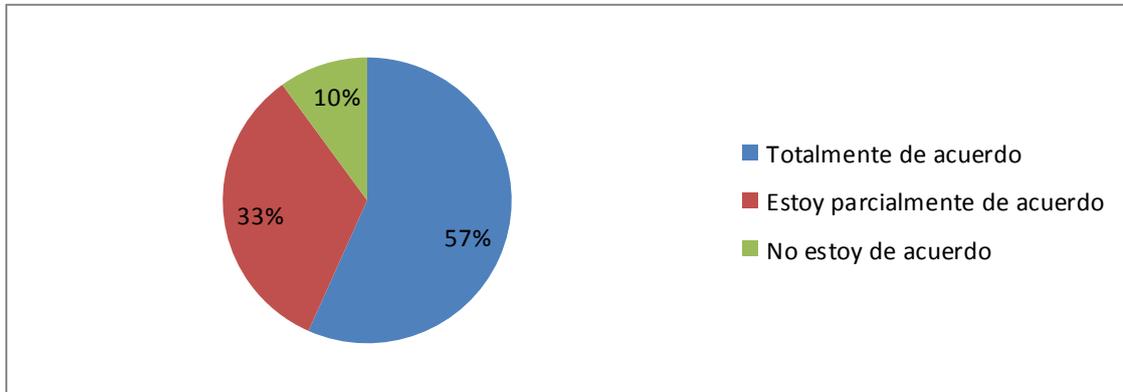
El 47 % de los encuestados afirma que no comprende el significado de las UFs, al 34% le cuesta memorizarlas y el 13 % señala que le resulta difícil usarlas. Sólo el 6 % declara que entiende todo de las mismas. Esto último puede ser debido a la instrucción inadecuada de las UFs, las distintas fases de la secuencia didáctica y se hace más bien, de manera asistemática y poco organizada.

E. Importancia de las UFs

Debido al interés de evaluar el grado de importancia en la enseñanza y aprendizaje de las UFs para la adquisición de la competencia comunicativa que perciben los alumnos, hemos la pregunta o ítem 16.

16. Aprender frases hechas del español es muy importante:

- a) Totalmente de acuerdo () b) Estoy parcialmente de acuerdo () c) No estoy de acuerdo ()
d) No sé ()



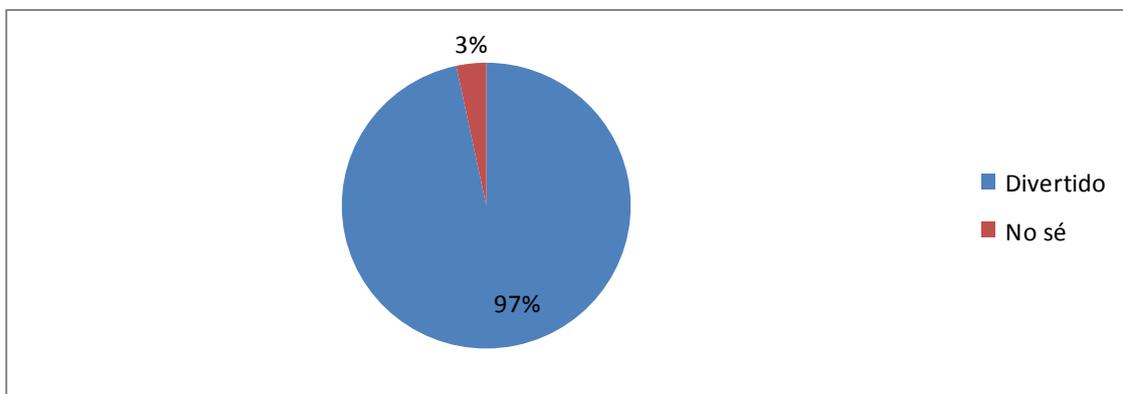
Un 57% de los encuestados están *totalmente* de acuerdo que el aprendizaje de las UFs es muy importante. El 33 % están de acuerdo *parcialmente*, y un 10 % no consideran que el aprendizaje de las UFs sea importante.

F. Motivación en su aprendizaje.

Con esta variable interesa conocer si el aprendizaje de las UFs suscita interés en los alumnos marroquíes. Para ello, hemos asignado la pregunta o ítem 15.

15. Aprender frases hechas me resulta:

- a) Divertido () b) Aburrido () c) No sé



Como vemos en el gráfico anterior, la unanimidad de los encuestados, un 97% afirman que el aprendizaje de este tipo de expresiones les resulta divertido. Este hecho se debe a que los alumnos sienten que han superado el aprendizaje lingüístico y se están adentrando en aspectos culturales con el estudio de las UFs, lo cual les parece motivador.

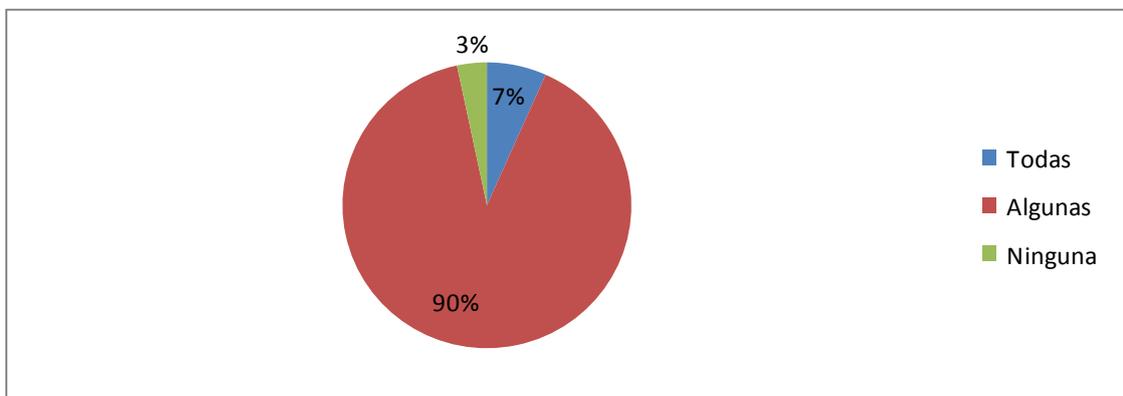
G. Identificación fraseológica

Esta variable tiene como objetivo averiguar si los alumnos son conscientes de la naturaleza fraseológica (fijación e idiomaticidad) de estas expresiones o resultan para ellos similares a las demás expresiones literales y libres. También, pretende conocer con cuál de sus aspectos es identificada la UF y si son capaces de localizar expresiones similares en su LM. Con este fin, hemos formulado las preguntas 8, 9,10 y 12.

8. ¿Conoce las siguientes expresiones³¹⁹?

Hasta las narices , de tal palo tal astilla, sin tapujos , pensar en las musarañas , hablar en cristiano, no tener pelos en la lengua , aburrirse como una ostra , tener mucha cara , por si las moscas , no pegar ojo , echar una mano , hablar por los codos, no dar pie con bola.

a) Si, Todas () b) Algunas () c) Ningunas ()

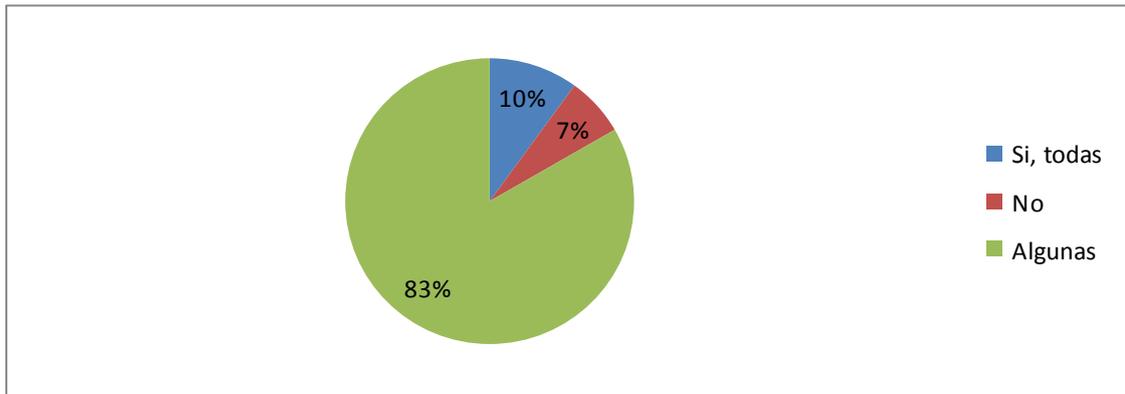


Las respuestas a esta pregunta se distribuyen del siguiente modo: El 90% de los informantes señalaron que conocen algunas UFs, mientras que sólo el 7% conoce todas las UFs. El 3% de los informantes no conoce ninguna de las expresiones anteriores. Estos resultados indican que existe cierto conocimiento de estas expresiones y que no pasan desapercibidas para los alumnos.

³¹⁹ El conjunto de estas expresiones ha sido extraído de los manuales *Prisma* de los niveles B1, B2 y C1.

9. ¿Existen expresiones similares en tu lengua materna?

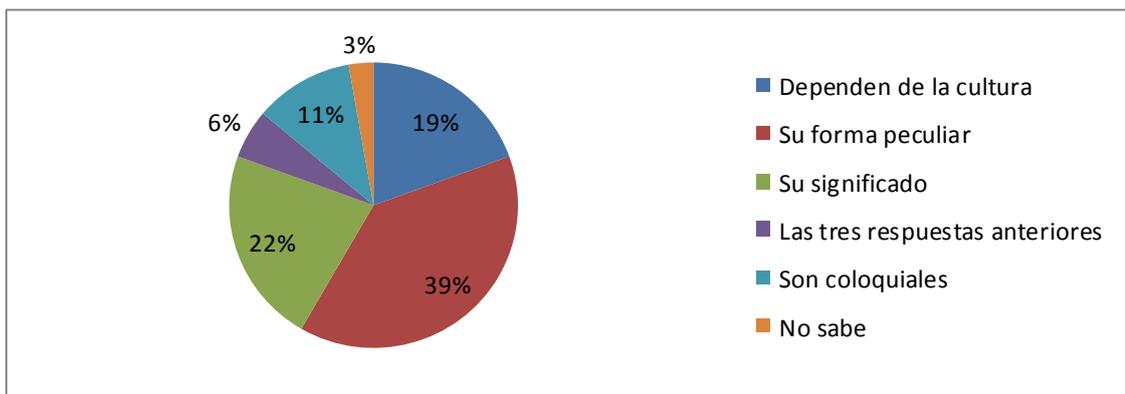
- a) Si, todas () b) No () c) Algunas () d) Otras ()



El 83 % de los encuestados admite que algunas de las expresiones existen en su LM, mientras que el 10% que existen todas en su LM. El 7 % admiten que no existen en su LM dichas expresiones. Los alumnos, por lo tanto, reconocen estructuras similares en su cultura, lo cual contribuye positivamente en su aprendizaje.

10. ¿Qué crees que diferencia las expresiones anteriores, de las expresiones habituales que conoces?

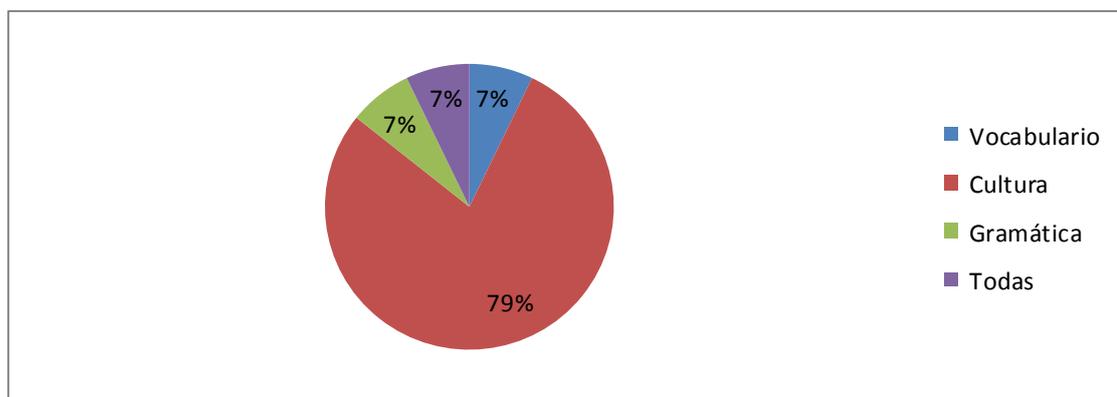
- a) Su forma especial () b) Su significado () c) Dependen de la cultura ()
d) Las 3 respuestas anteriores e) Son coloquiales () f) No sé ()



El 39 % de las respuestas señalan que los encuestados identifican a las UFs por su forma peculiar, el 22% por su significado, el 19% como expresiones vinculadas a la cultura, el 11% por su registro de uso más frecuente, el coloquial, un 7% por su forma, otro 6% por todos los aspectos anteriores y el 3% no conocen la respuesta.

12. Las frases hechas son parte fundamental de:

a) El vocabulario () b) La Gramática () c) La cultura () d) Todas () e) No sé ()



Como se percibe del gráfico, el 82% de las respuestas han sido que las UFs son parte fundamental de la cultura, el 7 % sitúan las UFs como parte del vocabulario y otros 7% como parte de la gramática. Sólo el 4% las relacionan con todos esos planos. Por lo tanto, los alumnos son conscientes de la fuerte vinculación de las UFs con la cultura.

2.1.1. Comentario de los resultados del cuestionario de los alumnos

El análisis de los cuestionarios llevado a cabo en el apartado anterior, nos lleva a concluir del siguiente modo:

En lo que concierne a la variable “intereses”, los alumnos muestran un gran interés por la lengua española en general, independientemente del fin que persiguen con el estudio de la misma. Entre los aspectos generales que más interesan a los alumnos, la mayoría de los informantes optaron por la opción “deportes”, seguidas de arte e historia. Ello indica que el deporte

español tiene una alta presencia y difusión entre ellos. En lo referente a los temas más específicos que les interesan, la actualidad española junto con el fútbol español son los temas que mayor porcentaje han alcanzado, seguidas de la música española. Ello indica que la actualidad española es tema de interés de los alumnos y la futbolística goza de gran popularidad entre los mismos. La música también forma parte de sus motivaciones.

De la pregunta relacionada con los géneros discursivos, los informantes admiten que el género periodístico es el que más interés suscita entre ellos. Si nos fijamos en los temas y aspectos generales que resultaron de las preguntas anteriores, deducimos que el interés por dicho género es debido, precisamente, al interés que mostraron por los temas presentes en la prensa (la actualidad española y el fútbol español). Además, los informantes mostraron, en menor medida, su interés por los géneros publicitarios y literarios.

En cuanto a la variable “conocimiento de la cultura española”, los alumnos admiten que su conocimiento de la cultura española es “regular”. Contrariamente a lo que se pensaba hipotéticamente, a pesar de tratarse de la zona norte, la mayoría de los informantes definen su conocimiento de la cultura española como “regular”. Este hecho subraya la importancia de conceder a la cultura un rol importante en la enseñanza de la lengua española y la necesidad de multiplicar los esfuerzos en este sentido. Los alumnos contactan con la cultura española, sobre todo, a través de la televisión e internet, de ahí el rol fundamental que juegan los medios de comunicación en el acercamiento de la cultura española y la alta presencia de los medios españoles en el norte del país.

En relación con la variable “terminología”, se ha impuesto el término “frase hecha” como el más familiar para los alumnos. En menor medida, también les resulta familiar el término “expresión coloquial” que alude al registro de uso coloquial de las mismas. Ello es debido a que las UFs tienen una marcada presencia en este registro³²⁰.

³²⁰ El **registro lingüístico** es el conjunto de variables contextuales, sociolingüísticas y de otro tipo que condicionan el modo en que una lengua es usada en un contexto concreto. Dentro de los factores variables que caracterizan el registro lingüístico tenemos: el tipo y estatus del receptor con el que se establece la comunicación; el tipo de vía o canal comunicativo o según la situación que se presenta ; y los usos y costumbres sociales de la sociedad en la que tiene lugar el hecho comunicativo.

La variable “aprendizaje de las UFs” ha demostrado que la mayoría de los informantes son conscientes de la importancia del aprendizaje de las UFs para el dominio de la lengua española. Ahora bien, en lo referente al grado de dificultad que conlleva su aprendizaje, la mayoría indica que su aprendizaje les resulta fácil. Por una parte, ello es explicable por el hecho de que en esta zona de nuestro país el dialecto marroquí, en su variante norte, comparte muchos fenómenos lingüísticos similares³²¹ que pueden ayudar a estos alumnos a descifrar el significado de las UFs. Sin embargo, por otra parte, esta afirmación resulta bastante relativa debido a que en el ítem siguiente, la mayoría de los alumnos afirman entre los aspectos de las UFs que más les resulta difícil es la comprensión de su significado y en menor medida, su memorización.

En cuanto a la estrategia de aprendizaje que indicaron los alumnos como la más usada para codificar y entender las UFs es la deducción del significado a través del contexto. De ahí, se constata la importancia de proporcionar un contexto adecuado. En menor medida, los informantes señalaron que aprenden de memoria las UFs, ello significa que no logran entender bien su significado y su uso por lo que optan por su aprendizaje de manera memorística y automatizada. Por consiguiente, se debe insistir en cubrir estas carencias a la hora de enseñar la fraseología.

La variable “importancia de las UFs” ha demostrado que los alumnos son conscientes de la importancia de las UFs debido a la necesidad comunicativa de usarlas. Por consiguiente, muestran interés por esta parcela del vocabulario dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En lo que atañe a la “motivación”, las UFs son estructuras que por su forma, sentido y connotaciones resultan atractiva de por sí solas. Por lo que en los cuestionarios, la unanimidad (97%) admite que el aprendizaje de las UFs les resulta divertido. Debido al valor cultural de las UFs, los alumnos sienten que han dejado la etapa exclusivamente lingüística para adentrarse en aspectos de la cultura hispánica, lo cual les parece motivador.

Por medio de la variable " identificación fraseológica", hemos querido conocer los aspectos de las UFs más reconocibles por los alumnos. De ello,

³²¹ Nos referimos a los préstamos léxicos que ha adoptado el dialecto marroquí de esta región entre los que figuran bastantes UFs equivalentes a las UFs españolas en grados distintos.

hemos deducido que es su vinculación cultural junto con su forma y sentido los aspectos más conocidos por los alumnos de las UFs. En suma, la mayoría de los informantes conocen algunas de las UFs que hemos formulado en el ítem 8. Esto, no sólo es debido a que algunos informantes pertenecen a niveles medios y avanzados³²², sino también a que los alumnos no retendrán todas las UFs, sino algunas. Asimismo, cabe añadir que los alumnos son capaces de localizar expresiones parecidas en su LM. Por lo tanto, conocen la existencia de este fenómeno en su lengua y cultura, cosa que contribuirá favorablemente en su aprendizaje de las mismas.

En definitiva, la fraseología no pasa desapercibida para los alumnos marroquíes de este centro. Su estrecha relación con la cultura de la lengua española es el principal aspecto con el que identifican estos alumnos las UFs. Por lo tanto, la particularidad fraseológica la asocian con la cultura; lo cual indica que se debe insistir en este aspecto en la instrucción de las UFs.

2. 2. Resultados del cuestionario de los profesores.

El cuestionario de los profesores pretende medir, por una parte algunas variables similares al de los alumnos con el fin de comparar entre las respuestas de ambos grupos representativos, y por otra, variables específicas para los docentes relacionadas con la percepción de la fraseología desde el punto de vista de la enseñanza. Se trata de las siguientes variables: tratamiento en los manuales (*preguntas 2,5, 9,10, 11 y 12*); Conocimiento de la cultura española(*pregunta 3*); importancia de las UFs (*preguntas 4 y 7*); motivación (*pregunta 8*); terminología (*pregunta 6*); aprendizaje de las UFs (*preguntas 14 y 18*); enseñanza de las UFs (*preguntas 13, 15,20 y 21*) ; conocimientos fraseológicos (*preguntas 16,17 y 19*); propuestas para la enseñanza de UFs (*pregunta 22*).

A. Tratamiento en los manuales.

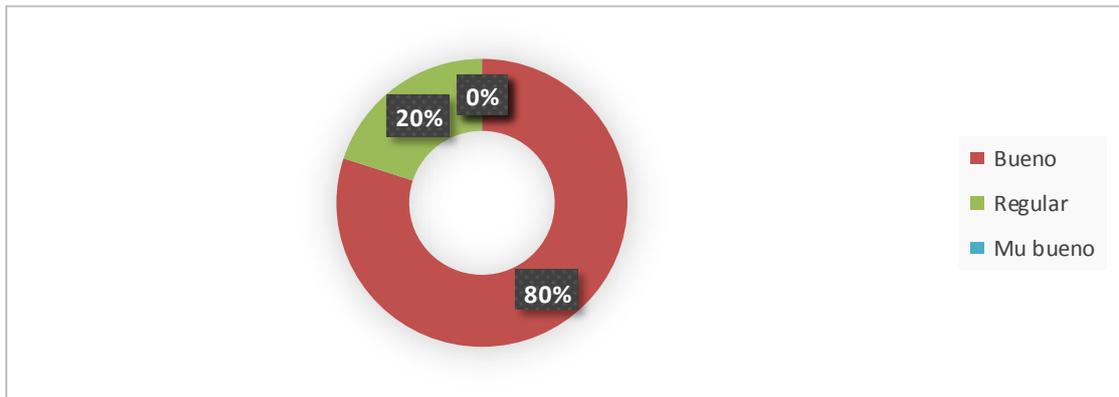
Con esta variable pretendemos conocer la opinión de los profesores sobre el manual que utilizan y compararlo con lo derivado de nuestro análisis de

³²² La muestra que hemos presentado en este ítem proviene de los manuales *Prisma B1, B2 y C1* que hemos analizado en apartados anteriores y que utilizan los alumnos en su aprendizaje del español en estos niveles.

manuales llevado a cabo. Con este fin hemos designado las preguntas o ítems 2, 5, 10,11 y 12.

2. ¿Cómo valora el grado de satisfacción del manual didáctico utilizado en su clase para el aprendizaje del léxico del español?

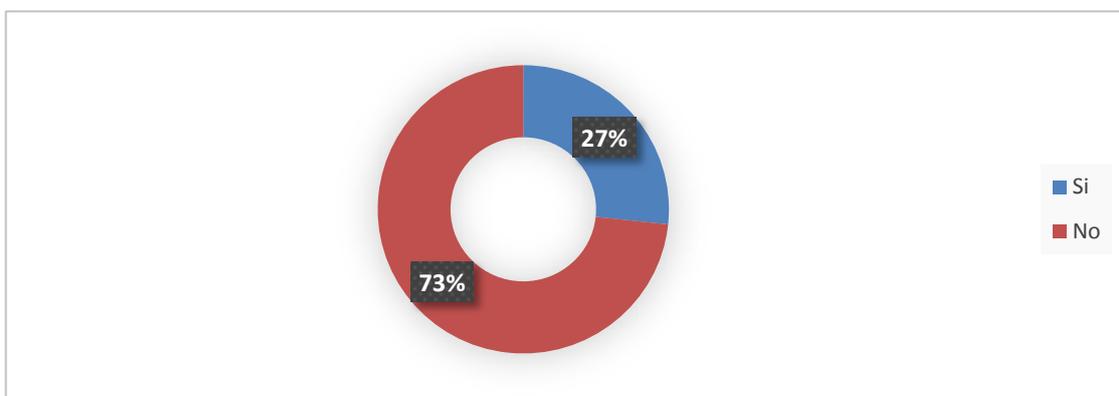
- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()



El 80 % de los informantes admiten que el grado de satisfacción del manual en el aprendizaje del léxico es “bueno”, mientras que el 20% señala que su grado de satisfacción con el tratamiento del léxico es, más bien, “regular”. El resto de opciones no han sido seleccionadas por ningún informante.

5. ¿Cree usted que el tratamiento que reciben las frases hechas en el manual es el mismo que recibe el resto del léxico?

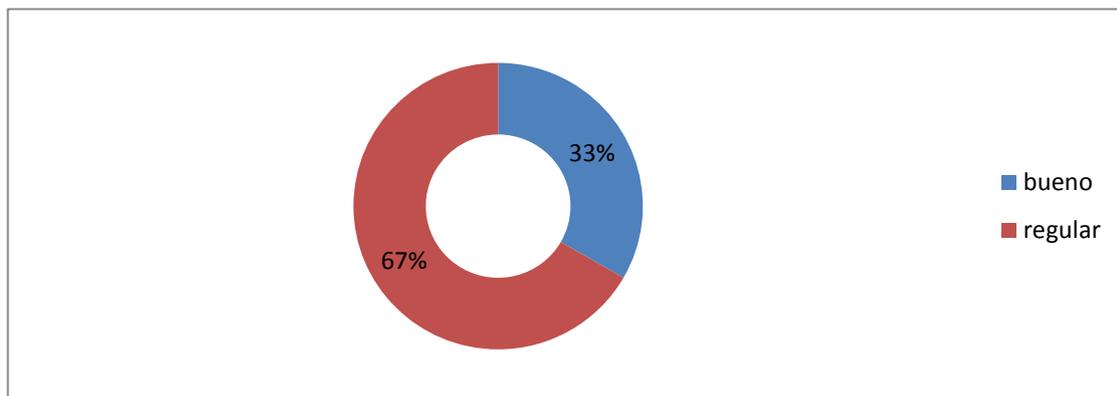
- a) Sí () b) No () c) No sé ()



Según indica el gráfico anterior, el 73% de los informantes señala que el tratamiento de la fraseología no es similar al que recibe el resto del léxico, mientras que el 27% proporcionan una respuesta positiva al respecto.

9. ¿Cree Ud. que la selección de las frases hechas del manual es adecuada?

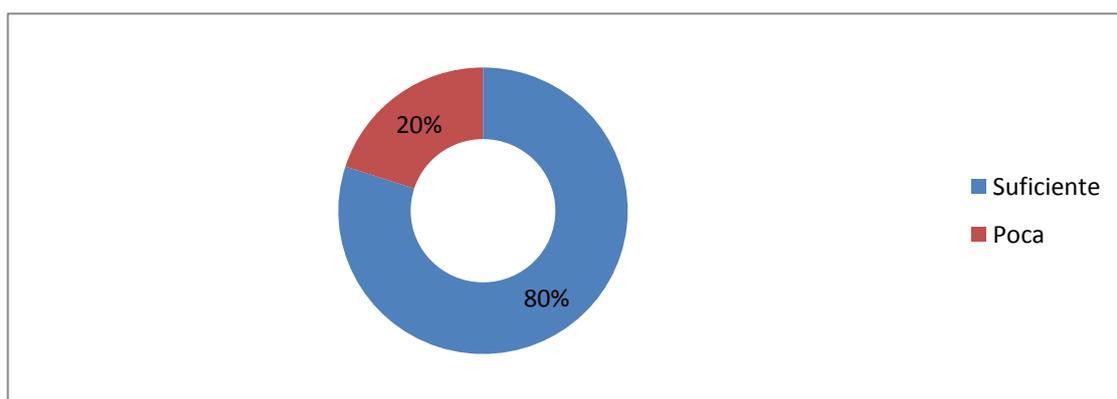
a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()



En cuanto a la pregunta anterior, el 67% de los informantes admiten que la selección del *input* fraseológico es “regular”, mientras que el 37% admite que es “bueno”.

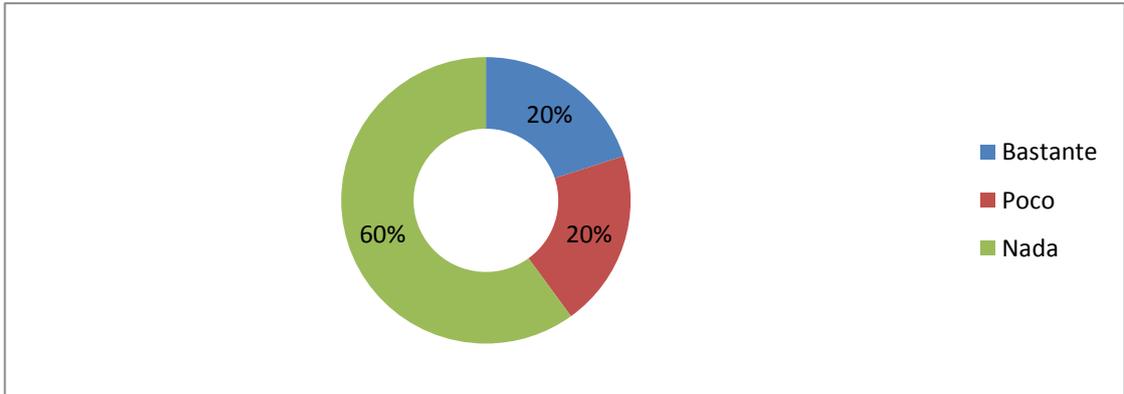
10. Cree que la cantidad de las frases hechas que abarcan los manuales de español es:

a) Excesiva () b) Suficiente () c) Poca ()



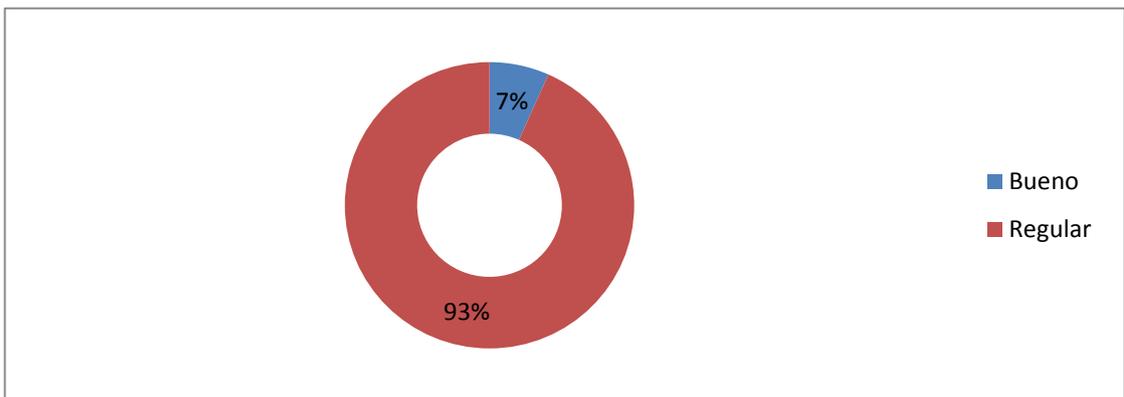
En cuanto a la cantidad de UFs, el 80 % de los informantes admite que es suficiente y el 20 % apunta a que es poca cantidad la que se recoge en los manuales utilizados.

11. Cree que las frases hechas se han tenido en cuenta en la planificación de la enseñanza y en los contenidos curriculares:
a) Mucho () b) Bastante () c) Poco () d) Nada ()



El 60 % de los informantes creen que la fraseología no ha sido considerada en la planificación del manual y sus contenidos. Sin embargo, el 20 % admiten que ha sido considerada “bastante” y otros 20 % afirman que ha sido “poco” considerada en la planificación didáctica del manual.

12. ¿Cree usted que los ejercicios planteados en los manuales son los suficientes para el tratamiento de la fraseología?
a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()



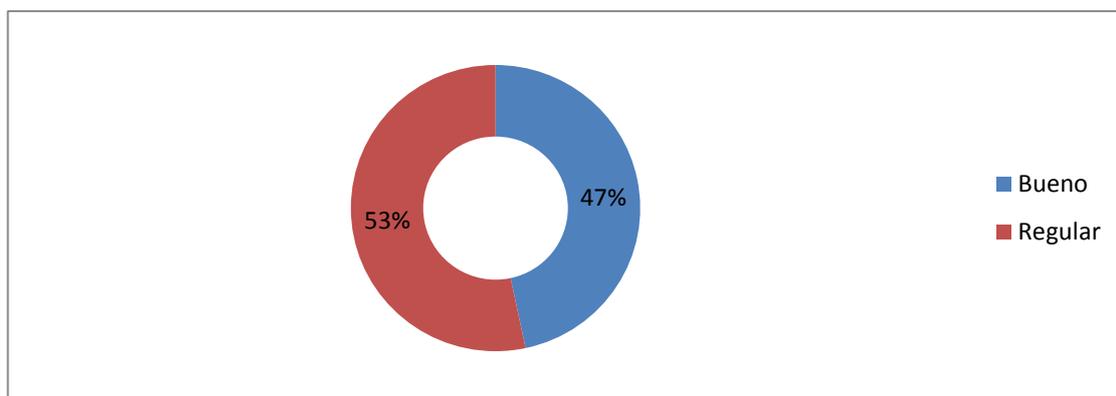
El 93% de los informantes consideran que el tratamiento de la fraseología en los manuales es “regular”. Mientras que sólo el 7 % lo consideran “bueno”. Por consiguiente, los profesores aluden a un tratamiento regular de la fraseología en estos manuales.

B. Conocimiento de la cultura española

Esta variable también aparece en el cuestionario de alumno, por ello, pretendemos conocer por medio de ella, la opinión del profesor acerca del conocimiento cultural que tienen sus alumnos de lo español. Con ese fin, hemos designado la pregunta o ítem 3.

3. El conocimiento de mis alumnos de la cultura española es:

a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()



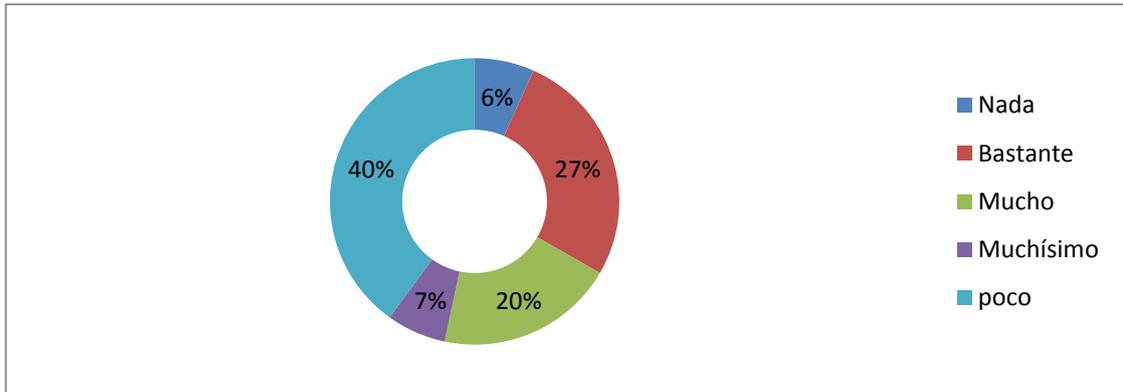
En lo referente a la pregunta anterior, el 53% de los informantes considera que sus alumnos poseen un conocimiento regular de la cultura española y el 47 % considera que poseen un conocimiento “bueno” de la misma. Esta respuesta, coincide con la proporcionada por los alumnos que también admitieron que su conocimiento de la cultura española es regular. Este hecho puede deberse a una inadecuada o insuficiente enseñanza de la cultura en clase.

C. Importancia de su enseñanza.

Por medio de esta variable, se pretende conocer cómo valoran los profesores la importancia de la enseñanza de la fraseología. Para ello, formulamos las preguntas 4 y 7.

4. Creo que las frases hechas contribuyen a la adquisición de una competencia comunicativa en lengua extranjera:

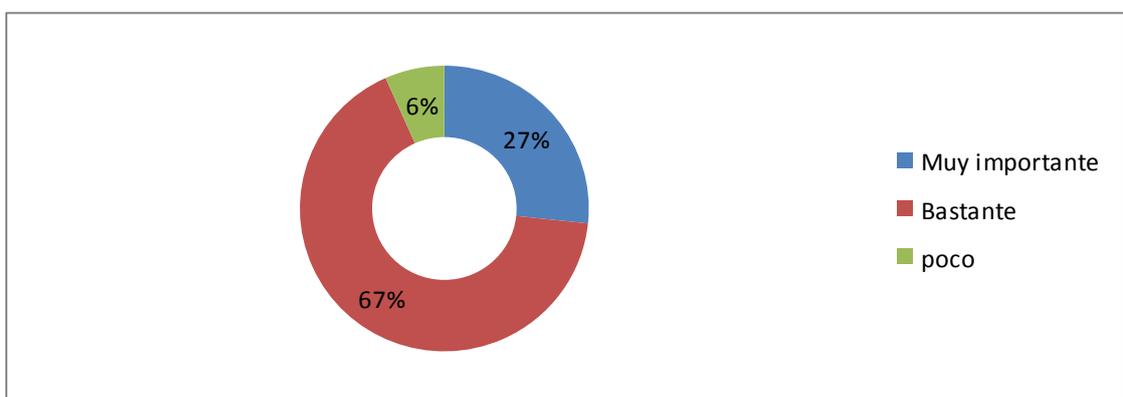
- a) Muchísimo () b) Mucho () c) Bastante () d) Poco () e) Nada ()



De manera sorprendente, el 40 % de los informantes admite que las UF_s contribuyen “poco” a la adquisición de la competencia comunicativa en LE. Lo que nos lleva a pensar que en la práctica, no se ha hecho eco de los trabajos teóricos sobre los aportes de estas expresiones a la competencia comunicativa. Ahora bien, si tenemos en cuenta que el 27% admite que contribuye “bastante”, el 20% contribuyen “mucho” y el 7 % afirman que contribuyen muchísimo, notamos que el 54% consideran de una manera u otra que las UF_s contribuyen a la adquisición de una competencia comunicativa.

7. Cómo valora la importancia de la enseñanza de las frases hechas en los niveles medios y avanzados:

- a) Muy importante () b) Bastante () c) Poco () d) No es necesaria ()



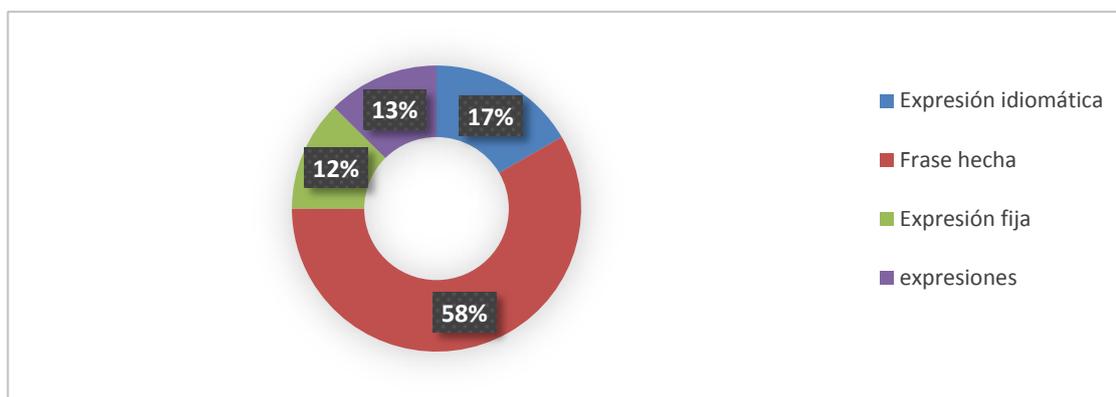
El 67% de los informantes admiten que la enseñanza de las UFs en niveles medios y avanzados es muy importante, el 27 % que es bastante importante y el 6 % que es poco importante.

D. Terminología

De igual modo que en el cuestionario de los alumnos, pretendemos conocer el término utilizado por los profesores a la hora de referirse a las UFs para comparar de este modo, con el término más familiar referido a dichas expresiones señalado por los alumnos. Con este fin formulamos la pregunta 6.

6. ¿Cuál es la terminología que usted usa para referirse a las frases hechas?

- a) Expresiones coloquiales () b) Expresiones () c) Expresión fija ()
d) Expresión idiomática () e) Frase hecha () f) Unidad fraseológica ()



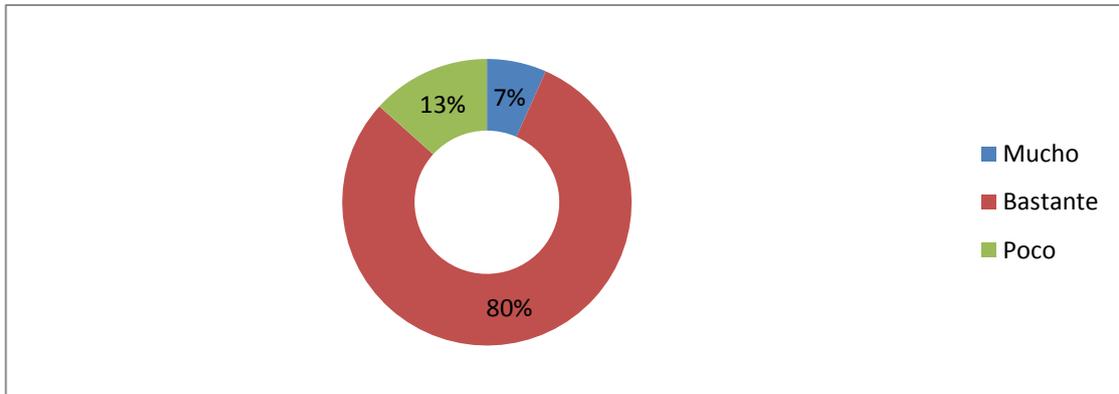
El 58 % del total de las respuestas señala que el término “frase hecha” es el más usado por los informantes para referirse a las UFs en su proceso de enseñanza, el 17 % señala el término “expresión idiomática”, el 13 % indica que se utiliza el término “expresiones” y el 12 % de las respuestas aluden a “expresión fija”.

E. Motivación.

Al igual que en el cuestionario de los alumnos, esta variable pretende conocer la opinión de los profesores sobre el interés que despierta la enseñanza de las UFs en sus alumnos. La pregunta o ítem 8 nos permitirá medir esta variable.

8. ¿Cree que sus alumnos se motivan para el aprendizaje de las frases hechas?

- a) Mucho () b) Bastante () c) Poco () d) Nada ()



El 79% de los informantes asumen que sus alumnos se interesan bastante por la enseñanza de las UFs, el 14 % que se interesan poco y el 7 % que se interesan muchísimo. Por consiguiente, las UFs resultan atractivas para los alumnos marroquíes.

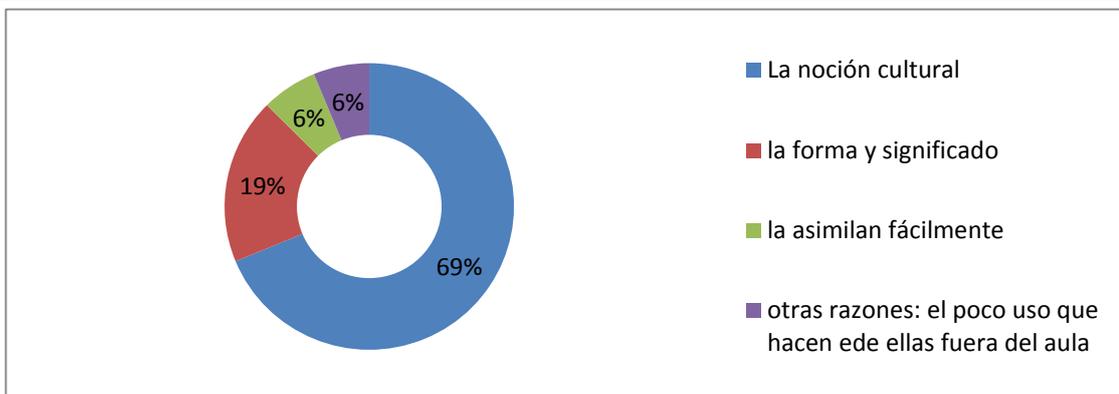
F. Aprendizaje de las UFs

Con esta variable pretendemos medir la opinión de los profesores acerca de las dificultades que sus alumnos presentan en su aprendizaje de las UFs y las estrategias que éstos utilizan. Los ítems 14 y 18 son los destinados para medir esta variable.

14. ¿Cuáles son las dificultades que plantea el aprendizaje de las frases hechas para los alumnos marroquíes?

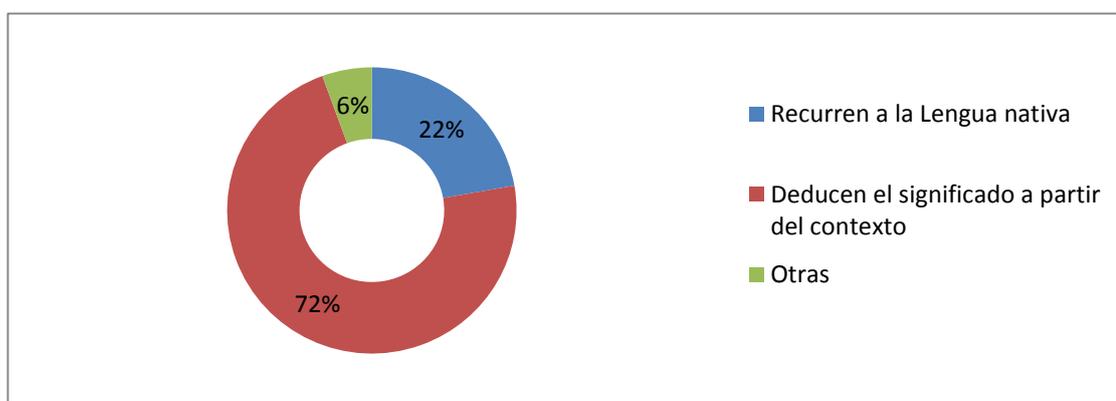
- a) La noción cultural de las mismas () b) La forma y el significado fijos ()
 c) Los asimilan fácilmente () d) Otras razones ()

Señale cuál.....



El 69 % de las respuestas de los profesores admiten que la dimensión cultural de las UFs es la que dificulta su aprendizaje, mientras que su forma y significado han sido elegidas por el 19 %. Finalmente, el 6 % asume que son asimiladas fácilmente sin dificultad y otro 6% señala otras razones, precisando que es el poco uso que hacen de las UFs fuera del aula lo que dificulta su aprendizaje.

18. ¿Cuál es la estrategia que cree que sus alumnos emplean en el aprendizaje de las frases hechas?
a) Recurren a su lengua nativa () b) Deducen el significado a partir del contexto ()
c) Usan diccionario () d) Otras ()



El 72 % de las respuestas de los informantes indican que la estrategia más utilizada por sus alumnos para la deducción del significado, es a partir del contexto, el 22% admiten que la recurrencia de la LM es otra estrategia a la que los alumnos acuden para deducir el significado de las UFs y el 6% señala la opción “otras” sin precisar cuál es.

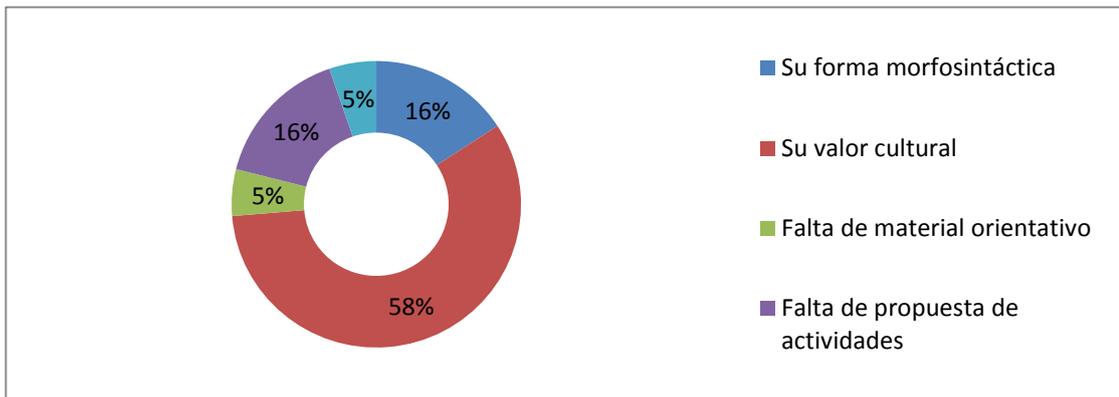
G. Enseñanza de las UFs.

Se trata de una variable que orientará sobre la valoración de los profesores sobre algunas nociones didácticas relacionadas a la fraseología. Para ello, hemos formulado las preguntas o ítems 13,15 20 y 21. Con esta variable se pretende conocer las dificultades a las que se enfrentan los profesores a la hora de enseñar la fraseología y su percepción de las dificultades que supone para sus alumnos.

13. A la hora de enseñar frases hechas a los alumnos marroquíes me encuentro con dificultades relacionadas con:

- a) Su forma morfosintáctica y su significado ()
- b) Su valor cultural ()
- c) Falta de material orientativo para su enseñanza ()
- d) Falta de propuestas de ejercicios para practicarlas ()
- e) Otras razones ()

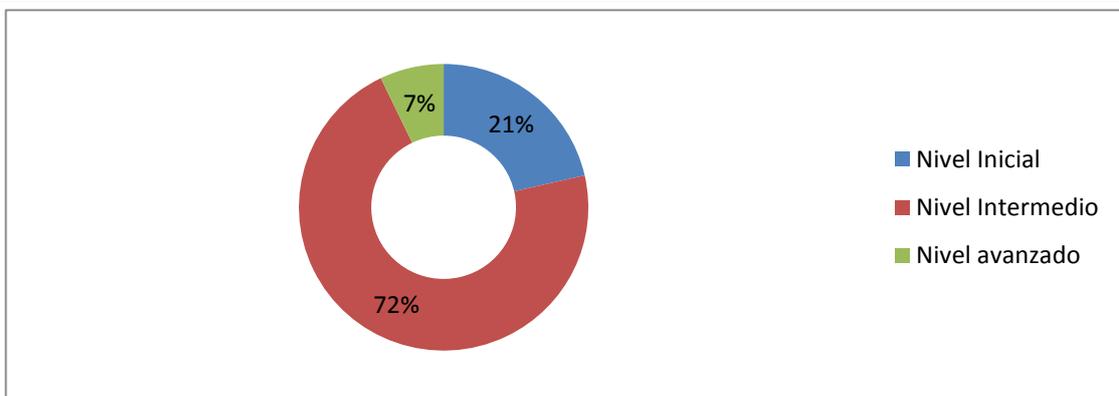
Señale cuál.....



Las respuestas relacionadas con esta variable se distribuyen del modo siguiente: el 58% señala al valor cultural de las UFs el que aún a mayores dificultades en su enseñanza, el 16 % a la falta de propuesta de actividades que facilite su enseñanza, el 16 % a dificultades en explicar su forma y significado. El 5 % señala la falta de material orientativo. La opción “otras razones” ha aparecido en un 5% de las respuestas. En esta respuesta abierta, el informante señala que enseñar “el uso de las UFs fuera del aula” es la mayor dificultad a la que se enfrentan los profesores en su instrucción.

15. Cree Ud. que las frases hechas se deben enseñar a partir del nivel:

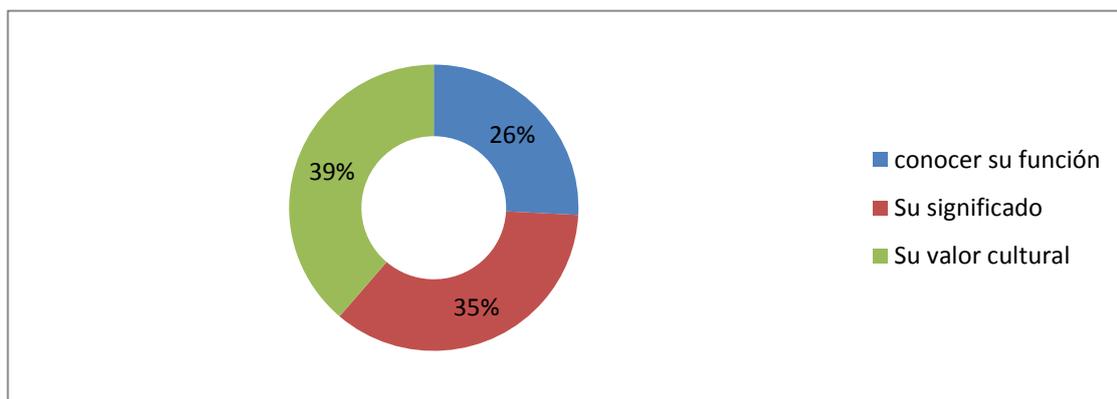
- a) Nivel inicial ()
- b) Nivel medio ()
- c) Nivel avanzado ()
- d) Nivel Superior ()



El 72 % de los informantes son partidarios que las UFs deben enseñarse a partir del nivel intermedio, el 21 % desde el nivel inicial y el 7 % en el avanzado. En este sentido, los profesores también son partidarios de la inclusión de la fraseología en los niveles intermedios.

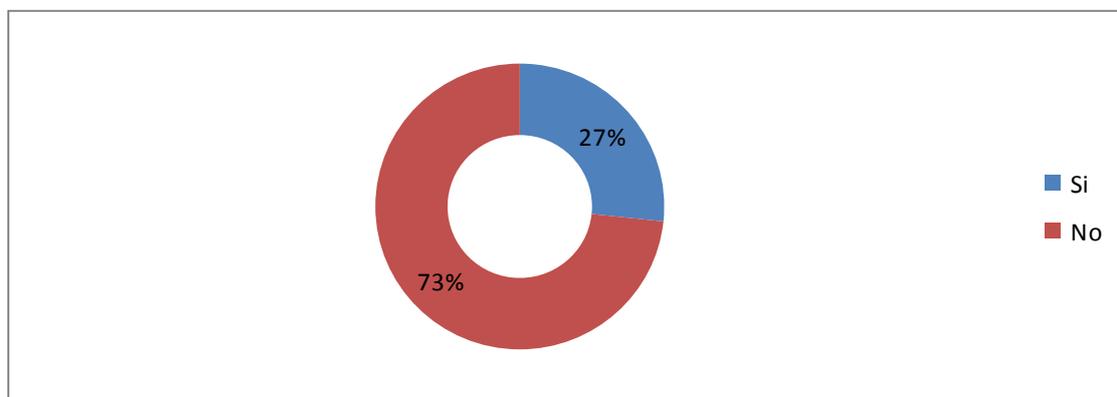
20. ¿Cree usted que lo primordial en la enseñanza de las UFs es?

- a) Su estructura gramatical () b) Conocer su función () c) Su significado ()
 d) Su valor cultural () e) Todas () f) Otras ()



Las respuestas se han distribuido del modo siguiente: el 39 % indican que lo más importante de la enseñanza de las UFs es su valor cultural, el 35 % su significado y el 25% su función.

21. ¿Además del manual, utiliza Ud. algún material específico de fraseología para la enseñanza de frases hechas?



El 73 % de los informantes asumen que se conforman con el uso del manual de E/LE y no utilizan otro tipo de material para enseñar la fraseología. Mientras que el 27 % asume que sí usa material específico de fraseología. Estos últimos señalan como materiales a documentos iconográficos, soportes audiovisuales y materiales de creación propia.

l) Propuestas

Con la medición de esta variable pretendemos conocer las propuestas de los profesores para la mejora de la enseñanza de las UF's para los alumnos marroquíes. Con este fin, hemos designado la pregunta abierta 22.

22 ¿Qué propone usted para mejorar la enseñanza de la fraseología teniendo en cuenta las características lingüísticas y culturales de los alumnos marroquíes?



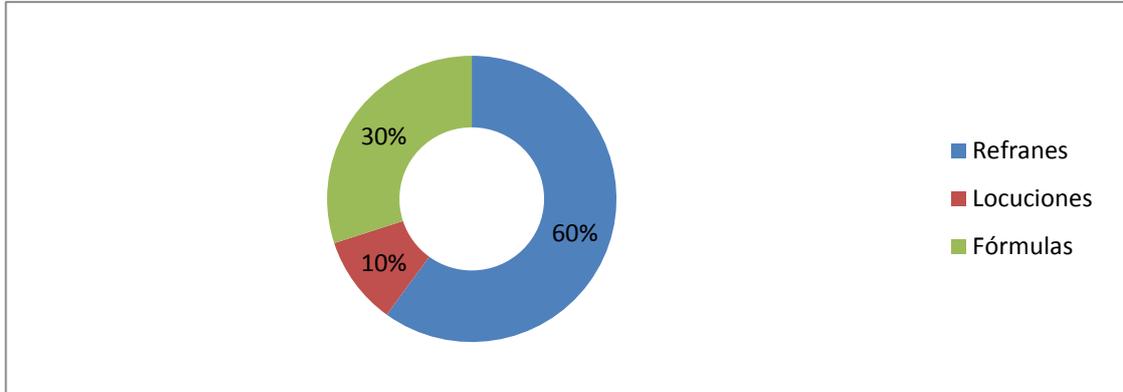
El 13 % de los informantes proponen proyectar películas del cine español para mejorar la enseñanza de las UF's; el mismo porcentaje señala que se debe insistir en una contextualización adecuada; el mismo porcentaje propone enseñarlas través de tareas significativas; otro 13 % no respondieron a esta pregunta; el 7 % propone actividades lúdicas; el mismo porcentaje propone elaborar materiales de apoyo; y finalmente, otro 7% responden "nada especial".

H. Conocimientos fraseológicos de los alumnos

A través de esta variable perseguimos conocer la tipología que mejor asimilan los alumnos y cómo valoran los profesores el conocimiento fraseológico de sus alumnos. Con este fin, formulamos las preguntas 16, 17 y 19.

16. Los alumnos marroquíes asimilan mejor:

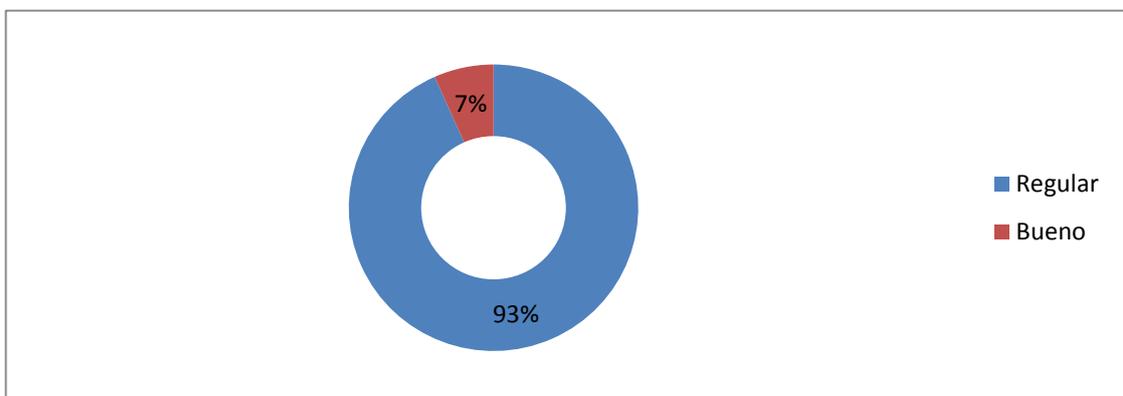
- a) Las colocaciones () b) Las locuciones () c) Los refranes () d) Las fórmulas ()



En lo referente a la tipología que mejor asimilan los alumnos marroquíes, el 60% de los informantes admiten que los refranes son las UFs que mejor se asimilan por los alumnos marroquíes. Esto puede ser debido a que muchos refranes son de carácter universal, por lo que poseen equivalencia (total o parcial) en la LM de los alumnos. El 30 % de las respuestas indica las fórmulas rutinarias y el 10 % las locuciones. Ningún informante señala las colocaciones, lo cual indica que son éstas las UFs más difíciles de aprender.

17. ¿Cree Ud. que los alumnos marroquíes de los niveles medios y avanzados tienen un buen conocimiento de las frases hechas?

- a) Muy bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

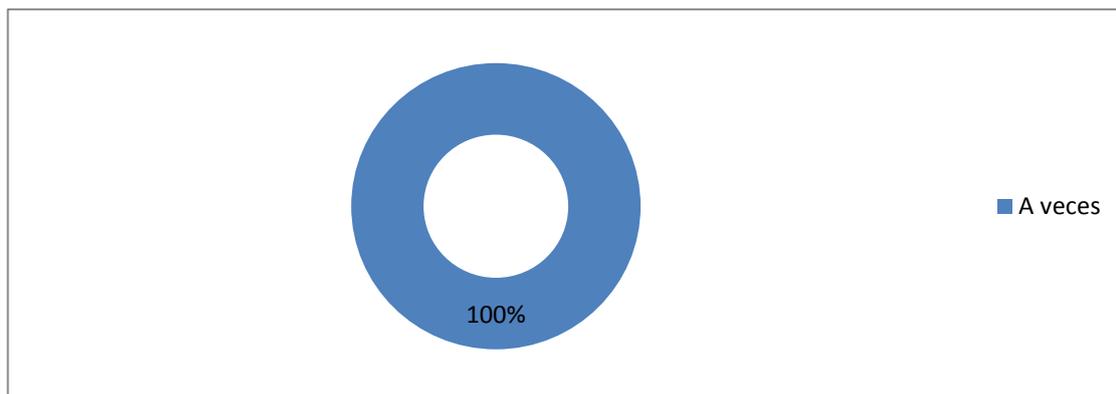


En cuanto a la valoración del conocimiento fraseológico el 93% de los profesores señala que poseen un conocimiento regular. Este hecho señala que

la enseñanza de las UFs en el aula del español a marroquíes aún sufre de muchas carencias que se deben mejorar. El 7% indican que tienen un buen conocimiento. Las demás opciones no han sido respondidas por ningún informante.

19. ¿Los alumnos marroquíes usan las UFs en las situaciones adecuadas?

a) Siempre () b) Frecuentemente () c) A veces () d) Nunca () e) Evitan su uso ()



Este gráfico no necesita comentarios, puesto que la unanimidad entre los informantes resulta patente a primera vista. Todos los profesores señalan que sus alumnos “a veces” usan adecuadamente las UFs, lo cual indica que se debe llevar a cabo medidas para mejorar el uso de las mismas de manera adecuada.

2.2.1. Comentario de los resultados de los profesores

En primer lugar y en relación con la variable “tratamiento en los manuales”, podemos concluir que de los cuestionarios distribuidos a los profesores coinciden perfectamente con lo visto en el tratamiento de los manuales *Prisma* en apartados anteriores de este capítulo y con los resultados de los cuestionarios de los alumnos. Existe un paralelismo entre lo derivado del análisis de los manuales *Prisma* llevado a cabo y lo percibido por los profesores en el cuestionario. Los profesores admiten, en su mayoría, que el manual *Prisma* recoge una cantidad suficiente de UFs. Ello coincide con lo visto en el análisis que, desde el punto de vista cuantitativo, la fraseología se encuentra considerablemente en dichos manuales. No obstante, desde el punto

de vista cualitativo el tratamiento que recibe la misma todavía presenta lagunas importantes. Los profesores asumen que las actividades relacionadas con este tipo de expresiones no son suficientes y que no parece que se haya tenido en cuenta la fraseología en la planificación del manual. Además, la mayoría señala que la fraseología no ha recibido el mismo tratamiento que el resto del caudal léxico. Ahora bien, los paralelismos encontrados en relación con los cuestionarios distribuidos a los alumnos son referentes a las siguientes variables:

- La variable “terminología”: los profesores asumen que el término “frase hecha” es el que más utilizan para referirse a las UFs. Los alumnos, por su parte, calificaron el mismo término como el más familiar, de ahí la estrecha relación entre ambas respuestas.
- La variable “conocimiento de la cultura española”: tanto profesores como alumnos afirman que los alumnos tienen un conocimiento cultural regular de lo español, ello verifica que el tratamiento concedido a la cultura en la enseñanza de la lengua española no es el adecuado. Por ello, este dato debe ser tomado en cuenta para elaborar las propuestas y configurar los manuales.
- La variable “motivación” demuestra la coincidencia entre ambos cuestionarios, pues los alumnos admiten que el aprendizaje de las UFs les parece divertido y la mayoría de los profesores constata lo dicho por los alumnos. Este hecho se debe no sólo a que el alumno siente que se encuentra en un estadio avanzado por indagar en aspectos culturales de la lengua española, sino que también, la peculiaridad formal y semántica de estas expresiones resultan atractivas.
- Dentro de la variable “aprendizaje de las UFs”: tanto profesores como alumnos asumen que las estrategias que más utilizan los marroquíes para la deducción del significado de las UFs es la recurrencia al contexto donde aparecen. Este hecho subraya la importancia de proporcionar un contexto adecuado a los alumnos que refleje de manera clara, el uso y sentido de estas expresiones. También, este hecho señala que se debe prestar mayor atención al desarrollo de las otras estrategias de aprendizaje.

- En cuanto a la variable “importancia de las UFs” tanto profesores como alumnos consideran importantes las UFs en la enseñanza del español en niveles avanzados. Por el contrario, contra todo pronóstico, un porcentaje importante (40%) de los profesores han señalado que las UFs contribuyen poco a la adquisición de la competencia comunicativa. Ello nos lleva a deducir que en el ámbito práctico no se ha hecho eco de los trabajos realizados en el ámbito teórico con respecto a la enorme contribución de esta parcela del léxico a la competencia comunicativa³²³. No obstante, en la pregunta 7 admiten en su mayoría que las UFs son muy importantes en los niveles medios y avanzados. Este hecho significa que los profesores consideran que las UFs son complementarias en los eslabones más altos del dominio de un idioma.

Las divergencias que hemos encontrado entre ambos cuestionarios atañen, sobre todo, a la variable “aprendizaje de las UFs”. Dentro de esta variable, los ítems relacionados con las dificultades de aprendizaje indican que los alumnos apuntan a dificultades de aprendizaje referidas a la comprensión del significado y a la memorización de las UFs. Sin embargo, los profesores admiten que los alumnos se enfrentan, más bien, a dificultades vinculadas al carácter cultural de las UFs. Según éstos, es precisamente, la misma dimensión cultural la que les crea problemas en la instrucción de este tipo de expresiones. De los resultados de unos y otros nos llevan a deducir que es el carácter cultural de las UFs lo que dificulta su comprensión por parte de los alumnos.

En cuanto a la variable “enseñanza de las UFs”, los profesores indican que el nivel intermedio es el idóneo para la incorporación de la fraseología y en su mayoría, no utilizan ningún material específico de fraseología para la enseñanza de la misma. Dado el abanico de materiales³²⁴ (libros y diccionarios) existentes destinados de manera específica a las UFs, nos parece un desacierto por parte de los profesores no tomarlos en consideración.

En el cuestionario de los profesores destaca también que éstos hayan señalado en su mayoría que la tipología más fácil para asimilar por parte de los

³²³ Véase las páginas 98-103 de este trabajo.

³²⁴ Presentaremos estos materiales en el capítulo IV de este trabajo, dedicado a las propuestas didácticas.

alumnos son los refranes. Este hecho se explica por la existencia de refranes de carácter universal, presentes en todos los idiomas que, aunque no compartan la misma estructura o concepción, son reconocibles como fenómenos lingüístico-culturales presentes en los mismos.

Por otro lado, el hecho de que ningún informante señale la opción “colocaciones” nos lleva a deducir que son éstas, las UFs más difíciles de asimilar por los alumnos cosa que hay que tener en cuenta en la planificación de la enseñanza y en la configuración de los manuales. En esta misma línea, cabe añadir que en los manuales analizados hemos percibido un tratamiento escaso y pobre de las colocaciones por lo que el hecho de que éstas sean la categoría fraseología más difícil está relacionado con el escaso tratamiento que recibe en los manuales.

En suma, destaca el hecho de que los profesores señalen que sus alumnos usan adecuadamente las UFs en las situaciones adecuadas sólo “a veces”. Ello es debido a que las actividades destinadas al desarrollo de las destrezas productivas son insuficientes, además del poco uso que hacen de las UFs fuera del aula no contribuye positivamente en su aprendizaje. Las tareas de casa y las actividades de repaso (retroalimentación) serían un remedio adecuado para este problema.

Por último, en la respuesta abierta destacan las propuestas de los profesores para mejorar la enseñanza de la fraseología. Las respuestas de los profesores, en nuestra opinión, han sido muy variadas y acertadas. Los profesores proponen un acercamiento cultural más profundo a través de la proyección de películas o series españolas y soportes audiovisuales, la realización de actividades lúdicas; la realización de tareas significativas; la comparación entre expresiones similares de la lengua y cultura nativas del alumno; y también, proporcionar contextos claros y apropiados que plasmen el fenómeno lingüístico a enseñar. Se trata de propuestas interesantes que hay que tener en cuenta en la elaboración de materiales y manuales y en nuestras propuestas didácticas.

Conclusión

Este cuarto capítulo ha conformado la parte práctica de nuestro trabajo. Tras explicar los motivos de elección del corpus y la metodología de análisis llevada a cabo en la introducción, hemos procedido al propio análisis a través del uso de tablas, el recuento de datos y las representaciones gráficas de los mismos. De dicho análisis hemos concluido que desde el punto de vista cuantitativo, el manual *Prisma* engloba un número importante de UFs pertenecientes a las distintas categorías fraseológicas (locuciones, colocaciones y enunciados fraseológicos: paremias y fórmulas rutinarias). También destaca un número considerable de actividades para la práctica de las mismas dirigidas al desarrollo de las distintas destrezas tanto orales como escritas.

Ahora bien, desde el punto de vista cualitativo, persisten lagunas relacionadas con la confusión terminológica, la falta de una secuenciación didáctica de las actividades destinadas a las UFs, la falta o inadecuada contextualización, la falta de identificación y diferenciación de las mismas del resto de expresiones libres y literales, la inadecuada presentación de las mismas y el descuido del aspecto pragmático y cultural de las mismas.

En el apartado relacionado con los cuestionarios, hemos querido conocer la percepción de la fraseología que tienen los alumnos y los profesores del Instituto Cervantes de Tetuán. Del recuento de datos, hemos concluido que las UFs son percibidas por los alumnos como expresiones cuyo aprendizaje es divertido y por lo tanto, motivador. Asimismo, se reconoce la importancia de su aprendizaje y se comprende su enorme relación con la cultura. Los alumnos también son conscientes de la existencia de expresiones parecidas en su lengua y cultura nativas. No obstante, los alumnos alegan dificultades relacionadas con la comprensión de su significado y de su memorización. A esas dificultades, los profesores añaden las relacionadas con la dimensión cultural de las UFs y las relacionadas con el uso inadecuado de las mismas.

En cuanto a lo derivado de los cuestionarios de los profesores, éstos han verificado lo percibido del cuestionario de los alumnos debido a que hemos

encontrado numerosos paralelismos entre las respuestas de unos y otros referentes a las variables en común “importancia de las UFs”, “conocimiento de la cultura española”, “motivación”, “terminología” y “estrategias”. De manera específica, destaca la variable “propuestas” para la mejora de la enseñanza de las UFs que tuvo como indicador a la pregunta abierta cuyas respuestas han sido muy variadas y muy acertadas.

Los profesores proponen un acercamiento cultural más profundo a través de la proyección de películas o series españolas y soportes audiovisuales, la realización de actividades lúdicas, la realización de tareas significativas, la comparación entre expresiones similares de la lengua y cultura nativas del alumno, proporcionar contextos claros y apropiados que plasmen el fenómeno lingüístico a enseñar, apostar por un aprendizaje natural y no forzoso, etc.

Asimismo, cabe destacar el paralelismo entre lo derivado de la medición de la variable “tratamiento de los manuales” y lo que hemos concluido de nuestro análisis de los manuales. Los profesores admiten que la fraseología que abarcan los manuales *Prisma* es suficiente y equiparable al resto del léxico, sin embargo, su tratamiento parece no planificado de manera sistemática. De ahí que persisten carencias y desaciertos por resolver.

En el próximo y último capítulo elaboraremos nuestras propuestas didácticas tomando en consideración los desaciertos que hemos percibido en el tratamiento de las UFs en los manuales y en los cuestionarios analizados.

Capítulo IV

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Introducción

Después de haber analizado la importancia de las UFs en la enseñanza de la LE y de haber valorado el tratamiento recibido en los manuales utilizados en el centro analizado, nos centraremos en este capítulo, en la presentación de propuestas didácticas para la enseñanza de las UFs. Para la elaboración de dichas propuestas, tendremos en cuenta las propias características y dificultades que entraña el aprendizaje de las UFs; los intereses y motivaciones de los alumnos marroquíes, derivados de los cuestionarios analizados; y finalmente, los desaciertos derivados del análisis de los manuales que intentaremos subsanar. Asimismo, tendremos presentes las sugerencias, propuestas y recomendaciones de los estudiosos en torno a este tema. Antes de presentar nuestras propuestas, conviene señalar las consideraciones que hemos tenido en cuenta a la hora de elaborar las mismas:

- A pesar de que algunas tipologías fraseológicas pueden introducirse en los niveles iniciales de enseñanza, nuestras propuestas están destinadas a estudiantes de español de los niveles medios y avanzados debido a que nuestras propuestas son genéricas y no tipológicas. Para ello, hemos tenido en cuenta que los defensores de la inclusión de la fraseología en niveles medios y avanzados, entre los que figura el MCERL, se imponen a los partidarios de su inclusión en los primeros estadios de aprendizaje.
- Si bien existen puntos comunes entre las UFs, también existen matices propios que distinguen una tipología de otra. Por ello, dedicaremos un subcapítulo a las claves didácticas de cada tipología fraseológica, por separado. No obstante, nuestras propuestas de actividades serán genéricas y no tipológicas.
- Con vistas a la gran variedad terminológica percibida en el tratamiento de los manuales analizados, optaremos por el uso del término “frase hecha” en nuestras actividades. La razón estriba en que dicho término

fue señalado por los alumnos como el más familiar. De este modo, evitaremos confundir a los alumnos con diferentes denominaciones.

- Debido a que hemos percibido un tratamiento poco organizado y asistemático de las UFs en los manuales analizados, nos hemos propuesto organizar la enseñanza de las UFs atendiendo a las distintas fases de la secuencia didáctica: presentación, comprensión, utilización y memorización.
- En los cuestionarios, la mayoría de los profesores admitieron que no utilizan materiales específicos de fraseología. A raíz de ello, presentaremos un esbozo de los principales materiales destinados a la enseñanza de la misma y la utilidad de cada uno de ellos para profesores y alumnos.
- Dentro de las teorías de adquisición de las lenguas, el componente afectivo constituye un factor determinante para el éxito del aprendizaje. Si logramos un aprendizaje motivador para los alumnos, garantizaremos su implicación y su participación activa en su proceso de aprendizaje. Para ello, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los cuestionarios y su compatibilidad con las características y peculiaridades de las UFs, buscaremos los temas y discursos que más interesan a los alumnos y que sean a la vez productivos para la enseñanza de la fraseología.

1. Aspectos contrastivos

Aunque no es nuestra intención tratar en este trabajo el amplio y vasto campo de la fraseología contrastiva³²⁵ ni de la traductología³²⁶, hemos querido mostrar en este punto, unas breves nociones contrastivas que pueden ser útiles en el marco de la didáctica del español a alumnos marroquíes que es el ámbito que nos concierne y particularmente, en el de la enseñanza de la fraseología. El conocimiento de estos aspectos contrastivos entre la LM de los alumnos y la LO pueden ser útiles para los profesores, tanto nativos del país donde se enseña la lengua (LM) como nativos de la lengua que se enseña (LO). El hecho de conocer los aspectos contrastivos de las dos lenguas como indica M. T. García Muruais:

“(...) rentabiliza su labor [la de los profesores] al orientar la atención, anticipándose, a aquellos aspectos más susceptibles de causar errores, y que deben, por tanto, ser enfatizados.”³²⁷

En concreto, el interés por conocer algunas convergencias y divergencias entre ambos sistemas fraseológicos permitirá al profesor prevenir algunos errores fraseológicos de base contrastiva, recurrir a la traducción como recurso didáctico en la enseñanza de las mismas y elaborar actividades contrastivas. De este modo, se incitará al alumno la interiorización de las UFs a partir del desarrollo de estrategias interculturales.

En lo que se refiere a la traducción, son varios los autores³²⁸ que admiten que las UFs presentan una resistencia a la misma aunque esto no significa que no se logre a través de técnicas diversas. No obstante, es evidente la imposibilidad de establecer correspondencias de forma automática.

³²⁵ Los primeros trabajos de fraseología contrastiva aparecen en la década de los setenta y se ocupan esencialmente de comparaciones fraseológicas entre alemán, inglés y sueco o bien del ruso y del alemán. Será a partir de los años ochenta, gracias al congreso celebrado en Mannheim (1981), cuando la fraseología contrastiva empieza a tener un papel cada vez más relevante, como se desprende de los trabajos presentados en el primer congreso de *Europhras*, celebrado en 1988 y dedicado en gran parte a cuestiones de FC. Otras contribuciones importantes que impulsan el estudio de este ámbito lingüístico nos llegan de la cuarta edición de *Europhras* (1995) dedicada a la comparación de la fraseología de lenguas europeas.

³²⁶ La traductología es la disciplina científica que estudia sistemáticamente la teoría, la descripción y la aplicación de la traducción y la interpretación, así como las mismas en conjunto. En este sentido, es importante distinguirla de la traducción o interpretación como actividad (propriadamente dichas) y de la traducción o interpretación como producto (texto traducido o traducto, discurso interpretado). Dado su carácter multidisciplinar, la traductología toma prestados muchos conceptos y procedimientos de otros campos de estudio. Entre ellos, se encuentran la literatura comparada, la informática, la historia, la lingüística, la filología, la filosofía, la psicología social, la semiótica o la terminología.

³²⁷ GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa, Op.cit., p. 367.

³²⁸ Por ejemplo, A. Zuluaga (1999), Richart Maset (2008) o Corpas Pastor (1996).

A. Zuluaga admite que “*las expresiones idiomáticas constituyen un callejón sin salida para la traducción automática*”³²⁹ porque no se puede especificar el uso pragmático de estas expresiones y su uso de manera literal o figurada en situaciones diferentes. Por lo tanto, la imposibilidad de la traducción automática deriva no sólo del carácter unitario y no composicional de su significado, sino también, de su dimensión pragmática.

Según M. Richart Marset³³⁰, la fraseología contrastiva estudia las semejanzas y diferencias que existen entre los sistemas fraseológicos. G.Corpas Pastor³³¹, en el ámbito europeo, señala que se puede hablar de paralelismo entre los sistemas fraseológicos de las distintas lenguas europeas debido a que numerosas expresiones de este tipo comparten la misma estructura, significado y función comunicativa.

De la misma opinión que la autora anterior, y en el contexto fraseológico árabe-español³³², que es el ámbito que nos concierne, Mona Salah Eldin Shalan³³³ estudió los aspectos contrastivos de las lenguas anteriores. La autora alega que la lengua árabe y la española, a pesar de ser dos códigos lingüísticos diferentes, comparten diversas nociones. En efecto, la autora demostró los posibles paralelismos y equivalencias que no sólo afectan a la traducción de las UFs, sino también a nociones terminológicas, taxonómicas, etc.³³⁴

³²⁹ ZULUAGA, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Op.cit., p.60.

³³⁰ RICHART, Marset. “Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción” [en línea]. *Revista foro de Profesores de E/LE*. 2008, vol 4, pp.1-10. Disponible en: http://www.uv.es/foro4/foro4/Foro4_2008_Richart.pdf[Consulta: 09/06/2012].

³³¹ Véase CORPAS PASTOR, Gloria. *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español*, Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995, p.483.

³³² Además del trabajo de SALAH ELDIN SHALAN, Mona destacan en el ámbito del árabe-español, la tesis de Mushtaq Kareem SAGBAN. *Fraseología comparada entre el español y el árabe de Irak: su aplicación a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE*, Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2010; los artículos de BOUAZZA, Assam. “Notas sobre la concepción de diccionarios de fraseología para traductores”. En: Luis GONZÁLEZ; Pollux HERNÚÑEZ. (eds.): *Las palabras del traductor. (Actas del II Congreso Internacional “El español, lengua de traducción”, 20 y 21 de mayo, Toledo 2004)*. Brussels: European Commission ESLETRA, 2004, pp.293-305. y “Enfoque discursivo de la traducción de la fraseología: aplicación a la traducción del árabe al español”. [en línea]. 2008. Disponible en: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2008b/BouazzaAssamEnlaces.pdf>[Consulta: 05/05/2012].

³³³ SALAH ELDIN SHALAN, Mona. “Paralelismos en la fraseología coloquial: estudio contrastivo español- árabe” [en línea]. Disponible en: http://www.dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/14260/.../14_Salah_Eldin.pdf. [Consulta: 01/10/2011.]

³³⁴ La autora alega que la repartición tripartita (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos) en la clasificación de Gloria Corpas Pastor, también se encuentra presente en el árabe, así como la gran variedad de denominaciones terminológicas. En el árabe se habla de: التعبيرات النابتة - المسكوكات اللغوية - التراكيب المسكوكة - التعابير الاصطلاحية.

Del mismo modo, que G. Corpas Pastor, la autora demostró que existen “universales fraseológicos” entre las lenguas debido a que se estructuran en las mismas tipologías (locuciones, colocaciones y enunciados fraseológicos) y guardan similitudes de índole formal, semántica y pragmática. Ahora bien, en lo que se refiere a las equivalencias posibles en la traducción de las UFs, se habla principalmente, de cuatro grados posibles³³⁵ en LM del alumno, en este caso, en árabe.

- *Equivalencias absolutas*

Estas equivalencias también denominadas equivalencias de grado o nivel 1, se producen cuando las UFs tienen equivalencia tanto literal como idiomática en la LM del alumno. Dicho de otro modo, Mona Salah ELDin Shalan³³⁶ citando a G. Corpas Pastor, señala que las equivalencias totales o absolutas se producen cuando las dos UFs de las dos lenguas presentan el mismo significado denotativo y connotativo, la misma base metafórica, la misma carga pragmática y las mismas restricciones de uso. En otras palabras y en la misma línea, M. T. García Muruais³³⁷ nos señala que una UF puede tener presencia tanto en la LM como en la LO con los mismos contextos de uso, connotaciones, carga valorativa y efecto retórico.

Mona Shalan presenta los ejemplos siguientes referentes a las UFs que tienen equivalencia absoluta del español – árabe.³³⁸ Ahora bien, estas expresiones no comparten la misma estructura sintáctica, pero sí el mismo sentido y connotaciones.

Ej:

Ser una cosa amarga como el acíbar

مر مثل العلق

Tener (alguien) la cabeza dura

نماغ فلان ناشفة

No caber ni un alfiler

ليس به حرم ابرة

(No) tocarle un pelo (a alguien)

لايمس من شعره فلان

³³⁵ Estos 4 grados de equivalencia entre los sistemas fraseológicos los hemos encontrado también en varios trabajos como los de Gloria Corpas Pastor (1995), Livia Marcia Radis Baptista (2006), Jamal Eddine Akraa (2007) y Kareem Moushtaq Sagban (2010) y M.T. García Muruais (1998).

³³⁶ SALAH ELDIN SHALAN, Mona. Op.cit.

³³⁷ GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa. Op.cit., p. 367.

³³⁸ SALAH ELDIN SHALAN, Mona. Op.cit., p.209.

- *Equivalencias parciales*

Por su parte, las equivalencias parciales, también denominadas equivalencias de grado o nivel 2, se dan cuando las UFs de las dos lenguas en cuestión, presentan, al menos, una de las siguientes divergencias: diferencias en la base figurativa, diferencias en los contenidos semánticos, o diferencias en las restricciones de uso.

Según la autora anterior, son las diferencias de base metafórica las que con mayor frecuencia presentan la lengua española y la lengua árabe. Algunos de los ejemplos que señala son:

Ej:

Ser u. p. *la oveja negra*

ابن البطة السوداء

Por la cara bonita/linda de alguien

من أجل سواد عيونه

[Ser u. p.] *La media naranja de alguien*

النصف الحلو

En esta misma línea, M^a T. García Muruais advirtió que:

*“puede tratarse de la misma unidad, con similares ámbitos de uso, pero con diferencias a nivel gramatical, bien en el orden de los elementos, bien en otras categorías”.*³³⁹

Esto significa que el efecto comunicativo es el mismo pero existen diferencias en los componentes léxicos de la UF en las lenguas en cuestión.

- *Equivalencia aparente*

Es el caso que se presenta cuando las dos UFs presentan similitud formal con respecto a sus elementos constituyentes pero con diferencia semántica. Puede ocurrir que expresiones iguales de forma le correspondan significados diferentes. Es lo que comúnmente se conoce como “falsos amigos”. Así, Mona Shalan presenta como ejemplo la locución española *como anillo al dedo*. Esta expresión en español significa ‘a medida’. Sin embargo, en árabe aunque existe una locución totalmente similar en cuanto a la forma “فلان مثل الخاتم في اصبع فلان”, su significado no guarda ninguna relación con la española, ya que, más bien, se aplica cuando ‘alguna persona maneja a otra a su antojo’.

³³⁹ GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa. Op.cit., p.367.

- *Equivalencias Nulas*

Finalmente, este cuarto tipo de equivalencia, establecida por Corpas Pastor y adoptadas por Salah Eldin Shalan, indica que no existe ningún tipo de correspondencia entre las dos lenguas por tener un origen o referencias históricas o sociales bastante vinculadas al acervo cultural de una comunidad lingüística. Dicho de otro modo, en palabras de M.T.García Muruais:

*“puede que las dos lenguas codifiquen idiomáticamente la reacción ante determinadas situaciones, pero que la expresión sea léxicamente diferente”.*³⁴⁰

Es el caso de *armar la de San Quintín, coger el toro por las astas, estar hecha una Magdalena, ¡viva Pepa!*, etc.

De manera paralela a los grados de equivalencia anteriores, en el ámbito de la enseñanza de la fraseología, se presentan distintos grados de dificultad en la enseñanza –aprendizaje de estas expresiones. Es decir, cuanto menos grado de equivalencia presenten las UFs entre la LM del alumno y la LO, mayores dificultades planteará su aprendizaje³⁴¹ y viceversa. Por consiguiente, las expresiones de grado 1 son las que menos dificultad plantean y las expresiones de grado 4 las que más dificultades presentan para los alumnos debido a que, en su lexicón mental no figura ninguna noción referente a su forma o a su sentido. Por consiguiente, en vez de buscar sus equivalentes requieren, más bien, buscar otras posibilidades.³⁴²

Hemos querido presentar un breve esbozo de los aspectos contrastivos que pueden ser útiles para la enseñanza de las UFs españolas a alumnos marroquíes. Ahora bien, debido a que las UFs están presentes, más bien, en la conversación oral, y por ser el *dariya* la lengua oral de los marroquíes, sería conveniente tener en cuenta también los aspectos contrastivos entre el español

³⁴⁰ *Ibíd.*

³⁴¹ Nos basamos en RADIS BAPTISTA, Livia Marciá. “Tratándose de expresiones idiomáticas: ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* [en línea]. 2006, nº6. Disponible en:

http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_6_04Baptista.pdf?...7[Consulta: 17/06/2010].

y en XATARA, Claudia. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. Trabalhos. Lingüística Aplicada*. 2001, vol 37, pp.51-59.

³⁴² Alberto Zuluaga (1999: 547) afirma que el traductor en este caso, puede optar por una construcción libre, o en el caso de los textos literarios, buscar una creación con estructura material de UF que comparta con el original ciertos factores constitutivos de sentido, como economía de expresión y, eventualmente, las funciones icónica y la lúdico-poética.

y el *dariya*. De ahí que pueden existir posibles equivalencias, en grados distintos, que faciliten esta tarea al profesor y a los alumnos y les permitan localizar expresiones similares en su LM.

2. Bibliografía comentada para la didáctica de las UFs

La enseñanza y aprendizaje de las UFs encierra dificultades gramaticales, semánticas, sociolingüísticas, pragmáticas y culturales tanto para los profesores como para los alumnos. Para llevar a cabo esta difícil tarea, ambos pueden servirse de numerosos materiales de español específicos de fraseología que han sido elaborados con el fin de facilitarles dicha tarea. Para los profesores, estos materiales constituyen una útil herramienta para elaborar ejercicios, seleccionar UFs, presentar explicaciones o informaciones adicionales, etc. Por su parte, los alumnos pueden consultar estos materiales para esclarecer dudas acerca del significado y uso de las UFs, así como para la práctica de las mismas.

Entre los materiales específicos destinados a la fraseología, se encuentran tanto diccionarios como libros que recogen propuestas de actividades y repertorios fraseológicos importantes. A continuación, presentamos, las principales obras destinadas, de manera exclusiva, a la enseñanza de las UFs que pueden constituir un recurso didáctico útil para profesores y aprendientes.

2.1. Libros

- Domínguez González y otros, *El español idiomático. Frases y modismos el español* (1988)

Es una obra formada por dos partes diferenciadas por la tipología de ejercicios de cada una. La primera parte de la obra incluye ejercicios consistentes en completar oraciones con una UF de cuatro posibles opciones que se le ofrecen al alumno. Por su parte, la segunda engloba ejercicios donde se proporciona un contexto o ejemplo con la UF y se pide al alumno

que elija la definición lexicográfica correspondiente, entre cuatro posibles opciones. Este libro recoge un amplio repertorio de 1227 ítems con 602 UFs y 625 UFs, en la primera y segunda parte, respectivamente. En el índice final, se dispone de un pequeño glosario donde se definen las UFs estudiadas, se proporciona el solucionario de los ejercicios y se indica el orden que le corresponde a las UFs en cada una de las dos partes.

Los autores advierten en la introducción de la obra³⁴³, que la presentación de los ejercicios no corresponde a ningún criterio definido con el objeto de no proporcionar pistas al alumno a la hora de solucionarlos. Además, señalan que las UFs fueron seleccionadas siguiendo criterios intuitivos, por no disponer de índices de frecuencia de uso. Estos hechos fueron criticados por I.Penadés³⁴⁴ quien, además, subraya que su presentación es asistemática y que son idóneos para evaluar los conocimientos fraseológicos de alumnos de niveles avanzados, pero no son válidos para los primeros estadios de aprendizaje.

A pesar de su antigüedad y de la poca variedad de ejercicios que presenta, esta obra no deja de ser una fuente importante para la práctica de las UFs para los aprendientes debido al amplio repertorio de UFs que ofrece. Coincidiendo con la autora anteriormente citada, creemos que la sencillez de las actividades de elección múltiple puede ser un material útil para la evaluación o autoevaluación de los conocimientos fraseológicos de los alumnos.

- M.J Beltrán y E. Yañez Tortosa, *Modismos en su salsa* (1996)

El libro consta de 6 unidades con 5 diferentes bloques. El primer bloque está dedicado a la presentación de las UFs. El segundo, tercer y cuarto bloque están destinados a los ejercicios en torno a las mismas. Finalmente, en el quinto bloque, se indica su registro de uso.

Esta obra está bien estructurada respetando tres fases de la secuencia didáctica: presentación de las UFs, la práctica y la adecuación sociocultural de las mismas. Asimismo, presenta una variedad importante de actividades. Sin

³⁴³DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ, Pablo; [et al]. *El español idiomático. Frases y modismos del español*. 4ª edición. Barcelona: Ariel, 1988, p. 7 y p .9.

³⁴⁴ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., p. 26.

embargo, tal y como alega la autora I. Penadés Martínez³⁴⁵, el hecho de que se agrupen las UFs bajo el criterio del componente común o palabra clave, deja fuera muchas UFs de significado sinónimo y que por no poseer el componente común que las agrupa, quedan descartadas. En lo referente al registro, la autora anterior³⁴⁶ alega que la reducción exclusiva a tres registros (*hablado, escrito, u ambos*) supone una simplificación que puede conllevar a confusiones ya que existen varios registros como los del ámbito de uso (formal/informal) que no están incluidos.

A pesar de las carencias anteriores, es una obra inestimable como fuente de ejercicios variados y estructurados en tres fases de la secuencia didáctica (presentación, práctica y adecuación sociocultural) que pueden utilizar los profesores para la elaboración de actividades, además de proporcionar información adicional de índole sociocultural; es decir, se trata de una información imprescindible para entender el uso en contexto de las UFs.

- Inmaculada, Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas (1999)*

Esta obra, constituye un punto de referencia importante y una fuente consulta obligada para todos los interesados en la didáctica de las UFs, sean profesores, alumnos o investigadores ya que aborda el tema tanto desde el ámbito teórico como el práctico. La obra se divide en 3 partes. La primera parte se concentra en la definición de la fraseología y sus conceptos afines tales como sus características, taxonomías y clasificación. En la segunda parte de la obra, I. Penadés se sitúa en el plano didáctico; después de un repaso crítico a las principales obras y materiales específicos de fraseología, aborda la enseñanza de las UFs, exponiendo las dificultades inherentes a la misma y las diferentes fases de enseñanza³⁴⁷ con sus ejercicios correspondientes. Finalmente, presenta su propia propuesta de ejercicios enfocados en la enseñanza de las locuciones y se proporciona el solucionario de los mismos al final del libro.

³⁴⁵ *Ibid.*, p.28.

³⁴⁶ *Ibid.*, p.29.

³⁴⁷ Más adelante, trataremos estas fases con más detalle.

- Leonor, Ruiz Gurillo, *Ejercicios de fraseología* (2002)

Al igual que la obra anterior, esta obra constituye una fuente importante destinada a la enseñanza de la fraseología. Se trata de una obra bien estructurada dirigida a estudiantes de español, tanto nativos como extranjeros, y a profesores de español como orientación para elaborar sus actividades. El libro se estructura en 2 partes en función de los destinatarios a los que están dirigidos los ejercicios. De este modo, en la primera parte, se encuentran 15 ejercicios generales y en la segunda, los 7 destinados de manera específica, a los estudiantes de E/ LE. Según indica la propia autora³⁴⁸ en la introducción de la obra, los ejercicios se han concebido progresivamente desde los orientados a la simple identificación de las UFs (colocaciones y locuciones), hasta los enfocados a cuestiones más complejas relacionadas con el empleo, contexto y modificación intencionada de las UFs (en algunos géneros discursivos como el periodístico o el publicitario).

Además, la obra proporciona actividades variadas haciendo uso de muestras reales de la lengua, extraídas del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), de periódicos diversos (el país, el mundo), revistas y textos jurídicos reales (la Constitución española). También, hay que acentuar la importancia que concede la autora al tratamiento lexicográfico de las UFs por medio de varios ejercicios destinados al uso del diccionario (bilingüe y monolingüe). En la segunda parte, se ofrecen ejercicios como distinguir entre el significado literal y al figurado de las unidades; ofrecer contextos de uso; buscar equivalentes simples de algunas locuciones verbales y colocaciones (estar en observación/observar o darse un baño/bañarse); completar huecos con UFs adecuadas, etc. Al final del libro, se ofrece el solucionario de los ejercicios.

³⁴⁸ RUIZ GURILLO, Leonor. *Ejercicios de fraseología*. Madrid: Arco/Libros, S.L., 2002, p.7.

- Ana Belén, Dante Hernández. *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones Comunicativas* (2003)

Este libro aborda la fraseología desde una perspectiva comunicativa, de ahí su interés y su productividad para la adquisición de la competencia comunicativa del alumno. Incluye un repertorio de más de 200 combinaciones de palabras clasificadas según su función comunicativa. Para ello, la autora se ha basado en los mismos contenidos funcionales del PC del Instituto Cervantes. En relación con cada UF, se incluye información de índole estructural tales como la forma verbal que le acompaña; elementos invariables de la misma; complementos con los que se combina y otra de índole comunicativa, como su función; la situación donde se utilizan; el registro en el que se emplea (formal o informal); y ejemplos de su uso a través de frases. Es el caso del siguiente ejemplo:³⁴⁹

Ej: Locución: Tener un corazón de oro
Función: esta expresión significa que una persona es muy buena.
Situación: formal e informal.
 Alguien+ tener+ un corazón de oro
Ejemplo: Los señores Martínez **tienen un corazón de oro**. Son muy amables e intentan ayudarnos siempre que pueden.

Para la práctica de las UFs, el libro ofrece diez actividades y sus claves al final del mismo (relacionar con su significado, relacionar UFs sinónimas, usarlas oralmente, conmutar una parte de la frase con una UFS, relacionar con su función comunicativa, etc); así como actividades lúdicas (crucigramas, pasatiempos, sopa de letras, juego del tabú³⁵⁰). Según indica la propia autora en la introducción³⁵¹, este libro puede ser un recurso útil tanto para los profesores, como material complementario; como para los alumnos, para practicar o preparar los exámenes DELE.

³⁴⁹ DANTE HERNÁNDEZ, Ana Belén. *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones Comunicativas*. Madrid: Edinumen, 2003, p.11.

³⁵⁰ El **Tabú** es un juego de mesa que se juega en equipos de dos o más personas que se emplea como actividad lúdica para la enseñanza del vocabulario. El juego consiste en que un miembro de un equipo debe conseguir que su compañero acierte una palabra antes de que se agote el tiempo marcado. Para ello, el miembro del equipo le irá dando pistas. Pero está prohibido decir las llamadas palabras tabú. Las palabras tabú son palabras relacionadas con la palabra que el compañero debe adivinar. Por ejemplo, una persona debe acertar la palabra periódico, pero su compañero no puede nombrar en la descripción papel, información, leer ni kiosco. El tablero suele tener un recorrido de pocas casillas, y el primer equipo que complete el recorrido gana.

³⁵¹ DANTE HERNÁNDEZ, Ana Belén. Op. cit., p.7.

De suma importancia es también la propuesta de actividades que, a pesar de no seguir las fases de la secuencia didáctica, son variadas y tratan tanto la expresión escrita como oral que los alumnos pueden usar para la práctica o evaluación de sus conocimientos y los profesores, para elaborar actividades con UFs.

No obstante, los autores no hacen referencia al orden ni al nivel de enseñanza al que está dirigido este libro. Ahora bien, a juzgar por sus contenidos y actividades, esta obra sería apropiada para los niveles medios y avanzados.

- Gordana de Vranic, *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano* (2004).

En este libro se tratan dos tipos de UFs de uso frecuente; por una parte, las frases hechas y dichos, y por otra, los refranes. El primer grupo consta de 175 expresiones y engloba locuciones y fórmulas rutinarias; en el segundo grupo, se tratan 45 refranes. La parte dedicada a las frases hechas y dichos se estructura a su vez, en dos partes; la primera está dedicada a la presentación y la explicación del significado de las expresiones, y la segunda, a la práctica de las mismas. Por lo que se estructuran según las distintas fases de enseñanza de las UFs, lo cual se considera un acierto. En la primera parte, todas las frases se presentan organizadas por orden alfabético con su significado y sus respectivos ejemplos. En ocasiones, se indica el origen de la frase, otras frases similares y las claves para usarlas de manera correcta.

- M^a Prieto Grande, *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales* (2006)

Este libro incluye locuciones y metáforas culturales más frecuentes en la vida cotidiana. Consta de veintiún capítulos agrupados según los contenidos temáticos en base a las directrices del MCERL. El libro también consta de un solucionario de las actividades, por lo que puede utilizarse como libro de autoaprendizaje.

El interés de esta obra radica en que se abordan los “modismos” desde una perspectiva cultural. Por lo que permiten al alumno acercarse a la cultura de la lengua que está aprendiendo a través de las UFs y a la vez, entender el valor cultural de las mismas. También contribuye al desarrollo de la competencia intercultural por medio de la reflexión acerca de los aspectos contrastivos de su cultura y la cultura española. Asimismo, pretende que los aprendientes valoren y descubran la riqueza cultural de las UFs y su fuerte vinculación con las metáforas.³⁵²

En cuanto a las actividades, buscan la motivación de los alumnos a partir de la estimulación de la imaginación y creatividad de los mismos. Al final del libro, se proporcionan 6 actividades de repaso de carácter lúdico y un test de autoevaluación para que los alumnos evalúen sus propios conocimientos.

- M. Eugenia, Olimpio de Oliveira Silva, Inmaculada Penadés Martínez y Ana M^a Ruiz Martínez, *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español* (2006).

Esta obra está dirigida a la enseñanza exclusiva de las locuciones verbales. Concretamente, está destinada a los alumnos del nivel B2 (Intermedio) y avanzado (C1) así como a los profesores de español, tal y como se deja constancia en la introducción.³⁵³Consta de alrededor de 180 locuciones verbales pertenecientes a los niveles anteriores.

El libro se estructura en cinco unidades en las que se trata distintos aspectos de las locuciones. En la unidad 1, se trabaja la forma o estructura de las mismas; en la unidad 2, se pretende que el alumno aprenda a combinarlas adecuadamente; en la unidad 3, se ocupa de su significado; en la unidad 4, se explica su uso; y finalmente, en la unidad 5, se proponen actividades lúdicas para las mismas. A su vez, cada unidad se divide en dos partes: la primera consiste en una reflexión teórica titulada *ten en cuenta que*, seguida de sus respectivos ejercicios. Las actividades son muy variadas a excepción de ejercicios de contraste con otra lengua que, como señalan los autores, no

³⁵²PRIETO GRANDE, M^a. *Hablando en plata: De modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen, 2006, p.5.

³⁵³OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia; [et al.]. *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Madrid: Edinumen, 2006, p.7.

tienen cabida en este libro porque “*no está orientado a los hablantes de una lengua materna concreta*”³⁵⁴, sino a los aprendientes extranjeros, en general.

Después de la introducción, se presenta una guía del estudiante para facilitar la consulta al estudiante de las locuciones que se va a encontrar y sus principales características.

Al final de la obra, se proporciona las claves de los ejercicios de todas las unidades. El interés de esta obra, no sólo radica en la variedad de ejercicios que presenta, sino también, en su buena organización progresiva que tiene en cuenta todos los aspectos morfosintácticos, semánticos y pragmáticos necesarios para el aprendizaje de esta tipología fraseológica. Por su parte, las reflexiones teóricas que preceden las actividades resultan fundamentales para que el alumno entienda la naturaleza fraseológica (fijación e idiomática) y por consiguiente, la particularidad de este tipo de expresiones.

2.2. *Diccionarios específicos de fraseología*

En la enseñanza del léxico y particularmente, en el de la fraseología, los diccionarios constituyen un recurso didáctico fundamental tanto dentro como fuera del aula. El valor del diccionario como herramienta fundamental en la enseñanza-aprendizaje de la fraseología queda reflejado en las palabras de M.E. Olimpio de Oliveira:

*“(...) en las indicaciones sobre el uso de esta obra en determinadas actividades, (...) en las referencias al tratamiento lexicográfico dado a ciertas UFs, por las consecuencias que este tratamiento puede tener para la enseñanza.”*³⁵⁵

Por su parte, J. Martín García³⁵⁶ indica que el diccionario constituye un material de gran utilidad tanto para la comprensión como para la producción. Es decir, la autora señala su utilidad no sólo para descodificar significados y buscar equivalencias léxicas, sino también, para facilitar la información necesaria para el uso de las unidades léxicas, por lo que tiene también un valor

³⁵⁴ *Ibíd.*, p.8.

³⁵⁵ OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., pp.127-128.

³⁵⁶ MARTÍN GARCÍA, Josefa. *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco/libros, 1999, p.13.

codificador.³⁵⁷ Debido a todo ello, el diccionario se convierte en un instrumento útil tanto para docentes como para los alumnos. Mientras que los primeros pueden utilizarlos como obras de consulta para preparar sus materiales didácticos, los últimos disponen de ellos como herramientas de aprendizaje. Para la fraseología, el uso del diccionario contribuye a que los aprendientes se percaten de la naturaleza fraseológica de las UFs; es decir, de su peculiar forma y significado.³⁵⁸ A ello, se suma el hecho de que algunos aportan información adicional de índole sociocultural, pragmática o etimológica que viene a ser fundamental para la comprensión y uso adecuado de estas expresiones.

Aunque existen diccionarios generales³⁵⁹ que confieren un tratamiento adecuado a las UFs; por ello, en el próximo apartado, nos limitaremos a presentar las principales obras lexicográficas³⁶⁰ destinadas de manera exclusiva a la fraseología y las valiosas informaciones que aportan sobre la misma.

2.2.1. Diccionarios monolingües

- Fernando Varela y Hugo Kubarth, *Diccionario fraseológico del español moderno*(1994)

Esta obra consta de unas 6000 UFs del español corriente hablado en España. No incluye refranes ni proverbios. Las UFs están registradas por palabra clave y en orden alfabético. Posteriormente y en negrita, se indica el modelo (si trata de persona o cosa), el ámbito de uso (formal, informal o restringido), la definición y, finalmente, se proporciona un ejemplo. También se indican las variantes posibles de una misma UF (*echar/estar/quedarse/encontrarse migas*).

³⁵⁷ ibíd.

³⁵⁸ OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., p.128.

³⁵⁹ Destacamos el *Diccionario Salamanca*, el *Diccionario combinatorio Redes* y el *Diccionario de uso de español* de María Moliner.

³⁶⁰ Es preciso señalar que solamente vamos a indicar los diccionarios que tratan las UFs de forma genérica, y no los destinados a una categoría concreta de UFs (colocaciones, refranes, locuciones, fórmulas rutinarias) Haremos referencia a estos últimos en el apartado destinado a cada clase, por separado.

- Margarita Candón y Elena Bonnet, *A buen entendedor...Diccionario de frases hechas de la lengua castellana.*(1994)

Esta obra ofrece un repertorio importante de UFs. Según se constata en su prólogo, se incluye “frases hechas” y “muletillas”³⁶¹ y excluye los refranes a pesar de que el título de la misma es un fragmento de un refrán. Lo interesante de esta obra es que, aparte de proporcionar la definición lexicográfica de las UFs, explica el origen de las mismas y el contexto donde se usa. Para facilitar la tarea de búsqueda, al final del libro se ofrece un apéndice alfabético con todas las UFs y las páginas donde aparecen. El aspecto negativo de este diccionario es que las UFs no se ordenan alfabéticamente, sino que se presentan al azar, cosa que dificulta la tarea de consulta. No obstante, este hecho se pretende subsanar a través del índice final.

- Everest, *Diccionario práctico de locuciones y frases hechas* (1997)

Es una obra destinada a todos los usuarios que precisan del significado de las UFs que se desconocen. Incluye locuciones, refranes y fórmulas rutinarias pertenecientes a distintos estratos del habla. Las locuciones están ordenadas alfabéticamente a partir de la primera palabra siendo su lema la locución completa. Cada UF aparece recogida en la entrada de mayor importancia gramatical dando prioridad según el orden siguiente: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre y adverbio. El interés de esta obra se encuentra en la información adicional de distinta índole que proporciona. Así, aparte de la definición lexicográfica, ofrece otros datos acerca de: la etimología; la categoría gramatical; estrato del habla o contexto donde se utiliza; si se trata de localismo, dialectismo o americanismo y la zona en cuestión; así como, la materia específica bajo la que se registra su uso.

³⁶¹ Según el DRAE, se trata de una voz o frase que se repite mucho por hábito. Es el caso de “o sea” que se repite mucho en la conversación oral.

- Alberto Buitrago Jiménez, *Diccionario Espasa de dichos y frases hechas*.(1997)

Esta obra consta de unos 1300 UFs bajo orden alfabético de la primera palabra de la entrada. No se incluyen los refranes ni los proverbios en la misma. Al igual que la obra anterior, proporciona importante información adicional además de la definición. De este modo, proporciona las distintas variantes de una misma UF, su origen histórico (si lo tiene) y los contextos de uso a través de ejemplos. En los índices se recogen explicaciones completas y todas las palabras que la forman.

En cuanto al criterio de selección, los autores alegan en la introducción³⁶², que engloban términos arcaicos (*echar pestes*), extranjerismos (*de bote en bote*), de origen folklórico histórico (*ser la caraba*) y localista (*más chulo que un ocho*).

- Alicia Ramos y Ana Serradilla, *Diccionario Akal del español coloquial.1492 expresiones y más (con sus equivalencias en inglés)*(2000)

Esta obra reúne las UFs que presentan en el uso oral o escrito cierto grado de dificultad en su empleo o significado.³⁶³ Este hecho resulta fundamental dentro de la enseñanza-aprendizaje; por lo tanto, puede ser una obra de gran utilidad.

El diccionario proporciona, además de la definición y su ejemplo respectivo, expresiones de uso actual pertenecientes al mismo registro en la expresión oral, escrita y en los medios de comunicación. Asimismo, se proporciona la equivalencia de las expresiones en inglés debido a que según los autores³⁶⁴ se trata de la lengua con más difusión internacional y la que despierta el interés entre los españoles. Aunque está dirigida a todos los estudiantes extranjeros, en general, puede ser muy útil para nativos anglófonos o hablantes del inglés.

³⁶² BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto. *Diccionario Espasa. Dichos y frases hechas*. 3ª edición. Madrid: Espasa, 1997, p.10.

³⁶³ RAMOS, Alicia y Ana SERRADILLA. *Diccionario Akal del español coloquial.1492 expresiones y más (con sus equivalencias en inglés)*. Madrid: Akal ediciones, 2000, p.8.

³⁶⁴ *Ibid.*, p.41.

Aparte de ello, se plantean ejercicios para comprobar si el estudiante las ha asimilado o no y dos índices finales donde se muestran todas las expresiones vistas con sus respectivas equivalencias en inglés. De este modo, se facilita la consulta del mismo.

- Manuel Seco, Olimpia Andrés, Gabino Ramos, *El Diccionario Fraseológico documentado del español Actual. Locuciones y Modismos Españoles.* (2004)

Esta obra proporciona, aparte de la definición de la UF, sus posibles variantes, su categoría gramatical y si pertenecen a varias categorías gramaticales; el nivel de uso (*coloquial, popular, vulgar, jergal, juvenil o literario*); la actitud del hablante en la emisión de la misma (*despectivo, humorístico*); el ámbito de uso (*administrativo*); la frecuencia de uso de la misma (*rara, frecuente*); la extensión geográfica (*regional*) de la locución en el sentido en que se define; y los ejemplos.

En nuestra opinión, este diccionario es el más completo que hemos encontrado para el tratamiento de la fraseología puesto que proporciona información gramatical, semántica, pragmática y sociocultural.³⁶⁵ Por lo tanto, orienta al alumno hacia los distintos aspectos indispensables para entender la fraseología, de modo eficaz.

- M^a Leonisa Casado Conde, *¡Se dice pronto! 1150 expresiones, modismos, y frases hechas en CASTELLANO y su versión equivalente en inglés, francés e italiano.* (2002)

La obra incluye más de 1000 UFs atendiendo al criterio de frecuencia de uso en la vida cotidiana. Se organizan por orden alfabético de una palabra clave dentro de la expresión que se distingue en mayúscula. Por ej.: “bajarse a uno los HUMOS, calentársele a uno los CASCOS, ser de ARMAS tomar”.

Esta obra sólo proporciona la definición de la UF y su traducción al inglés, francés e italiano. No indica otro tipo de información como variantes, etimología, registro. Sin embargo, lo que interesa de la misma es que también

³⁶⁵ Este hecho no es de extrañar si tenemos en cuenta que es obra de un lexicógrafo de primera categoría como Manuel Seco.

plantea al final del libro, una serie ejercicios variados para la práctica de las UFs halladas en el mismo. Se trata de 23 actividades de distinta naturaleza que se organizan desde los más sencillos hasta los más complejos. También las equivalencias al inglés, francés e italiano facilitan la consulta a los traductores o alumnos nativos de dichas lenguas.³⁶⁶

- Jesús cantera Ortiz de Urbina y Pedro Gomis Blanco, *Diccionario de Fraseología Española. Locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español (Su interpretación).*(2007)

En este diccionario se incluyen las UFs de la lengua corriente pertenecientes a distintos ámbitos (literatura, calle, conferencias, radio); además se recoge en un breve apéndice final de las UFs latinas más usadas en lengua española y sus definiciones. No se incluyen las UFs malsonantes o dedicadas al lenguaje técnico. Esta obra resulta interesante para la búsqueda de definiciones de las UFs y los elementos con los que se combinan, como en el caso de *buen partido (con verbos ser y estar)*. Se ordenan alfabéticamente por palabra clave; sin embargo, no hay un índice que indique cuáles son las palabras claves de cada expresión.

Si bien esta obra ofrece un repertorio interesante que se puede utilizar para la búsqueda del significado de las UFs; sin embargo, no sigue un criterio de selección lógico ya que son producto de las UFs con las que ha ido topando el autor en su vida cotidiana a través de distintas fuentes. Tampoco aporta información adicional necesaria como la categoría gramatical, los ejemplos, los contextos de uso y el registro. Por otra parte, el hecho de que no proporcione un índice con las palabras claves de cada expresión dificulta la tarea de búsqueda; ya que se debe adivinar la palabra clave de cada expresión.

³⁶⁶ CASADO CONDE, M^a Leonisa. *¡Se dice pronto! 1150 expresiones, modismos, y frases hechas en CASTELLANO y su versión equivalente en inglés, francés e italiano.* Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2002, p.8.

2.2.2. Dicionarios bilingües

- Bárbara Herrero Muñoz Cobo, *Vocabulario español-árabe marroquí* (1998)

Es un manual interesante para los alumnos marroquíes del norte ya que reúne las palabras y expresiones de uso más frecuente en Tetuán, en particular. Se recogen alfabéticamente distintos términos y UFs más usadas en esta ciudad (*a hurtadillas, a sus anchas, a veces, a propósito, no tener ni idea, dar la cara, dar asco, dar la lata, de par en par, etc.*) y su traducción al dialecto marroquí de la zona. Además, la novedad de este glosario radica en la inclusión de todo tipo de información lingüística de índole diastática y diatópica; del registro vulgar o culto; de términos o palabras del dialecto marroquí, hablado en otras zonas del país, que se usan esporádicamente en Tetuán; así como algunas indicaciones sobre arcaísmos y localismos exclusivos.

- Jamal Eddine Akraa, *Diccionario de Giros y expresiones español-español-Árabe* (2007).

Se trata de un diccionario bilingüe de UFs español-árabe que constituye una herramienta útil para los alumnos árabes, en general y para sus profesores. Esta obra, tal y como se afirma en el prólogo de la misma, viene a “llenar un hueco en la enseñanza del español para marroquíes y árabes”³⁶⁷ de ahí su enorme valor. Evidentemente, no existen obras de estas características dirigidas a los estudiantes marroquíes.

El diccionario incluye un repertorio de 2225 expresiones de uso organizados en dos bloques: en el primero, se proporciona su explicación en español de la UF y en árabe; y en el segundo, se ofrece un glosario de palabra clave de cada expresión traducida al árabe en orden alfabético. En este manual se recogen expresiones con distintos grados de equivalencia en LM: las que poseen equivalencia literal y estructura idéntica; las que presentan equivalencia semejante pero no exacta desde el punto de vista literal o léxico; las que presentan estructura diferente pero significado similar; y las que no tienen ninguna equivalencia.

³⁶⁷ AKRAA, Jamal Eddine. Op.cit., p.18.

Esta obra puede ser un recurso importante para los profesores de español para marroquíes y árabes para hacer aclaraciones o explicaciones o extraer ejemplos para elaborar sus actividades. Por su parte, para los alumnos, esta obra resulta útil para consultar el significado de las UFs españolas desconocidas a partir de su explicación en español y árabe.

3. Fases en la enseñanza de las UFs y sus claves principales

Con el fin de organizar y sistematizar el proceso de enseñanza de las UFs, vamos a estructurarla en distintas fases³⁶⁸ adoptando las mismas etapas propuestas por I. Penadés Martínez³⁶⁹ y mostrando las claves y ejercicios adecuados para cada una de dichas etapas.

3.1. Fase de presentación

En esta fase se presentan por primera vez las UFs a los alumnos. La forma en que son ofrecidas estas expresiones, hasta entonces desconocidas por los aprendientes, es muy importante ya que puede contribuir tanto positiva como negativamente en su comprensión. A continuación, presentamos algunas sugerencias didácticas para esta fase:

- Contextualización

Aunque las técnicas de presentación del vocabulario son múltiples³⁷⁰, para la presentación de las UFs, hay que tener en cuenta la contextualización dentro de un marco concreto como principal clave de esta etapa. De hecho, en todas las propuestas y sugerencias en torno a la enseñanza de la fraseología³⁷¹ se insiste en la importancia de que éstas sean presentadas dentro de un contexto claro que refleje su uso de manera clara. Por ejemplo, M.T. García Muruais³⁷² afirma que la contextualización a través de textos es fundamental para la comprensión del significado de las UFs. Los textos adecuados constituirán un estímulo para la comprensión de la UF cumpliendo según la citada autora una *función mnemotécnica*³⁷³. Por su parte, J. Sevilla

³⁶⁸ Estas etapas han recibido distintas denominaciones por los autores. Higuera (2006) se refirió a ellas con fase de exposición, percepción, práctica y memorización, uso y consolidación del léxico; Gómez Molina (2004) y Rafael Pisot García (2003) las denominaron, entrada, almacenamiento, y recuperación. Finalmente, Sevilla Muñoz y González Rodríguez (1994-95) se refirieron a estas etapas con comprensión, reutilización y memorización.

³⁶⁹ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., pp.35-52.

³⁷⁰ Listados por palabra clave, listados por campo semántico, agrupación por función comunicativa, por equivalencias contrastivas, etc.

³⁷¹ María del Mar Forment, I. Penadés Martínez, María Teresa García Muruais, Marcia Liviá Radis Baptista y otros insisten en la importancia de la contextualización en la enseñanza de las UFs.

³⁷² GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa. Op.cit., p.366.

³⁷³ Según El DUE de María Moliner (2007:1966) se refiere a la capacidad de ayudar a la memoria a retener ciertas cosas.

Muñoz y A. González Rodríguez³⁷⁴ alegan que las UFs son inseparables del contexto ya que es este último el que permite su realización.

Así pues, presentar las UFs en distintos escenarios comunicativos no sólo favorecerá su comprensión dentro de marcos de interacción adecuados, sino que también ayudará a su memorización. Para ello, remitimos a las palabras de J. Lahuerta Galán y M. Pujol Vila con respecto a la presentación del léxico, en general:

*“si las palabras están contextualizadas y el input y el contexto son adecuados la tarea de interpretación es más fácil, la retención también es favorecida (...)”*³⁷⁵

De esta manera, el contexto juega un rol fundamental y es uno de los elementos que permite la comprensión de los mensajes. Para favorecer este hecho, debemos crear marcos propicios que estimulen y activen el lexicón mental del alumno. El contexto constituye un estímulo relevante para la codificación del significado y del uso de estas expresiones. Ello es debido a que proporciona información tanto lingüística como extralingüística fundamental para la comprensión de la UF. Ahora bien, la manera más habitual para la presentación del léxico es a través de un texto. Para las UFs, los textos también pueden ser una útil herramienta de contextualización muy apropiada.

En el acto comunicativo, el texto constituye la manifestación verbal más completa que se produce en el mismo.³⁷⁶ Por consiguiente, constituye la técnica de presentación más idónea por proporcionar contextos variados del uso de la lengua como instrumento de comunicación. Sin embargo, no todos los textos son útiles para la presentación del léxico, sino que tienen que cumplir determinados requisitos. D. Cassany y otros³⁷⁷ aclaran que los textos deben tener un objetivo comunicativo claro y pragmático; una estructura interna sencilla que facilite su comprensión; y responder a las necesidades e intereses de los aprendientes.

³⁷⁴ SEVILLA MUÑOZ, Julia y Antonio, GONZÁLEZ RODRÍGUEZ. “La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)”. *Équivalences*. 1994-95, 24/2 y 25/1-2, p.172.

³⁷⁵ LAHUERTA GALÁN, Javier y Mercè, PUJOL VILA. “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”. En: MIQUEL, Lourdes y Neus SANZ (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE* .1. Madrid: Fundación Actilibre, 1993, pp.117-139.

³⁷⁶ CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1993, p.313.

³⁷⁷ *Ibid.*, p.342.

Los autores anteriores destacan la importancia del factor motivación; es decir, el texto además de cumplir requisitos formales y comunicativos determinados, su temática debe responder a los intereses y preocupaciones de los alumnos. De esta forma, se garantiza su implicación y participación activa en el proceso de aprendizaje.

Por su parte, M. J. Cervero y F. Pichardo³⁷⁸ sostienen que los textos deben ser variados y sobre todo, auténticos, o, por lo menos, verosímiles. La razón de la elección de textos auténticos estriba en que *“son comunicativos, contienen lenguaje vivo y actual [y] tratan de temas corrientes.”*³⁷⁹

Esta última aportación nos parece de especial relevancia debido a la gran importancia que tiene dentro del marco comunicativo. La autenticidad viene a ser un criterio fundamental. Pues como sabemos, si presentamos al alumno un *input* real y auténtico, el aprendiente de la LE se enfrentará a la lengua perteneciente a situaciones reales; por lo que su aprendizaje será más productivo.

En cuanto a la UFs, éstas forman parte de la lengua que se usa en distintos contextos reales de la vida cotidiana. Por ello, presentarlas en uno de los contextos donde tienen cabida, permitirá al aprendiente su reproducción en situaciones similares y la comprensión de sus distintas funciones en la comunicación.

Finalmente, es preciso señalar la importancia de la variedad textual para que el alumno se acerque a situaciones distintas, lenguajes y registros diversos y actos comunicativos variados. Remitimos a las palabras de D. Cassany y otros, al respecto:

*“(…) un curso en el que se utiliza toda clase de textos, de cualquier ámbito, autor, tema y características lingüísticas (...) es mucho más enriquecedor y sugerente que otro que solamente incluye un reducido grupo de textos parecidos.”*³⁸⁰

³⁷⁸ CERVERO, M^a Jesús y FRANCISCA PICHARDO. Op.cit., p.68.

³⁷⁹ Ibid., p.342.

³⁸⁰ Ibid.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y para la fraseología en concreto, disponemos de una gran variedad de géneros discursivos que cuentan con una gran riqueza fraseológica. Podemos optar por textos escritos u orales, narrativos o dialogados, en base a las características e intereses de nuestros alumnos y los objetivos didácticos planteados en cada momento.

Los alumnos marroquíes, según M. Ammadi³⁸¹, son propensos a desarrollar las destrezas orales antes que las escritas debido a que el dialecto marroquí es una lengua exclusivamente oral por lo que están acostumbrados a la oralidad. Por su parte, y dada la presencia de las UFs en la conversación oral, podemos tener en cuenta este aspecto y en la fase de presentación, realizar actividades de tipo audio-visual. La presentación mediante anuncios publicitarios televisivos o radiofónicos, canciones, fragmentos de series televisivas o películas, puede ser muy eficaz.

Otra manera de presentación es ofrecer las UFs agrupadas con otras del mismo campo semántico (*estar al cabo de la calle, estar al día, estar al tanto*). Creemos que esta última manera de presentar contribuye positivamente en la asimilación de la nueva expresión puesto que comparten el mismo significado.

En cuanto a la presentación bajo palabra clave o componente común, compartimos la misma opinión que L. Ruiz Gurillo o I. Penadés Martínez, creemos que serviría como técnica de memorización o de repaso y no de presentación puesto que, aunque las expresiones comparten una palabra clave, no se favorece su comprensión porque no comparten significación alguna. También señalamos aquí la técnica de presentación en torno a una función comunicativa común. Es una técnica que favorece la comprensión del uso y sentido de la UF. Como hemos constatado en el capítulo II, la fraseología está presente en todo tipo de discursos. Cada uno de estos textos presenta múltiples ventajas en lo que atañe a las expresiones en cuestión. Por lo tanto, se pueden explotar en el aula a favor de la contextualización adecuada de estas expresiones.

³⁸¹ AMMADI, Mostafa, *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Op.cit., p.37.

- Información adicional

Aparte de la contextualización³⁸², en esta fase de presentación de las UFs, el profesor debe proporcionar la máxima información adicional de índole morfológica, sintagmática, semántica, de uso y etimológica sobre la UF. Dichos matices permitirán al alumno comprender la UF y retenerlas bajo una categoría gramatical, origen, uso, posibles variantes, etc. En este sentido, creemos que hay que considerar la utilidad que pueden tener los diccionarios y los glosarios; siempre que éstos últimos incluyan información adicional de índole gramatical, semántica, y pragmática; y no sólo sean utilizados como pequeños diccionarios para la búsqueda de equivalencias.³⁸³

- Componente visual

Dentro de la fase de presentación de las UFs destaca la importancia del componente visual. Desde el punto de vista cognitivo, se ha demostrado que la imagen contribuye a la comprensión y retención del léxico. De ahí que para las UFs, destacamos la utilidad que pueden proporcionar los cómics o las viñetas de diálogo ya que estaríamos ayudando al alumno desde el punto de vista visual y escrito a entender el uso y el significado, así como plasmando una situación cotidiana. Los soportes visuales ofrecen varias ventajas: poseen un alto valor informativo; ayudan a la comprensión del vocabulario favoreciendo su retención; son un estímulo para la expresión oral; y activan la fantasía del aprendiente.³⁸⁴ Por lo tanto, el empleo de esta técnica de presentación también puede ser muy productivo para el aprendizaje de la fraseología.

- Diferenciación

En esta fase, también hay que considerar la marcación de la UF de manera específica cuando aparezca en un texto. Podemos optar por su marcación en negrita o en cursiva para resaltar y destacar su importancia, diferenciándolas de las demás unidades léxicas simples o expresiones literales. Este hecho también favorecería su memorización.

³⁸² Véase *Ibíd.*, p.62.

³⁸³ Cfr. CERVERO, M^a Jesús y Francisca PICHARDO. *Op.cit.*, p.78

³⁸⁴ Cfr. *ibíd.*, p.72.

- Ejemplificación

Finalmente, para lograr que los aprendientes asimilen adecuadamente las UFs, en esta fase, se debe contar con la ejemplificación y explicación como técnicas fundamentales. Es decir, presentar ejemplos facilita la comprensión tanto de su significado como de su uso concreto para los alumnos. Por su parte, para la explicación se puede acudir a distintos recursos (dibujos, mímica, imágenes, traducción). Ello permitirá la comprensión de las nuevas estructuras.

3.2. Fase de Comprensión

En esta segunda fase, el alumno debe comprender el significado de la UFs y sus contextos de uso. Es una etapa donde lo primordial es trabajar las UFs desde el punto de vista receptivo; es decir, el alumno debe identificar, reconocer y comprender las UFs presentadas con anterioridad en un contexto de comprensión determinado, escrito u oral.

Lo más importante en esta fase, es la realización de actividades que favorezcan y comprueben que los alumnos hayan captado adecuadamente las unidades, objeto de nuestro estudio. Por ello, para esta fase, las actividades más idóneas consisten en³⁸⁵: relacionar entre UF y su definición; completar huecos con la UF adecuada; sustituir la UF por su significado; entender su estructura fija e idiomática; buscar equivalentes (si los hubiera) en LM; distinguir entre el significado literal e idiomático de las mismas, sustituir la UF por la paráfrasis de su significado, etc.

3.3. Fase de Utilización.

Después de haber sido receptor de las mismas, el alumno pasa a ser productor de los elementos lingüísticos estudiados. El objetivo principal de esta fase es recuperar y utilizar las UFs en la expresión oral o escrita de manera correcta. Las actividades para trabajar de modo productivo las UFs versan en torno a la habilidad de recuperarlas y utilizarlas en un contexto apropiado; es decir, acorde a las necesidades comunicativas que surgen en las diferentes

³⁸⁵ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Op.cit., pp.35-39.

situaciones cotidianas. Entre las actividades más típicas para esta fase se encuentran: buscar contextos adecuados donde insertar las UFs, reconocer una UFs a partir de una definición o de manera análoga, sustituir las definiciones por las correspondientes UFs, agruparlas según criterios formales, semánticos o funcionales, emplearlas en frases o pequeñas redacciones o diálogos sobre temas cotidianos u otros.

3.4. Fase de Memorización

El alumno debe memorizar y retener en su lexicón mental las UFs estudiadas. Para esta etapa de aprendizaje, son muchos los autores que insisten en que las relaciones semánticas son muy beneficiosas para retener y memorizar el vocabulario. Concretamente, I. Penadés Martínez³⁸⁶ estudió minuciosamente las relaciones de *sinonimia/antonimia* e *hiperonimia/hiponimia* de las UFs abogando por su inclusión en la enseñanza de las UFs. Según la autora, estas relaciones favorecen la memorización de las UFs. Coincidiendo con la citada autora, J. Lahuerta Galá y M. Pujol³⁸⁷ Vila admiten que *“favorecer la construcción de relaciones semánticas”* constituye una de las herramientas más útiles para la recuperación de las palabras. Por su parte, M. Baralo, en la misma línea que los autores anteriores, ha tratado con profundidad la adquisición de palabras a través de redes semánticas y léxicas. La autora admite que:

“Las redes semánticas son construcciones cognitivas que tienen lugar en el lexicón de todo hablante, dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituyen una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico, tanto para el reconocimiento de una palabra en el input al que está expuesto, como en su recuperación en una situación lingüística, output.”³⁸⁸

³⁸⁶ Véase PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *La hiponimia en las unidades fraseológicas*. Cádiz: Servicio de publicaciones U. Cádiz, 2000.

³⁸⁷ LAHUERTA GALÁN, Javier y Merce, PUJOL VILA. Op.cit., p.130.

³⁸⁸ BARALO, Marta. “Adquisición de palabras: Redes semánticas y léxicas”. En: *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera (2006-2007)*. Munich: Instituto Cervantes, Múnich, 2007, p.47.

Tomando en consideración las aportaciones anteriores, abogamos por la inclusión, en esta fase, de actividades que desarrollen estrategias de asociación entre las unidades léxicas y en consecuencia, favorezcan la retención y memorización de las nuevas estructuras. A partir de las relaciones paradigmáticas³⁸⁹ los alumnos formarán *series mnemotécnicas virtuales* para el aprendizaje de las UFs. De esta manera, se amplía su bagaje léxico. Por lo tanto, la recuperación de la UF aprendida tal y como afirman J.Lahuerta Galán y M.Pujol³⁹⁰ no depende sólo del conocimiento que se tiene de la unidad léxica, sino también, de la disponibilidad de las unidades léxicas ya conocidas.³⁹¹

Además de aprovechar las relaciones paradigmáticas que se dan entre las distintas UFs, para esta etapa proponemos el uso de actividades lúdicas para la recuperación o repaso de lo estudiado y la memorización de las mismas. Debido a la motivación que despiertan y a la participación activa que implican para los aprendientes, supondrá un cambio de medio diferente a las anteriores fases de aprendizaje y contribuirá favorablemente a la memorización de las UFs.

He aquí algunas de las actividades más idóneas para la fase de memorización: buscar a partir de una UF encontrada en un texto otras parecidas del mismo campo semántico; completar con UFs de las que sólo se conoce la primera parte; relacionar o buscar UFs antónimas o sinónimas; señalar las relaciones semánticas que unen varios bloques de UFs agrupadas por relaciones de hiperonimia, hiponimia, antonimia y sinonimia; actividades lúdicas diversas (sopa de letras, crucigramas, canciones y reconstruir las formas originales de determinadas UFs a partir de una mezcla de ellos), etc.

³⁸⁹ Gloria Gorpas Pastor (1996:112-114) también trató las relaciones paradigmáticas que se establecen entre las UFs. La autora trató la sinonimia y anonimia de las locuciones. Dentro la sinonimia, distinguió entre la que se produce entre componentes individuales de las propias locuciones dando lugar a distintas variantes de una misma y por otro, de la que se presenta parcialmente entre las UFs pertenecientes a un mismo campo léxico.

³⁹⁰ LAHUERTA GALÁN, Javier y Mercé, PUJOL VILA. Op.cit., p.122.

³⁹¹ En este sentido, Lahuerta Galán, Javier y Mercé, Pujol Vila (Ibíd, p. 112) afirman que el lexicon mental forma una red donde cada unidad léxica tiene conexiones con otra, por lo que cuando se recupera una unidad hay una activación del lexicon mental que busca la unidad requerida entre varias posibles dentro de una serie de asociaciones.

4. Claves didácticas de las categorías fraseológicas

Las UFs contienen características fraseológicas comunes que dificultan su instrucción y su aprendizaje. Sin embargo, las categorías fraseológicas, a su vez, presentan diferentes matices que las distinguen unas de otras. Por consiguiente, a la hora de elaborar las propuestas para la enseñanza de las UFs, es preciso señalar que los distintos tipos de UFs *“no podrán ser tratadas del mismo modo”*.³⁹² Ello es debido a que las UFs se estructuran en un *continuum* donde sus características se dan de manera gradual en cada categoría fraseológica³⁹³, además de que son de naturaleza y uso distintos. Por esta razón, aunque existen propuestas genéricas que sirven de igual modo para todas las categorías fraseológicas, creemos conveniente presentar algunas claves didácticas relacionadas con cada categoría fraseológica por separado.

4.1. Enseñanza de las colocaciones

Las colocaciones como hemos visto en el capítulo I, en la definición de G. Corpas Pastor son:

*“combinaciones formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen por sí mismas actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica.”*³⁹⁴

La dificultad de este tipo de UFs radica en explicar a los alumnos cómo de muchas posibles combinaciones, correctas desde el punto de vista gramatical, existe una preferencia semántica por una o varias en concreto, debido a razones idiosincrásicas. I. Penadés Martínez opina que las colocaciones son la clase de UFs más difíciles de enseñar debido a la escasez de materiales e investigaciones sobre ellas desde el punto de vista didáctico. He aquí sus palabras:

³⁹² RUIZ GURILLO, Leonor. “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. Op.cit.

³⁹³ Véase la pág. 52 de este trabajo.

³⁹⁴ Véase la pág.71 de este trabajo.

“(...) la investigación teórica sobre ellas es mucho más reciente en el ámbito de la lingüística hispánica, (...) carecemos de diccionarios de colocaciones del español y (...) no son muchas las reflexiones hechas desde la perspectiva aplicada de su enseñanza.”³⁹⁵

De la misma opinión, es M.E. Olimpio de Oliveira³⁹⁶ quien advierte que apenas existen investigaciones sobre la didáctica de las colocaciones de ahí su dificultad. La autora destacó los artículos de García Godoy (1994), Castillo Carballo (2000) y la obra de Koike (2001) como las más destacadas sobre esta clase de UFs. Coincidiendo con las dos autoras, en la parte práctica del presente trabajo, hemos percibido del análisis de los cuestionarios que la categoría fraseológica que más difícil asimilan los alumnos marroquíes son las colocaciones; por lo tanto, ello puede ser debido a lo anteriormente expuesto por I. Penadés Martínez y M.A. Castillo Carballo.

a) Matices

La enseñanza de las colocaciones, como señaló Calderón Campos³⁹⁷, encierra dificultades derivadas de su producción y no precisamente de su comprensión. Estamos de acuerdo con el autor anterior ya que a diferencia de las demás UFs, el significado de las colocaciones, salvo excepciones,³⁹⁸ no es idiomático sino transparente. Es decir, puede entenderse a partir del significado individual de cada elemento por separado. Por lo tanto, no crea dificultades de comprensión. Sin embargo, para que un alumno combine los elementos que forman una colocación usual entre muchas posibles, requiere mayor esfuerzo y contacto con el idioma. En suma, M. Higuera³⁹⁹ y Koike⁴⁰⁰ advirtieron que las colocaciones que no tienen equivalencia con la LM son las más difíciles de enseñar por ser propias de la LE y no tener existencia en la LM del alumno.

Así pues, entre las matices propias de las colocaciones destacamos tres aspectos fundamentales que hay que considerar a la hora de su enseñanza: insistir en las actividades de producción sin descuidar las de comprensión;

³⁹⁵ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”. *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. 2004, nº56, p.59.

³⁹⁶ OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Op.cit., p.106.

³⁹⁷ CALDERÓN CAMPOS, Miguel. “Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción: las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas”. Granada: Universidad de Granada, 1994, p.74.

³⁹⁸ Koike (2001:211) demostró que hay varios tipos de colocaciones en las que la transparencia semántica es relativa, lo que puede dificultar su descodificación a un aprendiz extranjero.

³⁹⁹ HIGUERAS GARCÍA, Marta. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros,2006, p.47.

⁴⁰⁰ KOIKE, Kazumi. Op.cit., pp.209-212.

tratarlas desde una perspectiva contrastiva debido a que, la mayoría de los errores colocacionales tienen como base la LM del alumno en las que no tienen equivalencias ; y, finalmente, el uso de los diccionarios viene a ser una herramienta fundamental para la comprensión y práctica de las mismas.

b) Selección

Para la selección de las colocaciones opinamos que, lejos de enseñar las pertenecientes a campos especializados concretos (economía, medicina, política) como hemos percibido en los manuales analizados, hay que concentrarse en las colocaciones más frecuentes de la conversación cotidiana en español. Aquí es preciso subrayar el papel que pueden jugar los diccionarios combinatorios⁴⁰¹ de los que destacamos particularmente, el *Diccionario combinatorio Redes*⁴⁰² que puede ser de gran utilidad tanto para su selección como para su comprensión y práctica. Constituye una valiosa obra donde las colocaciones, en particular, son tratadas de manera íntegra. A pesar de que la obra no tiene como principal objetivo la enseñanza de este tipo de expresiones, proporciona las colocaciones de uso más frecuente y las combinaciones posibles de una misma voz.

Por otro lado, M^a A. Castillo Carballo⁴⁰³ ha demostrado que muchos diccionarios generales como del *Diccionario de uso del español* de Moliner, y en el *Diccionario general de la lengua española* Vox proporcionan un trato adecuado de las colocaciones; por lo que también pueden ser útiles para la selección de estas expresiones.

⁴⁰¹ Otro diccionario combinatorio es el Dice (2004) de Alonso Ramos. Se trata de una obra lexicográfica dedicada de manera exclusiva a las colocaciones disponible en línea (<http://www.dicesp.com>). El DICE está basado en las funciones léxicas de Mel'cuk, y, como otros diccionarios de colocaciones, se trata de una obra de carácter codificador que convierte las bases de las colocaciones (unas 3.000) en lemas.

⁴⁰² *Redes* está basado en un corpus de prensa española y americana de los últimos veinte años. En algunos casos, los autores han considerado necesario añadir algunas combinaciones que resultaban naturales a los oídos de los hablantes y que no estaban en el corpus. Dichas combinaciones se ilustran con ejemplos inventados por los redactores y se identifican en el diccionario con la marca de *indocumentado* (INDOC).

⁴⁰³ CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora. "Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas". En: María Antonia Martín Zorraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: ASELE, 2001 pp. 267-272.

c) *Tipología de actividades*

De las actividades que se proponen para la enseñanza de las colocaciones, destacamos las indicadas por J. R. Gómez Molina⁴⁰⁴, las de L. Ruiz Gurillo⁴⁰⁵ y las de Higuera.⁴⁰⁶ Basándonos en dichas propuestas, vamos a sistematizar las actividades en las 4 fases de la enseñanza de las UFs y añadir algunas sugerencias:

En la *fase de presentación*, las colocaciones, al igual que cualquier otra UF, ha de ser contextualizada. Para dichas expresiones disponemos de textos de distinta naturaleza. El uso de las colocaciones se relaciona con los ámbitos especializados y a un lenguaje estándar más formal. Para ello, los textos especializados de índole periodística, sobre todo, de los ámbitos económicos y políticos pueden servir de base para contextualizar las colocaciones siempre que éstas constituyan colocaciones cotidianas y no de carácter especializado. Asimismo, podemos optar por su presentación agrupadas por el campo semántico al que pertenecen.

En la *fase de comprensión*, podemos proponer al alumno actividades como: elegir entre varios posibles colocativos de una misma palabra presentada en contexto, el más idóneo para formar una colocación frecuente en español; corregir errores colocacionales; buscar en el diccionario distintos colocativos de una misma base o colocado; presentar y destacar las colocaciones en un texto; reflexionar sobre la estructura gramatical; clasificarlas según su estructura, etc.

Para la *fase de utilización* se propone: buscar equivalentes simples de colocaciones verbales que las tengan, tales como *dar un paseo, pasear, dar permiso-permitir, tomar una decisión –decidir*; usar el diccionario para buscar la mayor información posible sobre varias colocaciones; subrayar colocaciones en textos; descubrir el elemento base de la colocación; preparar cajas colocaciones a partir de la palabra nuclear de un texto; relacionar elementos de dos columnas para formar una colocación; obtener el número máximo de colocaciones a partir de un elemento de cada columna; transformar las

⁴⁰⁴GÓMEZ MOLINA, José Ramón. "Las unidades léxicas en español". En: *Carabela. La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. 2004, nº56, pp. 40-42.

⁴⁰⁵RUIZ GURILLO, Leonor. *Ejercicios de fraseología*. Op.cit., p.268.

⁴⁰⁶HIGUERAS GARCÍA, Marta. Op.cit., p.47.

colocaciones utilizadas en el registro coloquial en otros de registro formal⁴⁰⁷ (dar miedo/infundir, decir un secreto/revelar, echar una película/proyectar); elaborar textos escritos u orales donde figuren las colocaciones; clasificar las colocaciones por campo especializado, etc.

En la *fase de memorización*, se propone: explotar las relaciones paradigmáticas (*deseo ardiente, desear ardientemente, arder en deseos. prohibir terminantemente, terminantemente prohibido y prohibición terminante*); buscar ejemplos en la prensa y conmutarlos por sus equivalentes simples, si las tuvieran; y el uso de actividades lúdicas diversas (*actividades de relación, concursos, buscar el intruso de varias opciones posibles de colocación, domino, juegos de adivinanzas, crucigramas, el bingo, etc.*

4.2. Enseñanza de las locuciones

a) Matices

Las locuciones constituyen las UFs por excelencia debido a su alto grado de idiomatidad y fijación. Esta categoría fraseología ha sido tratada de manera extensa en la mayoría de obras por ser la categoría más representativa de la fraseología. Dicho de otro modo, las locuciones dentro del *continuum* fraseológico se encuentran en el núcleo debido a la alta presencia de los rasgos distintivos de las UFs. G. Corpas Pastor, como se ha visto en el capítulo I, las estructuró como expresiones fijadas en el sistema y con sintaxis regular, lo cual permite estructurarlas como lexemas de la lengua.

A raíz de lo anterior, para enseñanza de las locuciones, la clave está en insistir en la opacidad de su significado, la estabilidad de su estructura y la función oracional que cumplen como lexemas. Todo ello, sin descuidar los matices pragmáticos, discursivos y sociolingüísticos de las mismas.⁴⁰⁸ Su alta idiomatidad les confiere un significado opaco y de carácter figurado. Por lo que los aprendientes deben entender el doble significado que una locución puede presentar: su acepción literal y su acepción idiomática como en el caso

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p.42.

⁴⁰⁸ J.R. GÓMEZ MOLINA (2004: 45) propone que es necesario un acercamiento a estas expresiones desde el punto de vista semántico, sintáctico y pragmático.

de: *tener los pelos de punta*. Ésta locución puede tener la acepción literal de ‘peinarse los pelos hacia arriba’ o la acepción idiomática de ‘estar asustado o sorprendido’.

Desde el punto de vista sintáctico, las locuciones son conmutables por un lexema y cumplen una función determinada en la oración. De ahí que los ejercicios de índole estructural son útiles para la enseñanza de este aspecto de las locuciones. Finalmente, desde el punto de vista pragmático y discursivo, los ejercicios de base comunicativa son también útiles y fundamentales para que las locuciones queden plasmadas en el contexto que las originó y reflejar las diversas funciones argumentativas, organizativas que cumplen.

b) Selección

En comparación con las demás clases, la mayoría de las obras de están dedicadas a esta tipología por lo que la tarea de selección del *input* se hace más fácil. Destacamos la obra de Beltrán y E-Yáñez, *Modismos en su salsa*, las obras de I. Penadés Martínez, *La enseñanza de las unidades fraseológicas* (1999), *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* (2002), *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español* (2005) y *Diccionario de locuciones nominales, adjetivas y pronominales para enseñanza del español* (2008); la obra de M.E.Olimpio de Oliveira, I Penadés Martínez y A.M. Ruiz Martínez, *Ni da igual, ni da lo mismo. Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español* (2006); y la obra de L. Ruiz Gurillo, *Las locuciones del español actual* (2001).

c) Tipología de actividades

Basándonos en las actividades propuestas por L. Ruiz Gurillo (2001), I. Penadés Martínez (1999 y 2004), J. Gómez Molina (2004) y M^a Leonisa Casado Conde (2002) presentamos las siguientes sugerencias para la enseñanza de las locuciones. Al igual que las UFs anteriores, vamos a sistematizar su enseñanza en 4 fases de la secuencia didáctica:

Para la *fase de presentación* y considerando la importancia de la contextualización, proponemos presentar las nuevas expresiones a través de textos narrativos pertenecientes a distintos géneros discursivos como

periodísticos, literarios o publicitarios donde tienen cabida las locuciones que pretendemos enseñar. También, podemos presentarlas agrupadas por campo semántico (muerte, agua, somatismos, sentimientos, animales, etc.) y a través de frases.

Para la *fase de comprensión* se pueden proponer ejercicios para entender su estructura morfológica como las siguientes: relacionar dos partes de la misma o completar con la parte que falte; clasificar morfológicamente según la función que cumplen en la oración. Para atender su significado idiomático acudimos a actividades como: relacionar con su definición; expresar distintos conceptos a través de las locuciones aprendidas ; distinguir entre sus múltiples acepciones (*literal e idiomática*); buscar o relacionar con equivalentes en LM; sustituirlas en un texto por una paráfrasis de su significado o lo contrario; agruparlas según la clase a la que pertenecen teniendo en cuenta su función y definición; rellenar huecos donde falte la misma, asociarlas con dibujos que las representan, asociar con su significado en un contexto apropiado mediante ejercicios con “*elección múltiple*”; agruparlas según su estructura sintáctica y función (adverbiales de modo: a ciegas, a tope, con pelos y señales, a trancas y barrancas, a sabiendas).

Para la *fase de utilización*, podemos pedir al alumno completar textos o frases con la locución adecuada; utilizarlas en contextos adecuados o formar frases con ellas; señalar las funciones que cumplen en determinados discursos por ejemplo, el periodístico o publicitario; buscar otros registros de varias locuciones contextualizadas; reconocerlas a partir de una definición; emplearlas en pequeñas dramatizaciones, diálogos orales o escritos; escribir locuciones que contengan una palabra clave (*hacer, ojo, ir*); escribir anuncios publicitarios o titulares de prensa empleando las locuciones aprendidas, etc.

Para la *fase de memorización* y teniendo en cuenta lo dicho anteriormente sobre la utilidad de las relaciones paradigmáticas, proponemos ejercicios como los siguientes: relacionar o sustituir otras locuciones antónimas o sinónimas; señalar la relación semántica que mantienen varios bloques de locuciones; agruparlas en familias semánticas o esferas conceptuales; realizar

actividades lúdicas como crucigramas, sopa de letras, el ahorcado, el matamoscas⁴⁰⁹, etc.

4.3. Enseñanza de los refranes⁴¹⁰

Los refranes forman la categoría fraseológica que se caracteriza por constituir un enunciado independiente que:

*“expresa en sentido directo o alegórico, un pensamiento o hecho de experiencia, enseñanza, admonición, a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas”.*⁴¹¹

a) Matices

Lo que distingue a los refranes de las demás UFs, es sin duda, su enorme vinculación a la cultura. Esa fuerte relación entre refrán y cultura, permite; por un lado, un acercamiento a la cultura en clase a través de los mismos; y por otro, la necesidad de poseer un previo conocimiento de la cultura, en este caso la española, para facilitar la comprensión. Muchos refranes españoles tienen su origen en un hecho histórico, personajes, o tradiciones del que sólo la comunidad lingüística ha sido testigo y tiene previo conocimiento. Por esta razón, sus altas connotaciones culturales deben considerarse por medio de actividades de contraste con la LM o con otras lenguas que el aprendiente domina. Ello reforzará el aprendizaje del mismo y provocará que el alumno reflexione sobre las diferencias lingüístico-culturales entre su LM y LO. Aparte de ello, tenemos que señalar que existen refranes de carácter universal y que pertenecen a lo que I. Penadés Martínez denominó *fondo cultural común* por lo que los alumnos pueden entenderlos de manera fácil e intuitiva.

Por otra parte, sus características fonéticas, morfológicas, sintácticas, léxicas, textuales y retóricas actúan de “*elementos coadyuvantes para su*

⁴⁰⁹Explicaremos este juego más adelante en el apartado dedicado a las actividades lúdicas.

⁴¹⁰ Hay que aclarar que al ser el refrán la paremia por excelencia, optamos por tratar su enseñanza como máximo representante de las paremias que engloban también las citas, proverbios, eslóganes, y enunciados de valor específico tal y como vimos en el capítulo I del presente trabajo.

⁴¹¹Véase capítulo I de este trabajo.

comprensión, memorización y uso".⁴¹² De esta afirmación se desprende que las peculiaridades anteriores de los refranes pueden influir de manera positiva en su aprendizaje, por lo que hay que insistir también en dichos matices en su proceso de enseñanza.

b) Selección

Para la selección de los refranes existen varias obras recopilatorias y diccionarios tanto generales como específicos. Destacamos el diccionario *Salamanca*⁴¹³ que incluye los refranes más utilizados en la lengua española actual; también destacan obras lexicográficas específicas de los refranes como el *Gran Diccionario de refranes* de J. G. Campos, y G. A. Barella (1995); *Vocabulario de Refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana* (1627) de Gonzalo Correas; el *Refranero español, Refranes, clasificación, significación y uso* (2001). En cuanto a las obras recopilatorias destaca la obra de I. Penadés Martínez y otros, *70 refranes para la enseñanza del español* (2008) de gran utilidad didáctica; y la valiosa obra de J. Sevilla Muñoz y J. Cantera Ortiz de Urbina, *1001 refranes españoles con su correspondencia en ocho lenguas (alemana, árabe, francesa, inglesa, italiana, polaca, provenzal y rusa)* (2001 y 2008).

c) Tipología de actividades

En base a las reflexiones en torno a la enseñanza de los refranes de J. Peñate Rivero⁴¹⁴ (1995), I. Penadés Martínez (2004)⁴¹⁵ y C. Criado (1998)⁴¹⁶ presentamos algunas propuestas estructuradas en las distintas etapas de enseñanza de las UFs:

⁴¹² PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. "La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE". Op.cit., p.54.

⁴¹³ La utilidad de este diccionario reside en que además de la información enciclopédica que todos comparten, aporta aclaraciones morfológicas y sintácticas que ayudan a los usuarios para incorporar activamente a su léxico. Además de los refranes incorpora también colocaciones, locuciones.

⁴¹⁴ Julio Rivero Peñate (1995: 291) propone modelos de actividades estructuradas en 4 bloques: prácticas de familiarización con los refranes que corresponderían, grosso modo, con las actividades que proponemos en la fase de comprensión, actividades de paremiología contrastiva orientadas a la búsqueda de equivalencias y a la traducción a otras lenguas, actividades de seminario que consisten en que los alumnos deben preparar actividades sobre distintos temas con refranes (por ejemplo, la imagen de la mujer, el amor, la representación del clero o la superstición) y presentarlos en clase. Debemos señalar aquí que el autor considera el diccionario como uno de los recursos que los estudiantes deberán usar. Finalmente, el cuarto bloque está dedicado a la utilidad que pueden tener las actividades lúdicas para la enseñanza de los mismos.

⁴¹⁵ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. "La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE". Op.cit.

⁴¹⁶ CRIADO, Carmen. "Lo bueno si breve... Una propuesta de actividades para la enseñanza de los refranes en E/LE". *Frecuencia L.* 1998, nº7, pp.12-15.

En la *fase de presentación*, hay que insistir como en todas las UFs, en la contextualización. Para ello, se puede recurrir a anuncios publicitarios, titulares de prensa o a fragmentos de textos literarios donde suelen estar presentes los refranes de manera frecuente. También, se puede optar por su presentación por campo temático concreto o conceptual para facilitar su memorización y comprensión (refranes en torno a la muerte, dinero, amor, etc.). En esta fase no hay que olvidar la explicación de su origen e insistir en su enorme valor cultural.

Para la *fase de comprensión*, las actividades contrastivas son muy favorables. Se recomiendan actividades como: buscar equivalentes en LM del aprendiente o en otra lengua que domine sea cual sea su grado de equivalencia; actividades para aprender su estructura como, por ejemplo: relacionar la primera parte con la segunda parte del refrán; corregir una frase donde se entremezclan varios refranes; sustituir una frase por el refrán más adecuado a ella dentro de la lista; ordenar las distintas partes desordenadas del mismo; relacionar cada refrán con la sentencia que transmite, etc.

Para la *fase de utilización*, proponemos: elegir el refrán apropiado de varios posibles para poner como titular de varios fragmentos periodísticos. Ello permitirá entender su carácter sentencioso, llamativo y moralista y su función en este tipo de textos. Asimismo, podemos proponer actividades como: buscar el refrán adecuado a partir de varios circunloquios propuestos, buscar contextos adecuados para varios refranes y escenificar la situación, etc.

Para la *fase de memorización* de los refranes, proponemos insistir en el componente cultural de los mismos. Es decir, podemos presentar una serie de refranes en la LM (en árabe) y buscar su correspondiente en español o agruparlos por refranes universales o específicos del español (mundo *taurino*, por ejemplo). Ello permitirá al alumno entender el valor cultural de los mismos y concienciarse de las diferencias interlingüísticas y culturales entre las lenguas.

Otro ejercicio sería agrupar los refranes según su origen (*histórico, cultural, religioso, etc.*); buscar refranes similares con la misma temática o bien, con un componente común (*por ejemplo, palabra gato, ojo, cabeza*); buscar refranes en la prensa o publicidad; y finalmente, realizar varias actividades

lúdicas.

Las actividades de carácter lúdico permiten diversas explotaciones didácticas de los refranes al presentar en muchos discursos, modificaciones intencionadas con fines lúdicos y humorísticos diversos.⁴¹⁷ Asimismo, se recomiendan actividades que tienen en cuenta su particular estructura (*grosso modo*, bimembre) que facilitan la familiarización con su peculiar forma y permiten entender la relación entre las dos ideas que transmiten. Por otro lado, sus rasgos fonéticos como su configuración poética tal y como indica, Campo Martínez⁴¹⁸ favorece su memorización.

4.4. Enseñanza de las fórmulas rutinarias

a) Matices

Las fórmulas rutinarias, como hemos vistos en el capítulo I, son enunciados ya completos utilizados en determinadas situaciones de la interacción social, por lo que cumplen funciones comunicativas predecibles, rutinarias y pragmáticas. Dicho de otro modo, la aparición de una fórmula rutinaria está vinculada a un determinado contexto, por lo que son altamente predecibles en el transcurso del acto comunicativo. Al igual que todas las UFs, se caracterizan por su significado idiomático y su fijación formal; pero a diferencia de las otras clases, poseen “un *carácter predecible, una alta funcionalidad pragmática y una normatividad interindividual*.”⁴¹⁹

Para lograr un aprendizaje exitoso de las mismas, la enseñanza de las fórmulas rutinarias debe insistir en los aspectos anteriores que constituyen sus matices propios, además de la naturaleza fraseológica que comparte con las demás clases. I. Penadés Martínez⁴²⁰ abordó la enseñanza de las fórmulas rutinarias e insistió en que este tipo de UFs deben tratarse atendiendo a su

⁴¹⁷ Cfr. PEÑATE RIVERO, Julio. “El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: «dime tus refranes y te diré quién eres»” [en línea]. En: *Actas del VI Congreso de ASELE*.1995, pp. 289-295. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0288.pdf [Consulta: 14/08/2011].

⁴¹⁸ CAMPO MARTÍNEZ, M^a Amparo. “Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*. 2001, nº 12, pp.9-29.

⁴¹⁹ COULMAS, Florian (1979: 240). Citado por YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar. “Las «formas rutinarias » en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica”. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M^a (coord.). *Léxico, Fraseología y falsos*. Nº6. Madrid: SGEL, 2003. Pp.9-28., p.11.

⁴²⁰ La autora abordó esta tipología en sus artículos “Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE” (2001: 83-102) y en “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE” (2004:51-68).

naturaleza de exponente lingüístico de determinadas funciones comunicativas. Por lo que se deben presentar vinculadas a sus respectivas funciones.

Asimismo, afirma que la práctica de las mismas debe ser la misma que se hace con el resto de exponentes lingüísticos que no son fórmulas rutinarias, sin descuidar su naturaleza fraseológica. Compartimos esta última opinión ya que el hecho de presentarlas y practicarlas junto a otros exponentes impide su identificación como UF; es decir, sus propiedades fraseológicas deben quedar reflejadas y claramente diferenciadas con respecto a las demás estructuras para no confundir a los alumnos. Así, por ejemplo, las fórmulas rutinarias *¡y un jamón! ¡De eso, nada! ¡Ni hablar!*, usadas para expresar rechazo de modo informal, deben ser presentadas junto con otros exponentes lingüísticos con la misma función comunicativa que no constituyen expresiones fija, como por ejemplo: *No acepto. No quiero/No hago eso. No lo haré.* Sin embargo, se debe señalar que las primeras constituyen UF fijas e idiomáticas y explicar en qué consisten dichas propiedades.

Por otro lado, este tipo de UFs al estar vinculadas a determinadas funciones lingüísticas que desarrollamos en una situación de habla determinada, a la hora de abordar su enseñanza cabe considerar otro aspecto importante: el contexto de uso que las propicia y las situaciones donde son predecibles.

Asimismo, las fórmulas rutinarias poseen una alta funcionalidad y constituyen actos de habla diferentes (directivos, asertivos, declarativos...); por lo tanto, no pueden desvincularse de sus funciones comunicativas ni de su contexto o situación. Debido a ello, somos de la opinión de I. Penadés Martínez⁴²¹ de que el mejor acercamiento a este tipo de fórmulas es desde una perspectiva pragmática.

En la misma línea, la práctica de las mismas debe de considerar este aspecto por lo que los ejercicios de índole estructural no sirven para su tratamiento tanto como los propios de la metodología comunicativa y nocional-

⁴²¹ PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. "Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de E/LE". *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*. 2001, nº50, p.84.

funcional basados en el concepto vertebrador de función lingüística. Remitimos a las palabras de I.Penadés Martínez, al respecto:

“(…)las fórmulas rutinarias, por su propia naturaleza(…)deberán trabajarse no tanto siguiendo la metodología estructural, como los de las metodologías que se basan ya sea en la función lingüística como concepto vertebral del aprendizaje, ya sea en el carácter funcional de la lengua como instrumento de comunicación.”⁴²²

Por otro lado, la citada autora también admitió que además de lo anterior, la fórmula rutinaria debe ir acompañada de la información adicional relacionada con su registro, uso gramatical y pragmático. En este sentido, P. Yagüe Gutiérrez⁴²³ elaboró fichas para la enseñanza de las fórmulas rutinarias a efectos didácticos para facilitar la tarea para los profesores. Las fichas constan de información sobre el tipo de fórmula rutinaria (clase a la que pertenece la fórmula rutinaria), el uso (se señala el contexto habitual de la fórmula y la función comunicativa que cumple), el estilo (se señala el nivel de estilo si se trata de un estilo coloquial, vulgar o formal), las posibles variantes (se aclara sobre las posibles variantes que puede presentar la fórmula sean de género, número, orden o tiempo verbal) y las expresiones semejantes (presentar otras fórmulas con la misma función). He aquí un ejemplo⁴²⁴ de esta propuesta:

Expresión: ¡A mi plín!

Tipo: Fórmula social de insolidaridad

Uso: Expresión informal para mostrar completa indiferencia hacia algo

Estilo: Coloquial, informal.

Variantes: no admite

UFs semejantes: ¡Me da igual, me importa tres pepinos! ¡allá cuidados!

Como vemos en el ejemplo anterior, esta aportación contribuye a facilitar la labor a los profesores acerca de las claves didácticas de las fórmulas rutinarias. Se trata además de la información adicional que debe acompañar a cualquier expresión de estas características. Además de lo señalado por el autor anterior, añadimos a la casilla de variantes, la variación geográfica o

⁴²² *Ibid.*, p.100.

⁴²³ YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar. *Op.cit.*, pp.19-22.

⁴²⁴ *Ibid.*, p.21.

diatópica que presentan algunas fórmulas y que puede prestar a confusiones en el caso de que no se presente aclaraciones al respecto. Muchas UFs varían de una zona a otra tanto dentro de España, como con respecto a Hispanoamérica.

b) Selección

En lo que se refiere a la selección de las fórmulas rutinarias, I. Penadés Martínez destaca el valor del diccionario de Varela Kubarth que recoge unas 600 expresiones de este tipo. A favor de esta obra, añadimos que no sólo explica el significado de las mismas, sino que añade información pragmática necesaria tales como el registro de uso y el ámbito de uso de las mismas. Por otra parte, tanto la autora anterior como María del Mar Forment destacan el enorme valor que tiene la obra de M^a José Gelabert, *Repertorio de funciones comunicativas del español*.⁴²⁵

El valor de esta obra reside en la estructuración por niveles (elemental, intermedio y avanzado) de las funciones comunicativas por lo que permite seleccionar cuales son las fórmulas rutinarias adecuadas para cada nivel de enseñanza. Por lo tanto, orientan al profesor hacia que fórmulas rutinarias son adecuadas para cada nivel. Nos sumamos a estas autoras por considerar esta obra una referencia importante ya que además de que permite orientar hacia las fórmulas rutinarias adecuadas para cada nivel, señala los actos comunicativos frecuentes de cada nivel agrupadas en 4 grandes apartados⁴²⁶ y proporciona la información adicional necesaria para entender cualquier fórmula rutinaria; se indica el registro, el nivel y la extensión de uso donde se utilizan (escrito, formal, informal, vulgar, restringido); la actitud del hablante (enfático, irónico), etc.; si la expresión constituye un mensaje cerrado; si admite variantes; y su entonación.

⁴²⁵ Véase GELABERT, M^a José ; [et al]. *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL, 1996.

⁴²⁶ Los apartados agrupan las funcionales comunicativas desde las más cotidianas hasta las más especializadas y personales: Relación social (Saludos, Ofrecimiento, Invitación y fórmulas), información y comunicación (Conversación, Información, información lingüística), acciones comunicativas (Obligación, Consejo, Permiso, Reacción)sentimientos, gustos y opiniones(Sentimientos, gustos, Aficiones, Intereses y Opiniones) coinciden con los propuestas por el PC del Instituto Cervantes (1994), usos sociales de la lengua, Sentimientos, gustos y preferencias.

c) *Tipología de actividades*

Así pues, de acuerdo con las distintas etapas en la enseñanza de las UFs, podemos sistematizar las distintas actividades para las fórmulas rutinarias del siguiente modo:

En la *fase de presentación*, al igual que en todas las UFs, hay que insistir en el contexto ya que éstas no se desvinculan del mismo. Se puede contextualizar estas expresiones por medio de dibujos, comics, diálogos orales o escritos (obras de teatro, por ejemplo). Dado su carácter de exponente comunicativo se puede optar por presentarlas junto a las funciones comunicativas que cumplen junto con otros exponentes lingüísticos pero especificando su naturaleza fraseológica. Además del criterio funcional se pueden presentar agrupadas siguiendo un criterio semántico (lo que significan). Finalmente, hay que proporcionar al alumno informaciones acerca de su registro o nivel de uso en caso de que no pertenezcan al registro estándar y señalar las variantes, si las hubiera.

La *fase de comprensión* puede englobar ejercicios de base contrastiva. Para su tratamiento didáctico J.R. Gómez Molina⁴²⁷ propone las siguientes actividades:

-*Transferir a la LM del alumno*. Debido a que las fórmulas rutinarias constituyen distintos actos de habla, están presentes en todos los idiomas, por lo que los alumnos pueden reconocer formas similares en su LM o en otras lenguas que dominen; o sea, los ejercicios que consisten en la búsqueda de equivalentes serán útiles para entender el significado y el uso de las mismas.

-*Relacionar imágenes con fórmulas conversacionales*. Se ha demostrado que las fórmulas rutinarias escenifican una situación comunicativa determinada tales como saludar, disculparse, dar las gracias, dar el pésame, pedir algo, expresar opinión, rechazar, ordenar, etc. Por lo tanto, ilustrar estas situaciones a través de imágenes o viñetas facilitará la labor y ayudará al alumno a descifrar su significado y entender su uso.

⁴²⁷ GÓMEZ MOLINA, José Ramón. "Las unidades léxicas en español". Op.cit., p. 37.

-Completar bocaballos gráficos, diálogos, historias con la fórmula adecuada. Aquí proponemos, en particular el uso de los comics en la enseñanza de las fórmulas rutinarias. No sólo constituyen pequeñas historias adecuadas para insertar dichas expresiones, sino que por medio de ellos se puede explotar tanto lo visual con lo lingüístico para una mejor comprensión y asimilación de las fórmulas. Además de su utilidad para la presentación de las fórmulas rutinarias, también pueden servir como ejercicio de relación o para completar con la fórmula que falte en las distintas viñetas.

-Establecer agrupamientos según sus funciones comunicativas. Esta actividad es idónea para entender el rol que juegan estas expresiones y su papel de exponente lingüístico de las distintas funciones comunicativas. A dichas actividades también sumamos otras como: agrupar un conjunto de fórmulas rutinarias pertenecientes a distintos registros según el registro de uso para ayudar al alumno a identificar las diferencias en su uso.

-Diferenciar entre exponentes fijos y exponentes libres. Para que las fórmulas no se confundan con los demás exponentes lingüísticos, podemos proponer de un bloque de exponentes comunicativos de una misma función, diferenciar entre exponentes fijos y exponentes libres. De este modo, tendremos presente la naturaleza fraseológica de la fórmula y al mismo tiempo su alta funcionalidad pragmática.

Para la *fase de utilización*, se propone que los alumnos completen diálogos (o comics) donde falte la fórmula adecuada; simulen una situación en pareja a través de un diálogo donde figuren las fórmulas rutinarias; proporcionar varias situaciones comunicativas pertenecientes a ámbitos de uso diferentes (formal, informal); y pedir al alumno el uso de las fórmulas adecuadas para cada situación en diálogos que plasmen dichas situaciones.

Finalmente, para la *fase de memorización*, podemos insistir en los ejercicios basados en las relaciones semánticas existentes entre ellas, tales como: señalar las diversas acepciones de una UF homónima, agrupar fórmulas según su función o acto comunicativo, buscar los antónimos o sinónimos de las mismas y dibujar o escenificar la situación representada

5. Fraseología y géneros discursivos

Hoy por hoy, son muchos los autores⁴²⁸ que se han percatado de la estrecha relación existente entre fraseología y género discursivo.⁴²⁹ Muchos de ellos han señalado que la competencia fraseológica está relacionada con una auténtica competencia genérica.⁴³⁰ De hecho, la vinculación de las UFs con determinados géneros discursivos constituye una de las principales características de las mismas.⁴³¹

La razón de esta relación estriba en que tanto las UFs como los géneros discursivos comparten un componente fundamental, el contexto. Mientras que los géneros discursivos se definen, se identifican y se interpretan a partir del contexto, las UFs se realizan en un determinado contexto de uso o situación determinada. Dicho de otro modo, ambos tienen una fuerte dimensión pragmática, de ahí su relación.⁴³²

Por otra parte, podemos afirmar que la relación fraseología – género discursivo es una relación de dependencia. A. Rothkegel⁴³³ señala que recurrir a un determinado tipo de discurso crea “estándares de expresión”. De la misma opinión, A. Zuluaga⁴³⁴ también se refiere a dichos “estándares” alegando que éstos se forman a causa de la frecuencia de aparición en situaciones comunicativas específicas, como sucede con algunas colocaciones

⁴²⁸ Corpas Pastor (2003), Alberto Zuluaga (1997) Flor Mena Martínez (2003), Bhatia (2004), Rogers (2000), Carmen Navarro, (2003) Kuo (2002) y Carmen Mellado Blanco (2008).

⁴²⁹ Tanto el uso de los términos género discursivo o tipología textual son correctos teniendo en cuenta que los segundos son representantes verbales de los primeros. Según el DLAYEL, **género** se entiende por “un tipo particular del hecho del habla que la comunidad lingüística considera que son del mismo tipo.” Por su parte, el texto es definido como un “segmento de lengua hablada o escrita. Se puede considerar un texto desde el punto de vista de su estructura y/o de sus funciones (...)”. Por su parte, el **discurso** alude a “instancias de uso de la lengua, por ejemplo, producida como resultado de un acto comunicativo.” De las definiciones anteriores se desprende que el género discursivo es resultado de un acto de comunicación que atendiendo a distintos parámetros pragmáticos y sociolingüísticos se estructura dentro de un todo delimitado. El texto por su parte, es la representación del discurso, es decir, el texto es el registro verbal del acto comunicativo. Es la parte verbal del todo que forma el discurso.

⁴³⁰ FERNÁNDEZ TOLEDO, Piedad; MENA MARTÍNEZ, Flor. “El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar”. *Pensar en publicidad* [en línea] .2007, vol I, nº 1, pp.181-198. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/inf/18878598/articulos/PEPU0707120181A.PDF>. [Consulta: 20/05/2012].

⁴³¹ *Ibid.*

⁴³² *Ibid.* Véase también MENA MARTÍNEZ, Flor. “Modificaciones fraseológicas y tipología textual: textos publicitarios”. *Paremia*. 2003, nº12, pp. 97-106.

⁴³³ ROTHKEJEL, Annely. (1992: 499-523). Citada por NAVARRO, Carmen. “La fraseología en el discurso político y económico de los medios de comunicación”. En: CUSATO, Domenico Antonio; FRATTALLE, Loretta (coords.). *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche*. (Atti del XX convegno de Associazione Ispanisti Italiani, Firenze, 15-17 Marzo 2001). Messina: Andrea Lippolis, 2002 .Vol II, pp.199-211.

⁴³⁴ ZULUAGA, Alberto. “Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes”. En: X. Ferro Ruibal (coord. y ed.). *Actas do Coloquio Galega de Fraseoloxía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia y Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades., 1998, pp.15-30.

en los textos informativos. Adoptando el término de los autores anteriores, podemos afirmar que las UFs constituyen auténticos “estándares de expresión” de diversos géneros discursivos. Cada género se define gracias a las funciones que cumple y a los elementos lingüísticos y extralingüísticos que lo integran. Del mismo modo, las UFs cumplen distintas funciones comunicativas, su presencia e interpretación se asocian siempre a un contexto de uso determinado, y por consiguiente, a un género discursivo concreto. Es decir, las UFs son elementos caracterizadores de los géneros discursivos donde aparecen. A su vez, estos géneros son los marcos donde las UFs se realizan.

Llegados a este punto, podemos afirmar que los discursos donde la fraseología tiene una alta presencia son los periodísticos, publicitarios y literarios⁴³⁵. Esto se explica por los distintos objetivos que persiguen estos textos y las funciones que les brinda la fraseología para lograrlos. Así por ejemplo, la naturaleza argumentativa de los textos periodísticos y publicitarios justifica la alta recurrencia a las UFs por la enorme capacidad de argumentación que ofrecen. Como sabemos, tanto los textos periodísticos como los publicitarios son ante todo argumentativos; es decir, pretenden aportar razones para defender una opinión, o persuadir en el caso de los publicitarios. Las UFs, sobre todo las paremias, poseen una alta capacidad argumentativa al poseer un valor de verdad universalmente aceptada y admitida, por lo que su uso potencia y apoya las ideas que se pretende exponer.⁴³⁶ Por su parte, los textos literarios reflejan épocas diferentes y representan a personajes pertenecientes a distintos estratos sociales y épocas; por lo que la fraseología dentro de ellos viene a jugar el papel de caracterización de los personajes y los ámbitos donde se mueven.

Otra de las causas que justifica la alta presencia de las UFs en este tipo de géneros, son sus rasgos distintivos; su fijación formal, idiomática e institucionalización juegan a favor de la evocación que persiguen estos textos. Su forma y sentido fijos resultan atractivos ya que les hace susceptibles de modificaciones intencionadas para buscar efectos sorprendentes; los géneros publicitario y periodístico persiguen continuamente dichos efectos.⁴³⁷ A este

⁴³⁵ Más adelante nos ocuparemos de los trabajos que se han percatado de esta presencia en cada género por separado.

⁴³⁶ Cfr. ÁLVAREZ, Miriam: *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*. Madrid: Arco/libros, 1995, p.34.

⁴³⁷ Más adelante nos referimos a este aspecto en las propuestas a partir de textos publicitarios periodísticos.

hecho, se suma la posibilidad que brinda su institucionalización. Pues esto hace que sean aceptadas por la comunidad que las originó como de verdades se tratara. De ahí que se convierten en elementos persuasivos importantes.

Además de los géneros expuestos anteriormente, de los trabajos de Veiga Levray M^a Isabel⁴³⁸ y Marek Laskowski⁴³⁹, se desprende que las UFs también están presentes en las canciones de cantautor⁴⁴⁰ y en los chistes. Ello es debido a que ambos buscan lograr objetivos comunicativos concretos (llegar al público, llamar la atención, etc.), por lo que se sirven de un lenguaje próximo y cotidiano del cual las UFs son representantes.

Debido a lo anteriormente expuesto, y en lo referente al campo de la enseñanza de las UFs, nuestras propuestas didácticas van a ser elaboradas partiendo de determinados textos pertenecientes a los géneros discursivos donde la fraseología tiene una presencia abundante. De este modo, pretendemos explotar la riqueza fraseológica de los mismos; presentar las UFs de modo contextualizado a través de distintos escenarios comunicativos y muestras de lengua auténticas⁴⁴¹; así como, garantizar que el proceso de enseñanza resulte más entretenido y motivador gracias a la variedad textual y temática que se va a ofrecer al alumno.

En nuestra selección de los textos, tendremos presente también, el papel de la dimensión afectiva en la adquisición de lenguas. Al respecto, N. Chomsky admitió que “*alrededor del 99 por ciento de la enseñanza consiste en lograr que a los estudiantes les interese la materia.*”⁴⁴² En la misma línea que N. Chomsky, J. Arnold⁴⁴³ sostiene que aunque la motivación del alumno guarda relación con los motivos de aprender una lengua, también pasa por

⁴³⁸ Véase VEIGA LEVRAY M^a Isabel en MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller, Sicht [Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual]*, (Actas del Congreso de paremiología y fraseología, Santiago de Compostela del 18 al 22 de septiembre de 2006). Hamburgo: Dr. Kovač, 2008, pp.259-272.

⁴³⁹ Véase LASKOWSKI, Marek. “Phraseologische Wortverbindungen in der Textsorte Witz als didaktische und psycholinguistische Herausforderung” en *ibid.*, pp.153-173.

⁴⁴⁰ Presentaremos propuestas de actividades a partir de una canción de cantautor más adelante.

⁴⁴¹ M. E. Olimpio de Oliveira (2003:488) señala que la autenticidad de los textos es indispensable para la correcta enseñanza de las UFs ya que proporcionan marcos de interacción diferentes y sin interacción la adquisición lingüística es insuficiente (Wray, 2000:468).

⁴⁴² CHOMSKY, Noam. *El lenguaje y los problemas del conocimiento: conferencias de Managua* 1. ALEGRÍA Claribel y D.J.FLAKOLL. (trads.). Madrid: Antonio machado, 2002, p.162.

⁴⁴³ ARNOLD, Jane, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idioma*.VALERO, Alejandro (trad.). Madrid: Cambridge university Press, 2000, p.31.

averiguar qué es lo que le motiva.⁴⁴⁴ Es esto último lo que pretendemos conseguir por medio del uso de textos variados pertenecientes a distintos géneros discursivos que despierten el interés y la curiosidad de los alumnos y formen parte de sus preocupaciones y necesidades. De esta forma, se logrará su implicación en el proceso de aprendizaje de las unidades, objeto de nuestro estudio.

5.1. Propuesta didáctica a partir de textos deportivos

En base a lo visto en el apartado anterior, hemos procedido a la elaboración de una propuesta didáctica basada en los textos deportivos. Para ello, nos hemos apoyado en dos postulados fundamentales:

- 1) La riqueza en UFs que impregna el lenguaje periodístico, en general y el futbolístico, en particular.
- 2) La motivación que despierta la actualidad española y más concretamente, la futbolística en Marruecos, que hemos verificado a través de los resultados obtenidos de los cuestionarios.⁴⁴⁵

Como sabemos, el periodismo es un medio de comunicación de masas cuyo cometido es buscar, seleccionar, elaborar y publicar informaciones sobre acontecimientos con vigencia o interés en la actualidad. La influencia y la labor de los medios de comunicación en la vida cotidiana, son indiscutibles. Por una parte, reflejan la sociedad a la que representan; y por otra, son artífices de la opinión pública, razón por la cual se denomina el cuarto poder. Por estas razones, creemos que en la enseñanza de las UFs se debe explotar dichos medios como recursos didácticos tal y como se hace desde la irrupción de los métodos comunicativos en la enseñanza y la importancia concedida a la lengua “real” dentro los contenidos curriculares. El MCERL constituye un claro ejemplo de ello. Esta idea la sostienen M. Ammadi y El Madkouri:

⁴⁴⁴ J. Arnold (ibíd, p. 30) distingue entre dos tipos de motivación: extrínseca e intrínseca. La primera nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; y la segunda, de la propia experiencia de aprendizaje que se convierte en su propia recompensa. Para más información sobre la teoría de motivación consulte Gardner y Lambert (1972,1985), Deci y Ryan (1985), Kohn (1990), Brown (1994), Malslow (1970) y Dornei (1994).

⁴⁴⁵ Remita al capítulo III (subcapítulo 2.1.1) de este trabajo.

“Los enfoques comunicativos (...) respaldados políticamente por el Consejo de Europa a través del Marco Común Europeo de referencia, responden precisamente al objetivo fundamental de implicar activamente en un proyecto común a todos los participantes en la enseñanza y difusión de las lenguas, incluidos los medios de comunicación.”⁴⁴⁶

Las UFs tienen una alta presencia en la prensa tanto escrita como oral. Los textos periodísticos presentan varias ventajas con respecto a la enseñanza de las UFs; sea cual sea el género periodístico (*de opinión o de información*) y el ámbito que abarca (*deportivo, de corazón, político, cultural*) nos ofrecen múltiples posibilidades por su riqueza en UFs.

Entre las ventajas que presenta el discurso periodístico se encuentra el hecho de que hace uso de la lengua real de uso cotidiano, con una abundancia del registro coloquial donde predominan las UFs. M.Ammadi y M. El Madkouri recogen como características del lenguaje periodístico:

“(...) El bajo grado de rigor en su codificación lo hace más asequible y más inteligible para aprendices que se están abriendo camino en una lengua extranjera (...) La inmediatez hace que el lenguaje sea espontáneo y más próximo al lenguaje básico usado generalmente por la comunidad de los hablantes. (...) El mundo de los referentes es generalmente conocido por los aprendices ya que, salvo casos de noticias y de artículos muy regionales, la información de los modernos mass-media es casi universal (...).”⁴⁴⁷

Con vistas a las características recogidas por los autores citados, notamos que el lenguaje periodístico ofrece múltiples ventajas para la enseñanza de las unidades, objeto de nuestro estudio. Pero si hay un ámbito periodístico con un lenguaje sencillo, descuidado, poco riguroso y con abundantes UFs es el deportivo. Debido a que se dirige a un público con pocas exigencias, el lenguaje deportivo renuncia al vocabulario selecto y recurre en muchas ocasiones, a coloquialismos donde abundan las UFs.⁴⁴⁸

⁴⁴⁶ AMMADI, Mostafa y Mohamed, El MADKOURI MAATAOUI. “La actualidad en el aula de E/LE como recurso didáctico para marroquíes. Del manual a los medios de comunicación”. En: PERDIGUERO, Hermógenes; ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Medios de comunicación y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, (Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos 2003). Burgos: Universidad de Burgos, 2004, p.201.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p.205.

⁴⁴⁸ MAPELLI, Giovanna. “Locuciones del lenguaje del fútbol”. En: CUSATO, Domenico Antonio; [et al.] (coords.). *Letteratura della memoria. La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia*. (Atti del XXI congresso dell' Associazione Ispanisti Italiani, Salamanca 12-14 settembre 2002). Vol 2. Lippolis: Messina, 2004, p.174.

El periodista acude a las UFs para hacer de su discurso más bello y atractivo incluso creando muchas UFs propias del lenguaje futbolístico que se han ido institucionalizando gracias a su uso reiterado. De este modo, en la prensa deportiva, se encuentran las UFs pertenecientes a la terminología propia del lenguaje futbolístico, otras se han tomado de la común, ya que el lenguaje futbolístico y el periodístico en general, se caracterizan por una marcada oralidad.⁴⁴⁹

Adentrándonos en el segundo punto, la motivación es uno de los factores más determinantes del éxito de aprendizaje de segundas lenguas. En el caso de los alumnos marroquíes en la enseñanza del español, M. Ammadi⁴⁵⁰ alega que por un motivo u otro, la realidad española siempre ha resultado atractiva para los alumnos marroquíes de español. Esto se explica por el contacto entre comunidades, por la proximidad geográfica, por tener familiares en España, por influencias coloniales pasadas, por cuestiones culturales, etc.

Aparte de lo señalado por el citado autor, cabe añadir que la enseñanza del español en Marruecos, siempre se presenta de modo optativo. A los Institutos Cervantes, el alumno acude voluntariamente por diversos intereses, en la enseñanza secundaria del sistema educativo marroquí, el alumno elige entre el inglés y el español. Asimismo, en la universidad, el alumno tiene la posibilidad de optar por la especialidad de filología española. Todo ello, nos lleva a concluir que los alumnos marroquíes siempre están motivados por aprender español porque dicha enseñanza no es impuesta en ningún momento, sino optativa. Ahora bien, la dimensión afectiva se verá favorecida por el uso de los medios de comunicación como recursos didácticos ya que los alumnos marroquíes muestran interés por la actualidad española que dichos medios reflejan; y sobre todo, por la deportiva, tal y como se ha constatado en los cuestionarios.

La motivación de los alumnos marroquíes puede verse favorecida si usamos como recurso didáctico los textos periodísticos. La inclusión de los medios de comunicación en la enseñanza puede resultar muy útil para estos

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 173.

⁴⁵⁰ AMMADI, Mostafa. *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Op.cit., p.41.

alumnos. Según los autores M.Ammadi y El Madkouri⁴⁵¹ éstos tienen tendencia a “*desarrollar más la expresión y comprensión oral*” de una lengua debido a “*motivos sociohistóricos al continuar vigente en la sociedad magrebí la cultura oral-tradicional*”. Como se sabe, esa notoria oralidad también se encuentra en los medios de comunicación; por lo que pueden ser artífices importantes en la enseñanza del español, en general y de la fraseología, en particular.

En base a todo lo anterior y conociendo la pasión que sienten los marroquíes por el fútbol español, proponemos el uso de la prensa deportiva de índole futbolística en la enseñanza de las expresiones anteriores. De este modo, estaríamos aprovechando; por un lado, la motivación que supone la prensa deportiva en lo que concierne al fútbol en Marruecos; y por otro, la riqueza en UFs del lenguaje periodístico, en general y del deportivo, en particular.

A continuación, como ejemplo, presentamos dos muestras de textos de índole futbolística con las que vamos a plantear algunas actividades para la enseñanza de las UFs destinadas a los alumnos de español del nivel avanzado. Ello es debido a que creemos que hasta este nivel los alumnos no cuentan con un suficiente bagaje lingüístico y cultural para entender bien este tipo de expresiones. Aparte de ello, algunas UFs de las que presentamos, pertenecen a un determinado registro y sólo en el nivel avanzado o el superior se empieza a distinguir entre los diferentes tipos de lenguajes.

⁴⁵¹ AMMADI, Mostafa y Mohamed, El MADKOURI MAATAOUI. Op.cit., p.211.

5.1.1. Propuesta de actividades⁴⁵²

Objetivos: la enseñanza de las UF's a través de la prensa futbolística.

Destinatarios: alumnos del nivel avanzado.

Organización: Individual, en pareja y puesta en común.

Tiempo estimado: 45 min.

Material necesario: fotocopias del texto

Destrezas implicadas: Comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

- **Pre-actividad**

La clase se puede iniciar con una lluvia de ideas que el profesor propone acerca del discurso periodístico y en concreto, de la prensa deportiva. Algunas de esas preguntas para comenzar la sesión podrían ser: ¿Leéis prensa en español? ¿Qué secciones os interesan de un periódico? ¿Consultáis la sección deportiva o periódicos deportivos? ¿Cómo es el lenguaje de dicho ámbito?

- **Actividades**

A) Fase de presentación

1. Lee atentamente los textos futbolísticos siguientes y fíjate en las expresiones marcadas en negrita. ¿De qué tipo de expresiones crees que se trata?

Observación: El profesor y los alumnos reflexionan en una puesta en común sobre las características que diferencian estas expresiones de las demás.

⁴⁵² Para la elaboración de las propuestas de actividades nos hemos basado en varias obras y propuestas como las de: GELABERT, M^a José; BUESO, Isabel; BENÍTEZ, Pedro. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/libros, 2002; GARCÍA SANTA -CECILIA, Álvaro. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros, 2000; y de DUFF, Alan y MALEY, Alan. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990; Grupo GRIALE. *¿Estás de broma?: 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid: Edinumen, 2011. También nos hemos servido de los artículos de LINEROS QUINTERO, Rocío. "Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/ L2) en contextos escolares" [en línea]. Disponible en: <http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/.../154/III.3.lineros.pdf>[Consulta: 10/06/2012] y DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. "Diseño ¿cómo elaborar las unidades didácticas?" [En línea]. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.html>[Consulta 28/04/2012].

Muestra I

Un Cristiano dadivoso, un Higuain matador⁴⁵³ (Diario ABC, 16 de octubre de 2011)

Se hablaba en los bares durante estos días, y también en las radios: si uno fuera entrenador de fútbol, ¿qué haría a la hora de enfrentarse al Madrid o al Barcelona? ¿Ir a por el partido o meterse atrás a ver si suena la flauta? Las dos opciones son malas...

Conociendo a Pepe Mel, todo el mundo sabría que haría su juego, que consiste, más que en ser ofensivo, en ser equilibrado, que es lo mejor que se puede ser en fútbol. Está bien eso de ser fiel a sí mismo. Si se cae, se cae con honor, con entereza, sin doblar la cerviz. Mejor morir de pie que vivir de rodillas. Y el Betis murió de pie, principalmente porque esta clase de partidos los ganará cuando tenga en sus filas a Cristiano Ronaldo o a Higuain, es decir nunca, o casi nunca.

El equipo sevillano salió al Bernabéu con la cabeza alta, con la intención de dominar y ser respetuoso con el balón. Nada de infamias, nada de temblar de miedo, «uy, uy, que vienen los blancos». (...) Pero lo cierto es que incluso en esos momentos algo olía a chamusquina en el trasero verdiblanco. Le olía a pólvora. El Madrid, sin el balón, sin dominar y apareciendo poco, siempre se plantaba ante Casto, una y otra vez, creando ocasiones. El equipo de Mou no es como el Barcelona. No sufre cuando no tiene el balón y no lo necesita, que para eso tiene el mejor contragolpe de Europa.

El Betis mandaba en el choque, pero en el trasfondo del mismo oía el gruñido blanco, amenazador, peligroso, siempre a una décima de segundo de lanzar una dentellada y llevarse medio brazo del rival. El equipo verdiblanco rondaba el área de Casillas, pero Iker se fue al vestuario inmaculado, con poco trabajo y relativa tranquilidad. Casto se fue sudando, jurando en arameo y con cinco o seis intervenciones prodigiosas".

Vendaval desatado

(...) Fue recibir el mazazo y el Betis se quedó en la lona, anonadado, sin reacción alguna, inerte porque debió de pensar que todo iba a seguir igual que en la primera mitad: todo aseado, todos tocando y el Madrid esperando (...).

Muestra II

Messi lidera la lista de máximos goleadores de Europa⁴⁵⁴ (Mundo deportivo, 17 de octubre del 2011).

Diez goles en siete partidos de Liga, a una brutal media de 1,4. Una temporada más, Leo Messi impone en Europa un reinado y una autoridad que le llevará a su tercer Balón de Oro consecutivo y, **a tenor de** esta voracidad, a su segunda Bota de Oro. Nadie en las grandes ligas europeas es capaz de aguantar su ritmo ofensivo en competición liguera. Sólo Mario Gómez, del Bayern de Munich, ha **levantado el listón** hasta esa decena de tantos pero la Bundesliga lleva consumidas nueve jornadas, mientras que en España son siete.

La progresión de Messi es ilimitada. Uno de los grandes méritos de Pep fue reconvertirle en delantero centro y sus **cifras son descomunales**. Pasó de 38 goles en la temporada 2008-2009, a los 47 de la 2009-2010 y al récord de 53 de la última, la 2010-2011. Centrándolo sólo en Liga, los registros son aún más majestuosos. **A estas alturas**, habiéndose jugado sólo siete partidos, nunca su botín rebosó tanto. Tres goles en el primer año de Pep, cinco en el segundo y otros tres en el tercero.

(...) Ningún jugador que milita en las ligas de la Italia o de Portugal mantiene el paso de Messi. En la Superliga portuguesa, Cardozo (Benfica), Nolito (Benfica) y Babá (Maritimo) **están al frente de** la tabla pero con cinco tantos. En la Serie A, Giovinco y Rodrigo Palacio están arriba con una 'manita' cada uno. El único que se distancia algo de Messi es Mertens, del PSV, que lleva 11 goles en nueve partidos pero el coeficiente goleador de la Eredivise es mucho menor. Y aun así, sale a 1,2 por encuentro. Todos **van a remolque** de Leo. (...)

⁴⁵³ CUELLAR, José Manuel, "Un Cristiano dadivoso, un iguain matador" [en línea]. *Diario ABC*. 16 de Octubre de 2011. Disponible en: <http://www.abc.es/20111015/deportes-futbol/abci-real-madrid-higuain-betis-201110152009.html>[Consulta: 16/10/2011].

⁴⁵⁴ SANZ, Gabriel, "Messi lidera la lista de máximos goleadores de Europa" [en línea]. *Mundo deportivo*, 17 de Octubre, 2011. Disponible en: http://www.mundodeportivo.com/20111017/fc-barcelona/messi-lidera-la-lista-de-maximos-goleadores-de-europa_54232737480.html[Consulta: 17/10/2011].

B) Fase de comprensión

2. Relaciona cada frase hecha con su significado apoyándote en el contexto que brinda el texto.

Oler a chamusquina
Sonar la flauta
Sin doblar la cerviz
Levantar el listón
Oler a pólvora
Quedarse en la lona
A rebufo
A remolque

Ocurrir algo positivo
Estar en peligro
Por presión o insistencia
Sospechar que algo va mal
Aumentar la dificultad en torno a algo
Sin humillarse
Sin esperanzas
Muy de cerca

3. Diferencie si en estas oraciones se usan las frases hechas con su significado literal o con su significado figurado:

Comentario: Consideramos muy importante que los alumnos entiendan que una UF puede tener dos acepciones, una literal y otra figurada y distinguir entre ambas. Por ello, podemos explicarles antes esta doble vertiente de manera breve.

- a) *Messi está al frente de la tabla de goleadores.*
- b) *La tienda queda al frente de mi casa.*
- c) *Toda la casa olía a chamusquina después de que mi madre olvidó el pollo en el horno.*
- d) *Algo me olía a chamusquina, y el tiempo me acabó dando la razón cuando le echaron del trabajo.*
- e) *A estas alturas de la vida, me espero cualquier cosa de la gente.*
- f) *No puedo mirar abajo, a estas alturas me da vértigo.*
- g) *Después de semejante golpe, anda adolorido sin poder doblar la cerviz.*
- h) *Zidane se retiró del fútbol sin doblar la cerviz.*
- i) *Tras conocer el pronóstico médico, se quedó en la lona.*
- j) *El boxeador se quedó tendido en la lona tras el fuerte golpe recibido.*

4. En los textos anteriores además de frases hechas comunes figuran otras que son propias del lenguaje futbolístico. ¿Sabrías reconocer de cuáles se trata?

5. La frase hecha “mejor morir de pie que vivir de rodillas” es un proverbio de una famosa figura revolucionaria. ¿Conoces de quién se trata? ¿Conoces alguna frase hecha de igual significado en tu lengua nativa o en otras lenguas que conoces? Hemos visto cómo se usa esta frase hecha en el contexto futbolístico, simula una situación diferente donde puedas usarla.

C) Fase de utilización

6. Completa las oraciones siguientes con la frase hecha adecuada de las opciones ofrecidas.

1) *Yassin y Ahmed no estudiaron para su examen del lunes y sólo les queda un día. Lo.....para aprobarlo.*

- a) Tener chungo b) tener creído c) tener certeza

2) *El jefe no para de a sus empleados. A este paso todos acabarán renunciando.*

- a) Darle la lata B) darle en los morros c) darle razón

3) *Sara y Mohamed llevan 15 años casados y siempre pelean por lo mismo....., ya deben de haber aprendido de los errores.*

- a) A estas alturas b) a remolque c) al frente de

4) *Cuando se pone furioso Fahd no hay quien le controle, se muestra agresivo, y se pone a*

- a) Jurar en arameo b) jurar en vano c) quedarse en la lona

7. Forma una frase donde figuren las siguientes frases hechas:

- a) *sin doblar la cerviz,*
- b) *se quedó en la lona*
- c) *lo va a tener chungo*
- d) *olía a chamusquina*
- e) *con la moral quebradiza*
- f) *con la cabeza alta*
- g) *a estas alturas*
- h) *moral quebradiza*

8. Las colocaciones son un tipo de frases hechas formadas por palabras que se combinan preferentemente juntas por fijación en el uso. Relaciona cada palabra con la otra con la que se combina preferentemente (sin acudir a los textos anteriores) para formar una colocación frecuente en lengua española. Elige entre las opciones, la colocación adecuada para cada palabra en estas frases:

Observación: el profesor puede aclarar que todas las combinaciones son correctas pero que preferentemente en la conversación oral o escrita surge este fenómeno y puede pedir posibles equivalencias en LM del alumno.

8.1) *El paro en España está llegando a cifras:*

1. Muy altas
2. Descomunales
3. Terribles

8.2) *Muhammad Alí tuvo una gran trayectoria deportiva, nació con un olfato de depredador:*

1. Nato
2. Enorme
3. Evidente

8.3) *No tengo ganas de salir con vosotros, hoy estoy decaído y con la moral:*

1. Quebradiza
2. Baja
3. Destruída

9. Las colocaciones anteriores tienen la estructura gramatical (sustantivo + adjetivo). Busca con la ayuda de un diccionario otras colocaciones frecuentes del español con similar estructura y que contengan las palabras siguientes:

Sustantivo	Adjetivo
Odio	
Error	
Esfuerzo	
Momento	
Miedo	

10. Ahora imagínate que eres periodista deportivo. Inventa un titular adecuado que sea frase hecha de las que has estudiado u otra que conozcas para los siguientes párrafos de noticias e identifica las frases hechas en estos fragmentos si las hay.

El Madrid necesita los goles de Cristiano para reengancharse a la Liga. Dar caza al Barcelona pasa porque el portugués coja la racha goleadora de temporadas anteriores. De momento, anda regañado con el gol en el campeonato doméstico y eso le está pasando factura al equipo.

(Diario Marca, 22/09/2012)

Messi es un fenómeno que no tiene límite. Cada temporada es mejor que la anterior, no se cansa de entrenar, de jugar, de marcar goles, de ganar títulos. No se le conocen escándalos ni polémicas con entrenadores ni presenta ningún síntoma de divismo... Ayer decía Vilanova que no veremos otro igual... el mejor en este oficio no es solamente el que tiene más habilidad en los pies, si no el que, además, tiene la cabeza mejor amueblada.

(Diario Sport, 22/09/2012)

Kaká fue el hombre del partido... y de la rueda de prensa. El brasileño aún no ha debutado oficialmente esta temporada pero Mourinho reconoció que varios jugadores de los no habituales, incluido el brasileño, hicieron méritos para "poner su nombre en la cabeza del entrenador".

(Diario Marca, 27/09/2012)

11. En pareja, inventa una situación adecuada para tres de las frases hechas aprendidas.

D) Fase de memorización

12. Relaciona las frases hechas de la primera columna con otras frases hechas sinónimas del cuadro.

A remolque

Va a rebufo

Tener chungo

Con la cabeza alta

Al frente de

A la fuerza

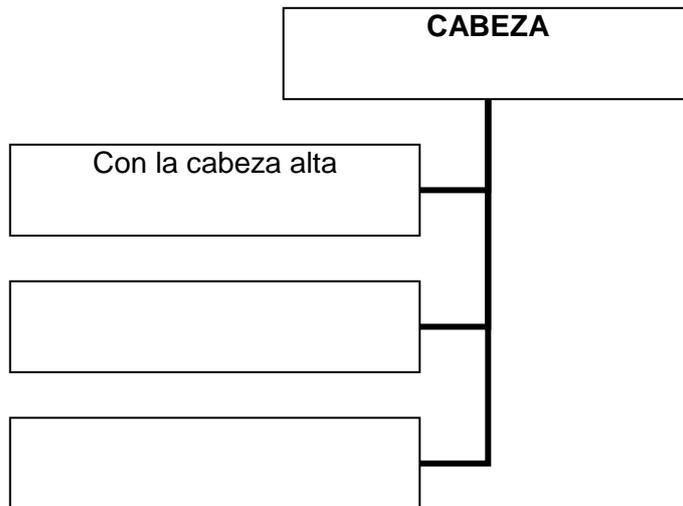
Tener algo crudo

Sin doblar la cerviz

Pisar los talones

A cargo de

13. Con la palabra “cabeza” existen varias frases hechas. Una de ellas es la expresión “con la cabeza alta” vista en el texto anterior, ¿conoces otras similares con la palabra *cabeza*? Busca algunas que conozcas y averigua su significado. Puedes usar el diccionario.



14. Busca en otros textos en la prensa ejemplos de frases hechas y averigua su significado.

Comentario: este ejercicio sería conveniente como tarea para casa.

5.2. Propuesta didáctica a partir de textos publicitarios

El aumento de trabajos⁴⁵⁵ que apuntan hacia la estrecha relación entre fraseología y el género publicitario y los resultados de los cuestionarios analizados que verificaron el interés de los alumnos marroquíes por este género, nos ha llevado a la elaboración de una propuesta didáctica basada en dicha relación.

De la misma manera que los textos periodísticos, el género publicitario se caracteriza por la alta presencia y recurrencia a este tipo de expresiones con distintas aplicaciones y funciones. P. Fernández Toledo y F. Mena Martínez, ya advirtieron que:

“(...) la publicidad es un ámbito discursivo donde la fraseología es un aspecto clave que necesita de una mayor atención desde el punto de vista lingüístico (...).”⁴⁵⁶

En su afán de captar la atención de los consumidores, el discurso publicitario se sirve de numerosas técnicas y recursos lingüísticos entre los que destaca el uso de las UFs. Por lo que *“la utilización de las unidades fraseológicas es una constante en el quehacer creativo de los publicistas.”⁴⁵⁷*

Así pues, en su búsqueda de creatividad, la publicidad se sirve del juego semántico entre lo real y lo figurado. En este sentido, las unidades, objeto de nuestro estudio, brindan múltiples posibilidades debido a que éstas constan de un significado literal y otro idiomático de los que la publicidad se sirve constantemente con el fin de captar la atención del receptor.⁴⁵⁸ Por esta razón, la autora R. Pinilla Gómez admite que *“las características de los modismos encajan perfectamente con el carácter creativo de la lengua de la*

⁴⁵⁵ Entre los trabajos que han tratado esta relación destacan los de Raúl Urbina Fonturbel (2008), Rocío Anguiano (2008), Fernández Toledo y Mena Martínez (2007).

⁴⁵⁶ FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Piedad y Flor, MENA MARTÍNEZ. “El papel de la fraseología en el discurso publicitario para un análisis multidisciplinar”. Op.cit., p.187.

⁴⁵⁷ URBINA FONTURBEL, Raúl. “La creatividad fraseológica en el lenguaje publicitario” [en línea]. En: MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). Op.cit., p. 237.

⁴⁵⁸ Para entender las modificaciones fraseológicas como resultado de la manipulación creativa de las UFs que se usa en los lenguajes publicitarios, literarios y periodísticos, se puede consultar GUERRA SALAS, Luis. “La ruptura de la frase hecha en el lenguaje periodístico y publicitario”. *Paremia*. 1997, nº 4, pp. 301-306 y TEJERO ROBLEDOS, Eduardo. “Ruptura de la frase hecha en la publicidad: recurso motivador en la formación lingüística y literaria”. *Didáctica. Lengua y literatura*. 1995, nº 7, pp.155-171.

*publicidad.*⁴⁵⁹ Tenemos que agregar que las UFs son precisamente producto de la creatividad lingüística, por lo que son completamente compatibles con el lenguaje publicitario.

Asimismo, el lenguaje publicitario busca la eficacia, la innovación, la economía informativa y recurre a toda serie de transgresiones lingüísticas.⁴⁶⁰ Para lograr sus objetivos, se sirve del uso de un lenguaje heterogéneo y de los medios expresivos para captar la atención de los receptores. Remitimos a las palabras de A. López Eire al respecto:

*“En el mensaje publicitario coexisten códigos diferentes (verbales y no verbales) constituyendo, pese a todo, un texto comparable al texto que se entreteje con palabras y por lo tanto, coherente y portador de una inequívoca significación.”*⁴⁶¹

El carácter misceláneo del lenguaje publicitario, tal y como afirma el autor anterior, se refleja en la combinación de códigos verbales y no verbales que en conjunto constituyen un sólo mensaje dirigido a una misma finalidad; la de incitar al consumo de un producto. Por otra parte, la economía discursiva se logra con un estilo condensado por medio de la supresión de los elementos innecesarios para no aburrir al receptor. En esta economía discursiva, las UFs juegan un rol fundamental gracias a su alta expresividad y al carácter independiente y sentencioso de algunas tipologías como las paremias.

Otro aspecto interesante en el empleo de la fraseología en la publicidad es sin duda, la recurrencia a diversas alteraciones lingüísticas como estrategias retóricas propias del género.⁴⁶² Estas alteraciones se logran gracias al juego semántico entre el significado literal y figurado de las UFs. Se trata, entonces, de una manipulación creativa.⁴⁶³ Esta última se consigue con la modificación, de manera intencionada, de la estructura formal de las UFs, violando de este

⁴⁵⁹ PINILLA GÓMEZ, Raquel. “El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE”. En: *Lengua y cultura en la enseñanza del español a Extranjeros*, Actas del VII Congreso Internacional de ASELE. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, p.350. Disponible en : http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0347.pdf

⁴⁶⁰ FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio. *El lenguaje de la publicidad*. 4ª edición. Madrid: Arco/libros, 2000, p.31.

⁴⁶¹ EIRE LÓPEZ, Antonio. *La retórica de la publicidad*, Madrid: Arco/libros, 1998, p.54.

⁴⁶² Para más información sobre las estrategias retóricas publicitarias véase, LÓPEZ EIRE, Antonio. *La retórica de la publicidad*, Madrid: Arco/Libros, 1998.

⁴⁶³ G. CORPAS PASTOR (1996:233-234) aclara que las modificaciones que sufren las UFs, se registran a través de la manipulación creativa frecuentemente en las editoriales, en columnas de opinión de los textos periodísticos, en textos literarios y en la publicidad.

modo, la propiedad de fijación formal y semántica (idiomaticidad) que las caracteriza. De esta forma, se logra sorprender de manera atractiva al receptor, para influir en su conducta. A. Ferrán Martínez⁴⁶⁴ presenta ejemplos al respecto:

-*A mal tiempo, buena sopa/en lugar de a mal tiempo buena cara. (Anuncio de caldo Starlux)*

- *La tentación va por dentro/ en lugar de la procesión va por dentro. (Anuncio de Peugeot 405)*

-*Uvas contadas/ en vez de habas contadas/ (anuncio de bodegas Montecillo)*

-*Las copas claras /en vez de las cosas claras (Marie Brizard)*

Como sabemos, los rasgos distintivos de las UFs son la fijación formal e idiomaticidad. Esta última hace referencia a que el significado es resultado de la suma de sus elementos y no de cada elemento por separado; ahora bien, en ocasiones, la publicidad opta por el uso del sentido literal de las mismas y no precisamente por su sentido idiomático, buscando, precisamente, sorprender al emisor. En otros casos, se conjugan ambos sentidos (el sentido literal y el figurado) como en los casos siguientes:

-*Olvide los malos tragos. Beba poco y bueno. (Magno)*

-*Problemas de caspa, picores y seborrea...quítate los de la cabeza (Anuncio Champú de Neutrógena)*

-*No te la podrás quitar de la cabeza (Anuncio almohada cervical Butterfly Pillow).*

Llegados a este punto, y en lo referente al ámbito de la didáctica de la fraseología, los textos publicitarios pueden ser útiles herramientas para explotar con fines didácticos en clase de E/LE con distintos objetivos. Tal y como se percata de la utilidad fraseológica en la publicidad, creemos que a su vez, la publicidad puede ser muy productiva para enseñar fraseología. A. Ferrán Martínez advirtió que la publicidad, al ser producto de la creatividad, constituye “*uno de los principales medios de difusión de voces procedentes de ámbitos restringidos*”.⁴⁶⁵ Este hecho la convierte en un espacio privilegiado de gran riqueza fraseológica procedente de ámbitos de uso y registros diversos. Por consiguiente, propicia varios contextos reales y múltiples registros desde los

⁴⁶⁴ FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio. Op.cit., pp.50-51.

⁴⁶⁵ Ibid., p.51.

coloquiales hasta otros más cultos y científicos. Esto nos permite presentar y contextualizar las UFs en escenarios diversos y reales. Algunas UFs son frecuentes en registros como el coloquial; sin embargo, algunas tipologías como las colocaciones, están vinculadas a ámbitos especializados, entre ellos, el científico y el económico, muy frecuentes en publicidad. Por esta razón, la publicidad es apta para la enseñanza de todas las tipologías fraseológicas.

A continuación, resumimos las ventajas que brinda la publicidad como recurso didáctico para la enseñanza de las UFs:⁴⁶⁶

- El lenguaje publicitario apuesta por la libertad e innovación lingüística y por lo tanto, por la creatividad lingüística. Por ello, el uso de los anuncios publicitarios se sirve de las UFs como elementos lingüísticos creativos. De ahí que las UFs se convierten en un recurso inestimable para enseñar los aspectos creativos de la lengua.⁴⁶⁷
- Son textos autónomos y autosuficientes que no necesitan de otro tipo de textos o material de apoyo para ser aplicados en el aula.
- La publicidad aporta contextos reales y diversos donde se dan cita tanto los aspectos lingüísticos como los socioculturales. Por lo tanto, propiciará el aprendizaje de las UFs presentadas en contextos reales y ámbitos variados.
- La publicidad tienen acto de presencia en todo tipo de registros por lo que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística y sociocultural en LE de la cual también son artífices las UFs.
- Los alumnos cuentan con la experiencia de la publicidad en LM, ello les permitirá reflexionar ante las diferencias interculturales entre su propia lengua y cultura y la lengua y cultura del idioma que está aprendiendo. Con ello, aumenta su interés y despierta la curiosidad del alumno.
- Los mensajes publicitarios son factores motivadores y resultan próximos y atractivos por la gran difusión de los medios de comunicación y la sociedad de consumo que caracteriza las sociedades actuales.

⁴⁶⁶ PINILLA GÓMEZ, Raquel. Op.cit., p.351.

⁴⁶⁷ Ibid., p.354.

- El lenguaje publicitario es heterogéneo. Es decir, apuesta por la combinación de diversas técnicas y recursos tanto verbales como no verbales (fotos, dibujos, música, etc.). El aprendizaje de las UFs se verá favorecido por el uso de las imágenes que, desde el punto de vista cognitivo, colaboran de manera positiva, en la comprensión del significado y uso de las mismas.

En este sentido, son muchos los autores que se han percatado de la rentabilidad de los textos publicitarios en el aula. S. Robles Ávila⁴⁶⁸ propone el uso de la publicidad en el aula en las clases de E/LE para la enseñanza de los contenidos culturales. La autora aboga por el uso de los anuncios publicitarios porque constituyen medios fundamentales para la integración de los aspectos culturales de la lengua. Concretamente, propone la publicidad audiovisual ya que propicia una contextualización real para el estudio de los elementos culturales de la lengua. Entre estos elementos, alude a las “frases hechas” y su alta recurrencia en la publicidad.

Por su parte, A. Briz⁴⁶⁹ centra su estudio en el lenguaje coloquial. Para ello, presenta una serie de muestras textuales para la enseñanza de dicho registro entre los cuales se encuentran los textos publicitarios. Como sabemos, numerosas UFs están vinculadas al lenguaje coloquial. Por ello, y al igual que A. Briz, creemos que estos textos pueden servir de gran utilidad para aplicar, en nuestro caso, para la enseñanza de la fraseología.

En cuanto a la tipología de las UFs más habituales en la publicidad, podemos afirmar que están presentes todo tipo de UFs aunque es palpable una alta predilección por las paremias. Esto se explica por su gran aportación pragmática; la proximidad que transmite al receptor; su estructura flexible que permite cambios y modificaciones; a su brevedad que les hace de fácil retención; y sobre todo, a su sentido sentencioso y moralizante que contribuye a la economía discursiva.⁴⁷⁰

⁴⁶⁸ ROBLES ÁVILA, Sara. “Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE”. En: PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel y José, COLOMA MAESTRE (eds.) *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso de ASELE (Murcia octubre 2-5-2002) Murcia: s.n., 2003, pp.720-730.

⁴⁶⁹ BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL, 2002.

⁴⁷⁰ Cfr. PIÑEL LÓPEZ, Rosa M^a: “Componentes paremiológicos en anuncios de prensa alemanes y españoles” [en línea]. *Paremia*. 1997, nº6. Disponible en: <http://www.paremia.org/paremia/PAREMIA6/P6-77.pdf>[Consulta: 12.01.2012].

Debido a todo lo expuesto anteriormente, al fuerte vínculo que mantienen publicidad y fraseología, a las ventajas que la publicidad nos brinda para la didáctica de E/LE en general, y de la fraseología, en particular, nos hemos propuesto presentar una serie de actividades destinadas a la enseñanza de la fraseología a partir de textos publicitarios. Para elaborar nuestra propuesta, hemos seleccionado algunos anuncios publicitarios extraídos tanto de la prensa escrita como de la televisión.

Antes de presentar las propuestas, cabe señalar que las UFs en muchos anuncios aparecen modificadas intencionadamente por lo que en la fase de presentación no se debe presentar a los alumnos UFs modificadas. Ello es debido a que esta manipulación creativa, *a priori*, es destinada a los nativos porque éstas son fácilmente reconocibles por los mismos y su modificación, puede lograr un efecto humorístico o sorprendente en los mismos; de este modo, se podrá influir en su conducta, cumpliendo así una función fática. Sin embargo, para los alumnos extranjeros que contactan por primera vez con la UF, pueden confundirse si se presentan modificadas en una primera fase. Esto puede conllevar a que la aprendan erróneamente en su forma modificada y no en su forma real; ya que no cuentan con un conocimiento previo como los nativos. Ahora bien, en la fase de comprensión, el profesor puede aclarar el porqué de dichas modificaciones, e incluso presentar actividades relacionadas con dicha manipulación. Aparte de ello, las UFs modificadas se pueden presentar en niveles superiores donde se analizan los diferentes tipos de lenguajes, y se pueden tomar como pretexto para averiguar si los alumnos recuerdan algunas de las UFs que se supone que han visto en niveles intermedio y avanzado.

5.2.1. Propuesta de actividades

Objetivo: Enseñanza de UFs a partir de textos publicitarios.

Destinatarios: alumnos del nivel C1.

Organización: En grupos de tres.

Tiempo estimado: 50 min.

Material necesario: transcripciones de anuncios televisivos o recortes de anuncios escritos.
También videos de anuncios televisivos.

Destrezas implicadas: Todas.

○ Pre-actividad

El profesor puede comenzar planteando preguntas para introducir a los alumnos en el tema como las siguientes: ¿Qué busca la publicidad? ¿Cuáles son vuestros anuncios favoritos? O ¿Cómo es el lenguaje de la publicidad?

○ Actividades

A) Fase presentación

1. Lee atentamente los 10 anuncios publicitarios siguientes⁴⁷¹ y fíjate en las frases hechas que contienen.

Variante: Los alumnos ven el vídeo directamente de los anuncios televisivos repetidos dos veces y tratan de identificar las UFs.

Renault exprés. Un coche como una casa. (Anuncio coche Renault)

No te rompas el coco (Anuncio Twingo con airbag.)

Quédate tan ancho (Anuncio Twingo con amplitud del espacio)

No se quede colgado (Anuncio Campaña de seguros de viaje)

¡Ponte las pilas! (Anuncio Pilas Duracell)

Para viajar bien, llegar bien y quedar bien. (Anuncio Seat Asturiana)

Lectric shave pone los pelos de punta para que tu afeitadora las corte de raíz. (Crema de afeitar)

⁴⁷¹ Los anuncios publicitarios presentados han sido extraídos de Raquel Pinilla (1998), Luis Guerra Salas (1997), Ferraz Martínez (2000) y de la página web <http://www.anuncios.com>.

Wrangler tiene tela (**Anuncio
Marca de jeans Wrangler**)

La joven Ebro está como un
camión (**Anuncio Camión**)

Mi primer cigarrillo. La gente que fuma se cree más guay. ¿Y si me engancho qué? Si no aguanto el humo del tabaco. ¡Apesta! Además es asqueroso. Me lo imagino y me ahogo, Y a mí me gusta hacer deporte. No fumes. Corta por lo sano (**Campaña de prevención del tabaquismo. Ministerio de Sanidad y consumo**)

B) Fase de comprensión

2. Relacionad las frases hechas anteriores con su significado correspondiente:

- a) Quedarse defraudado en las expectativas que se le habían creado.
- b) Cosa grande o rotunda.
- c) Sentir miedo, horrorizarse.
- d) Quedarse muy tranquilo aunque no haya razones para ello.
- e) Coger ánimo o voluntad para realizar un asunto.
- f) Poner fin decididamente a una situación o discusión
- g) Pensar mucho.
- h) Ser alguien muy atractivo/a.
- i) Causar buena impresión.
- j) Ser extraordinario.

3. Sustituye las frases hechas en cursiva de los anuncios por otra expresión que formes con tus propias palabras de igual significado. Observa el ejemplo:

Ej.: No fumes. Corta *por lo sano*. / No fumes. Déjalo ya.

- a) Wrangler *tiene tela*. (**Jeans marca Wrangler**)
- b) Para viajar bien, llegar bien y *quedar bien*. (**Seat Asturiana**)
- c) No *se la juegue en una pasada*. (**Dirección general de Tráfico**)
- d) Renault Express. Un coche *como una casa*. (**Renault**)
- e) La joven Ebro *está como un camión*. (**Anuncio Camión Nuevo Ebro**)
- f) Lectric shave *pone los pelos de punta* para que tu afeitadora las corte de raíz. (**Anuncio crema afeitar**).

4. ¿Conoces alguna frase hecha de las vistas en tu lengua nativa o en otras lenguas que conoces? ¿Se utilizan también las frases hechas en la publicidad de tu país? ¿Por qué crees que la publicidad recurre a estas expresiones?

5. La publicidad hace uso en ocasiones del significado literal de las frases hechas para llamar la atención. Ahora que conoces el significado de las frases hechas anteriores distingue si en estos anuncios se usa su significado literal, su significado metafórico o ambos conjuntamente, en los siguientes anuncios:

Comentario: Para esta actividad el profesor explica y aclara en primer lugar la diferencia entre ambos significados para los que no lo tienen claro.

- a. No te rompas el coco. (**Anuncio Twingo con airbag.**)
- b. Quédate tan ancho. (**Anuncio Twingo con amplitud del espacio**)
- c. No se quede colgado. (**Anuncio Campaña de seguros de viaje Europea**)
- d. No fumes. Corta por lo sano (**Campaña de prevención del tabaquismo**)
- e. Lectric shave pone los pelos de punta para que tu afeitadora las corte de raíz. (**Crema de afeitar**)
- f. La joven Ebro está como un camión (**Anuncio Camión Nuevo Ebro**)

6. La publicidad recurre a la modificación de algunas palabras que forman las frases hechas anteriores. Intenta completar con la ayuda de tus compañeros con las verdaderas palabras que faltan sustituyendo las palabras en negrita para formar frases hechas de la lengua española.

- a. Todo depende **de la crystal** con que se mire / (**Anuncio cristal**)
De las gafas
Del color del cristal
De los prismáticos
- b. No hay **pollo fresco** que por bien no venga (**Anuncio Pollo**)
Mal
Maldad
Malicia
- c. Lo dice IKEA. La **revolución** empieza por casa. (**Anuncio IKEA**)
Caridad
Felicidad
Comida
- d. Que la **luz** te acompañe. (**Anuncio reloj Iluminator de Casio**)
Suerte
Felicidad
Prima
- e. **Destapando** felicidad (**Anuncio Coca Cola 125años**)
Derrochando
Buscando
Demostrando
- f. Ni un hogar sin **Thom** ni son. (**Anuncio THOMSON**)

Ton
Sol
Salud

g. Rebaja y vámonos.

Compra

Elige

Apaga

7. Cuestiones.

a) ¿Por qué crees que la publicidad recurre a esta modificación?

.....

b) ¿Qué efectos discursivos se pretende lograr?

.....

8. Ahora que conoces las frases hechas originales. Averigua su significado en el cuadro a partir del contexto.

a) Me echó la culpa de todo *sin son ni ton*.

b) Mi vecino Said es muy generoso con todo el mundo menos con su familia necesitada. Creo que *la caridad empieza por casa*.

c) Aunque estés en una mala racha. Debes aprender de los errores. *No hay mal que por bien no venga*.

d) La separación de Mariam y Ahmed sorprendió a todos. Cada cual le echa la culpa al otro. En fin, todo *depende del color del cristal con que se mire*.

Se recomienda tomar lo seguro sea poco, que buscarlo todo con riesgo de quedarse sin nada.

De todo lo malo se puede sacar algo positivo.

Hay que comenzar a ayudar a los más cercanos.

Cada cual tiene sus motivos y circunstancias.

C) Fase utilización

9. A continuación, te ofrecemos dos anuncios televisivos⁴⁷² inconclusos. Para concluir de manera atractiva, elige una frase hecha de las aprendidas que creas adecuada y justifica tu respuesta.

⁴⁷² YAGÜE BARREDO, Agustín, *Dan que hablar .Actividades con anuncios de la tele para la clase de español* [Recurso electrónico]. Madrid: Edinumen, 2006.

Anuncio de Patatas Fritas Lay's

CHURRERO: ¡Antonio! ¡Hombre! ¡Cuánto tiempo...!

ANTONIO BANDERAS: ¡Hombre! ¡Juanito! Sigues igual que siempre, ¿eh?...

CHURRERO: ¿Qué estás comiendo?

ANTONIO BANDERAS: "Artesanas"... con aceite de oliva

CHURRERO: Con aceite de oliva... hum

ANTONIO BANDERAS: ¿Te acuerdas de cuando era un chavalín y venía a pedirte patatas?

CHURRERO: Claro que me acuerdo...

CHURRERO (joven): *Tate* (estáte) quieto chaval...

ANTONIO BANDERAS: Yo también me acuerdo, sí...

CHURRERO: ¡Uy!

ANTONIO BANDERAS: *Tate* (*Estáte*) quieto, chaval.

VOZ EN OFF: Nuevas *Lay's* mediterráneas artesanas, elaboradas cien por cien con aceite de oliva.
Concluye:.....

Anuncios Bombones Zahor

HOMBRE: ¿Quieres uno?

MUJER: Vale.

VOZ EN OFF: Bombones *Zahor*, compártelos... o no.

TEXTO: Compártelos... o no.
Concluye:
.....

10. Inventa posibles situaciones en las que puedas usar 4 de las frases hechas que has aprendido, tal y como se muestra en el ejemplo.

Le presté a un amigo mi ordenador para que haga un trabajo.
Me borró todos mis documentos y *se quedó tan ancho*.

11. Completa las oraciones⁴⁷³ siguientes con la frase hecha de las anteriores.

- a) Mira que también.....el asunto.
- b) La partición era la única manera de.....todo aquello.
- c) Por esos pueblos se ven cosas que ponen al más templado con.....
- d) Si lo cuenta así, será una verdad.....

⁴⁷³ Estos ejemplos han sido extraídos del DFDEA.

12. Has visto en el ejercicio 6 que algunas veces la publicidad recurre a la modificación de la frase hecha para lograr distintos objetivos. Ahora inventa una frase hecha alterada. Puedes utilizar para ello algunas de las que has aprendido en las actividades anteriores.

D) Fase memorización

13. Las siguientes frases hechas del cuadro son sinónimas de algunas frases hechas que has aprendido. Intenta averiguar de cuáles se trata:

Hinchar la cabeza
Estar bueno/buena
No hay mal que cien años dure
Échale ganas
Ser tela marinera
Ponerse la piel de gallina

14. ¡Ahora te toca a ti! Deja volar tu imaginación inventando anuncios publicitarios donde figuren las siguientes frases hechas:

¡Ponte las pilas! Estar como un camión, tener tela, poner los pelos de punta, cortar por lo sano

15. Buscar anuncios publicitarios españoles donde figuren frases hechas y averigua su significado para compartir con tus compañeros. (Tarea para casa).

Comentario: el objetivo de este ejercicio es que los alumnos no se olviden de este tipo de expresiones y en casa puedan recopilar todo lo para identificar otras frases hechas en la publicidad.

5.3. Propuesta didáctica a partir de textos literarios

Uno de los géneros discursivos fuertemente relacionados con la fraseología es el género literario. La literatura se ha vinculado tradicionalmente, a los métodos más antiguos de enseñanza y *a priori*, se ha considerado incompatible con el método comunicativo. No obstante, en la actualidad, los textos literarios se consideran útiles herramientas didácticas para estudiar distintos contenidos lingüísticos. En esta propuesta, se pretende dejar patente su utilidad para la enseñanza de la parcela del vocabulario que nos atañe, la de las UFs.

Entre las causas que justifican el rechazo de los textos literarios dentro de la metodología comunicativa, M. Sanz Pastor⁴⁷⁴ señaló que los textos literarios se han considerado irreales, difíciles y poco espontáneos para ser aplicados con objetivos comunicativos. Como se sabe, la metodología comunicativa busca textos que provienen de auténticas muestras de lengua, espontáneas y sencillas para la adquisición de la competencia comunicativa similar a la de los hablantes nativos. A las causas señaladas por M.Sanz, hay que añadir el hecho de que el empleo de los textos literarios se consideraba más bien, un modelo de lengua y por ello, su uso se relacionaba con una cuestión de prestigio. Sin embargo, actualmente, el empleo de este tipo de textos se considera como una aportación positiva dentro del contexto comunicativo. Es lo que se constata en las palabras de Antonio Mendoza Fillola:

*"El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua (...) pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales."*⁴⁷⁵

En el mismo sentido, M. Sanz Pastor basándose en el principio de intertextualidad⁴⁷⁶, señala el fuerte vínculo entre lo discursivo y lo cultural y

⁴⁷⁴ SANZ PASTOR, Marta. "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". *Carabela. La literatura en el aula de ELE*. 2006, nº59, p.12.

⁴⁷⁵MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*, Barcelona: ICE Horsori, Universitat de Barcelona, 2007, p.6.

⁴⁷⁶ La **intertextualidad**, formulada en los años 30 de siglo XX por Mijail Bajtin, en sentido amplio, se refiere al conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros textos de variada procedencia: del mismo autor o más

explica cómo los textos literarios son beneficiosos para ser usados en el ámbito didáctico. La misma autora alega que:

“los textos literarios ofrecen ejemplos de atavismos culturales, de comportamientos, de tradiciones, que se proyectan en los rituales e interacciones comunes de la lengua con la que un no nativo aspira a familiarizarse.”⁴⁷⁷

Los textos literarios son, por lo tanto, reflejo de la cultura y muestran distintos usos de la lengua, albergando gran cantidad de contextos y registros. En consecuencia, brindan múltiples posibilidades de explotación para los docentes y un aprendizaje fructífero para los aprendientes de la LE. En este sentido, remitimos a las palabras de Martín Bernal, M^a Jesús quien alega que:

“la literatura es un campo tan extenso y plural que recoge todo tipo de muestras de los usos de la lengua desde las más herméticas e inaccesibles hasta las más cotidianas.”⁴⁷⁸

Por ende, los textos literarios proporcionan ricos escenarios donde desfilan diferentes modelos de lengua caracterizando diversos personajes; es decir, plasman diferentes registros desde lo más formales y estéticos hasta los más informales e incluso vulgares, reflejo de distintos personajes, sociedades, clases y épocas. Concretamente, refiriéndose al registro coloquial, Antonio Briz⁴⁷⁹ afirma que los textos literarios, se sirven de un vocabulario procedente de la conversación. Si tenemos en cuenta que las UFs poseen una marcada oralidad y una alta presencia en el registro coloquial, deducimos que este tipo de textos pueden ser muy rentables para enseñar la fraseología.

En suma, los diálogos entre los personajes en las obras de teatro y novelas, *“no son más que imitaciones de la conversación cotidiana.”⁴⁸⁰* Precisamente, la conversación cotidiana de los nativos está impregnada de UFs. De ahí, su notable presencia en los textos literarios.

comúnmente de otros, de la misma época o de épocas anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva, o no) o la apelación a un género, a un arquetipo textual o a una fórmula imprecisa o anónima

477 SANZ PASTOR, Marta. “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”, p.4. http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/ele_01.pdf [Consulta: 11.05.2012].

478 BERNAL MARTÍN, M^a Jesús. *La literatura en el aula de E/LE*. Memoria de investigación del máster. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011, p.9.

479 BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la clase de E/LE...* Op.cit., p.43

480 *Ibid.*, p.49.

Por su parte y de la misma opinión que el autor anterior, Carmen Navarro⁴⁸¹ afirma que la literatura recrea situaciones comunicativas dando cabida a distintos registros, entre los que se encuentra el lenguaje coloquial, rico en UFs. La autora avala la idea de que, en la lengua española existe una estrecha relación entre lo literario y lo oral y alega que las UFs más usadas son aquellas que “se han fijado en el texto escrito, sobre todo en el literario.”⁴⁸²

La aportación de C. Navarro no sólo avala la alta presencia de las UFs en la literatura, sino que además sostiene que las UFs con mayor frecuencia de uso son los que tienen cabida en los textos literarios por haberse fijado y conservado en ellos. Esta afirmación nos lleva a entender aún más la utilidad de estos textos. Pues, al proporcionar a los alumnos textos literarios estamos proporcionándoles un *input* real y rico en UFs más frecuentes.

Por otra parte, R.Sitman e I.Lerner⁴⁸³ aclararon que la explotación de los textos literarios en el aula cumple tres funciones fundamentales: estímulo, vehículo y herramienta para la adquisición de la competencia comunicativa en sus vertientes lingüísticas y culturales. Como se evidencia de la aportación de los autores citados, el uso de este tipo de textos en el aula no sólo constituye un estímulo para el aprendizaje de la LE, sino que también es vehículo para la interiorización de estructuras lingüísticas y para la familiarización con las distintas nociones culturales.

En suma, a pesar de ser una “expresión artística”, la literatura no deja de proporcionar una rica información lingüística y cultural que puede ofrecer múltiples posibilidades para el aprendizaje de una LE. De este modo, queda reflejado en el MCERL:

⁴⁸¹ NAVARRO, Carmen. “Didáctica de las unidades fraseológicas”. Op.cit.

⁴⁸² *Ibíd.*

⁴⁸³ SITMAN, Rosalie e Inwonne LERNER. “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”[en línea] *Espéculo: revista de estudios literarios*. Nº 12. 1999. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>[Consulta: 24/05/2012].

“(…) los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”.⁴⁸⁴

De dicha afirmación se desprende que la literatura no sólo es un fin en sí misma, sino que puede constituir un pretexto con distintos objetivos.⁴⁸⁵ La inclusión de este tipo de textos, por lo tanto, no sólo estará al servicio de una competencia literaria⁴⁸⁶, sino que queremos insistir en su utilidad como artífice de la competencia comunicativa y sus distintos exponentes.

Asimismo, M. Sanz Pastor⁴⁸⁷ propone que la incorporación de la literatura para la enseñanza de la LE puede constituir una herramienta *desrutinizadora*. Al mostrar una nueva faceta del lenguaje y al ser resultado de la creatividad lingüística, la literatura constituye una manera de romper con lo que el alumno habitualmente está acostumbrado.

En cuanto a la enseñanza de la fraseología, consideramos que los textos literarios ofrecen múltiples posibilidades por su estrecha relación y riqueza en UFs. Al tratarse de una manifestación cultural, la literatura encierra informaciones de carácter lingüístico y sociocultural de una comunidad determinada. Por su parte, la fraseología *"constituye el aspecto del sistema lingüístico que mejor refleja la idiosincrasia de un pueblo"*.⁴⁸⁸ Así pues, tanto la literatura como la fraseología reflejan el modo de ser y de pensar de una comunidad. Por lo tanto, ambas forman parte de lo que podemos denominar lingüística cultural.

Llegado a este punto, pasamos a exponer las principales ventajas que derivan del uso de los textos literarios para la enseñanza de las UFs:⁴⁸⁹

⁴⁸⁴ CONSEJO DE EUROPA. Op.cit., p.60.

⁴⁸⁵ En el mismo MCERL, los textos literarios tienen presencia en los descriptores a partir el nivel C1. En concreto, para la comprensión lectora se indica que el alumno es capaz de comprender textos largos y complejos de carácter literario.

⁴⁸⁶ El término **competencia literaria** surgió de la mano de Manfred Bierwisch en 1965 como resultado de la transposición del concepto chomskiano de competencia lingüística. El concepto alega que el hablante aparte de poseer una competencia lingüística, también posee una capacidad específica que le permite producir estructuras poéticas y entender sus efectos. Este concepto abarca contenidos lingüísticos; contenidos históricos generales; contenidos históricos particulares –referidos especialmente a la literatura– y contenidos relativos a la Teoría de la Literatura y a la Teoría del lenguaje literario. Además, la competencia literaria involucra habilidades de interpretación y de creación de textos escritos. Para ampliar información, consulte: AGUIAR E SILVA, Víctor Manuel. *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos, 1980.

⁴⁸⁷ SANZ PASTOR, Marta. "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto". Op.cit., p.139.

⁴⁸⁸ HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. "Sobre la fraseología del «Quijote»". En: ALONSO, Kira y Francisco MORENO FERNÁNDEZ (dirs.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). 1998, pp.445-454.

⁴⁸⁹ MENOVAR FOUATIH, Wahiba. "La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE". En: *Actas del I taller de literaturas hispánicas[en línea]*, pp.161-172. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../oran.../13_fouatih.pdf. [Consulta: 16/04/2012]

- a) La utilización de los textos literarios estimula la creatividad e imaginación del alumno y favorece la interacción en clase. Una temática atractiva motiva a los aprendientes y garantiza su implicación en el proceso de aprendizaje.
- b) Los textos literarios permiten conocer la cultura de la LO y sus principales manifestaciones lingüísticas entre las que se encuentran las UFs como expresiones idiosincrásicas de dicha lengua. Así pues, tanto los textos literarios como la fraseología son puntos de encuentro de lo lingüístico con lo cultural.
- c) La literatura constituye un espacio privilegiado donde desfila una gran cantidad de UFs procedentes de distintos registros, contextos, épocas y personajes.
- d) Los textos literarios son muestras reales y auténticas de la lengua. Pues las obras literarias han sido concebidas para los lectores nativos. Por lo tanto, nos permitirán presentar y practicar las UFs en un contexto auténtico, atractivo y variado.
- e) Este tipo de textos nos brinda un perfecto *input* de la lengua para presentar al alumno.
- f) Se caracteriza por una riqueza lingüística que favorece el incremento del caudal léxico y dentro de éste, del fraseológico.
- g) Los textos literarios constituyen herramientas desrutinizadoras dentro del aula y ayudan al desarrollo de estrategias de lectura y comprensión.
- h) Los textos literarios se estructuran en varios géneros (teatro, relato corto, novelas, cuentos) que podemos explotar según las necesidades e intereses de cada momento.
- i) Constituyen un soporte lingüístico importante para integrar todas las destrezas.
- j) Son fundamentales para la enseñanza de los elementos pragmáticos y discursivos de la lengua.

En relación con los distintos géneros literarios, se puede afirmar que el teatro es idóneo para la transmisión de contenidos culturales y para la asimilación del léxico coloquial de los que forman parte las UFs. Aparte de ello,

el teatro⁴⁹⁰ puede ser considerado como una actividad lúdica y motivadora para los alumnos. Por su parte, los textos narrativos permiten el afianzamiento de estructuras gramaticales y del léxico a través de procedimientos sintéticos y analíticos.

Son numerosos los autores que apuntan hacia la utilidad de los textos literarios en el aula con distintos fines. Antonio Briz presenta un recorrido de textos para la enseñanza del lenguaje coloquial del que las UFs son exponentes. En el caso de los textos literarios, el autor proporciona fragmentos de Carmen Rico Godoy, en *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*⁴⁹¹ donde desfilan numerosas fórmulas rutinarias y locuciones.

Son varios los autores que se han percatado de la abundante presencia de la fraseología en los textos literarios. Luis Alberto Hernando Cuadrado, por ejemplo, se percató del enorme valor fraseológico de la obra cumbre de la literatura española, Don Quijote de la Mancha.

*"Si bien es cierto que en el Quijote existe una armoniosa adecuación entre la idiosincrasia de los personajes y su modo de expresarse, ya que cada estrato social, profesión o individuo nos hacen sentir sus peculiaridades lingüísticas, la complejidad de la fraseología cervantina no se agota ahí, sino que presenta un amplio juego con diversos tipos de registros y niveles, que se entrecruzan sorprendentemente, en correspondencia con la fusión de otros elementos."*⁴⁹²

Basándose en la misma obra y debido a su enorme dimensión fraseológica, A. Ruiz Martínez⁴⁹³ propuso, en un artículo, una serie de actividades didácticas para enseñar locuciones a través del Quijote destinadas a los alumnos del nivel avanzado. En la misma línea, Rosa M^a Santamaría Martínez⁴⁹⁴ presentó un artículo donde propone la enseñanza del léxico a través de los cuentos. Para la fraseología, en concreto, propuso el cuento de Mario Benedetti *El puercoespín mimoso* para los niveles B2 y C1. Esta última propuesta nos parece especialmente relevante ya que entre los géneros literarios que pueden ser muy rentables para la enseñanza de las UFs,

⁴⁹⁰ CUESTA ESTÉVEZ, Gaspar J. "De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE". En: CELIS, Ángela; HEREDIA, José Ramón (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. (Actas del VII Congreso de ASELE, Almagro, 1996). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, pp. 501-506.

⁴⁹¹ RICO GODOY, Carmen (1990:75-76). Citado por BRIZ, Antonio. Op. cit., pp.50-51.

⁴⁹² HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. Op.cit., p.445.

⁴⁹³ RUIZ MARTÍNEZ, Ana María. "*La enseñanza de las locuciones a través del Quijote*". Op.cit.

⁴⁹⁴ Véase SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. "Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento en el aula de E/LE. *Carabela*. 2006, nº59, pp.79-107.

el cuento puede ser un recurso didáctico importante. La razón estriba en que ofrece discursos pertenecientes a distintos registros (culto, informal, argot, jerga juvenil, regional); facilita la adquisición de distintas familias léxicas, campos semánticos, léxico especializado, etc.; posibilita la creación de tareas integrando todas las destrezas; plasman fenómenos populares arraigados a la cultura; y sobre todo, destaca por su brevedad que facilita su aplicación en el aula con menos tiempo y esfuerzo, etc.⁴⁹⁵

Por otra parte, la autora Z. Ruppel⁴⁹⁶ propone la explotación didáctica de obras de literatura Infantil y juvenil alegando que este tipo de obras puede ser utilizado con distintos fines y pueden resultar muy productivas tanto a niños como a adultos. La autora anterior sostiene que se este tipo de textos presentan aspectos socioculturales y sociolingüísticos de lo español; pueden ser destinados, por su sencillez, a alumnos del nivel inicial; son aptos para desarrollar las distintas destrezas; animan al estudiante a la lectura; y son muy motivadores.

En lo que concierne a la fraseología, coincidimos con la autora anterior en que la aplicación de la literatura infantil en el aula puede ser bastante fructífera. En concreto, para la enseñanza de las fórmulas rutinarias. Los cuentos infantiles suelen presentar muchos diálogos y algunos son estructurados a través de comics. Éstos presentan el marco perfecto para la presentación de las fórmulas rutinarias. Tomando en consideración sus características de narración a través de texto e imagen, facilitarían la comprensión de este tipo de UFs. La misma autora afirma en este sentido:

“El cómic presenta un género muy popular a la hora de seleccionar material para la elaboración de las actividades didácticas. Las viñetas de tebeos pueden servir como punto de partida para desarrollar cualquier tipo de contenido léxico, semántico, funcional o cultural (...).”⁴⁹⁷

De la misma opinión, A. Briz⁴⁹⁸ destaca la utilidad didáctica de los cómics como transmisores fundamentales del español coloquial y destinado para todo tipo de públicos por su lenguaje sencillo, informal y por reflejar la conversación oral.

⁴⁹⁵ Ibid., p.8.

⁴⁹⁶ RUPPELL, Zsuzsanna. “La literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE”. En: ibíd., p.30.

⁴⁹⁷ Ibid., p.28

⁴⁹⁸ BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Op.cit., p.54.

En definitiva, el uso de la literatura con fines didácticos constituye un recurso inestimable para lograr propósitos comunicativos diversos y enseñar distintos elementos lingüísticos entre ellos, las UFs.

Para la inclusión de los textos literarios para enseñar las UFs, señalamos una serie de pautas necesarias que hay que considerar:⁴⁹⁹

- El profesor tiene que escoger el texto adecuado teniendo en cuenta el nivel, los objetivos, así como los intereses y motivaciones de sus alumnos. Los textos deben ser atractivos, breves y con un lenguaje sencillo.⁵⁰⁰
- El material elegido debe contar con una riqueza fraseológica considerable para poder explotarlo en clase con el fin de enseñar las UFs. En esta línea, cabe destacar que los textos descriptivos son ideales para estudiar las locuciones nominales y adjetivas; los expositivos nos permiten abordar las locuciones nominales, verbales, prepositivas y argumentativas; y finalmente, los narrativos son ricos en locuciones verbales y adverbiales. Por otro lado, para el estudio de las fórmulas rutinarias, como hemos señalado anteriormente, los diálogos literarios (tanto en cómics como en obras de teatro) son ideales y pueden resultar muy productivos.
- El profesor debe proporcionar, antes de comenzar la lectura, todo lo relacionado con referencias socioculturales para situar al alumno en el contexto del texto literario.
- El profesor debe ayudar durante la lectura a los alumnos a desarrollar estrategias lectoras a través de preguntas, aclaraciones, y comentarios para que éstos puedan inferir y descodificar los aspectos relevantes.
- El texto literario debe tratarse desde un enfoque interactivo para lograr que el alumno se entretenga leyéndolo y no como un documento histórico o lingüístico. De este modo, se hace más entretenida la lectura

⁴⁹⁹ Las pautas presentadas proceden de STEMBERT, Rudolf. "Propuesta para una didáctica de los textos literarios en la clase de E/LE". En: MIQUEL, Lourdes; SANZ, Neus (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Nº 4. Madrid: Fundación Actilibre, 1999, pp.251-253.

⁵⁰⁰ Rudolf Stembert (1999: 252) señala que un texto sencillo es aquel que desde el punto de vista léxico, consta de un vocabulario que se acerca al léxico básico no estético; desde el punto de vista sintáctico, la cohesión interna es fácil; desde el punto de vista de la enunciación, es homogéneo y no polifónico; y desde el punto de vista sociocultural que sea compatibles con los conocimientos enciclopédicos del alumno.

y se incentiva al interés por la misma.

Así pues, la literatura no sólo resulta una fuente cultural inestimable para los alumnos, sino que constituye un medio alternativo para acercarse a la lengua que se está aprendiendo. La novela, el teatro o el relato corto nos ofrecen un contexto vivo y completo donde desfilan todo tipo de personajes con sus registros y lenguajes.⁵⁰¹

En el caso que nos concierne, la enseñanza de las UFs puede hacerse a través de cuentos o cómics donde abundan los diálogos para el caso de las fórmulas rutinarias y para los niveles iniciales de aprendizaje. En el caso de los niveles más avanzados proponemos el uso de géneros más sosegados como la novela. Para nuestra propuesta, elegimos fragmentos de la novela *Cinco Horas Con Mario*⁵⁰² del autor español Miguel Delibes para la enseñanza de la fraseología.⁵⁰³

La elección de este texto corresponde a los siguientes criterios. Se trata de una novela con una enorme riqueza fraseológica, un lenguaje sencillo y trivial. La temática de esta novela es apta para despertar el interés de los alumnos y sus connotaciones históricas y culturales les permiten relacionarse con el contexto sociocultural. El texto también cuenta con una cohesión interna sencilla; es decir, las relaciones sintácticas no son demasiado complejas. Aparte de ello, esta obra forma parte de distintas antologías concebidas para fines didácticos en el aula del español. Muchas de esas antologías están destinadas a los alumnos marroquíes, en particular.⁵⁰⁴

⁵⁰¹ Véase SCHEWE, Manfred. "La cultura a través de la literatura y a través del teatro". En: BYRAM, Michael y Michael, FLEMING (coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. trad. José ramón Parrondo y Maureen Dolan. Madrid: Cambridge University Press, 1998, pp.207-222.

⁵⁰² Es una novela del escritor español Miguel Delibes publicada en 1966. El núcleo central de esta narración es el soliloquio de Carmen; el monólogo de una conservadora mujer de clase media alta con el cadáver de su prematuramente fallecido marido Mario, catedrático de instituto y comprometido periodista e intelectual. A través de los recuerdos de su vida, en muchos aspectos, insatisfactoria vida en común, Delibes recrea la España provinciana de la época, los problemas de la falta de comunicación en el matrimonio, así como el conflicto de las "dos Españas".

⁵⁰³ Es tal la dimensión fraseológica en la obra de este autor que se celebraron las Jornadas Internacionales tituladas *Fraseología en la obra de Miguel Delibes*, los días 9, 10 y 11 de febrero de 2011 en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid. Las coordinadoras de estas jornadas fueron María Antonella Sardelli, Salud Mª Jarilla Bravo y Manuel Sevilla Muñoz.

⁵⁰⁴ Para los alumnos marroquíes, merece la pena citar la utilidad de la obra de Pedro Corral Madariaga. *Antología de textos literarios (y su aprovechamiento didáctico para las clases de ELE en Enseñanza Secundaria Marroquí)*. Es una obra donde, a través de un recorrido histórico desde la Edad Media hasta la actualidad, se señalan las principales obras para explotar didácticamente en clase. Según el autor los propios alumnos marroquíes han colaborado en la elección de estas propuestas. Por lo tanto, es muy motivadora para ellos. También destaca la obra *Antología de textos literarios de humor para el aula de ELE* de Consuelo Jiménez de Cisneros como coordinadora que pretende facilitar para los profesores un conjunto de textos dramáticos para usar en el aula con fines didácticos. Las actividades están en consonancia con la programación de español de los cursos 1º y 2º de bachillerato marroquí.

Entre los autores que se han percatado de la riqueza fraseológica de esta obra y su aplicación con fines didácticos, destaca L. Luque Toro quien propuso esta novela para explotar el aprendizaje del uso de los diccionarios de fraseología. En sus palabras se refleja la trascendencia de esta obra:

*"Cinco horas con Mario quizás sea el texto donde se transpire en cada línea la esencia de lo español, de ese carácter que se refleja a través de lo cognitivo, lo morfofuncional y lo pragmático. Una explotación didáctica con un texto de esta amplia tipología no es sólo un rico caudal léxico, sino también una vía de conocimiento del pensamiento y de la cultura españolas."*⁵⁰⁵

Para nuestra propuesta, hemos elegido algunos fragmentos⁵⁰⁶ donde se evidencia la abundancia de UFs sobre la que vamos a desarrollar nuestras actividades. A través del texto pretendemos contextualizar las UFs de manera atractiva, propiciando un escenario comunicativo adecuado. De la exposición de los elementos lingüísticos pasaremos a la comprensión y consolidación de los mismos a través de algunas actividades.

⁵⁰⁵ TORO LUQUE, Luis. "La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica". En: CASTILLO CARBALLO, M^ª Auxiliadora; [et al.] (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, (Actas del Congreso del XV ASELE, Sevilla, 22-25 de septiembre del 2004). Sevilla: Secretariado de publicaciones de U. Sevilla, 2005, pp.542-547.

⁵⁰⁶ DELIBES, Miguel. *Cinco horas con Mario*. Barcelona: Ed. Destino, 2003, pp. 40-41.

5.3.1. Propuesta de actividades

Objetivos: la enseñanza de las UFs.

Destinatarios: alumnos del nivel avanzado C1.

Organización: Individual, en pareja y en puesta en común.

Tiempo estimado: 30 min.

Material necesario: fotocopias del texto.

Destrezas implicadas: Comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

○ **Pre-actividad**

Como paso previo a las actividades, el profesor proporciona a los alumnos datos sobre la obra, el autor y el contexto sociohistórico donde se ambienta.

○ **Actividades**

A) **Fase de presentación**

1. Lee los siguientes fragmentos de la obra *Cinco horas con Mario* de Miguel Delibes donde te presentamos una serie de expresiones localizadas en negrita. ¿Qué es lo que crees que tienen en especial estas expresiones?

[...] Mario, cariño, que no sé lo que me digo, que me pongo como loca cada vez que pienso en el traje que tenía pensado, con el talle un poco alto, de corte princesa, que hubiese **dado el golpe**, seguro, fíjate, que los hombres **no tenéis ni idea** de lo que eso significa para una mujer. Pero es igual, tú **tieso en tus trece**, que **a buena hora** si me lo dices al hacernos novios, da gracias a que después de la pedida yo no podía **dar la campanada, que si no** [...]

*En teniendo con qué alimentarnos y con qué cubrirnos, estemos eso contentos. Los que quieren enriquecerse caen en tentaciones, en lazos y en muchas codicias locas y perniciosas que hundan a los hombres en la perdición y en la ruina, porque la raíz de todos los males es la avaricia, y por eso mismo me será muy difícil perdonarte, cariño, por mil años que viva, el que me quitases el capricho de un coche. Comprendo que **a poco de** casarnos eso era un lujo, pero hoy un Seiscientos lo tiene todo el mundo, Mario, hasta las porteras si me apuras, que a la vista está. Nunca lo entenderás, pero a una mujer, no sé cómo decirte, le humilla que todas sus amigas vayan en coche y ella **a patita**, que, te digo mi verdad, pero cada vez que Esther o Valentina o el mismo Crescente, el ultramarinero, me hablaban de su excursión del domingo me enfermaba, palabra. Aunque me esté mal decirlo, tú has tenido la suerte de dar con una mujer de su casa, una mujer que **de dos saca cuatro** y te has dejado querer, Mario, que así qué cómodo, que te crees que con un broche de dos reales o un detallito por mi santo ya está cumplido, y **ni hablar**, borrico, que me he hartado de decirte que no vivías en el mundo pero tú, que si quieres. Y eso, ¿sabes lo que es, Mario? Egoísmo puro, para **que te enteres**, que ya sé que un catedrático de Instituto no es un millonario, ojalá, pero hay otras cosas, creo yo, que hoy en día nadie se conforma con un empleo. Ya, vas a decirme que tú tenías tus libros y "El Correo", pero si yo te digo que tus libros y tu periodicucho no nos han dado más que disgustos, a ver si miento, **no me vengas** ahora, hijo, líos con la censura, líos con la gente y, **en sustancia**, dos pesetas. Y no es que **me pille de sorpresa**, Mario, por lo que yo digo, ¿quién iba a leer esas cosas tristes de gentes muertas de hambre que se revuelcan en el barro como puercos? **Vamos a ver**, tú piensa con la cabeza, ¿quién iba a leer ese rollo de "El Castillo de Arena" donde no hablas más que de filosofías? Tú mucho con que si la tesis y el impacto y todas esas historias, pero ¿quieres decirme con qué se come eso? A la gente **le importan un comino** las tesis y los impactos, créeme, que a ti, querido, **te echaron a perder** los de la tertulia, el Aróstegui y el Moyano, ese de las barbas, que son unos inadaptados.*

B) Fase de Comprensión

2. ¿Conoces el significado de las expresiones marcadas en **negrita**? Intenta averiguar su significado a través del contexto.

3. Relaciona cada frase hecha con su significado en las dos columnas.

Pillar de sorpresa	Llamar la atención, sobresalir,
Echar perder	Estar sin dinero
Importar un comino	Llamar la atención
Tieso en tus trece	Demasiado tarde.
Dar el golpe	No interesar o preocupar en lo más mínimo una cosa
Dar la campanada	No esperarse o coger desprevenido algo.
De dos saca cuatro	Perder las buenas cualidades que tenía.
A buena hora	Seguir con la misma actitud u opinión ya manifestada
No tener ni idea	No saber nada acerca de algo.
En sustancia	Como consecuencia de ello
A pata	Andando
A poco de	Después de un tiempo reducido

4. De las expresiones anteriores, ¿cuáles crees que pertenecen al registro coloquial? ¿Hay alguna expresión que te parece más formal?

5. ¿Hay alguna expresión parecida en tu lengua nativa o en otra lengua que conoces? Si no tienes estas expresiones en tu lengua, ¿cómo expresarías lo que significan? Explica algunas a tu compañero.

C) Fase de utilización

6. Sustituye las frases hechas de este fragmento del texto anterior por una paráfrasis de igual significado:

Mario, cariño, que no sé lo que me digo, que me pongo como loca cada vez que pienso en el traje que tenía pensado, con el talle un poco alto, de corte princesa, que hubiese **dado el golpe**, seguro, fíjate, que los hombres no **tenéis ni idea** de lo que eso significa para una mujer. Pero es igual, **tú tieso en tus trece**, que **a buena hora** si me lo dices al hacernos novios, da gracias a que después de la pedida yo no podía **dar la campanada**.

7. Conmute el segmento adecuado del texto por una frase hecha de las vistas anteriormente.

- a) He comido tanta comida basura que acabé dañando mi estómago.
- b) La gente es muy chismosa, a mí no me interesa en absoluto lo que haga el vecino con su vida.
- c) He intentado convencerle de que cambie de actitud, pero ya lo conoces en sigue firme en sus ideas y no cambia de opinión.
- d) Con su cambio imagen, creo que Salua va a llamar mucho la atención en la fiesta.
- e) Esta mañana había un atasco tremendo Casablanca y tuve que andando hasta el trabajo.
- f) No sé lo que ocurrió ese día en clase porque no asistí.

8. Entre las frases hechas del texto hay cuatro fórmulas habituales que cumplen distintas funciones, adivina cuales son estas fórmulas según la función que cumplen.

- 1) Expresa desacuerdo o rechazo sobre algo.
- 2) Se usa para recalcar algo que se cree que molesta o contraría a la persona que se dirige.
- 3) Se usa procediendo a una reflexión, pregunta o mandato.
- 4) Se usa para rechazar cualquier argumento, real o imaginario del interlocutor.

Comentario: Se corrigen las respuestas en una puesta en común con toda la clase.

9. Responde con las fórmulas anteriores adecuadas a las siguientes situaciones y escenifícala oralmente con tu compañero.

- Khalid: Hola Yassin, ¿qué tal estás amigo? Soy yo Khalid. Te llamo para saber si me puedes prestar tu coche para mañana.
- Yassin: Hola Khalid, lo siento no puedo. No tengo las llaves del coche, lo tiene mi padre. Y si las tuviera no te lo prestaría,.....
- Khalid:-Te veo muy alterado Yassin....., ¿puedo saber por qué no me lo dejarías?
- Yassin: -....., sabes muy bien que la última vez que te lo presté me lo dejaste destrozado y sucio.
- Khalid: Venga ya, si estaba sucio cuando me lo prestaste, y lo del choque, sólo fue un rasguño.

D) Fase de Memorización

10. Explica qué tipo de relación semántica se da entre estas 3 series de frases hechas:⁵⁰⁷

a) Importar un pepino	b) Estirar la pata	c) A buena hora
Importar un rábano	Cerrar los ojos	En un abrir y cerrar los ojos
Traer sin cuidado	Pasar a mejor vida	En un santiamén

11. Continúa las series agregando frases hechas que conozcas que tengan la misma estructura de las vistas, al igual que te mostramos en los ejemplos. Puedes usar el diccionario.

Variante: Este ejercicio se puede realizar oralmente a modo de actividad lúdica en grupos de tres de manera que cada componente del grupo diga una frase hecha con la estructura en cuestión por turno. El grupo que más estructuras aporta gana.

- Echar a perder, echar a flote...
- Dar el golpe, dar la cara...
- A pata, a pie, a.....
- De sorpresa, de moda, de....

12. Pon a prueba tus dotes literarias inventando un minidiálogo que contenga las expresiones que has aprendido para representarlo después con tus compañeros de grupo.

13. Busca en otros textos literarios ejemplos de frases hechas para compartir con tus compañeros y explica su significado. (Tarea para casa).

⁵⁰⁷ Este ejercicio es de I. PENADÉS MARTÍNEZ (1999: 56).

6. Actividades lúdicas

Desde la irrupción de la metodología comunicativa en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, el papel de las actividades lúdicas se ha vuelto más relevante debido a que esta metodología aboga por un aprendizaje divertido, dinámico y sobre todo, donde los alumnos son los propios protagonistas de su proceso de aprendizaje. Tomando en consideración que el proceso de enseñanza debe tratarse de la búsqueda continua de material motivador para los alumnos, creemos que estas actividades no pueden pasar desapercibidas por las múltiples ventajas que ofrecen para la enseñanza de la lengua, en general y para la enseñanza de la fraseología, en particular. El valor didáctico de los juegos reside, según Daniele Baretta⁵⁰⁸, en varios aspectos que resumimos del siguiente modo:

- El uso de juegos en clase suele motivar a los alumnos y disminuye su ansiedad proporcionando un ambiente más relajado y desinhibido.
- Los juegos permiten desarrollar estrategias comunicativas ya que constituyen un canal de comunicación natural e inmediata.
- Estas actividades contribuyen a la adquisición de la competencia comunicativa; conllevan a la necesidad de comunicarse y crean la oportunidad para hacer uso de la lengua al alumno.
- El juego sirve para el profesor como mecanismo de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo orientan hacia los errores que pueden cometer sus alumnos.

Además de las ventajas anteriores, Sonsoles Fernández⁵⁰⁹ añade:

- Para resolver las situaciones planteadas, despiertan la creatividad de los alumnos.⁵¹⁰
- Permite que los alumnos estén activos y se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje.

⁵⁰⁸ BARETTA, Daniele. "Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE". En: *RedELE*. N°7. Disponible en web: [http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_7_02Baretta.pdf ?...](http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_7_02Baretta.pdf?...) [Consulta: 06/05/2012].

⁵⁰⁹ FERNÁNDEZ, Sonsoles. "Aprender como juego. Juegos para aprender español". *Carabela. Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. 1997, nº41, pp. 7-22.

⁵¹⁰ Los principios de psicología del aprendizaje y las teorías de adquisición de lenguas extranjera aseguran que la utilización de técnicas que estimulación de la creatividad estimulan la actividad de los dos hemisferios del cerebro que se complementan entre sí, y de este modo, se logra un aprendizaje exitoso.

- Posibilitan la repetición necesaria facilitando la interiorización y memorización de los exponentes lingüísticos.
- Favorece el aprendizaje de los exponentes gracias a los mecanismos cognitivos y sensoriales que intervienen.
- Posibilitan la simulación global de situaciones imaginadas.
- Permiten asumir un papel como en los escenarios o juegos de roles.
- Apoyan el trabajo cognitivo de apropiarse de las reglas de la lengua.

Aparte de lo anterior, hay que añadir, a favor de la recurrencia de las actividades lúdicas en la enseñanza de la fraseología, que el juego cumple también una función contextualizadora. Es decir, proporciona un contexto comunicativo inmediato y real, un escenario propicio que permite al aprendiente practicar la lengua y los exponentes lingüísticos que se pretenden enseñar en un momento y situación determinados. Dicho de otro modo, la importancia del juego como estrategia de aprendizaje radica:

“en la creación de un entorno que estimule a alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento y elaborar su propio sentido (...).”⁵¹¹

En suma, el juego didáctico constituye también un elemento desrutinizador. Es el uso de materiales distintos (tarjetas, recortes, dibujos, música, objetos) a los habituales (libros de texto, cuadernos, diccionarios) y supone un cambio de medio positivo que despierta el interés de los aprendientes.

Por otro lado, las actividades lúdicas pueden facilitar la aproximación a la cultura de la LO.⁵¹² Pues resaltan los aspectos contrastivos entre las lenguas permitiendo una reflexión sobre las diferencias entre unas y otras; de este modo, se favorece el desarrollo de estrategias interculturales.

Así pues, teniendo en cuenta las aportaciones anteriores, proponemos una serie de actividades de carácter lúdico para la enseñanza de las UFs. Éstas forman parte del lenguaje colorido, figurado cuyo uso en la conversación oral las hace propensas a ser practicadas de manera lúdica; el juego favorece

⁵¹¹ Bruner y Haste (1990) Citados por CHACÓN, Paula. “El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?” [En línea]. 2008. Disponible en: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf> [Consulta: 12/02/2012].

⁵¹² Véase EQUIPO TANDEM. “El placer de aprender”. *Carabela. Las actividades lúdicas en la E/LE*. 1997, nº41, pp.23-33.

la interacción y propicia el contexto adecuado y real para la presentación, comprensión y práctica de las mismas. Sobre todo, en la fase de memorización, el juego ayuda a la retención e interiorización de las UFs.

Para la inclusión de los juegos en clase, se dispone de numerosas maneras y materiales que se pueden elegir según los objetivos didácticos que se pretenden conseguir y acorde a las distintas fases de la secuencia didáctica que se pretende reforzar.⁵¹³

Entre los requisitos que deben cumplir, las actividades de carácter lúdico, Concha Moreno⁵¹⁴ señala que el juego requiere la participación de todos los alumnos; debe ser imaginativo con el fin de estimular la imaginación y creatividad de los alumnos; debe ser flexible ante cualquier necesidad de modificación; y finalmente, debe estar dirigido por el profesor para supervisar en todo momento la práctica adecuada del mismo.

En muchas propuestas consultadas sobre la enseñanza de la fraseología aparecen juegos como crucigramas, sopas de letras, *Pictionary*⁵¹⁵, *Scrabble*⁵¹⁶, juegos con adivinanzas, canciones, videos, simulaciones, representaciones, juego de roles, etc. Ello demuestra la efectividad de este tipo de actividades en su enseñanza-aprendizaje.

A continuación, recogemos algunas propuestas de actividades lúdicas para la enseñanza de UFs.

⁵¹³ Esto no quiere decir que tengan que aparecer juegos o actividades lúdicas en todas las fases, sino que algunas, si el profesor lo cree oportuno, pueden presentarse en una fase concreta por las aportaciones que proporcionan.

⁵¹⁴ MORENO GARCÍA, Concha. "Actividades lúdicas para la clase de español". En: Rojas Gordillo, Carmen; Cibele Pellizán, Alonso (coords.). *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (14 de septiembre del 2002). Sao Paulo: Consejería de Educación y Embajada de España en Brasil, 2003. Pp.195-207.

⁵¹⁵ **Pictionary** es un célebre juego de mesa creado por Rob Angel que consiste en adivinar una palabra a través de un dibujo sobre papel. Gana el jugador o el equipo que más palabras o frases adivine. Es posible que fuera un juego popular que posteriormente fue comercializado adquiriendo el nombre actual. Aunque tiene multitud de variaciones. Pictionary es un juego donde la única comunicación permitida es el dibujo: Por equipos, consiste en adivinar una palabra viendo los dibujos que hace nuestro compañero, en una carrera contrarreloj en la que gana el equipo que adivina más palabras. Las mayores dificultades se encuentran a la hora de dibujar verbos, palabras muy rebuscadas o sustantivos abstractos.

⁵¹⁶ **Scrabble** es un juego de mesa en el cual cada jugador intenta ganar más puntos mediante la construcción de palabras sobre un tablero de 15x15 casillas. Las palabras pueden formarse horizontalmente o verticalmente y se pueden cruzar siempre y cuando aparezcan en el diccionario estándar. El juego se realiza entre 2 o 4 jugadores, sobre un tablero de 15x15 casillas, en las que cada jugador coloca sus fichas. Cada jugador recibe un número específico de fichas (o letras). Las letras se encuentran numeradas con su respectivo valor, obteniéndose por cada palabra formada una puntuación que depende tanto del valor de las letras empleadas como de la posición de dichas letras dentro del tablero.

6.1. Actividad lúdica ⁵¹⁷

Tiempo estimado: 20 minutos.

Destinatarios: B1.

Objetivo: aprender UFs referidas al cuerpo humano.

Material necesario: papel de colores, tijeras.

Tantas tarjetas como parejas o grupos vayamos a tener en el aula. Fichas y dados para jugar con el tablero.

Organización: grupos de 3 o 4.

Destrezas implicadas: Comprensión lectora y expresión oral.

Descripción de la actividad:

A cada grupo se le proporciona un juego de tarjetas con dibujos de las partes del cuerpo y las frases hechas incompletas. Los alumnos deben intentar relacionar cada frase con los dibujos de la parte del cuerpo que corresponde. Después de corregirlas en una puesta en común, cada grupo elige una frase y explica su significado. Es preferible que los alumnos lo hagan con sus propias palabras en español, o usando otros métodos como la mímica, situación de uso, etc.

Asimismo, se puede recurrir a la traducción de la frase en LM si tienen correspondencia. A continuación, se reparte un tablero con las frases correctas y completas. Por turno, los alumnos deben completar las situaciones propuestas con la frase hecha que consideren adecuada. De esta manera, nos aseguramos de que entienden bien su uso. Finalmente, como tarea de repaso para casa, proporcionamos una copia con las frases hechas incompletas para completar en casa.

⁵¹⁷Esta actividad ha sido extraída de LOBÓN LÓPEZ, M^a José. "Con las partes del cuerpo"[en línea]. Disponible en: http://www.moscu.cervantes.es/es/cursos_espanol/ELERus/Actividades%20A2/A2_Con_las_partes_del_cuepo.html [Consulta: 24/04/2012].

6.2. Actividad Lúdica 2

Tiempo estimado: 20 min.

Niveles: B2, C1 y C2.

Objetivos: enseñar UFs.

Material necesario: tarjetitas de los tres colores.

Organización: puesta en común.

Destrezas implicadas: Expresión oral, comprensión escrita e interacción.

Descripción del juego:

Escribir en tarjetas de un color UFs relacionadas con algún campo temático como por ejemplo, el mundo de la tauromaquia, de los colores, de los animales, de los sentimientos, culinarias, relacionadas con ciudades y pueblos, etc. En otro color, escribimos su significado en español; y en un tercer color, la explicación que tiene, su posible origen, por ejemplo. Repartimos las tarjetas desordenadamente entre los alumnos, y que cada cual busque el alumno que tiene la tarjeta que complete la información que falta. Cuando la tengan deben escribir la información completa en la pizarra y ganaría el grupo que termine en primer lugar de reunir toda la información sobre las UFs.

6.3. Actividad lúdica 3⁵¹⁸

Tiempo estimado: 30 min.

Niveles: B2 y C1.

Objetivos: aprender practicando UFs.

Material necesario: tarjetas.

Organización: en pareja.

Destrezas implicadas: expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, interacción.

Descripción del juego:

El profesor recorta las tarjetas que se presentan a continuación y las reparte a cada pareja. Cada participante escoge al azar una tarjeta y, sin mostrarla a su compañero, lee en voz alta una pregunta. El compañero debe responder utilizando oraciones completas (no vale responder con “sí”, “no” o a veces”), etc. Si no ha entendido el significado de la expresión de la pregunta,

⁵¹⁸ Este ejercicio ha sido extraído de: <http://www.espanholenlarede.com>[en línea] [Consulta: 24/04/2012].

debe inventar algo y responder. Luego responde a la pregunta siguiente, hasta que haya respondido las tres; en ese momento deberá tratar de descubrir cuál es la expresión que aparece en las tres preguntas y su significado. Después es el turno del compañero, y así continúan hasta usar todas las tarjetas: el ganador es el que consiga descubrir más UFs y sus significados. He aquí el material:

<p>¿Quién es la persona que siempre está al tanto de todo en tu clase? ¿Estás al tanto de los lugares más frecuentados en tu ciudad? ¿Qué haces para ponerte al tanto de lo que acontece en el mundo?</p> <p>Estar / ponerse al tanto = informado Ej. Necesito ponerme al tanto de todo lo sucedido en la última reunión.</p>	<p>Tu amiga dice que le da igual ir de compras o ir al parque el sábado por la tarde. ¿Qué decides? ¿A ti te da igual ir al cine o mirar una película en tu casa? ¿Te da igual que cualquier partido político gane las elecciones?</p> <p>Me da igual = me es indiferente, <i>tanto faz</i> Ej. Si vamos al cine o si vamos a bailar me da igual.</p>
<p>¿Qué elementos es necesario tener en cuenta para realizar un viaje a otro país? En tu opinión, ¿se debe tener en cuenta el dinero para comenzar una relación afectiva? ¿Existe alguna persona cuya opinión tú siempre tomas en cuenta? ¿Por qué?</p> <p>Tener en cuenta = considerar Ej. Hay que tener en cuenta los altos salarios que reciben los funcionarios.</p>	<p>¿En cuáles materias del colegio te va bien generalmente? ¿Cómo crees que te va a ir en el próximo examen? Cuéntanos alguna situación en la que te fue muy bien.</p> <p>Me fue mal = no tuve éxito Me fue bien = tuve éxito Ej. Me fue bien en la prueba de biología. A Pedro le fue mal en la entrevista de empleo.</p>
<p>¿Dónde se llevará a cabo la próxima fiesta del colegio? ¿En qué ciudad en tu país se llevan a cabo grandes eventos? Imagina que en tu escuela comenzará una investigación sobre el medio ambiente. ¿Quién sería la persona más indicada para llevarlo a cabo?</p> <p>Llevar a cabo = realizar Ej. Se está llevando a cabo un interesante proyecto arquitectónico.</p>	<p>¿Quién te da una mano siempre que lo necesitas? Necesito pintar mi casa. ¿Te animarías a darme una mano? En este momento, ¿necesitas que alguien te dé una mano?</p> <p>Dar una mano = ayudar Ej. ¿Me das una mano con la limpieza? Un amigo es alguien que está siempre dispuesto a dar una mano.</p>
<p>¿Hay alguna persona a la que tú no le des ni la hora? ¿Cómo te sientes cuando alguien no te da ni la hora? ¿Qué consejo le darías a un amigo que está interesado por una chica que no le da ni la hora?</p> <p>No me da ni la hora = no me presta atención, demuestra indiferencia. Ej. Pedro era mi amigo antes, pero desde que se enojó conmigo no me da ni la hora.</p>	<p>Nombra una cosa que ni te va ni te viene. ¿Qué haces si en una reunión tus amigos hablan de un asunto que ni te va ni te viene? Si te piden una opinión sobre un tema que a ti ni te va ni te viene, ¿qué respondes?</p> <p>Ni me va ni me viene = me es indiferente. Ej. El cine ni me va ni me viene.</p>
<p>¿Recuerdas una ocasión en que hayas metido la pata? Cuando metes la pata, ¿estás dispuesto a reconocerlo? ¿Qué te propones hacer para no meter la pata en la próxima prueba del colegio?</p> <p>Meter la pata = cometer un error, arruinar algo. Ej. Tenía la intención de ayudar, pero metió la pata cuando dijo lo que pensaba.</p>	<p>¿Sigues los consejos de tus padres o prefieres darte la cabeza contra la pared? ¿Crees que la mejor forma de aprender algo es dándose la cabeza contra la pared? ¿Qué podemos hacer para evitar darnos la cabeza contra la pared?</p> <p>Darse la cabeza contra la pared = cometer un error a propósito a pesar de haber sido advertidos. Ej. Yo le advertí del peligro, pero él prefiere darse la cabeza contra la pared</p>

6.4. Actividad Lúdica 4: El matamoscas⁵¹⁹

Tiempo estimado: 20 minutos.

Nivel: niveles B2 y C1.

Objetivos: enseñar UFs a través haciendo uso de la LM.

Material necesario: listado de expresiones equivalentes en árabe a las UFs estudiadas y el objeto matamoscas.

Organización: en grupos.

Destrezas implicadas: Interacción y comprensión oral.

Descripción de la actividad:

Los alumnos se sitúan en dos filas frente a la pizarra, los primeros de cada fila tendrán un matamoscas. En la pizarra estarán escritas desordenadamente las UFs, en árabe. El profesor y/o el resto de alumnos irá diciendo UFs en español y los alumnos de la primera fila como si de moscas se tratase, tendrán que “cazar” la expresión adecuada en árabe. Gana el equipo o fila que tengan más aciertos y sean más rápidos en encontrar la expresión adecuada en su LM.

Variante: El mismo juego se puede emplear para completar la forma de UFs, cazar su significado o imágenes relacionadas con su forma o sentido, etc.

⁵¹⁹ Para esta actividad lúdica nos hemos basado en: RICHART MARSET, Mabel. “El doblaje y el subtítulo de la Unidad fraseológica”. En: MARTÍ CONTRERAS, Jorge (coord.). *Actas del I Congreso internacional de Lengua, Literatura y Cultura española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. (Valencia, 17,18 y 19 Mayo 2007).Valencia: JMC y Onda, 2007, pp.405-411.

6.5. Actividad lúdica 5⁵²⁰

Tiempo estimado: 50 min

Nivel: B2 y C1.

Objetivos: enseñar UFs relacionadas con el carácter

Material necesario: Tarjetas con dibujos de diferentes expresiones

Organización: Toda la clase.

Destrezas implicadas: comprensión oral, expresión oral y expresión escrita

Descripción del juego:

El profesor recorta las tarjetas que contienen los dibujos referentes a las UFs relacionadas con la descripción de personalidad o el carácter (*ser un don nadie, ser un don Juan, hacer el ganso, no tener pelos en la lengua, ser un pesado, llevar los pantalones, etc.*).

Las reparte al azar entre sus alumnos y escribe en la pizarra las expresiones que se corresponden con las ilustraciones. Los alumnos deben identificar cada dibujo con las expresiones de la pizarra. Después se corrige entre todos. El profesor vuelve a recoger las tarjetas, las mezcla y las vuelve a repartir al azar tres por cada grupo de tres. Cada grupo piensa en unas situaciones para utilizar dichas expresiones.

Transcurridos 5 o 10 min, un representante de cada grupo explica al resto de la clase las situaciones con las expresiones que les ha tocado y se inicia un debate de opiniones al respecto. La actividad se considera finalizada cuando todos los grupos intervienen.

Variante: Esta actividad se puede realizar con UFs pertenecientes a distintos campos temáticos o semánticos como las relacionadas con comidas, colores, sentimientos, carácter, ciudades, animales, etc.

⁵²⁰ MORENO, Concha; [et al.]. *Actividades lúdicas para la clase de español. Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita*. 3ª edición. Madrid: SGEL, 2003.

6.6. Actividad Lúdica 6: Concurso

Tiempo estimado: 20 min

Niveles: B2 y C1

Objetivos: Reforzar el aprendizaje de UFs

Material necesario: Pizarras pequeñas para cada grupo

Organización: en grupos de tres o cuatro

Destrezas implicadas: Comprensión oral, expresión oral y expresión escrita.

Descripción del juego:

A modo de concurso, el profesor reparte a cada grupo una pequeña pizarra y un alumno por grupo será el encargado de escribir las respuestas. El profesor va leyendo en voz alta una situación o circunloquio relacionada con UFs vistas en clase con anterioridad, los alumnos deben adivinar de qué frase hecha se trata y escribirla en la pizarra. El grupo que tenga la respuesta correcta y sea más rápido en escribirla se lleva los puntos. El grupo que tenga más puntos es el ganador.

6.7. Actividad lúdica 7: Propuesta a través de una canción

Con vistas a los resultados obtenidos de los cuestionarios donde hemos comprobado el interés y motivación de los marroquíes por la música española y la tendencia de los alumnos marroquíes por el desarrollo de las destrezas orales, hemos procedido a la presentación de una propuesta basada en la música. El uso de la música en el aula de E/LE puede utilizarse:

*“(…) bien como piezas centrales de la comunicación en el aula, bien medio para enfatizar o reforzar distintos aspectos del proceso de adquisición lingüística o cultural”.*⁵²¹

La afirmación anterior significa que la música puede utilizarse como material de refuerzo o de apoyo como vehículo comunicativo. J. Santos Asensi⁵²² señaló las siguientes ventajas que proporcionan las canciones para

⁵²¹ SANTOS ASENSI, Javier. “Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula del español”. *Carabela. Las actividades lúdicas en la E/LE*.1997, nº 41, p. 36.

⁵²² *Ibíd.*

su explotación didáctica: constituyen material auténtico que consta de un gran riqueza lingüística que permite la explotación en los diferentes niveles lingüísticos: fónico, sintáctico, léxico-semántico y textual; despiertan el interés de los alumnos- tal y como hemos constatado en los cuestionarios anteriores- ; son pegadizas, por lo que facilitan la memorización de estructuras diferentes; usan registros diversos desde el más poético hasta el más informal y cercano al lenguaje conversacional, etc.

Como hemos visto, en el apartado relacionado con la fraseología y géneros discursivos, las UFs en la música se encuentran presentes sobre todo, en las canciones de cantautor.⁵²³ Este tipo de canciones difieren de las demás porque incorporan temáticas de índole social, política, filosófica además de amorosa. Por su parte, el lenguaje utilizado en las mismas suele ser bastante sencillo, próximo y cotidiano. De ahí, la presencia abundante de las UFs en las mismas como representantes del lenguaje corriente.

Los criterios de selección de la canción que empleemos como recurso, debe tener en cuenta, además de su calidad objetiva, los objetivos y los contenidos que se pretenden enseñar. Por este motivo, para el uso de las canciones como recurso para enseñar las UFs, hay que considerar su aporte en UFs y su compatibilidad con el nivel de los alumnos. Teniendo en cuenta la riqueza fraseológica, hemos elegido la canción de la cantautora Rosana⁵²⁴ *Como un guante*⁵²⁵ para elaborar nuestra propuesta de actividades.

⁵²³ **Cantautor** es un artista que, por regla general, es autor de la letra y la música de sus canciones. Durante un tiempo se denominó a este tipo de música canción protesta. La canción de autor tiene una gran tradición en los países de cultura mediterránea de Europa y en la mayor parte de América Latina. Es un género reivindicativo, que critica las injusticias sociales, pero que también puede incluir canciones sobre el tema de la juventud, el amor y el desamor.

⁵²⁴ **Rosana Arbelo Gopar nació** en Lanzarote en las Islas Canarias el 24 de octubre de 1964. Es una cantautora española que se dio a conocer con su tema *El talismán* de su disco *Lunas rotas*. Ha sido galardonada en varios premios, destacando en las categorías de «Álbum revelación», «Mejor solista femenina» y por «Mejor artista femenina latina», vendiendo más de 8 millones de copias en todo el mundo.

⁵²⁵ La canción *Como un guante* ha formado parte del álbum *Buenos días, Mundo* publicado en Noviembre del 2011 por la cantautora. *Buenos días, Mundo* es el séptimo álbum de **Rosana**. *En éste, la cantautora apuesta por un sonido contundente y más cercano al rock que al pop, con unas letras cargadas de emoción, sentimiento y realidad social.*

- **Propuesta de actividades**⁵²⁶

<p>Objetivos: reforzar UFs a través de la música.</p> <p>Destinatarios⁵²⁷: B2 y C1</p> <p>Organización: En pareja.</p> <p>Tiempo estimado: 50 min.</p> <p>Material necesario: CD de audición con la canción y fotocopias con la letra de la misma.</p> <p>Destrezas implicadas: Todas.</p>

- **Pre- actividad :**

1. ¿De qué crees que se trata la temática de la canción? ¿Conocen la cantante Rosana? ¿Qué otras canciones conoces de ella?

- **Actividades:**

A) **Fase de presentación**

2. ¿Qué les sugiere el título de la canción *Como un guante*? Utiliza tu imaginación. ¿Qué particularidad crees que tiene esta expresión?

Comentario: El objetivo de este ejercicio es reflexionar sobre la naturaleza fraseológica.

3. Lee la letra de la canción e intenta completar con las frases hechas adecuadas del cuadro. Hay algunas que se repiten más de una vez en la canción.

Con más cabeza	Viento en popa	A toda vela	
A medida	Sin etiquetas	Colgado de un hilo	Como un guante

COMO UN GUANTE

Nunca tuve el corazón -----
 va silbando, va soñando, pero va,
 con latidos de repuesto en la maleta
 ni se rinde, ni se queda cerca,
 de lo que más se parezca
 va, va colgando a mi costao'.

⁵²⁶ Para la elaboración de estas actividades nos hemos basado en Duff y Maley (1990:157-168) sobre las técnicas de manipulación textual para el diseño de actividades didácticas.

⁵²⁷ El grado de dificultad lingüística de las canciones no sólo depende de la dificultad lingüística de la letra de la canción sino también de las propias instrucciones para la manipulación textual y las actividades relacionadas con el mismo.

Va tirando lo que duele y lo que pesa,
va sembrando lo que quiere y lo que da,
va pintado en una sola pieza,
dentro de un rompecabezas
va, va cosido en tela,-----

va, va colgado a mi costao'.
Este corazón me queda-----
ni muy chico ni muy grande,
-----tengo un corazón -----
con la cordura sin cobertura
para de hoy en adelante, va, va.

sin prisa, sin freno,
con parches pero entero,

con remiendos pero vivo.

Por el lado soleado de la calle,
vacilando, va soñando, pero va,
este corazón -----,
me ha dejado -----
y va, va cosido en tela

va, va colgado a mi costao'.

Este corazón me queda-----
ni muy chico ni muy grande

4. Ahora escucha la canción y comprueba si has puesto cada frase hecha en su sitio correspondiente.

5. Ahora que conoces cada frase hecha en su sitio correspondiente, vamos a cantarla.

Comentario: Ello facilitará que los alumnos se familiaricen con las expresiones que pretendemos enseñar.

B) Fase de Comprensión

6. ¿Qué razones hacen que vuestro corazón se cuelgue de un hilo? ¿Qué cosas os quedan como un guante? Discutid con vuestros compañeros y exponed en clase.

Comentario: este ejercicio permitirá a los alumnos reflexionar sobre la particularidad fraseológica de estas expresiones y entender su significado metafórico o figurado.

7. Relaciona las frases hechas anteriores con sus significados apoyándote en la canción:

Con más cabeza
A toda vela
Como un guante
Viento en popa
Colgar de un hilo

Estupendamente
Haciendo uso de la razón
A medida
Muy rápidamente
Estar en riesgo o amenaza

B) Fase de utilización

8. Sustituye las siguientes frases hechas por equivalentes simples de las mismas:

- a) El vestido que le regalé le quedó **como un guante** y eso que no conocía su talla.
- b) Lo vi pasar **a toda vela** en el coche no sé qué le estaba pasando.
- c) Gracias a dios me va **viento en popa** en mi nuevo trabajo.
- d) Con la fuerte crisis económica en España, todos están **colgando de un hilo** de perder su trabajo.
- e) Hace tiempo que no veía a Alí, se ve **con más cabeza** que cuando era más joven.

9. Te toca ser cantautor a ti, inventa tu propia canción cambiando las frases hechas que hemos visto por otras expresiones que no lo sean siempre y cuando no modifiques su significado.

D) Fase de memorización

10. Imagínate que la cantante quiere decir todo lo contrario que lo dicho en la canción. Para ello busca antónimos de las frases hechas anteriores y sustitúyelas en la canción.

11. Busca otras frases hechas que contengan las palabras cabeza, hilo, tela y vela en el diccionario. Anota la información que aparece en el diccionario sobre ellas siguiendo el cuadro:

Información	Vela	Cabeza	Tela	Hilo
Frase hechas				
Ejemplos				
Sinónimos				
Antónimos				
Otra información (registro, uso, ámbito)				

Comentario: esta actividad tiene como objetivo que el alumno sepa emplear el diccionario como herramienta fundamental en el aprendizaje de las UFs.

Conclusión

En este cuarto y último capítulo hemos pretendido presentar propuestas didácticas para la enseñanza de las UFs partiendo de distintos postulados. En primer lugar, hemos considerado los resultados obtenidos en la parte práctica de nuestro trabajo relacionada con el tratamiento de los manuales de español cuyos desaciertos (descontextualización, falta de secuenciación didáctica, confusión terminológica, etc.) hemos intentado subsanar.

En segundo lugar, hemos tenido presentes los resultados obtenidos de los cuestionarios de profesores y alumnos sobre la percepción de la fraseología. A partir de la percepción de los primeros, hemos conocido algunas carencias como la falta de uso de material de fraseología por parte de ellos. Por eso, hemos presentado en un apartado, un esbozo de las principales obras fraseológicas de gran utilidad para los docentes en su labor de enseñanza; de la percepción de los segundos, hemos considerado la terminología que resulta más familiar para los alumnos, sus intereses y sus dificultades para aprender fraseología que ha influido en la elaboración de nuestras propuestas. Asimismo, considerando las características lingüísticas de los alumnos marroquíes, hemos dedicado un apartado a resaltar algunas nociones contrastivas entre los sistemas fraseológicos árabe y español.

En tercer y último lugar, hemos considerado el fuerte vínculo existente entre fraseología y género discursivo para desarrollar propuestas de actividades diferentes y estructuradas en las cuatro fases de la secuencia didáctica. El material que hemos presentado procede de distintos ámbitos de uso auténtico de la lengua (música, actividades lúdicas, literarias, publicitarias y periodísticas). La selección de dicho material se ha basado en la búsqueda de la contextualización adecuada a través de la variedad textual, la riqueza fraseológica y la temática motivadora para los alumnos.

CONCLUSIÓN GENERAL

A lo largo de este trabajo de investigación hemos pretendido dejar patente la necesidad de conceder a la fraseología un importante papel en la enseñanza y aprendizaje del español como LE, sobre todo, en lo que concierne a nuestro foco de interés, los alumnos marroquíes. Estas expresiones aparecen en el discurso del mismo modo que cualquier otra unidad léxica. Por lo que los aprendientes, en su práctica del español, se van a encontrar; por un lado, con unidades pluriléxicas pertenecientes al discurso libre, construidas de acuerdo con reglas gramaticales del sistema y cuyo sentido es transparente y literal (producto del significado de cada palabra por separado); y por otro, con las UFs que pertenecen al discurso repetido, cuya forma no se explica con reglas convencionales y sentido es figurado o idiomático (producto de la suma de todos sus componentes).

Este trabajo de investigación ha perseguido distintos objetivos que corresponden con los distintos capítulos que lo componen:

1. En el preámbulo, hemos ofrecido una visión panorámica del contexto sociolingüístico de nuestro país insistiendo en la situación de la enseñanza del español como LE. Marruecos constituye un mosaico multilingüístico importante. El árabe estándar, el *dariya* y el *amazigh* son las tres lenguas originarias del país. Aparte de ello, en Marruecos, conviven varias lenguas extranjeras: el francés, el español, el inglés y las lenguas minoritarias como el italiano, el portugués y el alemán.

La presencia del español en el contexto educativo marroquí procede, principalmente, de 3 fuentes: en el sistema educativo marroquí, en la secundaria como lengua optativa, en las universidades como especialidad de filología hispánica y en muchas escuelas técnicas e institutos superiores como lengua complementaria.

La acción educativa española, se refleja en los centros españoles afincados en Marruecos y en los Institutos Cervantes asentados en 6 ciudades de nuestro país. La enseñanza en dichas instituciones se lleva a cabo de acuerdo con las directrices del MCERL y el PC del Instituto Cervantes.

El interés por el idioma español también es debido a su presencia en los medios de comunicación (prensa, la televisión, la radio y el internet); la gran difusión que tiene el fútbol español, que de un modo u otro, influye en el interés por el idioma y a la familiarización con el mismo; el asentamiento de las empresas españolas en Marruecos que convierte el español en un importante instrumento para acceder al campo laboral; y a la labor de los hispanistas marroquíes con sus creaciones lingüísticas en español.

En el proceso de aprendizaje del español, el alumno marroquí se enfrenta a dos tipos de dificultades: unas de índole lingüística y otras de índole cultural. Desde el punto de vista lingüístico, pueden darse todo tipo de interferencias lingüísticas y otras estrategias de aprendizaje por influencias de la LM o de otras lenguas presentes en su contexto social. Asimismo, desde el punto de vista cultural, se enfrenta a las dificultades de asimilar nociones o fenómenos lingüísticos sumamente ligados a la cultura española, teniendo en cuenta la distancia cultural existente entre su LM y el español.

2. La Fraseología es una disciplina desarrollada a mediados del siglo XX y se ocupa del estudio de las UFs. Desde mediados de los años 90 del pasado siglo hasta la actualidad se ha acrecentado el interés por esta rama con la sucesión de varios trabajos en el panorama español. A pesar de ello, se trata de una disciplina todavía inestable debido a las grandes discrepancias existentes en torno a su limitación, clasificación, características y terminología. De las distintas aportaciones de los estudiosos hemos recopilado como características principales de las UFs: la plurilexicalidad, la fijación formal, la fijación semántica o idiomática, la frecuencia de uso, la institucionalización, la lexicalización, la gradación en la presentación de las características y la variación. Asimismo, se caracterizan por una dimensión pragmática importante; es decir, cumplen funciones en la práctica social, dependen de determinadas situaciones y contextos e implican inferencias e implicaturas diversas para su comprensión.

En el ámbito teórico, ocupan un lugar destacado las múltiples clasificaciones relacionadas con las UFs que se han basado en criterios diversos en su intento de organizar estas expresiones; los criterios de fijación e

idiomaticidad han sido los principales criterios seguidos. Particularmente, destacamos la primera clasificación establecida por J. Casares (1950) por ser el punto de partida en el intento de organizar estas expresiones y punto de referencia de otras clasificaciones posteriores; la de E. Coseriu (1966) por establecer la distinción entre *técnica libre del discurso* y *discurso repetido*, que fue fundamental para la consolidación de la Fraseología; la de L. Ruiz Gurillo (1997) por introducirnos al acertado concepto de *continuum fraseológico* (las características de las UFs no se dan en todas ellas, son potenciales pero no absolutas); y sobre todo, la de G. Corpas Pastor (1996). Esta última clasificación es la que hemos tomado como referencia porque ha sido la más aceptada y adoptada por los investigadores en el campo de la didáctica; abarca todas las esferas fraseológicas y sigue criterios de clasificación lógicos y claros.

La autora, atendiendo a los criterios de fijación y de enunciado, establece tres grandes bloques o esferas dentro del universo fraseológico: las colocaciones, están fijadas en la norma y son enunciados incompletos (*prestar atención*); las locuciones están fijadas en el sistema y son enunciados incompletos (*dar su brazo a torcer*); y los enunciados fraseológicos están fijados en el habla y forman enunciados completos (el refrán *más sabe el diablo por viejo que por diablo* o *la fórmula rutinaria ¡ni hablar!*).

3. La importancia del aprendizaje de las UFs radica en su enorme contribución a la adquisición de la competencia comunicativa de los hablantes. Pues contribuye al desarrollo de todas las subcompetencias que conforman la misma (lingüísticas, pragmáticas, sociolingüísticas, según el MCERL). Aparte de ello, este tipo de expresiones forma parte de todos los discursos (orales y escritos), registros (formales e informales, cultos y coloquiales) y de numerosos géneros discursivos (periodísticos, políticos, literarios, etc.). En el discurso, estas expresiones juegan un papel fundamental confiriéndole una alta expresividad, fluidez y espontaneidad equiparables al de los hablantes nativos, cuyo modelo de lengua es el punto de referencia para los aprendientes de cualquier idioma extranjero.

Con respecto a las dificultades que derivan de la enseñanza de las UFs, hemos distinguido entre las debidas a su propia naturaleza y las debidas a

problemas en su instrucción. Las primeras se relacionan con sus características formales (fijación formal), semánticas (fijación semántica o idiomática de su significado), sus connotaciones pragmáticas y su enorme vinculación a la cultura. Por su parte, las segundas se deben a aspectos relacionados con carencias percibidas en la instrucción como: la falta de materiales orientativos destinados a la selección de UFs o relativos a la frecuencia del uso de estas expresiones, la falta de unanimidad con respecto al nivel donde se deben enseñar, falta de corpus contrastivos árabe-español, etc.

En la historia de la enseñanza, se han desarrollado distintas metodologías influenciadas por las teorías lingüísticas y psicolingüísticas vigentes en cada época. A lo largo de las distintas corrientes metodológicas, se percibe una progresión en el tratamiento de las UFs. Ahora bien, la metodología comunicativa es la que mejor tratamiento confiere a las UFs; ello es debido al desarrollo del nuevo concepto de competencia comunicativa que integra aspectos contextuales, pragmáticos y sociolingüísticos al aprendizaje de E/ LE de los que son artífices las UFs.

4. El análisis exhaustivo de los manuales *Prisma*, utilizados en los niveles medios y avanzados del Instituto Cervantes de Tetuán, ha constatado que desde el punto de vista cuantitativo, el número de UFs presentadas es muy considerable en estos manuales y todas las categorías fraseológicas están presentes. Esto nos permite deducir que la fraseología no ha pasado desapercibida en la elaboración de los mismos. Asimismo, hemos notado una progresión gradual en la distribución del número de UFs de los manuales y en el grado de dificultad de las mismas; es decir, a medida que se pasa de nivel, se va incorporando mayor cantidad de UFs, sobre todo, las que poseen un significado opaco e idiomático. De este modo, las fórmulas rutinarias abundan en los niveles iniciales de aprendizaje y las locuciones y los refranes con alta carga idiomática y dificultad semántica se van incorporando en niveles más avanzados.

Desde el punto de vista cualitativo, el tratamiento de las UFs, presenta algunas carencias entre las que destacamos: la falta de sistematización en su enseñanza, la contextualización indebida, la confusión terminológica, la falta de

alusión a las propiedades fraseológicas que las identifican y distinguen de las demás expresiones, la insistencia en su aspecto gramatical y no tanto en sus aportaciones culturales o pragmáticas y la ausencia de las colocaciones frecuentes del español.

En la parte relacionada con los cuestionarios, hemos querido conocer la percepción de la fraseología que tienen los alumnos y los profesores del Instituto Cervantes de Tetuán. Para ello, hemos fijado el estudio de algunas variables que responden a nuestros objetivos. Del recuento de datos, hemos comprobado que los alumnos marroquíes encuestados identifican las UFs con el término “frase hecha”; las perciben como expresiones cuyo aprendizaje es divertido y por lo tanto, motivador; reconocen la importancia de su aprendizaje; comprenden su enorme relación con la cultura; la principal estrategia a la que acuden para deducir su significado es a través del contexto; y son conscientes de la existencia de expresiones parecidas en su lengua y cultura nativas. No obstante, los alumnos alegan dificultades relacionadas con la comprensión de su significado y su memorización.

Por otra parte, los cuestionarios de los profesores han verificado que existen numerosos paralelismos con respecto a las respuestas de los alumnos. Los profesores también han indicado que las UFs resultan atractivas para sus alumnos; que el término “frase hecha” es el que más utilizan en la instrucción; que las estrategias que más usan sus alumnos es la deducción a través del contexto; y que consideran estas expresiones importantes en los niveles medios y avanzados. Los profesores agregaron como dificultades que plantea la enseñanza y aprendizaje de las UFs las referidas al uso adecuado de las mismas y las de índole cultural. Aparte de ello, la mayoría de los profesores han admitido que no utilizan material específico de fraseología.

Ocupan un lugar destacado las propuestas para mejorar la enseñanza de estas expresiones que los profesores han indicado en el cuestionario: acercamiento cultural más profundo a través de la proyección de películas o series españolas y soportes audiovisuales, realización de actividades lúdicas, realización de tareas significativas, comparación entre expresiones similares de la lengua y cultura nativas del alumno, proporcionar contextos claros y

apropiados que plasmen el fenómeno lingüístico a enseñar, apostar por un aprendizaje natural y no forzoso, etc. Por otro lado, la medición de la variable “tratamiento de los manuales” ha coincidido con los resultados del análisis de los manuales. Los profesores admiten que la fraseología que abarcan los manuales *Prisma* es suficiente, sin embargo, su tratamiento parece no planificado de manera adecuada.

5. Con vistas a los resultados obtenidos en la parte práctica de este trabajo (análisis de manuales y de los cuestionarios), hemos pretendido presentar algunas propuestas didácticas con el fin de mejorar las carencias percibidas en la enseñanza -aprendizaje de las UFs a los alumnos marroquíes. Para ello, procuramos la contextualización variada basada en muestras reales y auténticas de lengua; organizamos la enseñanza de las UFs en cuatro fases de la secuencia didáctica (presentación, comprensión, utilización y memorización.); usamos el único término de “frase hecha” en las actividades didácticas por haber resultado éste el más familiar para los alumnos encuestados; buscamos material productivo y a la vez motivador para los alumnos; intentamos integrar todos los aspectos de las UFs (gramaticales, lingüísticos, semánticos, contrastivos y pragmáticos); distinguimos las UFs de las demás expresiones dejando patente su peculiaridad fraseológica; y finalmente, debido a que los profesores señalaron la falta de utilización de material específico de fraseología, presentamos un apartado especial con la principal bibliografía disponible para su enseñanza.

Nuestras propuestas se han basado fundamentalmente, en tres aspectos: la fuerte vinculación existente entre fraseología y género discursivo; los intereses y motivaciones de los alumnos marroquíes que hemos conocido a través de los cuestionarios analizados; y finalmente, las carencias percibidas en el análisis de los manuales y en los cuestionarios. Partiendo de dichos postulados, hemos comprobado que los géneros donde la fraseología tiene una alta presencia son los periodísticos, literarios y publicitarios, así como en las canciones de cantautor. De acuerdo con ello y con las temáticas y géneros que interesan a los alumnos, hemos procedido a la elaboración de actividades didácticas.

a) En primer lugar, hemos presentado una propuesta basada en la prensa deportiva partiendo de dos pilares básicos: por una parte, las ventajas que ofrece el lenguaje de la prensa deportiva con respecto a las UFs (es un lenguaje atractivo, real, con un vocabulario poco selectivo y con abundantes UFs debido a su marcada oralidad); y por otro, partimos de un factor clave en la enseñanza- aprendizaje de una LE, la motivación. Es conocida la pasión que despierta en Marruecos la actualidad española, en general y la futbolística, en particular que hemos verificado en los cuestionarios. Combinando estos dos postulados, hemos presentado propuestas de actividades a partir de textos extraídos de la prensa deportiva.

b) En segundo lugar, debido al fuerte vínculo que mantienen publicidad y fraseología y al interés que han demostrado los alumnos por este género, desarrollamos una propuesta basada en este tipo de textos. La publicidad constituye un universo atractivo, próximo y su lenguaje heterogéneo facilita al alumno la asimilación de estas expresiones. A partir de estos textos desarrollamos diversas actividades tomando en consideración todas las destrezas lingüísticas.

c) En tercer lugar, elaboramos una propuesta a través de los textos literarios. Para la enseñanza de la fraseología, en particular, la literatura constituye un magnífico soporte para la introducción de las UFs y la comprensión de su uso pragmático porque proporciona un *input* rico y variado. Asimismo, es uno de los géneros donde la fraseología tiene una fuerte presencia. Los distintos géneros literarios, a su vez (cuentos, relatos, novelas, teatro, etc.) brindan usos diversos según la tipología fraseológica que pretendemos enseñar.

Finalmente, y debido a las múltiples ventajas que el componente lúdico ofrece para la enseñanza del léxico, hemos pretendido presentar una serie de juegos didácticos para la enseñanza de las unidades, objeto de nuestro estudio. Entre dichas propuestas lúdicas, ocupa un lugar destacado la propuesta basada en la canción titulada *Como un guante* que forma parte del álbum del 2011 de la cantautora española Rosana. Esta propuesta ha surgido por la motivación que la música supone para los aprendientes verificada en los

cuestionarios, por su riqueza en UFs y por la productiva explotación didáctica que permite la música en el aula de ELE.

En definitiva, por sus enormes aportaciones a la competencia comunicativa, por garantizar una comunicación eficiente con los nativos y por constituir un nexo de unión entre lo cultural y lo lingüístico, la fraseología constituye un universo de exploración y conocimiento obligatorios por parte de los aprendientes de un idioma extranjero.

Esperamos haber logrado los objetivos planteados en este trabajo de investigación y haber contribuido con nuestro granito de arena a esclarecer algunas nociones sobre la enseñanza de la fraseología de la lengua española; a subrayar la importancia de la enseñanza de esta parcela del vocabulario; así como a aportar propuestas didácticas útiles para facilitar la enseñanza-aprendizaje de estas peculiares expresiones, a los alumnos marroquíes, en particular, y a los aprendientes del español, en general.

No obstante, todavía quedan las líneas abiertas para el desarrollo de futuras investigaciones ya que la fraseología es un ámbito de creación lingüística continua de los hablantes y constituye un amplio y vasto universo que aún queda por explorar desde perspectivas diferentes.

BIBLIOGRAFÍA*

- OBRAS CONSULTADAS**

A) Metodología

*ARNAL, Justo; DEL RINCÓN, Delio; LATORRE, Antonio. *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, 1994. 278 p.

CASAS ANGUITA, Julio; REPULLO LABRADOR, José Ramón; DONADO CAMPOS, J. "La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)" [en línea]. *Atención Primaria*. 2003, vol 31, nº 8, pp.527-538. Disponible en:<http://200.5.106.165/html/Areas/Documentos/Epidemiologi%20Basica/CLASE%20PPT%20ENCUESTAS%20%20TODOS%20LOS%20ARCHIVOS/dise%C3%B1o%20cuestionarios.pdf> [Consulta: 13/08/2012].

*ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimiento de estudio. Investigación y escritura*. BARANDA, Lucía; CLAVERÍA IBÁÑEZ, Alberto (trads.). 1ª ed. 8ª reimp. Barcelona: Gedisa, 2007. 233 p.

B) Manuales de ELE

B.1. Manuales del corpus

BUENDÍA PERNI, Mª Ángeles; BUENO OLIVARES, María; LUCHA CUADROS, Rosa Mª. *Método de Español para extranjeros. Prisma progresiva nivel B1. Prisma de ejercicios*. Reedición. Madrid, 2007. 131 p.

-----; [et al.]. *Método de Español para extranjeros. Prisma progresiva nivel B1. Prisma del profesor*. Madrid: Edinumen, 2003. 171 p.

EQUIPO PRISMA. *Método de Español para extranjeros. Prisma progresiva nivel B1. Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen, 2003. 159 p.

----- *Prisma progresiva B1* [disco compacto]. *Método de español para*

Las referencias precedidas por un asterisco () han sido solamente consultadas y no citadas en el trabajo.

** En este apartado serán incluidos tanto artículos (impresos y electrónicos) como libros con el fin de no alterar la clasificación temática de las referencias.

- extranjeros*. Madrid: Edinumen, 2003. 1 CD-ROM.
- *Método de español para extranjeros. Prisma avanza. Nivel B2. Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen, 2004. 187 p.
- *Método de Español para extranjeros. Prisma avanza nivel B2. Prisma del profesor*. Madrid: Edinumen, 2004. 148 p.
- *Prisma avanza [disco compacto]. Nivel B2*. Madrid: Edinumen, 2004. 2 CD-ROM.
- *Método de español para extranjeros. Prisma Consolidada. Nivel C1. Prisma del alumno*. Madrid: Edinumen, 2005. 230 p.
- *Método de español para extranjeros. Prisma Consolidada. Nivel C1. Prisma del profesor*. Madrid: Edinumen, 2005. 163 p.
- *Prisma Consolidada [disco compacto]. Nivel C1*. Madrid: Edinumen, 2005. 2 CD-ROM.
- ENCINAS PACHECO, Azucena; HERMOSO GONZÁLEZ, Ana; LÓPEZ ESPINOSA, Alicia. *Método de español para extranjeros. Prisma avanza nivel B2. Prisma de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2004. 131 p.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel; EXPÓSITO DE LA TORRE, Beatriz. *Método de español para extranjeros. Prisma Consolidada. Nivel C1. Prisma de ejercicios*. Madrid: Edinumen, 2005. 122 p.

B.2. Otros manuales

- *ARÁNZAZU CABRERIZO RUIZ, M^a; [et al.]. *Sueña 2. Español lengua extranjera. Libro del alumno. Nivel Intermedio*. 3^a ed.1^a imp. Madrid: Anaya, U. Alcalá de Henares, 2006. 148 p.
- CORONADO GONZÁLEZ, M^a Luisa; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier; ZARZALEJOS ALONSO, Alejandro. *A fondo2. Curso de español. Lengua extranjera. Nivel Superior*. Madrid: SGEL, 2004. 254 p.
- CHAMORRO GUERRO, M^a Dolores; [et al.]. *El Ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Difusión, 2006. 224 p.
- JARIF, Saâdia; S'HOULI, Asmae; RAMDANE, Fatima. *Español para Dialogar*. Rabat: Imprimerie El Maârif Al Jadida, 2005. 128 p.
- MARTÍN PERIS, Ernesto; SÁNCHEZ QUINTANA, Nuria; SANZ BAULEA, Neus. *Gente 1. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno*.

Barcelona: Difusión, 1997. 119 p.

----- *Gente 2. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno.* Barcelona: Difusión, 1998. 117 p.

----- *Gente 3. Curso de Español para extranjeros. Libro del alumno.* Barcelona: Difusión, 2001. 107 p.

C) Lingüística

ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación.* Madrid: Arco/libros, 1995. 62 p.

BERDONÉS LOPEZ, Antonio. *El árabe marroquí y el español.* Granada: Ayuntamiento de Granada, 2004. 52 p.

BOUKOUS, Ahmed. *Sociétés, langues et cultures au Maroc.* Rabat : Ed. Université Mohamed V, Enjeux symboliques, 1995. 239 p.

COSERIU, Eugenio. *Principios de semántica estructural.* MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Marcos (trad.). 2ª edición. Madrid: Gredos, 1986. 246p.

CHOMSKY, Noam. *Estructuras sintácticas.* OTERO, Peregrín Carlos (trad.). 2ª edición en español. México: Ed. Siglo XXI, 1975. 177 p.

----- *El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua 1.* ALEGRÍA, Claribel; FLAKOLL., D.J (trads.). Madrid: Antonio machado, 2002. 177 p.

EIRE LÓPEZ, Antonio. *La retórica de la publicidad.* Madrid: Arco/libros, 1998. 93 p.

FERRAZ MARTÍNEZ, Antonio. *El lenguaje de la publicidad.* 4º edición. Madrid: Arco/libros, 2000. 68 p.

*LAKOFF, George; JONSON, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana.* GONZÁLEZ MARÍN, Carmen (trad.). 6ª edición ilustrada. Madrid: Cátedra, 2004. 286 p.

LÓPEZ CARRILLO, Rodrigo; FARTAKH, Adel. "La influencia de la lengua española en el árabe dialectal de Tetuán". En: LUQUE DURÁN, Juan de Dios; MANZÓN POZAS, Francisco José; GARCÍA PIÑEIRO, Vicente (eds.). *Teoría y práctica de la lexicología*, (V Jornadas Internacionales sobre el Estudio y Enseñanza del léxico, abril 1997). Granada: Método ediciones, 1998. Pp.99-104.

- MARCOS MARÍN, Francisco; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. *Lingüística Aplicada*. Madrid: Ed. Síntesis, 1988. 166 p.
- MOUSTAOU, Adil. "La lengua amazigh en la política lingüística de Marruecos en Mercado" [en línea]. *Dossier 14*. Disponible en: <http://www.ciemen.org/mercator/bulletins/54-09.html>[Consulta: 02/04/2011].
- REYES, Graciela. *El abecé de la pragmática*. 5ª edición. Madrid: Arco/libros S.L., 2002. 71 p.
- ROLDÁN, Magdalena. "La situación lingüística marroquí (I)". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº16, pp.34-45.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. AMADO, Alonso (trad.). 15ª ed. Buenos Aires: Losada, 1976. 378 p.

D) Didáctica

- AGUIAR E SILVA, Víctor Manuel. *Competencia lingüística y competencia literaria: sobre la posibilidad de una poética generativa*. Madrid: Gredos, 1980. 164 p.
- ÁLVAREZ BARTHE, Antonio. "La Consejería cultural de la embajada de España y la cooperación con Marruecos". *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: Marruecos en español*. 2006, vol II, nº 17, pp.87-90.
- AMMADI, Mostafa. "El español en Marruecos: historia y presente". En: *Actas del IX Congreso brasileño de Profesores de Español*. Brasilia: Consejería de Educación del MEC en Brasil, 2002. Pp.45-51.
- ; Mohamed El MADKOURI MAATAOUI. "La actualidad en el aula de E/LE como recurso didáctico para marroquíes. Del manual a los medios de comunicación". En: PERDIGUERO, Hermógenes; ÁLVAREZ, Antonio (eds.). *Medios de comunicación y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*, (Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE, Burgos 2003). Burgos: Universidad de Burgos, 2004. Pp.201-211.
- *Dificultades específicas en la enseñanza del español a marroquíes*. Rabat: Bouregreg, 2009. 160 p.

- ARNOLD, Jane. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Alejandro Valero (trad.). Madrid: Cambridge University Press, 2000. 363 p.
- AA.VV. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva, 2006. 3 volúmenes.
- BACHMAN, Lyle. "Habilidad lingüística comunicativa".1990. LAHUERTA, Javier (trad.). En: LLOBERA, Miguel (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. Pp. 105-128.
- BARALO, Marta. *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija, 1998. 138 p.
- *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ libros, 1999. 72 p.
- "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas". En: *Actas de formación del profesorado de español como Lengua Extranjera 2006-2007*. Munich: Instituto Cervantes, 2007. Pp.39-61.
- BARETTA, Daniele. "Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE". *RedELE* [en línea]. Nº7. Disponible en:
http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_7_02Baretta.pdf
 [Consulta: 06/05/2012].
- BENYAYA, Zineb. "La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos" [en línea]. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*. 2007, vol. 1, nº2, pp.1-60. Disponible en:
<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/nebrija.pdf>[Consulta:09/09/2010.
- BERNAL MARTÍN, M^a Jesús. *La literatura en el aula de E/LE*. Memoria de investigación del máster. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2011. 72 p.
- BRIZ, Antonio. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel, 1998. 255 p.
- *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL, 2002. 150 p.

- *CANALE, Michael. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. LAHUERTA, Javier (trad.). En: LLOBERA, Miquel (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. Pp. 63-83.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. *Enseñar lengua*. 4ª Edición. Barcelona: Graó, 1993. 575 p.
- CERVERO, María Jesús; PICHARDO CASTRO, Francisco. *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 2000. 200 p.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación Cultura y Deporte; Anaya, 2002. 261 p.
- CUESTA ESTÉVEZ, Gaspar J. “De Lope de Vega a Svensson: un taller de teatro en el aula de E/LE”. En: CELIS, Ángela; HEREDIA, José Ramón (coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. (Actas del VII Congreso de ASELE, Almagro, 1996). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1998. Pp. 501-506.
- CHACÓN, Paula. “El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?”[En línea]. 2008. Disponible en: <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>[Consulta: 12/02/2012].
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique Javier. “Diseño ¿cómo elaborar las unidades didácticas?” [En línea]. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.html>[Consulta:28/04/2012].
- Diplomas de español como LE*. Disponible en: http://diplomas.cervantes.es/docs/ficheros/200402120018_7_0.pdf [Consulta 30/01/2011].
- DOGGY, Mohamed. “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”. *Carabela. Lingüística Contrastiva en la enseñanza de E/LE*. 2002, nº 52, pp.47-60.
- DUFF, Alan; MALEY, Alan. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990. 168 p.

- *DUMBRAVESCU, Daiana; MERINO MAÑUECO, Susana. "El camino: un camino para la adquisición de la competencia literaria y comunicativa en el aula de ELE" [en línea]. Disponible en:
<http://www.uv.es/.../Dumbravescu%20daiana%20y%20Susana%20Merino> [Consulta 11/05/2012].
- EQUIPO TANDEM. "El placer de aprender". *Carabela. Las actividades lúdicas en la E/LE*. 1997, nº41, pp. 23-33.
- EL MADKOURI, Mohamed. "La lengua española y el inmigrante marroquí". *Didáctica*. 1995, nº 7, pp. 355-362.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1997. 310 p.
- "Aprender como juego. Juegos para aprender español". *Carabela. Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*. 1997, nº41, pp.7-22.
- *GARCÍA GARCÍA, Pilar. "Señas de identidad del colectivo marroquí y su adaptación al contexto social español: Propuesta de actividades interculturales para el aula". *Carabela. La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. 2003, nº53, pp.65-85.
- GARCÍA SANTA CECILIA, Álvaro. *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros, 2000. 111 p.
- GRUPO GRIALE. *¿Estás de broma?: 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*. Madrid: Edinumen, 2011. 164 p.
- *GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther. *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid: Arco/Libros, 2007. 76 p.
- HAMPARZOUMIAN Aram; BARQUIN RUIZ, Javier. "Los Manuales de español y los alumnos marroquíes" [en línea]. 2006. Disponible en:
<http://www.albujayra.com/revista/revista9/documentos/04.pdf> [Consulta 12/10/2010].
- *HIGUERAS, Marta. "Claves prácticas para la enseñanza del léxico". *Carabela. La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. 1998, nº56, pp.5-25.
- HYMES, Dell. H. "Acerca de la competencia comunicativa".1971. HORRILLO CALDERÓN, Pedro (trad.). En: LLOBERA, Miquel (coord.). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas*

- extranjeritas*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. Pp.27-47.
- KRIKEZ, Abdellah. *Status, nature et enseignement de la langue française au Maroc*. Tetuán: Al Khalij Al Arabi, 2005. 104 p.
- LAHUERTA GALÁN, Javier; PUJOL VILA, Mercè. “La enseñanza del léxico: una cuestión metodológica”. En: MIQUEL, Lourdes; SANZ, Neus (coords.). *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*. Nº 1. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. Pp.117-139.
- LIMAMI, Abdellatif. “Una mirada sobre el hispanismo marroquí”. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº 16, pp. 53-63.
- LINEROS QUINTERO, Rocío. “Elaboración de unidades didácticas y actividades de aula para la clase de español segunda lengua (E/ L2) en contextos escolares” [en línea]. Disponible en:
<http://www.educarm.es/templates/portal/ficheros/.../154/III.3.lineros.pdf>
 [Consulta: 10/06/2012].
- LOBÓN LÓPEZ, M^a José. “Con las partes del cuerpo”[en línea]. Disponible en:
http://www.moscu.cervantes.es/es/cursos_espanol/ELERus/Actividades%20A2/A2_Con_las_partes_del_cuepo.html[Consulta: 24/04/2012].
- LÓPEZ BECERRA, Salvador; [et al.]. “El Instituto Cervantes en Marruecos”. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: Marruecos en español*. 2006, vol II, nº 17, pp.91-93.
- LÓPEZ SALINAS, M^a del Pilar. “Estudio y análisis de errores de la Interlengua de español para anglófonos”. En: GÓMEZ ASENSIO, José; SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (dirs.). *Interferencias, Cruces y Errores*. Madrid: SGEL, 2001. Pp.101-118.
- MARKIEGI, Xabier. *El español en Marruecos* [en línea]. *Revista del I. Cervantes*. Octubre del 2004. Pp.31-32. Disponible en:
http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/revista/.../rc_elespanol_01.pdf...[Consulta: 26/02/2010].
- MARTÍN GARCÍA, Josefa. *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco/libros. 1999. 79 p.
- MELERO ABADÍA, Pilar. *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa; Tandem, 2000. 165 p.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua*

- extranjera*. Barcelona: ICE Horsori, Universitat de Barcelona, 2007.138p.
- MENOUAR FOUATIH, Wahiba. “La literatura como recurso didáctico en el aula de E/LE”. En: Actas del I taller de literaturas hispánicas [en línea]. Pp.161-172. Disponible en:
http://www.cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../oran.../13_fouatih.pdf. [Consulta 16/04/2012].
- MONTES MARÍN, M^a del Pilar. “El español en la enseñanza superior en Marruecos”. *Aljamía. Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Marruecos: El español en Marruecos*. 2005, nº16, pp.71-73.
- MORENO GARCÍA, Concha. “Actividades lúdicas para la clase de español”. En: ROJAS GORDILLO, Carmen; CIBELE PELLIZCÁN, Alonso (coords.). *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, (14 de septiembre del 2002). Sao Paulo: Consejería de Educación y Embajada de España en Brasil, 2003. Pp.195-207.
- ; [et al.]. *Actividades lúdicas para la clase de español. Prácticas interactivas de gramática, vocabulario, expresión oral y escrita*. 3^a edición. Madrid: SGEL, 2003. 159 p.
- MUÑOZ SÁNCHEZ BRUNETE, Javier. “La enseñanza del español en los países del magreb. Datos generales” [en línea], 2003. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_03/munoz/p02.html
[Consulta: 11/03/2010].
- NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. GONZÁLEZ DAVIES, M^a (trad.). Madrid: Sucursal en España de Cambridge University Press, 1996. 232 p.
- OLIVERAS, Àngels. *Hacia una competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen, 2000. 134 p.
- PÉREZ SEDEÑO, M^a (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Abril 2010. Nº 24. Rabat: Consejería de Educación, 2010. 88 p.
- Presentación lengua y enseñanza*. Disponible en:
http://www.cervnantes.es/lengua_y_ensenanza/presentacion_lengua_y_ensenanzahtml [Consulta: 30/12/2010].

- *PRESTON, Dennis R.; YOUNG, Richard. *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (trad.) Madrid: Arco/libros, 2000. 94 p.
- ROBLES ÁVILA, Sara. "Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE". En: PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel; COLOMA MAESTRE, José (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, (Actas del XIII Congreso de ASELE, Murcia, octubre 2-5-2002). Madrid: Sus editores, 2003. Pp. 720-730.
- RODRÍGUEZ ABELLA, Rosa María. "El componente cultural en la enseñanza /aprendizaje de las lenguas extranjeras"[en línea]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/18/18_239.pdf[Consulta: 02/04/2011].
- ROLDÁN, Magdalena (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Septiembre 2007. Nº 18. Rabat: Consejería de Educación, 2007. 81 p.
- (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Diciembre 2008. Nº 21. Rabat: Consejería de Educación, 2008. 78 p.
- ROMERO GUALDA, María Victoria. *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco/Libros, 2008. 260 p.
- RUPPL, Zsuzsanna. "La literatura Infantil y Juvenil en la enseñanza de E/LE". *Carabela. La literatura en el aula de E/LE*. 2006, nº59, pp. 25-48.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús. "Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica". *Carabela: Lengua y cultura en el aula de ELE*. 1999, nº45, pp.5-27.
- SÁNCHEZ MAIQUEZ, Ángel (dir. y coord.).*Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Septiembre 2009. Nº 22. Rabat: Consejería de Educación, 2009. 62 p.
- (dir. y coord.). *Cuadernos de Rabat. Tareas de ELE. Nivel Intermedio*. Diciembre 2009. Nº 23. Rabat: Consejería de Educación, 2009. 82 p.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 1992. 510 p.
- *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL, 1997. 284 p.
- SANTAMARÍA MARTÍNEZ, Rocío. "Sugerencias para la aplicación didáctica

- del cuento en el aula de E/LE. *Carabela. La literatura en el aula de E/LE*. 2006, nº59, pp.79-107.
- SANTOS ASENSI, Javier. "Música, maestro...Trabajando con música y canciones en el aula del español". *Carabela. Las actividades lúdicas en la E/LE*. 1997, nº41, pp. 129-151.
- SANTOS GARGALLO, Isabel. *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros, 1999. 95 p.
- SANZ PASTOR, Marta. "Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto".*Carabela. La literatura en el aula de E/LE*. 2006, nº59, pp.5-23.
- "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas" [en línea]. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_0607/pdf/ele_01.pdf
 [Consulta : 11.05.2012].
- SCHEWE Manfred. "La cultura a través de la literatura y a través del teatro". En: BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (coords.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. PARRONDO, José Ramón; SOLAN, Maureen (trads.). Madrid: Cambridge University Press, 1998. Pp.207-222.
- SITMAN, Rosalie; LERNER, Ivonne. "La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?"[En línea]. *Espectáculo*. Nº 12. Disponible en:
<http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html> [Consulta: 24/05/2012].
- STEMBERT, Rudolf. "Propuesta para una didáctica de los textos literarios en la clase de E/LE". En: MIQUEL, Lourdes; SANZ, Neus (Coords.) *Didáctica del español como lengua extranjera*. Nº 4. Madrid: Fundación Actilibre, 1999. Pp.247-265.
- TRINIDAD LIBERAL, Antonia. "Visión de la sociedad y la cultura hispanas en las imágenes del manual *Español para Dialogar*" [en línea]. Disponible en:
http://www.educacion.gob.es/dctm/redede/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_0911LiberalTrinidad.pdf?documentId=0901e72b80e5376[Consulta: 11/11/2011].
- VÁZQUEZ, Graciela. *Errores Sin falta*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1999.

138 p.

WRAY, Alison. "Formulaic Sequences in Second Language teaching Principle and Practice". *AppliedLinguistics*. 2000, vol 21, nº 4, pp.463-489.

YAGÜE, Agustín. *Dan que hablar: actividades con anuncios de la tele para la clase de español* [disco compacto]. Madrid: Edinumen, 2006. 1 CD-ROM.

ZURDO, Teresa. "Apuntes sobre la discordancia cultural en la enseñanza del español en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras". *Carabela. La lingüística Contrastiva en la enseñanza del E/LE*. 2002, nº52, pp.157-162.

E) Fraseología

*ALVARADO ORTEGA, M^a Belén. "Las fórmulas rutinarias en la enseñanza de ELE." En: ÁLVAREZ, Alfredo; [et al.]. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, (Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE, Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005). Oviedo: Servicio de publicaciones U. Oviedo, 2006. Pp.133-141.

ANGUIANO, Rocío. "La desautomatización de unidades fraseológicas a través de la imagen: un reto para el traductor de mensajes publicitarios". En: MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht [Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual]*, (Actas del Congreso de paremiología y fraseología 19-22 de septiembre, Santiago de Compostela). Hamburgo: ed.Verlag DR.Kovac, 2008. Pp.33-52.

BELTRÁN, M^a Jesús; YÁNEZ TOROSA, Ester. *Modismos en su salsa: modismos, locuciones y expresiones fijas en sus contextos*. Madrid: Arco/Libros, 1996. 140 p. (Comentada en págs.260)

BOUAZZA, Assam. "Notas sobre la concepción de diccionarios de fraseología para traductores". En: Luis GONZÁLEZ; Pollux HERNÚÑEZ (eds.). "El español, lengua de traducción", (Actas del II Congreso Internacional 20 y 21 de mayo, Toledo 2004). Brussels: European Commission ESLETRA, 2004. Pp.293-305.

----- "Enfoque discursivo de la traducción de la fraseología: aplicación a la

traducción del árabe al español” [en línea]. 2008. Disponible en: <http://www.cesfelipesecondo.com/revista/articulos2008b/BouazzaAssamEnlaces.pdf> [Consulta: 05/05/2012].

- CALDERÓN CAMPOS, Miguel. “Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción. Las definiciones, los ejemplos y las colocaciones léxicas”. En: SLAGTER, Peter (coord.). *Foro hispánico: Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda*. Nº 6. Amsterdam: Rodopi, 1993. Pp.105-120.
- CAMPO MARTÍNEZ, M^a Amparo. “Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Revista de Adquisición de la Lengua Española*. 2001, nº 12, pp.9-29.
- CARNEADO MORÉ, Zolia; TRISTÁ PÉREZ, Antonia M^a. *Estudios de fraseología*. La Habana: Academia de Ciencias Sociales de Cuba, 1985. 303 p.
- CASARES, Julio. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones científicas, Patronato Menéndez y Pelayo, Instituto Miguel de Cervantes y Revista de filología española, 1950. 354 p.
- CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora. “El término colocación en la Lingüística Aplicada”. *Lingüística Española Actual*. 1998, vol XX, nº 1, pp.41-54.
- “Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas”. En: MARTÍN ZORRAQUINO, M^a Antonia; DÍEZ PELEGRÍN, Cristina (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros, (Actas del IX Congreso de ASELE, 2000.)*. Zaragoza: U. Zaragoza/ASELE, 2001. Pp. 267-272.
- “El universo fraseológico. Algunos enfoques”. *Revista de lexicografía*. 2002, vol. VIII, pp.25-41.
- “Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: La fraseología”. En: PÉREZ GUTIÉRREZ, Manuel; COLOMA MAESTRE, José (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad, (Actas del XIII Congreso de Internacional de ASELE, Murcia, 2-5 de octubre 2002)*.

- Madrid: de sus editores, 2003. Pp. 209-216.
- *Las colocaciones y la fraseología*. Madrid: Liceus, 2006. 28 p.
- CORPAS PASTOR, Gloria. *Un estudio paralelo de los sistemas fraseológicos del inglés y del español*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Edición en microfichas de la Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones e intercambio científico).1995. 586 p.
- *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos, 1996. 337 p.
- *----- (ed.). *Las lenguas de Europa: Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares, 2000. 525 p.
- “Corrientes actuales de la investigación fraseológica europea”. *Euskera*. 2001, XLVI, nº 1, pp. 21-49.
- ; MENA MARTÍNEZ, Florentina. “Aproximación a la variabilidad fraseológica de las lenguas alemana, inglesa y española”. *Estudios lingüísticos*. 2003, nº17, pp.181-201.
- CRIADO, Carmen. “Lo bueno si breve...Una propuesta de actividades para la enseñanza de los refranes en E/LE”. *Frecuencia L*. 1998, nº7, pp.12-15.
- DANTE HERNÁNDEZ, Ana Belén. *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas*. Madrid: Edinumen, 2003. 117 p. (Comentada en pág.263)
- *----- “El componente fraseológico en la enseñanza de ELE”. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M^a (coord.). *Léxico, Fraseología y falsos amigos*. Nº 6. Madrid: SGEL, 2003. Pp.65-92.
- DOMÍNGUEZ, Pablo; [et al.]. *El español idiomático. Frases y modismos del español*. 4^a edición. Madrid: Ariel, 1988.190 p. (Comentada en págs.259-260)
- *DORADO DABEZA, M^a Dolores; [et al.]. “El tratamiento de las expresiones fijas en el manual de español VEN”. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*. 1998. nº 17, pp. 35-41.
- *FERNÁNDEZ PRIETO, M^a Jesús. “La enseñanza de la fraseología. Evaluación de recursos y propuestas didácticas”. En: CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora; [et al.] (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre 2004). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la U. Sevilla, 2005.

Pp.349-356.

FERNÁNDEZ TOLEDO, Piedad; MENA MARTÍNEZ, Flor. “El papel de la fraseología en el discurso publicitario: sugerencias para un análisis multidisciplinar”. *Pensar en publicidad* [en línea]. 2007, vol I, nº 1, pp.181-198. Disponible en:
<http://revistas.ucm.es/inf/18878598/articulos/PEPU0707120181A.PDF>.
[Consulta 20/05/2012].

FORMENT, M^a del Mar. “La didáctica de la fraseología ayer y o hoy: del aprendizaje memorístico al agrupamiento de funciones comunicativas”. En: MORENO, Francisco; GIL, M^a; ALONSO, Kira (eds.). *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro*. (Actas del VIII Congreso internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 septiembre 1997). Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 1998. Pp.339-348.

----- “«Hacer novillos», «hacer campana» o «hacer la vaca»: ¿Qué fraseología enseñar?”. En: MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y DÍEZ PELEGRÍN, Cristina (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*, (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: ASELE y Universidad de Zaragoza, 2000. Pp.317-325.

GARCÍA MURUAIS, M^a Teresa. “Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE”. En: MORENO, Francisco; GIL M^a; ALONSO, Kira (eds.) *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre 1997). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1998. Pp.363-369.

*GARCÍA PAGE, Mario. “Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones”. RUEDA, M^a; [et al.] (eds.). *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, (Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, 5-7 octubre 1995, León). León: Secretariado de Publicaciones de la U. de León, 1996. Pp.155-162.

GELABERT, M^a José (ed.). *Repertorio de funciones comunicativas del español*.

- Niveles Umbral, Intermedio y Avanzado*. Madrid: SGEL, 1996. 266 p.
- ; BUESO, Isabel; BENÍTEZ, Pedro. *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco/libros, 2002. 89 p.
- GÓMEZ MOLINA, José Ramón. "Las unidades léxicas en español". *Carabela. La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. 2004, nº56, pp.27-50.
- GONZÁLEZ GRUESO, Fernando. "Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios" [en línea]. Disponible en: http://www.marcoele.com/descargas/2/gonzalecolocaciones_espanol_negocios.pdf [Consulta: 11/04/2009].
- GONZÁLEZ REY, M^a Isabel. "A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas". *Cuadernos de fraseoloxía galega*. 2006, nº8, pp.123-145.
- GUERRA SALAS, Luis. "La ruptura de la frase hecha en el lenguaje periodístico y publicitario". *Paremia*. 1997, nº4, pp. 301-306.
- HAUSMANN, Franz Josef. "Un dictionnaire des collocations est-il possible ?". *Travaux de linguistique et de littérature*. 1979, nº7, pp.187-195.
- HERNANDO CUADRADO, Luis Alberto. "Sobre la fraseología del «Quijote»". En: MORENO, Francisco; GIL, M^a; ALONSO, Kira (eds.). *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*. (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998. Pp.445-454.
- HIGUERAS GARCÍA, Marta. *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros, 2006. 96 p.
- ILINÁ, Natalia. "La fraseología española contemporánea: estado de la cuestión" [en línea]. Instituto Cervantes de Moscú, 2000. Disponible en: <http://www.hispanismo.cervantes.es/documentos/ilina.pdf>. [Consulta: 20-10-2010].
- IÑESTA MENA, Eva María; PAMIES BERTRÁN, Antonio. *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Granada: Granada Lingüística, 2002. 286 p.
- *IRIBARREN, José María. *El porqué de los dichos*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Aguilar, 1996. 320 p.
- KAREEM SAGBAN, Mushtaq. *La fraseología comparada entre el español y el*

árabe de Irak: su aplicación a la enseñanza de las unidades fraseológicas en el aula de E/LE [en línea]. Tesis doctoral. Granada: U. Granada, 2010. 354p. Disponible en:

<http://www.digibug.ugr.es/bitstream/10481/5550/1/18754582.pdf>

[Consulta: 01/02/2011].

KOIKE, Kazumi. *Colocaciones léxicas en el español actual: Estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. 275 p.

KORVASOVÁ, Peter. *Expresión de los sentimientos en la fraseología española*. [en línea]. Memoria de investigación. U. Brunais, 2008. Disponible en: http://www.is.muni.cz/th/56012/ff_m/TESINA.pdf [Consulta 12/05/2011].

LASKOWSKI, Marek. "Phraseologische Wortverbindungen in der Textsorte Witz als didaktische und psycholinguistische Herausforderung". En: MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht [Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual]*, (Actas del Congreso de paremiología y fraseología, Santiago de Compostela del 18 al 22 de septiembre de 2006). Hamburgo: ed. Verlag DR.Kovac, 2008. Pp.153-173.

LEAL RIOL, M^a Jesús. *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera. Estudio Comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2011. 297 p.

LUQUE DURÁN, Juan de Dios; MANJÓN POZAS, Francisco J. "Claves culturales del diseño de las lenguas: Fundamentos de tipología fraseológica" [en línea]. Disponible en:

<http://elies.rediris.es/elies16/Claves.html#4papel>[Consulta 01/01/2010].

MAPELLI, Giovanna. "Locuciones del lenguaje del fútbol". En: CUSATO, Domenico Antonio; [et al.] (coords.). *Letteratura della memoria. La memoria delle lingue: la didattica e lo studio delle lingue della penisola iberica in Italia*. (Atti del XXI congresso dell' Associazione Ispanisti Italiani, Salamanca 12-14 settembre 2002). Vol 2. Lippolis: Messina, 2004. Pp.171-181.

MARTÍNEZ MARÍN, Juan. *Estudios de fraseología española*, Málaga: Ágora, 1996. 107 p.

MEL`CUK A, Igor. "Fraseología y Diccionario en la lingüística moderna". En:

- UZCANGA, Isabel; [et al.] (eds.). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2001. Pp. 267-310.
- MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht [Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual]*, (Actas del Congreso de paremiología y fraseología, Santiago de Compostela del 18 al 22 de septiembre de 2006). Hamburgo: ed. Verlag DR.Kovac, 2008. 316 p.
- MENA MARTÍNEZ, Flor. “Modificaciones fraseológicas y tipología textual: textos publicitarios”. *Paremia*. 2003, nº12, pp. 97-106.
- *MENDOZA DE LIMA, Lucielena. “La traducción de los modismos en la enseñanza del español como lengua extranjera”. En: *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, (Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998. Pp. 569-574.
- NAVARRO, Carmen. “La fraseología en el discurso político y económico de los medios de comunicación”. En: CUSATO, Domenico Antonio; FRATTALLE, Loretta (coords.). *Testi specialistici e nuovi saperi nelle lingue iberiche*. (Atti del XX convegno de Associazione Ispanisti Italiani, Firenze, 15-17 Marzo 2001). Messina: Andrea Lippolis, 2002 .Vol II. Pp.199-211.
- “Didáctica de las unidades fraseológicas” [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/cnavarro.html>[Consulta 23/03/2011].
- *La fraseología en los diccionarios bilingües español-italiano* [en línea]. Verona: Universidad de Verona, 2005. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_26.pdf[Consulta:28/03/2011].
- OLIMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M^a Eugenia. *Fraseología y enseñanza del español como lengua extranjera*. Memoria de investigación. *RedELE* [en línea]. 2003, vol V, pp.1-158. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_06Olimpio.pdf?documentId=0901e72b80e3a050.íá [Consulta: 12/01/2010].
- *----- “Cuestiones didácticas relacionadas con el tratamiento e la definición

- lexicográfica de las unidades fraseológicas en los diccionarios”. En: CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora; [et al.] (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre 2004). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la U. Sevilla, 2005. Pp. 621-628.
- ; [et al.]. *Ni da igual, ni da lo mismo: Para conocer y usar las locuciones verbales en el aula de español*. Madrid: Edinumen, 2006. 88 p. (Comentada en págs. 265-266)
- ORTEGA OJEDA, Gonzalo; GONZÁLEZ AGUILAR, M^a Isabel. “En torno a la variación de las unidades fraseológicas”. En: ALMEDA, Ramón; WOTJAK, Gerd; TRIVES RAMÓN, Estanislao (coords.). *Fraseología contrastiva: con ejemplos del alemán, español, francés e italiano*. Murcia-Leipzig: Universidad de Murcia, 2005. Pp. 91-109.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. “Aproximación pragmática a las unidades fraseológicas”. En: ESCAVY ZAMORA, Ricardo; [et al.] (eds.). *Homenaje al Profesor A. Roldán Pérez*. Vol 2. Murcia: Universidad de Murcia, 1997. Pp.411-426.
- *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros, 1999. 67p. (Comentada en págs.261).
- *La hiponimia de las unidades fraseológicas*. Cádiz: Servicio de publicaciones U. Cádiz, 2000. 142 p.
- “Las fórmulas rutinarias: su enseñanza en el aula de ELE”. *Carabela. Modelos de uso de la lengua española*. 2001, n^o50, pp.83-101.
- “La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE”. *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera*. 2004, n^o56, pp.51-68.
- PEÑATE RIVERO, Julio. “El refrán en la enseñanza del español lengua extranjera: «dime tus refranes y te diré quién eres»” [en línea]. En: *Actas del VI Congreso de ASELE*.1995. Pp. 289-295. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0288.pdf [Consulta: 14/08/2011].
- PINILLA, Raquel. “El sentido literal de los modismos en la publicidad y su explotación en la clase de español como lengua extranjera E/LE”. En:

- CELIS, Ángela; HEREDIA, José Ramón. Coords.). *Lengua y cultura en la enseñanza del español a Extranjeros*, (Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Almagro, 1996). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 1998. Pp. 349-356.
- PIÑEL LÓPEZ, Rosa M^a: “Componentes paremiológicos en anuncios de prensa alemanes y españoles” [en línea]. *Paremia*. 1997, nº6. Disponible en: <http://www.paremia.org/paremia/PAREMIA6/P6-77.pdf>[Consulta: 12.01.2012].
- PISOT GARCÍA, Rafael Elías. “Fraseología en el aula del español. Aplicación didáctica”. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M^a (coord.). *Léxico, Fraseología y falsos amigos*. Nº 6. Madrid: SGEL, 2003. Pp.29-64.
- PRIETO GRANDE, María. *Hablando en plata: De modismos y metáforas culturales*. Madrid: Edinumen, 2006. 101 p. (Comentada en págs.264-265)
- RADIS BAPTISTA, Livia Marciá. “Tratándose de expresiones idiomáticas: ¡no te rompas la cabeza ni busques cinco pies al gato!”. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera* [en línea]. 2006, nº6. Disponible en: [http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_6_04Baptista.pdf?....](http://www.educacion.gob.es/dctm/.../2006_redELE_6_04Baptista.pdf?...) [Consulta: 17/06/2010].
- *-----; [et al]. “Vamos al grano y salgamos de apuros”: ¡Las expresiones idiomáticas no son un lío!” [En línea]En: *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a lusohablantes*. Pp.208-212. Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/tallergretel.pdf>[Consulta:16/05/2011]
- RICHART MARSET, Mabel. “El doblaje y el subtítulo de la Unidad fraseológica”. En: MARTÍ CONTRERAS, Jorge (coord.) *.Actas del I Congreso internacional de Lengua, Literatura y Cultura española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. (Valencia, 17,18 y 19 Mayo 2007).Valencia: JMC y Onda, 2007. Pp.405-411.
- “Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción” [en línea]. *Revista foro de Profesores de E/LE*. 2008, vol 4, pp.1-10. Disponible en: http://www.uv.es/foroele/foro4/Foro4_2008_Richart.pdf[Consulta:

09/06/2012].

RUIZ GURILLO, Leonor. *Aspectos de la fraseología española*. Valencia: Universitat de Valencia, 1997. 140 p.

*----- “Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera”. En: SÁNCHEZ LOBATO Jesús; GARGALLO SANTOS, Isabel (eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 7-9 de octubre de 1993). Madrid: SGEL, 1994. Pp.141-151.

----- “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros”. En: COPERÍAS M-a J.; REDONDO J. y SANMARTÍN J. (eds.). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua* [en línea]. Valencia: Quaderns de Filología, Universitat de Valencia, 2000. Pp. 259-275. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/fraseolo.html>. [Consulta 14/05/2010].

----- *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/ Libros, 2001.109 p.

----- *Ejercicios de fraseología*. Madrid: Arco/Libros, 2002. 60 p. (Comentada en págs.262).

RUIZ MARTÍNEZ, Ana María. “La enseñanza de las locuciones a través del Quijote”. *Revista redELE* [en línea]. 2006, nº8. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_08/2006_redELE_8_07Ruiz.pdf?documentId=0901e72b80df3664 [Consulta: 21/04/2012].

SALAH ELDIN SHALAN, Mona. “Paralelismos en la fraseología coloquial: estudio contrastivo español- árabe” [en línea]. Disponible en: http://www.dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/14260/.../14_SalahEldin.pdf. [Consulta: 18/04/2012].

*SANTAMARÍA PÉREZ, M^a Isabel. *Tratamiento de las unidades fraseológicas en la lexicografía bilingüe español-catalán* [en línea]. Tesis doctoral. Alicante: U. Alicante, 2000. 388 p. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/tratamiento-de-las-unidades-fraseologicas-en-la-lexicografia-bilingue-espanolcatalan--0/> [Consulta: 11/12/2010].

SARDELLI, María. “Aproximación a la didáctica de las unidades fraseológicas

- en las clases de lengua extranjera. Las expresiones sobre el agua". *Revista Frecuencia L.* 2008, nº35, pp.29-34.
- SERRADILLA CASTAÑO, Ana. "La enseñanza de frases hechas: un método para integrar la cultura en el aula". En: MARTÍN ZORRAQUINO, María Antonia y DÍEZ PELEGRÍN, Cristina (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros.* (Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, 13-16 de septiembre de 2000). Zaragoza: ASELE y Universidad de Zaragoza, 2000. Pp.657-664.
- SEVILLA MUÑOZ, Julia; GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Antonio. "La traducción y la didáctica de las expresiones idiomáticas (francés-español)". *Équivalences.* 1994-1995, vol 24 nº 2 y vol 25 nº 1, pp.171-182.
- "Sobre la paremiología española". *Euskera.* 1996, XLI, Nº 3, pp.641-672.
- SOLANO RODRÍGUEZ, M^a Ángeles. *Unidades fraseológicas francesas. Estudio en un "corpus: la "Pentalogía de Belleville" de Daniel Pennac. Planteamiento didáctico*[en línea]. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes, 2005. Disponible en:
<http://213.0.4.19/FichaObra.html?Ref=14551&ext=pdf&portal=0>
 [Consulta: 11/06/2011].
- *SOSINSKI, Marcin. *Fraseología comparada del polaco y del español: su tratamiento en los diccionarios bilingües.* Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2006. 559 p.
- TEJERO ROBLEDO, Eduardo. "Ruptura de la frase hecha en la publicidad: recurso motivador en la formación lingüística y literaria". *Didáctica. Lengua y literatura.* 1995, nº 7, pp.155-171.
- *THUN, Herald. "Quelques relations systématiques entre groupements de mots figés". *Chaires de Lexicologie.* 1975, vol II, nº 27, pp.52-71.
- *TIMOFEEVA, Larisa. *Acerca de los aspectos traductológicos de la fraseología española*[en línea]. Tesis Doctoral. Alicante: Universidad de Alicante, 2008. 594 p. Disponible en:
http://www.rua.ua.es/dspace/bitstream/.../1/tesis_doctoral_larissa_timofeeva.pdf [Consulta: 01/19/2011].
- TORO LUQUE, Luis. "La fraseología en los diccionarios de uso del español

- actual: una propuesta didáctica”. En: CASTILLO CARBALLO, M^a Auxiliadora; [et al.] (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, (Actas del Congreso del XV ASELE, Sevilla, 22-25 de septiembre del 2004). Sevilla: Secretariado de publicaciones de U. Sevilla, 2005. Pp.542-547.
- TRISTÁ PÉREZ, Antonia M^a. “La fraseología y la fraseografía.” En: WOTJAK, Gerd(ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt-Madrid: Lingüística iberoamericana, Vervuert Iberoamericana, 1998. Pp.297-305.
- URBINA FONTURBEL, Raúl. “La creatividad fraseológica en el lenguaje publicitario”. En: MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht*[*Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual*], (Actas del Congreso de paremiología y fraseología, Santiago de Compostela del 18 al 22 de septiembre de 2006). Hamburgo: ed. Verlag DR.Kovac, 2008. Pp. 237-257.
- VEIGA LEVRAY, M^a Isabel. “Les expressions figées che Brassens”. En: MELLADO BLANCO, Carmen (ed.). *Beiträge zur Phraseologie aus textueller Sicht* [*Las contribuciones de la fraseología desde el punto de vista textual*], (Actas del Congreso de paremiología y fraseología, Santiago de Compostela del 18 al 22 de septiembre de 2006). Hamburgo: Dr. Kovač, 2008. Pp.259-272.
- VRANIC, Gordana de. *Hablar por los codos. Frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa, 2004. 127 p. (Comentada en pág. 264)
- WEINREICH, Uriel. “Problems in the Analysis of Idioms”. PUHVEL, Jaan (ed.). *Substance and Structure of Language*. Berkeley and Los Angeles: Univ. of California Press, 1966-1969. Pp. 23-81.
- WOTJAK, Gerd (ed.). *Estudios de fraseología y fraseografía del español actual*. Frankfurt-Madrid: Lingüística iberoamericana, Vervuert-Iberoamericana, 1998. 393 p.
- . *Las lenguas, ventanas que dan al mundo. El léxico como encrucijada entre morfosintaxis y cognición: aspectos semánticos y pragmáticos en perspectiva intra e intralingüística*. Salamanca: U. Salamanca, 2006. 374p.
- XATARA, Claudia. *O ensino do léxico: as expressões idiomáticas. Trabalhos*.

Lingüística Aplicada. 2001, vol 37, pp.51-59.

YAGÜE GUTIÉRREZ, Pilar. “Las formas rutinarias en la enseñanza de ELE. Teoría y práctica”. En: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M^a (coord.). *Léxico, Fraseología y falsos*. N^o6. Madrid: SGEL, 2003. Pp.9-28.

ZULUAGA OSPINA, Alberto. “La fijación fraseológica”. *Thesaurus*1975, XXX, n^o 2, pp. 225-248.

----- *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang, 1980. 278 p.

----- “Sobre fraseologismos e fenómenos colindantes”. En: X. Ferro Ruibal (coord. y ed.). *Actas do 1 Coloquio Galega de Fraseoloxía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia y Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades., 1998. Pp.15-30.

----- “Traductología y Fraseología”. *Paremia*.1999, n^o 8, pp.537-549.

F) Temas variados

Anuncio de renault express [videgrabación]. Disponible en:

<http://www.anuncios.com> [Consulta: 21/05/2012].

CUELLAR, José Manuel, “Un Cristiano dadivoso, un iguaín matador” [en línea]. *Diario ABC*. 16 de Octubre de 2011. Disponible en:

<http://www.abc.es/20111015/deportes-futbol/abci-real-madrid-higuain-betis-201110152009.html>[Consulta: 16/10/2011].

DELIBES, Miguel. *Cinco horas con Mario*. 1^a edición en este formato. Barcelona: Ed. Destino, 2003. 255 p.

MAROC. *Charte d'Agadir relatifs droits lingüistiques et culturels* [en línea]. 5 de agosto 1991. Disponible en:

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/charte_berbere.html[Consulta: 20/03/2011].

SANZ, Gabriel. “Messi lidera la lista de máximos goleadores de Europa” [en línea]. *Mundo deportivo*. 17 Octubre de 2011. Disponible en:

http://www.mundodeportivo.com/20111017/fc-barcelona/messi-lidera-la-lista-de-maximos-goleadores-de-europa_54232737480.html[Consulta: 17/10/2011].

- *DICCIONARIOS CONSULTADOS*

ABRAHAM, Werner. *Diccionario de terminología lingüística actual*. MENDO BLANCO, Francisco (trad.). Madrid: Gredos, 1981. 511p.

AKRAA, Jamal Eddine, *Diccionario de giros y expresiones: español-español-árabe*. Tetuán: J. E. Akraa, 2007. 164p. (Comentado en págs.272-273).

BUITRAGO JIMÉNEZ, Alberto. *Diccionario Espasa. Dichos y frases hechas*. 3ª edición. Madrid: Espasa, 1997. 515p. (Comentado en pág.269).

CANDÓN, Margarita; BONNET, Elena. *A buen entendedor...: Diccionario de frases hechas de la lengua castellana*. Madrid: Anaya y Mario Muchnich, 1993. 410p. (Comentado pág. 268).

CANTERA ORTIZ DE URBINA, Jesús; GOMIS BLANCO, Pedro. *Diccionario de fraseología española: locuciones, idiotismos, modismos y frases hechas usuales en español (su interpretación)*. Madrid: Abada, 2007. 429p. (Comentado en págs.271).

CASADO CONDE, Mª Leonisa. *¡Se dice pronto! 1150 expresiones, modismos, y frases hechas en CASTELLANO y su versión equivalente en inglés, francés e italiano*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias, 2002. 305p. (Comentado en págs.270-271).

*CORREAS, Gonzalo. *Vocabulario de refranes y frases proverbiales y otras fórmulas comunes de la lengua castellana*. Madrid: Visor libros, 1992. 662 p.

*CORRIENTE, Federico. *Diccionario español-árabe*. 3ª edición. Barcelona: Herder, 1997. 1213 p.

*CORTÉS, Julio. *Diccionario de árabe culto moderno: árabe-español*. Madrid: Gredos, 2008. 1300 p.

EVEREST. *Diccionario práctico de locuciones y frases hechas*. León: Everest, 1997. 240 p (Comentado pág. 268).

GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (dir.). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Barcelona: U. Salamanca y Santillana, 1996. 1726 p.

HERRERO MUÑOZ COBO, Bárbara. *Vocabulario básico español-árabe marroquí*. Almería: Universidad de Almería, 1998. 140 p. (Comentado en

pág. 272).

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, 1998. 2 volúmenes.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada. *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/libros, 2002. 303 p.

----- *Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco/libros, 2005. 284 p.

----- *Diccionario de Locuciones Nominales, Adjetivas y Pronominales para la Enseñanza Del Español*. Madrid: Arco/libros, 2008. 292 p.

RAMOS, Alicia; SERRADILLA, Ana. *Diccionario Akal del español coloquial: 1.492 expresiones y más- (con sus equivalencias en inglés)*. Madrid: Ediciones Akal, 2000. 383 p. (Comentado págs.269-270).

RAMOS, Alonso. DICE: *Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. Disponible en:<http://www.dicesp.com/paginas>.

REAL ACADEMIA. *Diccionario de la lengua española*. 22ª Edición. Madrid: Espasa-Calpe, 2001. 1596 p.

RICHARDS, JACK C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. MUÑOZ LAHOZ, Carmen; PÉREZ VIDAL, Carmen (trads.) Barcelona: Ariel, 1997. 519 p.

SECO, Manuel; ANDRÉS, Olimpia; RAMOS Gabino. *Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Santillana Ediciones Generales, S.L., 2004. 1084 p. (Comentado en pág. 270).

VARELA, Fernando; KUBARTH, Hugo. *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid: Gredos, D.L., 1994. 296 p. (Comentado en pág. 267).

AneXos

ANEXO 1: Cuestionario sobre la enseñanza de la fraseología para los alumnos marroquíes

Este cuestionario forma parte de un trabajo de investigación sobre la enseñanza de las frases hechas. Es completamente anónimo y de carácter meramente informativo acerca de la percepción de la fraseología por los alumnos marroquíes.

Para contestar a las preguntas sólo tiene que marcar con una (X) la opción de respuesta que considera adecuada.

GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

❖ Datos Personales:

- Edad:
- Nivel: B1 () B2 () C1 () C2 ()
- Ocupación : Estudia () Trabaja () Otros ()
- Lugar de origen:

1. Me gusta aprender español porque:

- a) Me gusta la lengua española ()
- b) Para trabajar ()
- c) Para estudiar una carrera de hispánicas ()
- d) Para viajar a España ()
- e) Otras razones ()

2. Conozco la cultura española:

- a) Muy bien () b) Bien () c) Regular () d) Mal ()

3. ¿Qué aspectos de la cultura española te interesan?

- a) El deporte () b) El arte () c) La historia () d) La Literatura () e) Otros ()

4. ¿Qué géneros discursivos te interesa leer o consultar?

- a) Periodístico () b) Literario () c) Científico () d) Publicitario () e) Otros ()

5. ¿Qué temas sobre España te interesan?

- a) La actualidad española ()
- b) El fútbol español ()
- c) La moda ()
- d) La música española ()
- e) Otros ()

6. Tengo contacto con la cultura española a través de:

- a) Los periódicos ()
- b) La televisión ()
- c) Internet ()
- d) Amigos y familiares ()
- e) Otros ()

7. ¿Cuál de estos términos te resulta más familiar?

- a) Unidad fraseológica ()
- b) Frase hecha ()
- c) Expresión idiomática ()
- d) Expresión fija ()
- e) Expresión coloquial ()
- f) Ninguno ()

8. ¿Conoce las siguientes expresiones?

Hasta las narices , de tal palo tal astilla, sin tapujos , pensar en las musarañas , hablar en cristiano, no tener pelos en la lengua , aburrirse como una ostra , tener mucha cara , por si las moscas , no pegar ojo , echar una mano , hablar por los codos, no dar pie con bola.

- a) Si, Todas () b) Algunas () c) Ningunas ()

9. ¿Existen expresiones similares en tu lengua materna?

- a) Si () b) No () c) Algunas () d) Otras ()

10. ¿Qué crees que diferencia las expresiones anteriores, de las expresiones habituales que conoces?

- a) Su forma especial ()
- b) Su significado ()
- c) Dependen de la cultura ()
- d) Las 3 respuestas anteriores
- e) Son coloquiales ()
- f) No sé ()

11. ¿Cómo puedes averiguar el significado de las expresiones anteriores?

- a) A través de mi lengua materna ()
- b) Las aprendo de memoria ()
- c) Deduzco su significado por el contexto ()
- d) Busco el significado palabra por palabra ()

12. Las frases hechas son parte fundamental de:

- a) El vocabulario ()
- b) La Gramática ()
- c) La cultura ()
- d) Todas ()
- e) No sé ()

13. Utilizo las frases hechas cuando:

- a) Las estudio en clase ()
- b) Las necesito en una situación ()
- c) No necesito usarla ()

14. Aprender frases hechas me resulta:

- a) Muy Difícil () b) Difícil () c) Muy Fácil () d) Fácil () e) No sé ()

15. Aprender frases hechas me resulta:

- a) Divertido () b) Aburrido () c) No sé

16. Aprender frases hechas del español es muy importante:

- a) Totalmente de acuerdo ()
- b) Estoy parcialmente de acuerdo ()
- c) No estoy de acuerdo ()
- d) No sé ()

17. En el aprendizaje de las frases hechas me cuesta:

- a) Comprender su significado ()
- b) Memorizarlas ()
- c) No sé cuándo usarlas ()
- d) Entiendo todo ()
- e) No entiendo nada ()

Muchas gracias.

ANEXO 2:

Cuestionario para profesores

Este cuestionario forma parte de una tesis doctoral sobre la enseñanza de las frases hechas. Es completamente anónimo y de carácter meramente informativo acerca de la percepción de la fraseología por los alumnos marroquíes.

Para contestar a las preguntas sólo tiene que marcar con una (X) la opción de respuesta que considera adecuada. En el caso de algunas respuestas, agregue una breve explicación.

GRACIAS POR VUESTRA COLABORACIÓN.

1. ¿Cuál es el manual que usted utiliza habitualmente para los niveles medios y superiores?

- a) Prisma () b) Ventilador () c) Gente () d) Otros ()

Señale cuál.....

2. ¿Cómo valora el grado de satisfacción del manual didáctico utilizado en su clase para el aprendizaje del léxico del español?

- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

3. El conocimiento de mis alumnos de la cultura española es:

- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

4. Creo que las frases hechas contribuyen a la adquisición de una competencia comunicativa en lengua extranjera:

- a) Muchísimo () b) Mucho () c) Bastante () d) Poco () e) Nada ()

5. ¿Cree usted que el tratamiento que reciben las frases hechas en el manual es el mismo que recibe el resto del léxico?

- a) Si () b) No () c) No sé ()

6. ¿Cuál es la terminología que usted usa para referirse a las frases hechas?

- a) Expresiones coloquiales () b) Expresiones () c) Expresión fija ()
d) Expresión idiomática () e) Frase hecha () f) Unidad fraseológica ()

7. Cómo valora la importancia de la enseñanza de las frases hechas en los niveles medios y avanzados:

- a) Muy importante () b) Bastante () c) Poco () d) No es necesaria ()

8. ¿Cree que sus alumnos se motivan para el aprendizaje de las frases hechas?

- a) Mucho () b) Bastante () c) Poco () d) Nada ()

9. ¿Cree Ud. que la selección de las frases hechas del manual es adecuada?

- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

10. Cree que la cantidad de las frases hechas que abarcan los manuales de español es:

- a) Excesiva () b) Suficiente () c) Poca ()

11. Cree que las frases hechas se han tenido en cuenta en la planificación de la enseñanza y en los contenidos curriculares:

- a) Mucho () b) Bastante () c) Poco () d) Nada ()

12. ¿Cree usted que los ejercicios planteados en los manuales son los suficientes para el tratamiento de la fraseología?

- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

13. A la hora de enseñar frases hechas a los alumnos marroquíes me encuentro con dificultades relacionadas con;

- a) Su forma morfosintáctica y su significado ()
- b) Su valor cultural ()
- c) Falta de material orientativo para su enseñanza ()
- d) Falta de propuestas de ejercicios para practicarlas ()
- e) Otras razones ()

Señale cuál.....

14. ¿Cuáles son las dificultades que plantea el aprendizaje de las frases hechas para los alumnos marroquíes?

- a) La noción cultural de las mismas ()
- b) La forma y el significado fijos ()
- c) Los asimilan fácilmente ()
- d) Otras razones ()

Señale cuál.....

15. Cree Ud. que las frases hechas se deben enseñar a partir del nivel:

- a) Nivel inicial () b) Nivel medio () c) Nivel avanzado () d) Nivel Superior ()

16. Los alumnos marroquíes asimilan mejor:

- a) Las colocaciones () b) Las locuciones () c) Los refranes () d) Las fórmulas ()

17. ¿Cree Ud. que los alumnos marroquíes de los niveles medios y avanzados tienen un buen conocimiento de las frases hechas?

- a) Muy Bueno () b) Bueno () c) Regular () d) Malo ()

18. ¿Cuál es la estrategia que cree que sus alumnos emplean en el aprendizaje de las frases hechas?

- a) Recurren a su lengua nativa ()
- b) Deducen el significado a partir del contexto ()
- c) Usan diccionario ()
- d) Otras ()

19. ¿Los alumnos marroquíes usan las frases hechas en las situaciones adecuadas?

- a) Siempre ()
- b) Frecuentemente ()
- c) A veces ()
- d) Nunca ()
- e) Evitan su uso ()

20. ¿Cree usted que lo primordial en la enseñanza de las frases hechas es?

- a) Su estructura gramatical ()
- b) Conocer su función ()
- c) Su significado ()
- d) su valor cultural ()
- e) Todas ()
- f) Otras ()

Señale cual.....

21. ¿Además del manual, utiliza Ud. algún material específico de fraseología para la enseñanza de las frases hechas?

- a) Si ()
- b) No ()

Señale cuál , en caso afirmativo.....

22. ¿Qué propone usted para mejorar la enseñanza de la fraseología teniendo en cuenta las características lingüísticas y culturales de los alumnos marroquíes?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Muchas gracias.



UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE HUMANIDADES

Trabajo Fin de Máster
La enseñanza del español como lengua extranjera

**Los aspectos culturales en la enseñanza del español lengua de
especialidad: plan curricular para alumnos germanoparlantes
del sector turístico**

alumna:

Annika Herrmann

tutora:

Dra. Ana María Medina Reguera

Fecha de entrega:

Convocatoria de Septiembre 2014

Índice

1.	Introducción	1
2.	Lenguas de especialidad	3
2.1	El español de turismo	5
2.2	La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras	8
2.3	Aprendizaje y enseñanza intercultural	11
2.4	La enseñanza de la cultura en las lenguas de especialidad	13
2.5	Español del turismo para germanoparlantes	15
2.5.1	Hotel	17
2.5.2	Gastronomía	17
2.5.3	Agencias de viajes	18
2.5.4	Medios de transporte	19
2.5.5	El guía	19
3.	Los métodos existentes para el español del turismo	20
3.1	<i>Bienvenidos I</i> , editorial <i>enCLAVE ELE</i>	21
3.1.1	Los aspectos culturales	22
3.1.2	Listado de los componentes socioculturales	23
3.1.3	Ejercicios con información cultural	24
3.2	<i>Cinco estrellas, español para el turismo</i> , editorial <i>SGEL</i>	27
3.2.1	Los aspectos culturales	28
3.2.2	Listado de los componentes interculturales	29
3.2.3	Ejercicios con información cultural	30
3.3	<i>Temas del turismo</i> , editorial <i>Edinumen</i>	32
3.3.1	Los aspectos culturales	33
3.3.2	Listado de los componentes interculturales	34
3.3.3	Ejercicios con información cultural	35
4.	Otros recursos didácticos	37
5.	El diseño de un plan curricular para lenguas de especialidad	39
5.1	Trabajar en el sector turístico en Alemania	40
5.2	Análisis de necesidades	41
5.3	El guía turístico	43

6.	Catálogo de contenidos	45
6.1	Temas relacionados con el trato personal	47
6.2	Temas relacionados con los medios de transporte y la hostelería	48
6.3	Temas relacionados con la gastronomía	49
6.4	Temas relacionados con el ocio	50
7.	Conclusiones	51
8.	Bibliografía	53

1. Introducción

Para la enseñanza de las lenguas extranjeras en general es primordial elaborar planes curriculares que partan de las necesidades reales de los alumnos. Esto tiene más peso aún en la enseñanza de lenguas de especialidad puesto que en este terreno los alumnos suelen tener objetivos profesionales concretos por los que deciden especializarse. Hay que analizar estos objetivos detenidamente para poder diseñar un plan curricular que cumpla con las expectativas del grupo meta y también con las exigencias del mercado laboral. En la práctica, no obstante, los contenidos en los métodos editoriales se suelen guiar por los exámenes oficiales e intentan cubrir las necesidades lingüísticas y léxicas del mayor número de alumnos posible.

Para romper este esquema, en el presente trabajo vamos a fijar un grupo meta determinado para ajustar los contenidos especializados a sus necesidades: el grupo destinatario se compone de germanoparlantes que estudian el español como lengua extranjera con el objetivo de trabajar en el sector turístico con clientes españoles nos centraremos en el ámbito del español para el turismo. Dentro de este sector, nos limitaremos exclusivamente en los elementos culturales que tengan un factor diferenciador entre las culturas alemana y española. De esta manera, resaltarán los aspectos culturales que aseguran una comunicación exitosa en situaciones típicas del sector turístico con el fin de evitar posibles malentendidos entre alemanes y españoles.

Para conseguir estos fines, en la primera parte de este trabajo, se llevará a cabo una lectura reflexiva para poder determinar el estado de la cuestión actual de las lenguas de especialidad, su definición y sus distintas ramas para llegar después a las particularidades del español para el turismo. Dentro de este marco, predominarán las obras más recientes de M.V. Calvi, autor que ha investigado profusamente las particularidades lingüísticas y culturales de esta lengua de especialidad.

Dado que nuestro objeto de estudio serán los conceptos culturales dentro del español del turismo, se analizará la presencia de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras tanto en las descripciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Los conceptos culturales deben estar fijados en dichas normativas oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras porque es comúnmente aceptado que hoy día vivimos en un mundo pluricultural y la enseñanza tiene que ser intercultural.

A continuación, nos centraremos con más detalle en los conceptos de la interculturalidad, la competencia intercultural y la enseñanza de la cultura dentro de las lenguas de especialidad en general. Asimismo, haremos un primer acercamiento a los elementos culturales que pueden ser de especial interés a la hora de enseñar el español del turismo a un grupo de germanoparlantes, siguiendo las pautas que estableció G. Pichler (1998) para distintos ámbitos profesionales en el sector turístico.

Al principio de la segunda parte de este trabajo se llevará a cabo un estudio crítico y exhaustivo de distintos materiales para el español del turismo. En primer lugar, se recopilarán y se evaluarán detalladamente los aspectos culturales presentados en tres manuales representativos del español del turismo y publicados recientemente en editoriales españolas. En concreto, se trata de *Bienvenidos I* (2010) de la editorial *en CLAVE ELE, Cinco estrellas, español para el turismo* (2009), de la editorial *SGEL y Temas del turismo* (2006) de la editorial *Edinumen*. Además, se hará un resumen de los demás recursos didácticos que hay en el mercado del español para el turismo, haciendo especial hincapié en los materiales que ofrecen las editoriales alemanas. De esta manera, nos podemos hacer una idea sobre el tipo de contenidos culturales que se incluyen en los métodos actuales y en el material complementario que nos servirán de orientación con el fin de elaborar nuestro plan curricular.

Para llegar al siguiente paso, que consistirá en llevar a cabo un análisis de necesidades para nuestro grupo meta de germanoparlantes, se describirán en primer lugar los posibles ámbitos profesionales que ofrece el sector turístico en Alemania. A continuación, nos basaremos en las distintas categorías que establece A. Blanco Corrales (1997) para la programación de unidades didácticas en el ámbito de las lenguas de especialidad, determinando las condiciones de aprendizaje más importantes para nuestro grupo meta y fijando su perfil profesional. Basándonos en los resultados de todos los procesos realizados anteriormente, como producto final se presentará y se comentará un catálogo de contenidos culturales que son imprescindibles para los germanoparlantes que quieran trabajar en el sector turístico con clientes españoles.

2. Lenguas de especialidad

El diseño de un plan curricular, elaborado para alumnos germanoparlantes del sector turístico, requiere el análisis previo de varios conceptos de esencial importancia dentro de este campo de investigación. En primer lugar, se hace constar que el español del sector turístico forma parte de “las lenguas de especialidad, también llamadas lenguas o lenguajes especializados, [que] son las lenguas de las ciencias, las técnicas y de las profesiones” (Gómez de Enterría 2009: 19). Y, como vamos a ver más adelante, en el caso del español del turismo, nos situamos en el ámbito de las profesiones. En este contexto, es necesario añadir que “[n]o existe una única lengua de especialidad, sino estas poseen unos rasgos comunes [...], es decir, rasgos propios del área temática o del ámbito de especialidad al que pertenecen” (ibíd. 64). Según esta autora, en la enseñanza del español como lengua extranjera, existen las siguientes especializaciones además del español del turismo: el español de los negocios, el español jurídico y el español de las ciencias de la salud (vid. ibíd.). Dentro de estas categorías, el más demandado actualmente es el español comercial (Aguirre Beltrán 2004: 1113).

Volviendo al tema de la terminología, el concepto *lenguas de especialidad* supone uno de los términos que se han diseñado desde “los años ochenta [...], el comienzo de una demanda notable de enseñanza y aprendizaje de español con fines específicos” (ibíd.). Esta demanda, según Gómez de Enterría, se debe a “las transformaciones económicas y sociales que la globalización ha potenciado desde el comienzo del nuevo siglo” (Gómez de Enterría 2009: 11). Este hecho también se ve reflejado en los términos que utilizan los dos autores citados anteriormente porque utilizan términos diferentes para describir el mismo concepto: el español que “posee características que son comunes a cualquier variedad de lengua, pero también presenta otras que son específicas, propias de cada ámbito de especialidad” (ibíd. 12). Por eso, a continuación, se presentarán algunos términos más para establecer el estado de la cuestión actual sobre el tema. Dado que el presente trabajo no es un trabajo de terminología, me limitaré a dar las definiciones más utilizadas y recientes.

En su artículo *Revisión crítica de los logros de la última década*, A. M. Felices Lago describe el “debate histórico en torno al concepto y la determinación de los lenguajes especiales” (Lago 2005: 83). Después de enumerar a varios investigadores que han trabajado sobre el tema, el autor manifiesta su acuerdo con la diferenciación entre los lenguajes de especialidad y la lengua común de M. T. Cabré presentadas en su obra *La*

terminología. Teoría, metodología, aplicaciones (Cabré 1993: 128), obra que destaca dentro de la bibliografía básica del ámbito de terminología. En el capítulo *Los lenguajes de especialidad*, Cabré describe la evolución del concepto¹ y declara que ella utiliza “el término lenguajes de especialidad o lenguajes especializados en el sentido de subconjuntos del lenguaje general caracterizado pragmáticamente por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación” (ibíd. 139). Estas tres categorías que establece Cabré parecen bastante accesibles y aplicables en la práctica. Esta es sin duda la razón por la que prácticamente todos los autores que se han ocupado del tema la mencionan y se basan en la terminología de Cabré.

También forma parte de la bibliografía básica la obra *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje* de J. Gómez de Enterría, en la que señala que “las lenguas de especialidad tienen características propias, debidas en parte al número restringido de hablantes que las emplean para llevar a cabo la comunicación en los ámbitos de especialidad” (Gómez de Enterría 2009: 21). En su definición coincide con Cabré subrayando la importancia de los usuarios de la lengua de especialidad. Sin embargo, Gómez de Enterría, en varias ocasiones, insiste en que son “el léxico y las marcas discursivas de los textos especializados los que constituyen sus rasgos lingüísticos más destacados” (ibíd.) y, de hecho, la autora dedica un capítulo entero en su obra a este campo.²

El concepto de las lenguas de especialidad tiene su origen en el término inglés “language for special purposes” (Calvi 2006: 9) y existe también en otros idiomas. En el caso del alemán, D. Rösler admite que el término *Fachsprache* es difícil de delimitar. Lo define como una variante de la lengua común que se refiere a temas especializados y sirve para que las personas que se ocupan de estos temas puedan comunicarse entre ellos (Rösler 2012: 191).³

Como hemos podido comprobar, en este ámbito de investigación existe una terminología variada y es muy importante distinguir entre la lengua de especialidad y la lengua común, así como ser consciente de que es muy difícil establecer límites claros entre ambas. También hemos detectado una amplia variedad terminológica entre los

¹ Cabré (1993: 132 – 135) hace referencia a autores como Kocourek (1982), Beaugrande (1987), Hoffmann (1979), Rondeau (1983), Rey (1976), Quemada (1978), Varantola (1987), Picht y Drasgau (1985), Sager, Dungworth y McDonald (198), Beaugrande (1987).

² Se pueden encontrar varios artículos sobre el léxico especializado, como, por ejemplo, *El léxico del turismo* de M. V. Calvi (2000).

³ Traducción propia.

investigadores (lengua/lenguaje, de especialidad/especializado, con/para fines específicos), aunque aquí nos decantaremos por un término en concreto: en el presente trabajo se utilizará el término *lengua de especialidad*.

2.1 El español del turismo

Como he señalado en el capítulo anterior, el español de turismo forma parte de las lenguas de especialidad y de hecho, “el turismo es hoy día un fenómeno de extraordinaria relevancia económica pero también cultural y social en todos los ámbitos” (Alonso 2006: 25). Será así porque el término *turismo* evoca connotaciones muy positivas en todas las personas a las que les gusta viajar y ser atendidas por personal especializado y bien formado en el sector turístico. En consecuencia, “el discurso especializado que ha sido objeto del estudio teórico-práctico y lingüístico más riguroso que conocemos es el del lenguaje del turismo” (Lago 2005: 85). Para la mayoría de los turistas, es necesario que el personal del sector turístico les pueda atender en su lengua materna, una afirmación que también es válida para los turistas hispanohablantes: “Por muy instalado que esté el inglés en las relaciones internacionales [...], hemos observado que, al igual que en el mundo de los negocios, existe la necesidad de comunicar en español en multitud de circunstancias” (Moreno García/Tuts 2005: 1185).

Todos los científicos que se han ocupado del español para el turismo hacen referencia a las contribuciones al tema de M. V. Calvi que ha presentado varios estudios sobre los diferentes rasgos del español turístico, ofreciendo

una magnífica introspección sobre la naturaleza misma del lenguaje turístico, situado entre el lenguaje especializado utilizado por los expertos del sector para su comunicación entre sí y su valor como instrumento de comunicación e información abierta al gran público consumidor de los productos turísticos (Lago 2005: 85).

En su monografía *Lengua y comunicación en el español del turismo*, Calvi subraya lo siguiente:

La dificultad de inscribir el lenguaje del turismo en el marco de las lenguas especializadas [porque] se trata, en efecto, de un lenguaje heterogéneo, en el que se mezclan componentes distintos (economía, geografía, historia del arte, gastronomía, etc.) y que se escapa, por lo tanto, a todo intento de clasificación rigurosa. Sin embargo, el del turismo es con toda evidencia un sector profesional dotado de fisonomía propia,

que, como tal, ha desarrollado un lenguaje apto para sus fines específicos (Calvi 2006: 7).

Un lenguaje de tanta amplitud que incluye numerosas subcategorías, no es solamente difícil de describir, sino también difícil de encajar en los planes de estudios que muchas veces no proporcionan tiempo suficiente para una enseñanza profunda. Calvi también escribió un artículo titulado *El español del turismo: problemas didácticos* en el que, antes de entrar en los problemas didácticos, explica que “el español del turismo, [...] en el ámbito del español para fines específicos o del español de los negocios, [...] se aplica a los conocimientos específicos que se le exigen al profesional de este sector” (Calvi 2005: 1). La autora contrasta dicha definición con “la acepción corriente, [que] indica el nivel de supervivencia en el idioma que necesita el turista para desenvolverse en las situaciones comunicativas más comunes (hoteles, restaurantes, agencias de viajes etc.)” (ibíd.). Esta diferenciación entre los lenguajes de especialidad y la lengua común se explicó en el capítulo anterior, haciendo referencia a Cabré, y se la seguirá teniendo en cuenta para el español del turismo. En el presente trabajo se hace especial hincapié en la primera definición de Calvi, es decir, en el ámbito de las lenguas de especialidad.

Respecto al español del turismo, se trata en consecuencia del lenguaje “que se utiliza para la comunicación entre los profesionales del sector, tal como ocurre en otros ámbitos como la economía, la informática etc.” (ibíd.), aunque se puede ampliar esta definición por la de Alonso que añade que “[l]os estudiantes de Turismo tienen que estar preparados para establecer una comunicación tanto con turistas como con profesionales del sector” (Alonso 2006: 19).

Dado que, en el presente trabajo, se concede prioridad a los aspectos culturales en el español del sector turístico, se dejan de lado los aspectos lingüísticos⁴ para analizar más a fondo los componentes culturales que constituyen el sector turístico. Para organizar este sector, que Alonso describe como “actividad creciente y masiva” (ibíd. 25), subrayando de nuevo sus numerosos matices, tanto Calvi como Moreno García/Tuts ofrecen un listado de los diferentes conceptos que forman parte del sector turístico, de los que, a continuación, se citan los más relevantes:

⁴ Para profundizar este aspecto, se remite al capítulo *El lenguaje del turismo* dentro del artículo de Calvi (2006): *El español del turismo: problemas didácticos* y al artículo *El léxico del turismo* (2000) de la misma autora.

Clasificación según sectores turísticos:

Moreno García/Tuts (2005: 1190)	Calvi (2006: 16)
En un hotel	la hostelería
En una agencia de viajes	los transportes y seguros
En comercios	las agencias de viajes, turoperadores y agencias gubernamentales
Como acompañante de grupos	el <i>marketing</i> , que abarca la promoción y venta de productos turísticos
Como guía profesional	los encuentros y reuniones profesionales (congresos, ferias, exposiciones)
En congresos	la producción editorial (guías turísticas, revistas especializadas, páginas web)

Estos son los sectores en los que trabaja la mayoría de los profesionales en el ámbito del turismo. Aunque Calvi especifica un poco más sus sectores, coincide en general con la clasificación de Moreno García/Tuts.

Personas que trabajan en el sector turístico:

Moreno García/Tuts (2005: 1190)	Calvi (2006: 17)
Profesionales que trabajan en establecimientos hoteleros	el guía de turismo
Expendedores/as de billetes	el guía de la ruta (o acompañante de grupo)
Guías turísticos profesionales o guías acompañantes	el animador sociocultural cuya actividad se lleva a cabo en contacto directo con el público

Agentes de viajes	
Dependientes/as de tiendas y restaurantes	
Azafatas de congresos	
Otras profesiones relacionadas	

En el caso de las profesiones, son Moreno García/Tuts los que presentan un listado más detallado y largo, mientras que Calvi hace hincapié en la figura del guía que, sin duda, juega un papel fundamental en el sector turístico.

Como se ha mencionado anteriormente, en este trabajo se enfocarán los aspectos culturales en el español del turismo que son de vital importancia en cada uno de los sectores y las profesiones mencionadas en las tablas. Por eso, en los próximos capítulos, vamos a acercarnos al concepto de la cultura y su respectiva enseñanza.

2.2 La cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

Fijando el objetivo del presente trabajo como el diseño de un plan curricular para la enseñanza de los aspectos culturales en el español del sector turístico, hay que respetar las pautas oficiales: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa, “supone una guía o sugerencia de cuáles se consideran los conceptos básicos que como profesores de lenguas extranjeras podemos tener en cuenta a la hora de plantearnos cuestiones metodológicas cuando diseñamos nuestros cursos” (Lago 2006: 163).⁵

En el MCER se mencionan en varias ocasiones el componente cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Antes de enumerarlas, es necesario aclarar que el presente trabajo se limitará a todo lo que tiene que ver con el término *interculturalidad* o *pluriculturalidad* y dejará de lado tanto la competencia sociolingüística como la pragmática aunque estos dos conceptos realmente tienen que ver con la cultura también.

⁵ Aparte de esta cita, no entraremos en este capítulo en mencionar la existencia, la definición y los fines del MCER.

En el capítulo 4 del MCER, titulado *El uso de la lengua y el usuario o alumno* se describe la importancia de la interculturalidad de la siguiente manera:

el alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en **plurilingüe** y desarrolla una **interculturalidad**. Las competencias lingüísticas y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales (Consejo de Europa 2002: 47).⁶

En este caso concreto, se tratará de desarrollar dicha interculturalidad entre la cultura alemana y la española para que los alumnos germanoparlantes sepan defenderse en español en el ámbito profesional cultural del sector turístico.

Dentro de la descripción de las competencias generales del capítulo *Las competencias del usuario o alumno* del MCER se integra el subcapítulo *El conocimiento del mundo* en el que se destaca la siguiente información: “De especial importancia para el alumno de una lengua concreta es el conocimiento factual relativo al país o países en el que se habla el idioma; por ejemplo sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas” (ibíd. 100). Al tratarse de una descripción de las competencias generales, es lógico que no se mencionen las particularidades de las lenguas de especialidad, de lo contrario, habría que modificar estas competencias generales para un currículum especializado.

En el segundo subpunto *El conocimiento sociocultural* se recogen las “características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura [como, por ejemplo] la vida diaria, las relaciones personales, las convenciones sociales” (ibíd.). Y, en el tercer subpunto *La conciencia intercultural*, se define el concepto de la siguiente manera:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el ‘mundo de origen’ y el ‘mundo de la comunidad objeto de estudio’ (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con una conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ambas en su contexto (ibíd. 101).

⁶ Palabras clave en el texto original en negrita.

Por último, el MCER ofrece un listado de *destrezas y las habilidades interculturales* entre las cuales hay algunas que son de vital importancia también para el español del turismo:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto para otras personas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

(ibíd. 102)

Aparte de las descripciones de MCER para el ámbito europeo, hay que tener en cuenta la incorporación de la cultura en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Dado que este documento retoma muchos conceptos del MCER, no analizaremos este documento con tanto detalle.

En el *Plan Curricular*, por ejemplo, se denominan los conceptos culturales, como “idea clave del MCER [...] el concepto de *plurilingüismo* [...] desde la perspectiva más amplia del *pluriculturalismo* (Instituto Cervantes, 1, 2006: 19). En otra ocasión, se habla del concepto *hablante intercultural* (ibíd. 33) y explica que dicha

dimensión está en consonancia con distintos aspectos identificados en las competencias generales del MCER, como las destrezas y habilidades interculturales, la capacidad de relacionarse y de superar las relaciones estereotipadas, la consideración de variables individuales de carácter afectivo [...] o la familiarización con los productos culturales, los valores y las creencias compartidos por otros grupos sociales (ibíd. 34).

En concreto, la edición del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se compone de tres tomos y cada uno incluye un “Componente cultural [con los siguientes] inventarios:

- Referentes culturales
- Saberes y comportamientos socioculturales
- Habilidades y actitudes interculturales“

(ibíd. 37) en forma de tablas divididos en diferentes fases de aprendizaje.

Hemos podido comprobar que tanto el MCER como el *Plan Curricular* dan mucha importancia a la enseñanza de la cultura y al concepto de la interculturalidad, es decir, la constante comparación entre la propia cultura y la cultura meta de los alumnos. A continuación, el próximo paso consiste en analizar el componente cultural en la enseñanza de las lenguas de especialidad.

2.3 Aprendizaje y enseñanza intercultural

Después de haber recopilado los componentes culturales de los dos documentos oficiales curriculares, el próximo paso consiste en analizar el concepto de *interculturalidad* en sí. Hoy en día, todo el mundo habla del aprendizaje intercultural y se supone que “[s]abemos que tras cada cultura hay una lengua y viceversa y que ambas se influyen mutua y recíprocamente. Cada lengua da soporte a la manera de ser de sus hablantes, su historia, sus costumbres... a su cultura, en definitiva” (Alonso 2006: 18). Es decir, nuestro comportamiento lingüístico-cultural refleja nuestra forma de ser, pensar y actuar, por lo que, “quienes se acercan a una lengua y a una cultura extranjera, no sólo deben aprender otra lengua y otra cultura, sino que deben adquirir otra manera de vivir” (García Benito 2009: 494). Evidentemente, esto no es algo que se adquiera en un día, sino que se trata de un proceso de aprendizaje complejo que implica que las personas reconocen “sus propios criterios para enjuiciar su propia imagen y las de los otros, y [sean] capaces de ajustar y modificar esos mismos criterios de enjuiciamiento a la luz de nuevas evidencias” (Van Hoof/Korzilius 2001: 51). Si somos conscientes de nuestra propia imagen, podemos asumirla, analizarla y compararla con la imagen de los demás, como afirma Alonso:

[L]a competencia intercultural supone [...] la capacidad de orientarse en una cultura diferente a la propia, basándose en el propio sistema de referencia cultural, empleando para ello estrategias de comunicación intercultural; establecer contraste entre las propias representaciones mentales y valores culturales y las representaciones y valores de la cultura meta; al igual que el desarrollo de una percepción de los acontecimientos culturales, planteándose comparaciones no valorativas (Alonso 2006: 22).

Si logramos contrastar de manera neutra constantemente una cultura con otra, podemos dar un paso más hacia adelante que consistiría en “formar hablantes e intermediarios interculturales” (García Benito 2009: 493). Esto debería ser la meta final dentro de la

enseñanza intercultural para equipar a nuestros alumnos con una competencia intercultural de nivel muy alto en cualquier situación profesional que hasta sirve para reconciliaciones en posibles momentos conflictivos. ¿Cómo se puede lograr esto en una lengua extranjera? Para responder a esta pregunta, A.M. Rico-Martín elaboró unos objetivos de aprendizaje:

- Despertar y desarrollar la sensibilidad cultural.
 - Comprender mejor las formas de pensar, los presupuestos, los valores y el mundo emocional de la cultura de otro país.
 - Reconocer las diferentes dimensiones en las que están organizadas las otras culturas como la forma de concebir el tiempo y el espacio o las prioridades en tareas y relaciones.
 - Reconocer malentendidos y desenvolverse mejor en situaciones parecidas del futuro.
- (Rico-Martín 2005: 82).

Estas consideraciones de carácter general se completarán en los próximos capítulos con un enfoque más especializado.

En su artículo *La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico*, cuyas observaciones sirven también perfectamente para la enseñanza del español como lengua extranjera, Alonso hace hincapié en que:

Los profesionales del turismo deben conocer las distintas convenciones culturales [...] para comprender la diversidad cultural [...] y poder evitar así problemas de comunicación tanto con clientes como con otros profesionales del sector turístico de distinta nacionalidad (Alonso 2006: 23).

Un poco más adelante, el autor añade que “[n]o se trata únicamente de evitar conflictos debidos a diferencias culturales, sino de tener un buen conocimiento cultural sobre la historia, el arte, la gastronomía o las fiestas de un lugar” (ibíd.). Evidentemente, uno no se puede fijar únicamente en los posibles problemas dentro del ámbito intercultural, pero hay que tener en cuenta que existe la posibilidad de que surjan momentos problemáticos a causa de los factores que se han explicado antes.

2.4 La enseñanza de la cultura en las lenguas de especialidad

En los capítulos anteriores se ha comprobado la aceptación del componente (inter)cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en general. En este capítulo, se hace especial hincapié en la enseñanza de la cultura dentro de las lenguas de especialidad.

Ya se ha dicho anteriormente que “en la comunicación intercultural pueden darse con bastante facilidad situaciones conflictivas [...] que van más allá de la competencia lingüística” (Van Hooft/Korzilius 2001: 45). Todos los aprendices de lenguas extranjeras hemos *metido la pata* alguna vez, obviamente, por fallos lingüísticos, pero, también “[s]e da la circunstancia de que, en algunos casos, aun utilizando perfectamente la misma lengua, no se produce la comunicación debido a una serie de factores (gestos, miradas, actitudes, etc.) que generan incertidumbre, rechazo o ambigüedad” (Aguirre Beltrán 2004: 1119). Estos factores son incontables incluso en el caso de dos países europeos cercanos como España y Alemania.

El hecho de no respetar los factores y las reglas culturales puede provocar situaciones poco agradables en la vida cotidiana, pero en la vida profesional hasta se pueden sufrir consecuencias más dramáticas porque pueden romper enlaces profesionales importantes (Vid. Van Hooft/Korzilius 2001:53). Es por eso que Gómez de Enterría exige que:

Los contenidos de carácter intercultural del ámbito de área especialidad meta, deben ser programados junto con los contenidos lingüísticos del programa, teniendo en cuenta el peso que aporta la carga `cultural` requerida por cada contexto o situación profesional con diversas actitudes profesionales; rasgos propios de la cultura empresarial; científica; tecnológica; etc. [...] (Gómez de Enterría 2009: 13).

Si no estamos acostumbrados a tratar con un público internacional, muchas veces ni siquiera somos conscientes de que nuestro comportamiento representa las normas de una sociedad entera y Calvi afirma que en el caso de muchas lenguas de especialidad⁷, “hay una tensión entre la instancia de internacionalismo [...], y el peso de las culturas, que actúa a veces de forma inconsciente” (Calvi 2003: 108). Teniendo en cuenta esta última cita y todo lo que hemos visto hasta ahora, no cabe duda de que, aparte del dominio lingüístico de la lengua extranjera, los aspectos culturales desempeñan un

⁷ Calvi suele utilizar el término LFE (lenguas para fines específicos).

papel de vital importancia en la didáctica de los lenguajes de especialidad o, dicho de otra manera:

[L]a enseñanza de la lengua de especialidad se llevará a cabo con planteamientos que integren las diferentes implicaciones de carácter cultural (económicas, políticas, institucionales, etc.) para que puedan ser alcanzados todos los objetivos, tanto los lingüísticos como los que se refieren a los aspectos que dependen directamente de la competencia transcultural (Gómez de Enterría 2009: 75).

Una vez más, podemos observar que, hoy en día, el concepto de la cultura ya no es un concepto aislado que se enseña aparte. Por eso, en el aula, para que el alumno consiga “la competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de la lengua con fines profesionales el profesor no puede limitarse solo a conseguir los objetivos lingüísticos, sino que debe valorarlos conjuntamente con los componentes de carácter cultural” (ibíd.). Y, por otro lado, el alumno debe desarrollar “una capacidad de observación que le permita identificar las diferentes orientaciones culturales y estilos comunicativos que pueden general malentendidos o casos extremos de choque cultural en las interacciones profesionales” (Calvi 2003: 120).

En la teoría, esto suena muy lógico y convincente, pero para llevar todas las consideraciones a la práctica, según Calvi, también hay que tener en cuenta los pequeños cambios que se pueden observar en una cultura, además de las diferencias culturales que existen en los distintos países y regiones de habla española (vid. ibíd. 112). Es muy importante tomarlo en consideración a la hora de programar unidades didácticas o un plan curricular porque un “proceso comunicativo se produce dentro de una cultura, por lo cual se convierte en un proceso cultural” (Aguirre Beltrán 2000: 36). Y si la cultura cambia o difiere en distintas regiones, tiene que estar reflejado en el aula. Para nuestro caso concreto del español del turismo, una vez más, es M. V. Calvi que marca las pautas del tema en su famoso artículo *El español del turismo. Problemas didácticos* en el que afirma que:

el lenguaje del turismo incluye otros componentes temáticos, relacionados con la tipología de los destinos turísticos (turismo de sol y playa, rural, activo, religioso, gastronómico, arqueológico, etc.) y con múltiples aspectos culturales (geografía, historia, historia del arte, folklore), específicos de cada área lingüístico-geográfica (Calvi 2005: 1).

Dado que el objetivo de este trabajo consiste en el diseño de un plan curricular, no voy a insistir en los posibles problemas didácticos del turismo en particular, sino que tendré

en cuenta las pautas de Calvi a la hora de organizar los distintos campos temáticos para el plan curricular.

Hemos comprobado que el español del turismo es un sector muy amplio con varias subcategorías en las que también hay que tener en cuenta “la proyección internacional del español [...] y [que] la comunicación profesional en general se refiere al contacto con el público” (ibíd.). Dentro de este trato personal, que en muchas ocasiones se lleva a cabo en un ambiente internacional, “los profesionales tienen que tratar con los clientes por teléfono, cara a cara o por escrito” (Alonso 2006: 19). Esto requiere una preparación muy amplia y profunda en clase dado que cada cultura tiene sus propias reglas en cuanto a llamadas telefónicas y correspondencia. En general, en su día a día, los profesionales tienen que enfrentarse a los siguientes retos:

- Identificación y superación de los estereotipos relativos a la cultura extranjera.
- Conciencia intercultural: capacidad de identificar las peculiaridades de la cultura extranjera, tanto en relación con la cultura propia como con otras conocidas.
- Competencia comunicativa y pragmática: conocimiento de los comportamientos sociales y capacidad de actuar en las más diversas situaciones interactivas. [...]
- Conocimientos en diversas disciplinas (geografía, arte, historia, folklore, gastronomía etc.) y capacidad de relacionarlos con los elementos lingüísticos.

(Calvi 2005: 5).

Además, y se ha mencionado este punto anteriormente, tampoco podemos olvidarnos de las distintas variedades lingüísticas que se hablan dentro y fuera de España que llevan consigo diferencias culturales, un hecho que amplía la tarea comunicativa y cultural para la enseñanza de la cultura en las lenguas de especialidad.

2.5 Español del turismo para germanoparlantes

Después de haber puesto de relieve en lo anterior el concepto de interculturalidad y pluriculturalidad que se exige tanto el MCER como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, es el momento de aplicarlo en el ámbito del español del turismo para germanoparlantes. Más adelante, se especificará el grupo meta en concreto con sus respectivas necesidades. No obstante, en primer lugar debemos realizar una preselección

general de los posibles contenidos culturales cuya enseñanza sea imprescindible dentro del sector turístico para nuestro grupo meta. Es decir, se trata de enumerar los temas que presentan un factor diferenciador entre las culturas españolas y alemanas. Al ser un campo muy amplio, me limitaré geográficamente a España y a los rasgos diferenciales culturales más destacados entre España y Alemania, analizándolos “desde el punto de vista contrastivo, considerando la manera en que cada contexto cultural diferente puede condicionar comportamientos y actitudes diferentes, según se trate de un grupo cultural u otro” (Gómez de Enterría 2009: 75).

Para poder hacer este análisis contrastivo, hacen falta unas normas culturales como punto de partida. Estas normas también tienen que recoger “las dos perspectivas de cultura, la sociológica y antropológica (actitudes, valores, costumbres, marcos de referencia y mentalidades) y la civilización (geografía, historia, literatura, etc.), hay que reconocer que es la primera la que tiene una mayor incidencia” (Aguirre Beltrán 2000: 39). Evidentemente, para el presente trabajo, también es aconsejable la orientación hacia la primera perspectiva dado que dichos aspectos son muy importantes para el español del turismo.

En cuanto a las normas, el propósito era tomar en consideración los referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales del Plan Curricular del Instituto Cervantes A1/A2, pero las descripciones resultan demasiado extensas ya que no hacen referencia al ámbito del turismo, sino a los “conocimientos generales de los países hispanos” (Instituto Cervantes, 1, 2006: 371). Por eso, se han consultado otras fuentes con la finalidad de analizar “aquellos aspectos concretos de la interacción social donde más se evidencia el choque cultural entre los dos países” (Brandimonte 2006: 198).⁸ Una de estas fuentes podría haber sido la página web del aprendizaje intercultural de Natalia Herrasti⁹ que se ocupa, entre otros aspectos, de algunas diferencias culturales actuales entre hispanos y alemanes. Pero, al tratarse de temas actuales y, por lo tanto muy puntuales, tampoco sirve para la elaboración de la preselección.

G. Pichler afirma que “el enfoque temático de la enseñanza está predeterminado por las propiedades del ámbito del turismo [...]” (Pichler 1998: 146) y distingue entre los cinco campos temáticos siguientes: “hotel, gastronomía, agencias de viajes, medios de

⁸ Brandimonte se refiere en su artículo a las diferencias entre España e Italia, pero sus observaciones generales también tienen validez para la comparación entre España y Alemania.

⁹ Disponible en: <http://herrasti.jimdo.com/> (última consulta: 06/08/2014)

transportes, guía [y añade el apartado] conocimientos teóricos y prácticos” (ibíd. 146 ss.). Estos coinciden en gran parte con los principales sectores turísticos que puse de relieve en el apartado 2.1 de este trabajo. Por eso, a continuación haremos uso de los campos temáticos y los respectivos subcampos de Pichler para analizar los conceptos más contrastivos entre la cultura turística alemana-española dentro de cada apartado.

2.5.1 Hotel

Los germanoparlantes tienen que conocer las particularidades de los distintos tipos de hoteles en España, entre los que destaca el *parador*, realidad que en Alemania no existe,¹⁰ por lo que hay que prestar especial atención a este tipo específico de alojamiento. Además, tienen que familiarizarse con la terminología especializada de los hoteles, como, por ejemplo las siglas más utilizadas en los folletos y anuncios que, evidentemente son distintas de las alemanas.¹¹ En cuanto al trato con los clientes, es absolutamente necesario explicarles a los germanoparlantes que en España, a diferencia de Alemania, es más normal tutearse entre los jóvenes incluso en situaciones más formales. Aparte, es imprescindible saber cómo se llevan a cabo las reservas, cancelaciones y, sobre todo, las reclamaciones en español, teniendo en cuenta que las reclamaciones conllevan el factor de reconciliación e intermediación en una situación posiblemente conflictiva.

2.5.2 Gastronomía

Tal vez, la gastronomía es uno de los campos temáticos en los que se hay más diferencias culturales entre España y Alemania. En primer lugar, los germanoparlantes tienen que saber que España tiene una gastronomía muy elaborada, por lo que es muy importante respetar las horas de comer y el hecho de que el tema de la comida siempre se presta para las conversaciones. En realidad, la gastronomía y sus tradiciones forman parte de la vida social y a los españoles les gusta comer fuera de casa, rodeados de

¹⁰ Esto se evidencia consultando el diccionario, que ofrece una descripción en vez de una traducción al alemán: “Parador *m o nt*: staatliches spanisches Touristenhotel, meist an einem kulturhistorisch bedeutenden Ort”
Fuente: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=parador&l=dees&in=&lf=de>
(última consulta: 06/08/2014)

¹¹ Preguntas frecuentes de hoteles en: http://www.logitravel.com/preguntas-frecuentes/hoteles-que-significa-sa-admp-pc-ti-sp-hm-en-el-bono-del-hotel-8_172.html (última consulta: 06/08/2014)

mucha gente, pasando un buen rato sin prisa disfrutando de la comida en buena compañía.

Evidentemente, hay muchos platos típicos que se dividen entre los primeros y segundos platos y no suelen faltar el postre ni el café. Los platos típicos varían según las distintas regiones y en algunos casos, los ingredientes o la elaboración de los platos reflejan las circunstancias climatológicas en las distintas zonas de España, como, por ejemplo en el caso del gazpacho o salmorejo que se prefieren en el caluroso sur del país.¹²

Los germanoparlantes deben estudiar todas estas peculiaridades de la gastronomía española para poder contrastarlas con sus propias tradiciones gastronómicas: en la cultura gastronómica alemana se suele comer y cenar más temprano que en España, además, se come más a menudo en casa porque comer fuera supone *un pequeño lujo* y se reserva para *los días especiales*. Lamentablemente, muchas veces, los alemanes comemos con prisa, por lo que no está mal visto comer algo rápido en la calle para aprovechar el tiempo. Además, el trato camarero-cliente parece ser más formal y con menos confianza en Alemania.

2.5.3 Agencias de viajes

En este apartado, Pichler (1998) se limita casi por completo a la descripción del lenguaje del turismo, sobre todo al léxico, los textos especializados y las traducciones en este sector y, evidentemente, lo esencial en una agencia de viajes es el asesoramiento de los clientes. Aunque en este caso es más probable que los clientes españoles se dirijan a una agencia de viajes en su propio país, los germanoparlantes deberían conocer las preferencias de los españoles a la hora de viajar. No parece haber tantas diferencias entre los dos países, dado que la mayoría de los viajeros busca una mezcla entre relajación y entretenimiento durante las vacaciones.

En todo caso, Pichler hace referencia a los distintos tipos de viaje y sus respectivas peculiaridades culturales (ibíd. 148) en su apartado *conocimientos teóricos y prácticos*.

¹² En el caso de *salmorejo*, uno de los diccionarios ofrece la traducción *kalte Suppe*: <https://dict.leo.org/esde/#/search=salmorejo&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on> (última consulta: 06/08/2014) y en otro solamente aparece la entrada *conejo en salmorejo*: <http://de.pons.com/%C3%BCbersetzung?q=salmorejo&l=dees&in=&lf=de> (última consulta: 06/08/2014)

Como en este caso no se presentan apenas diferencias culturales y, hoy en día se reservan los vuelos, hoteles y viajes vía internet, pasamos directamente al próximo apartado.

2.5.4 Medios de transporte

En este caso se presentan los mismos inconvenientes que en el caso de las agencias de viajes porque en el ámbito de los medios de transporte también se requieren más conocimientos léxicos que culturales y, aparte, se trata de un ámbito en el que se utilizan muchos términos internacionales, sobre todo en los aeropuertos y en las estaciones de ferrocarril.

Sin embargo, me gustaría destacar uno de los contenidos culturales contrastivos de esencial importancia: los horarios de los autobuses suelen variar en algunas ciudades españolas entre verano e invierno dado que la mayoría de los ciudadanos españoles coge las vacaciones en verano, por lo que no hace falta una gran oferta de transporte público en esta época. Este es un concepto que en Alemania no existe porque las vacaciones de verano varían según cada estado federado para evitar atascos en las autopistas y sobrecontratación en los hoteles.

Otra diferencia que también tiene que ver con los horarios de los autobuses se basa en el hecho de que, en algunas ciudades españolas, no se pone la hora de llegada en la parada de autobuses, sino la hora de salida del autobús desde su punto de partida.

2.5.5 El guía

En cualquier país del mundo, un guía turístico necesita sobre todo mucha soltura en expresión oral a la hora de realizar su trabajo. Respecto a los componentes culturales de este campo, según Pichler (1998), un guía tiene que disponer de “[a]mplios conocimientos geográficos e (inter)culturales, capacidad de comparar la cultura de un país con la del otro” (ibíd.), pero el autor no especifica cuáles son estos conocimientos en concreto. Es posible que Pichler se refiera a los conocimientos que Aguirre Beltrán (2000) denomina la perspectiva de “la civilización (geografía, historia, literatura,

etc.).”¹³ Aparte de estos contenidos, como en el caso de los hoteles, es necesario, sobre todo, que un guía sepa las normas de cortesía a la hora de tratar a su grupo de turistas para que haya un ambiente agradable y dinámico entre el guía y sus clientes.

Al final de este escueto acercamiento entre las culturas alemana y española, hay que admitir que algunas descripciones se parecen mucho a los estereotipos, aunque el objetivo realmente está en la superación de los mismos.¹⁴ Además, habrá más diferencias culturales entre los dos países que se pondrán de relieve en la segunda parte de este trabajo, donde analizaremos los métodos del español para el turismo más recientes.

3. Los métodos existentes para el español del turismo

Tal y como suele decirse entre los profesores de lenguas extranjeras, el manual perfecto no existe, y estamos acostumbrados a complementarlo con material didáctico de otras fuentes. Afortunadamente, “durante el s. XIX se hicieron importantes innovaciones metodológicas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, [y] prácticamente todas tuvieron como objetivo central la competencia lingüística, sea oral sea escrita [...]” (Rico-Martín 2005: 88). Pero, como se ha comprobado anteriormente, el componente cultural en la actualidad está ganando terreno y juega un papel fundamental dentro de las distintas destrezas. Es por eso que a continuación hay que verificar si este hecho se refleja también en los últimos métodos para el español del turismo. Asimismo, hay que prestar especial atención a “la utilización de los recursos audiovisuales en la presentación y comprensión de los aspectos de una situación de comunicación y la integración de la tecnología multimedia” (Aguirre Beltrán 2000: 41s.). De esta demanda no hay que preocuparse tanto dado que, hoy en día, todos los manuales nuevos o actualizados incluyen material multimedia en formato CD, DVD, etc.

En el mercado de los métodos para el ámbito de español como lengua especializada, destacan los métodos que se ocupan del español de los negocios que, muchas veces, integran temas turísticos en algunos capítulos.¹⁵ En el caso del español para el turismo,

¹³ Véase capítulo 2.4.

¹⁴ Véase capítulo 2.2.

¹⁵ En el manual *En equipo.es*, por ejemplo, se han incluido en la unidad *El ocio y el negocio* los temas *En el hotel* y *En el restaurante* http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/004188_Inhalt.pdf (última consulta: 14/08/2014)

sigue existiendo solamente un número limitado de manuales que se dedican exclusivamente a este sector, y, entre ellos, algunos se han quedado obsoletos.¹⁶ A continuación, se analizarán tres métodos actuales publicados en España respecto a sus conceptos culturales.

3.1 *Bienvenidos 1, editorial en CLAVE ELE*

Las autoras Margarita Goded y Raquel Varela publicaron el libro del alumno de *Bienvenidos 1* (nivel A1-A2) en el año 2010 y lo destinan a “aquellos estudiantes que deseen tratar todos los aspectos relativos al mundo del turismo y la hostelería” (Goded/Varela 2010: 3).¹⁷ *Bienvenidos 1* se divide en tres bloques temáticos: *turismo*, *alojamiento hotelero*, *hostelería*. Cada uno de los bloques se compone de tres unidades didácticas y después de cada bloque hay un anexo gramatical y un repaso de los contenidos y de la gramática anteriormente trabajados en clase. El manual también pone a disposición del alumno un CD y un glosario que, además del español, contiene los idiomas inglés, francés, alemán e italiano. Como material complementario se ofrecen un cuaderno de actividades, una guía para el profesor y un DVD.

Cada unidad didáctica sigue la misma estructura presentando en las primeras dos páginas los objetivos de aprendizaje y el apartado *Comenzamos* que contiene una foto y preguntas relacionadas con esta imagen. A continuación, hay un diálogo y preguntas sobre su contenido y el ejercicio *¡Te toca! Lee el diálogo a tu compañero. Después, representa con él o ella la situación sin leer el texto.*

Después de esta primera fase de familiarización con el tema, siguen los apartados *La vida misma* que presenta material auténtico relacionado con cada tema y el apartado *Más que palabras* en el que los alumnos se enfrentan al aprendizaje del léxico especializado de la unidad. Tanto este léxico como algunas reglas gramaticales aparecen en un cuadro de color aparte. En los dos apartados también encontramos información sociocultural y una tarea final que hace hincapié en el uso activo y creativo del español.

¹⁶ Véase el siguiente listado disponible en:

http://www.todoele.net/materialesbiblio/Materiales_list.asp?s_keyword=&s_categoria=Fines+espec%EDficos

¹⁷ Si los alumnos desean profundizar sus conocimientos adquiridos con este manual, pueden seguir con *Bienvenidos 2* y 3. (última consulta: 14/08/2014)

Se trata de un manual con contenidos actuales y muchas imágenes a color. Además, todas sus unidades didácticas siguen el mismo orden lineal, lo que supone una ventaja tanto para el profesor como para el alumno. Otra característica que llama la atención es el colorido que categoriza los distintos campos temáticos, como, por ejemplo, el color verde para las páginas de las unidades que están relacionadas con la hostelería.

3.1.1 Los aspectos culturales

En el índice de *Bienvenidos 1* se presentan las distintas competencias de las que se componen los capítulos y una de ellas es la competencia sociocultural, aunque luego, en los capítulos, la información sociocultural viene integrada en los textos y ejercicios. Es decir, no viene presentado por separado, como, por ejemplo, en el caso del léxico o de la gramática que tienen sus propios cuadritos.

A primera vista, se puede comprobar que en *Bienvenidos 1* se utilizan muchas muestras de la vida real, como, por ejemplo, *una tarjeta de embarque, formularios, folletos publicitarios*, etc. Este material está adaptado al nivel de los alumnos dado que los ejemplos mencionados no les van a provocar grandes dificultades porque son formatos conocidos para estudiantes de turismo y los viajeros. La progresión y la complejidad de los materiales aumentan de una unidad didáctica a otra. También es importante destacar que los contenidos culturales no se limitan a la Península Ibérica, sino también incluyen información sobre los países hispanoamericanos, como, por ejemplo, sobre Bolivia, Colombia y México.

En general, los contenidos socioculturales se adaptan muy bien a las necesidades de los turistas, como se puede comprobar en estos subtítulos: *características de los diversos tipos de hotel, información turística sobre Bolivia o comportamiento en un restaurante de lujo*. En cambio, la información sociocultural *Carrera internacional en el campo de la alta hostelería o Cultura empresarial de gasto contenido vs. ostentación* está claramente destinada a los estudiantes de Turismo y Hostelería. Por eso, se puede decir que hay un buen equilibrio entre los contenidos socioculturales para cada grupo meta. Es más, los mismos autores de *Bienvenidos 1* afirman en la introducción que los “los profesionales especializados en un único sector turístico [...] podrán acudir a la unidad específica de su interés que se encuentra en cada bloque sin tener necesariamente que revisar las otras unidades” (ibíd.). De esta misma manera, vamos a proceder en el

presente trabajo, es decir, se filtrarán los contenidos culturales más relevantes y adecuados con el fin de elaborar un plan curricular para alumnos germanoparlantes.

3.1.2 Listado de los componentes socioculturales

El método *Bienvenidos I* trata los siguientes temas en el apartado sociocultural, repartidos en 3 bloques y 9 unidades¹⁸:

- Trato formal a los clientes: *usted*.
- Fórmulas de educación: *por favor* y *gracias*.
- Procedimientos habituales al facturar equipaje y pasajeros.
- Los tipos de asiento / clase en un vuelo.
- Características técnicas de determinantes aviones.

- Hoteles de masas en la costa para turistas de sol y playa.
- Formas actuales de reservar hotel (internet).

- Tipos de desayuno.
- Precios de las bebidas y comidas en un hotel medio español.
- Diferencias de cartas y precios entre los diferentes países.

- Información turística sobre Bolivia.
- Lago Titicaca.
- Museo del Oro de Bogotá.
- Código de comportamiento en museos y lugares públicos.

- Características de los diversos tipos de hotel.
- El nombre y apellidos en países de habla hispana.

- Comportamiento en un restaurante de lujo.
- Comidas típicas españolas.
- Carrera internacional en el campo de la alta hostelería.

¹⁸ Los contenidos provienen del índice (pág. 6/7) del método.

- Islas Baleares / Ciudad de México / Teotihuacan.
- Formas habituales de pagar.
- Cómo asegurar un pago eficaz.
- La propina en varios países.
- Familiarización con las monedas de distintos países de habla hispana.
- Cultura empresarial de gasto contenido vs. ostentación.
- Tipos de cócteles españoles.
- Reglas para resolver reclamaciones.
- Departamento de Recursos Humanos de un hotel. Problemática de personal.

- Tipos de desayuno.
- Comidas típicas españolas y mexicanas.
- Horarios de comidas en diferentes países
- Normas de educación al ser invitado: contribuir con un postre o una botella de vino.

Se puede observar que el método *Bienvenidos I* promete ofrecer un abanico amplio de información sociocultural cubriendo las distintas ramas del sector turístico. Para que esta impresión tenga más peso, a continuación, se visualizarán algunos ejercicios de carácter sociocultural:

3.1.3 Ejercicios con información cultural

Unidad 5

En las dependencias del hotel

Pág. 65, No. 10

10 Lee el siguiente texto y contesta las preguntas:



En España y en la mayoría de los países de habla hispana las personas tienen nombre y dos apellidos. El nombre puede ser simple, como Rosa, o compuesto, como Ana Rosa. Las familias aristocráticas pueden tener varios nombres de pila, como por ejemplo, Felipe Juan Froilán de Todos los Santos, uno de los nietos de los Reyes de España.

El primer apellido de una persona es el primer apellido de su padre, y el segundo es el primero de su madre. También puede, si los padres lo desean, utilizarse primero el de la madre y después el del padre.

Muchas personas se cambian el nombre o los apellidos porque no les gustan o porque la combinación puede ser extraña, como por ejemplo: Dolores Fuertes de Barriga, o Martín Martín Martín.

En este caso, no se trata de pura información cultural, pero, sin embargo, esta información es importante dado que en Alemania, la gente suele tener un solo nombre y apellido. Para una persona germanoparlante que trabaja en el sector turístico, a la hora de dirigirse a sus clientes españoles, es imprescindible saber que los españoles tienen dos apellidos.

Unidad 6

En el restaurante

Pág. 70, No. 3

A La vida misma

- 3 Esta es la carta del restaurante Montecastela de Madrid. Mira atentamente qué hay y responde a las preguntas.

<p>Vinos Tintos</p> <p>España</p> <ul style="list-style-type: none">☒ Rioja Muga Marqués de Cáceres☒ Ribera del Duero Protos☒ Priorato Les Terrases <p>Argentina</p> <ul style="list-style-type: none">☒ Mendoza Luigi Bosca Catena Alta <p>Chile</p> <ul style="list-style-type: none">☒ Valle del Maule J. Bouchon	<p>Aperitivos</p> <ul style="list-style-type: none">Cóctel de gambasKokotxas en salsa verdeEmbutidos ibéricos <p>Principales</p> <ul style="list-style-type: none">☒ Pescados Trucha a la navarra Lenguado al horno con setas☒ Carnes Entrecot de ternera Chuletón de buey gallego Chuletas de cordero lechal
---	--

1. ¿Tienen buenos vinos en este restaurante? Sí No
2. ¿Qué aperitivos ofrecen en este restaurante?

3. ¿Cuál es el pescado que recomiendan?

4. ¿Qué tipo de carnes tienen en este restaurante?

Como ya se ha explicitado anteriormente en este trabajo, el tema de la comida contiene mucho bagaje cultural. En este ejercicio, los germanoparlantes aprenden que en España no se puede pedir solamente un vino, si no se especifica la marca. Además, tienen que saber que los aperitivos en España son entrantes de comida y no, como en Alemania, una bebida alcohólica (pues se trata de un falso amigo). Y, por último, en España es normal que exista siempre la posibilidad de elegir entre carne y pescado, mientras que en Alemania, se come más carne y el pescado suele ser la excepción.

Unidad 7

De excursión

Pág. 101, No. 11

11

Lee este texto sobre la propina en España y responde a estas preguntas:

- a) ¿Qué propina se deja habitualmente en España en un restaurante?
 b) ¿Qué pasa si un cliente no deja propina en un bar o en un taxi?



En España, la gente suele dejar propina en los bares y en los taxis pero no siempre. Antes, con la antigua moneda, la peseta, la propina era más habitual pero actualmente esta costumbre está desapareciendo poco a poco. Normalmente se “redondean” las cifras. Por ejemplo, si hay que pagar 2,90 € se redondea a 3 €.

En los restaurantes lujosos esperan una propina del 10 al 15% si el cliente queda satisfecho con el servicio pero nadie protesta si el cliente no deja propina. En el hotel se suele dar 1 € al botones por llevar un equipaje normal y algún euro más si éste es muy voluminoso. También en los casinos, los clientes dan normalmente una buena propina al crupier cuando ganan.

Esta información es de vital importancia porque en Alemania se suele dejar bastante más propina en los bares, sobre todo si a los clientes les ha gustado el servicio. Para que, por ejemplo, un guía turístico no se incomode si los españoles dejan poca propina en un bar alemán, es necesario que tenga este trasfondo cultural. Y además, con estos conocimientos, puede informar a sus clientes/turistas para que adapten la propina si lo desean.

3.2 *Cinco estrellas, español para el turismo, editorial SGEL*

Las autoras de este manual, que gozan de renombre en el ámbito del español para el turismo, son Concha Moreno y Martina Tuts, y el libro se publicó por primera vez en el año 2009 y ha sido reeditado en 2011 y 2013. Este método está destinado a un alumnado que ya tiene conocimientos previos de español, en concreto, en su portada, señala el nivel B1-B2. Se trata del método sucesor de *Español en el hotel* (1994) y procura cubrir “las necesidades de quienes tienen que prepararse para realizar prácticas en empresas cuya lengua de trabajo es el español, como las de profesionales que trabajan en el ámbito de la hostelería, las agencias de viajes, los servicios de guías...” (Moreno García/Tuts 2009: 3). Es decir, en este manual, que presenta una relación adecuada y agradable entre textos, fotos y dibujos, también se incluye una gama amplia

de varios sectores turísticos entre los que el profesor puede elegir a la hora de impartir la clase.

Cinco estrellas contiene una *parte 1* que se compone de ocho apartados que tratan de temas generales del mundo de turismo, como, por ejemplo, *Los servicios del hotel* o *En la agencia de viajes*. Igual que *Bienvenidos 1*, sigue una estructura lineal en cada uno de sus capítulos: en las primeras ocho unidades, el alumnado se enfrenta básicamente a ejercicios de comprensión oral y expresión escrita. Después, se ofrecen un repaso de la gramática y un cuadro con palabras y expresiones importantes aprendidas en cada capítulo. Al final, hay una página llamada *¿qué decir cuando...?* donde se indican las situaciones más emblemáticas de cada unidad y una página entera de comprensión lectora con sus respectivos ejercicios. La última página de cada capítulo se compone de una *tarea final* con los objetivos y pasos necesarios para que los alumnos puedan presentar sus resultados en clase. Además de esta tarea final, existe el bloque *Para saber más* en el que se le pide al alumnado que busque más información sobre los temas tratados en internet.

Después de estas primeras ocho unidades, sigue una *parte 2* que incluye cinco apartados “que profundizan en conceptos específicos del mundo del turismo y en la expresión escrita” (ibíd. 4), entre otras, *en la agencia de viajes* y *La profesión de guía de turismo*. Los alumnos trabajan con textos más especializados, como, por ejemplo, contratos, ofertas, reclamaciones o viajes especiales. Evidentemente, dentro de esta *parte 2*, las autoras tampoco se han olvidado ni de los aspectos gramaticales ni del vocabulario técnico relacionado con el tema en que se profundiza.

El manual pone a disposición del alumno también dos apéndices, uno de gramática y otro con funciones comunicativas y conectores discursivos, además de las transcripciones de las audiciones y un CD.

3.2.1 Los aspectos culturales

Al tratarse de un manual de un nivel intermedio-avanzado, se espera que también los aspectos culturales se adapten a este nivel. En el prefacio, las autoras subrayan que han dado “una gran importancia a los contenidos pragmáticos e interculturales” (ibíd. 3). Pero, a primera vista, no tienen tanta visibilidad como en *Bienvenidos 1* dado que no están señaladas ni en el índice ni en la descripción de los objetivos en la primera página

de cada capítulo. Será así porque todos los temas tratados en un manual de turismo contienen información cultural en sí, y es difícil separarla de los demás contenidos, por lo que viene integrada en los textos y ejercicios.

Aparte de las lecturas extensas que contienen información cultural, también existen algunos ejercicios que, explícitamente, hacen hincapié en la interculturalidad, como, por ejemplo uno que está titulado *El turismo y las relaciones interculturales* en la parte 2 en el que a los alumnos les toca comparar el comportamiento de varias nacionalidades en distintos contextos turísticos.

Igual que *Bienvenidos 1*, el método *Cinco estrellas* contiene muchas muestras de la vida real, como fotos actuales de las instalaciones en un aeropuerto, hojas de reclamación o planos interactivos de ciudades. En vista de este material, es evidente que *Cinco estrellas* no es un método para principiantes. Aparte de las fotos, en este manual se han incluido constantemente dibujos con personajes haciendo el papel de turistas con la finalidad de animar a los alumnos para que intervengan en el ejercicio. Y, como es habitual, en varias ocasiones, se incluyen unidades sobre el mundo hispanoamericano, en este caso, se trata de *Un destino imprescindible: Cuba y Nicaragua desde sus cooperativas*.

Los contenidos presentados se ajustan de manera adecuada a los dos grupos meta de este manual, las personas en periodos de prácticas y los profesionales que trabajan en el sector turístico. Como en ambos casos se trata de futuros profesionales, aunque con distintos grados de especialización, es más fácil cubrir sus necesidades profesionales, lingüísticas y, sobre todo, culturales para que los alumnos comprendan “las complejas relaciones culturales entre nacionalidades distintas, desde un enfoque voluntariamente intercultural” (ibíd. 4).

3.2.2 Listado de los componentes interculturales

El método *Cinco estrellas 1* no contiene un listado de los componentes culturales en sí, si bien en la portada de cada capítulo, se anuncian los objetivos de aprendizaje de los temas en cuestión. Para poder establecer un punto de comparación entre los dos métodos, a continuación se reproduce el sumario de los temas tratados en su totalidad (ibíd. 5) sacado del índice:

PARTE 1

1. De viaje. Entre aeropuerto y aeropuerto
2. Los servicios del aeropuerto
3. En el hotel
4. Los servicios del hotel
5. En el restaurante. En la cafetería.
6. En la oficina de turismo. Hoy es mi día libre
7. En la agencia de viajes
8. Despedir al cliente: agradecimiento y reclamaciones

PARTE 2

1. En la agencia de viajes
2. ¿Qué esperan de ti tus clientes?
3. La profesión de guía de turismo
4. Cuando no ha ido bien
5. Textos turísticos

Para hacernos una idea más clara de lo que se esconde detrás de cada tema, vamos a reproducir algunos ejercicios en los que el protagonista es la competencia cultural. Y, en el capítulo 8, se sacarán los temas culturales de cada capítulo que sean de interés para nuestro grupo meta.

3.2.3 Ejercicios con información cultural

Unidad 3

La profesión de guía de turismo

Pág. 148 – 150

Los siguientes tres ejercicios están diseñados para futuros guías turísticos y sus objetivos se basan en que los alumnos sean conscientes de sus propias costumbres que, muchas veces, representan la educación de una nación entera. Por actuar de manera inadecuada, puede que surjan malentendidos y las personas en cuestión reciban el sello

cultural de maleducadas. Para evitar esto, los germanoparlantes aquí tienen la posibilidad de comparar sus propias costumbres con las de los españoles.

4 El turismo y las relaciones interculturales

A. Leer el contenido.

Antes de leer

- Poned en común costumbres propias y de países y regiones que conozcáis, que representen buena o mala educación.

Después de leer

- Comentad lo que os ha parecido el texto y elaborad un listado por países o regiones con todas las costumbres

	Buena educación	Mala educación
País/Región	_____	_____
País/Región	_____	_____
País/Región	_____	_____

Evitar incomodar

En el turismo, como en todas las profesiones que ponen en contacto a personas de origen diverso, es muy importante evitar situaciones que puedan molestar o incomodar a los clientes. Si conocemos de antemano la procedencia del grupo que nos ha sido asignado, sería conveniente que aprendiéramos algo sobre sus costumbres o hábitos culturales. ¿Sabías, por ejemplo, que tocarle la cabeza a un niño o una niña china puede ser considerado de muy mala educación? ¿Que en los países eslavos no se regalan flores en número par? ¿Que en muchos países no se abre un regalo delante de los demás, para que nadie pueda valorar el gasto o el gusto de quien lo hace?

C. Dar buenos consejos.

Tras leer el texto anterior, aconseja a un cliente que se embarca para dar una vuelta al mundo.

Esas manitas...

Ante la variada concurrencia internacional que acude a unos Juegos Olímpicos, el comité organizador de Atlanta difundió entre sus empleados este diccionario de señales que recogía el doble –y ofensivo– sentido de muchos gestos cotidianos.



LA PALMA ABIERTA

En Grecia es un antiguo insulto. En África Occidental quiere decir «tienes cinco padres», o «bastardo».

SIGNO DE O.K.

Francia: no vales nada.
Japón: ¿Tienes cambio?
Brasil y algunos países islámicos: gesto obsceno.



PULGAR E ÍNDICE JUNTOS

En casi todos los países: pedir dinero.
Francia: perfecto.
Países mediterráneos: gesto vulgar.



PULGAR ARRIBA

Alemania: el número 1.
Japón: el número 5.
Arabia Saudí: estoy ganando.
Ghana y Australia: insulto.



PULGAR ABAJO

Uno de los pocos signos que en todo el mundo tienen idéntico significado: algo va mal.

3.3 Temas del turismo, editorial Edinumen

Los autores de este manual son Ana Gray, Carmen Rosa de Juan, Eloísa Nieto, Marisa de Prada y Pilar Marcé. La primera edición fue publicada en el año 2006, y ha sido reeditado en 2008 y 2013. Este manual exige al alumnado el nivel más alto en comparación con los otros dos manuales analizados porque está destinado a un público meta que dispone del nivel B1 en el momento de comenzar con *Temas de turismo*. Se trata de un manual para la preparación del *Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid*¹⁹ y, por eso, incluye un examen modelo para que los alumnos se puedan familiarizar con el formato del examen. Aunque el manual se centra mucho en el examen, las autoras del manual subrayan que:

[E]ste manual no solo se limita a preparar al estudiante para hacer y superar con éxito este examen, sino que le da conocimientos suficientes sobre el turismo español que le permitirán trabajar en una empresa española o hispanoamericana de este sector y

¹⁹ Se trata de un examen de 135 minutos de duración en el que se evalúan “el nivel de competencia lingüística en español dentro del ámbito del turismo, tanto en la expresión oral como escrita.”

Información disponible en: <http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=520&sec=&idsec=> (última consulta: 15/09/2014)

asimismo lo prepara para acceder a estudios universitarios relacionados con los campos de la hostelería, la restauración y el turismo (De Juan et al. 2006: 8).

Con la excepción del examen modelo, *Temas de turismo* ni dispone de apéndices gramaticales ni de glosarios. Lo que más llama la atención, no obstante, es que no incluye ni siquiera un CD. La justificación de este hecho será que el examen anteriormente mencionado carece de ejercicios de comprensión oral.

Como hemos podido comprobar en la descripción de las autoras, igual en los dos métodos analizados anteriormente, en *Temas de turismo*, el alumno se encuentra con un abanico amplio de temas turísticos. Estos varían entre los más básicos, como *Agencias de viajes* o *Alojamientos turísticos* y temas más complejos, como *Seguros de viaje y sanidad* o *El marketing turístico*. Evidentemente, a un nivel superior a B1, los alumnos se tienen que enfrentar a un tema, como *Alojamientos turísticos*, de una manera más exigente y extensiva que a otros niveles inferiores. Todos los temas están recogidos en el índice del manual, en el que aparecen en su orden cronológico, pero no se categorizan por competencias. Es decir, al trabajar por primera vez con *Temas de turismo*, el profesor no sabe en qué tema gramatical o en qué matiz cultural se profundiza en cada capítulo.

Otra curiosidad que caracteriza este método es su organización por fichas, o sea, cada tema se compone aproximadamente de cinco fichas (subtemas) y al final de cada tema, hay actividades recopilatorias que suelen ser juegos de rol o ejercicios de simulación. Solamente en el último capítulo, el alumno se encuentra con dos tareas más complejas que ocupan varias páginas: la primera tarea consiste en *Montar un spa* y la segunda en *organizar un itinerario turístico*.

En cuanto a la estructura interna de los capítulos, destacan las actividades relacionadas con la comprensión escrita, las de pre-lectura y los ejercicios para ampliar y profundizar el léxico especializado. También llama la atención que haya pocas fotos en *Temas de turismo* y que entre ellos no se encuentre ni uno en color, un hecho que tal vez deba reflejar el nivel lingüístico avanzado al que se enfrenta el alumno en este manual.

3.3.1 Los aspectos culturales

En la última frase de la introducción, las autoras afirman que, “como calor añadido, hay que mencionar el elemento intercultural que está muy presente en este manual y que

incita al estudiante a reflexionar sobre su propia cultura y sobre la de los demás” (ibíd. 8).

Estos elementos culturales, igual que en *Bienvenidos I y Cinco estrellas*, casi nunca están señalados como tales, sino están integrados en las lecturas, los estudios de un caso, en las fotos y las muestras de la vida real, como, por ejemplo, en el caso de una hoja de reclamación o los portales de viajes. Además, también existen algunos ejercicios que, explícitamente, hacen hincapié en la interculturalidad, como, por ejemplo uno que explica que el turismo está estrechamente vinculado a la cultura (vid. ibíd. 122) u otro ejercicio que consiste en relacionar actividades para un fin de semana y sus respectivos paisanos. En general, en *Temas de turismo* se enfoca claramente España, como en los casos de *las ferias de España* o *España, cien años de promoción turística*, pero también contiene temas centrados en Ecuador o en la historia de los juegos centroamericanos.

Al tratarse de un manual que hace especial hincapié en la preparación de un examen oficial, las actividades se parecen a las del examen y por eso, se ajustan perfectamente a las necesidades del grupo meta. Si se trabaja con alumnos que no tienen como objetivo final presentarse al examen, puede que *Temas de turismo* les resulte un poco monótono. Aparte, los alumnos echarán de menos las audiciones que son un formato imprescindible para una persona que en su día a día profesional esté constantemente en contacto con los clientes.

3.3.2 Listado de los componentes interculturales

Igual que en el caso de *Cinco estrellas*, en el índice del manual *Temas de turismo* tampoco se desglosan las distintas competencias. A continuación, se reproducen los diez temas tratados antes de llegar al examen modelo:

- El turismo
- Agencias de viajes
- El transporte aéreo
- Transporte por ferrocarril, por carretera y marítimo
- Alojamientos turísticos
- Restauración
- Turismo cultural y de ocio

- Eventos turísticos: congresos, ferias y viajes de incentivos
- Seguros de viaje y sanidad
- El *marketing* turístico

3.3.3 Ejercicios con información cultural

Tema 6

Restauración

Pág. 106, continuación de ficha 6.5

2. ¿Qué sistema de clasificación se utiliza en tu país de origen para los establecimientos de restauración? Explicalo al resto de la clase.

3. A continuación, te presentamos el sistema de clasificación vigente en España. Con las palabras del recuadro, completa el siguiente párrafo.



tenedores
lujo
tazas
establecimiento
restaurantes
cafeterías
distintivos
bares

“Los _____ se clasificarán en las siguientes categorías: _____, primera, segunda, tercera y cuarta. Los _____ de clasificación deberán figurar conforme se señala en el artículo 5 y además en las facturas, publicidad e impresos del _____, siendo los siguientes: para los de lujo, cinco (5) _____; para los de primera categoría, cuatro tenedores; para los de segunda, tres tenedores; para los de tercera y cuarta, dos y un tenedor respectivamente.

Las _____ se clasificarán en primera y segunda categoría. Los distintivos de clasificación deberán figurar, igualmente, de acuerdo con lo establecido en el artículo 5, así como en las facturas, publicidad e impresos propios del establecimiento. Los distintivos, de libre diseño, serán los siguientes: dos _____ para las de primera categoría y una taza para las de segunda.

Para los establecimientos clasificados como _____ existirá una única categoría, cuyo distintivo de clasificación deberá figurar en el rótulo del establecimiento y en facturas e impresos propios”.

Fuente: Ordenación turística de Restaurantes, Cafeterías y Bares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

a) ¿Qué diferencias y similitudes encuentras con las categorías en tu país?

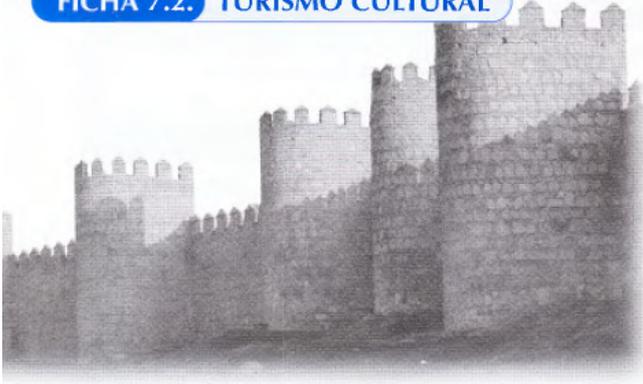
Estos ejercicios persiguen una tipología de constante comparación entre las costumbres españolas y las del país de origen de los alumnos. En nuestro caso concreto, los germanoparlantes se van a dar cuenta de la importancia que tienen los sitios para comer o cenar en comparación con Alemania donde se come más a menudo en casa.

Tema 7

Turismo cultural y de ocio

Pág. 122, comienzo de ficha 7.2

FICHA 7.2. TURISMO CULTURAL



Hablar de turismo es indudablemente hablar de cultura. Los productos turísticos culturales están llamados a desempeñar un papel fundamental en el futuro. Ya lo hicieron en el pasado, lo están haciendo en el presente y queda un importante porvenir abierto ante nosotros y nuestra compleja realidad.

- 1.** El texto siguiente está dividido en cinco apartados. Lee el texto. Luego tendrás que buscar el título más adecuado a cada uno de ellos.

Aquí, hay otro ejemplo que tiene como objetivo que el alumno se acostumbre directamente a que el turismo y la cultura son dos conceptos inseparables. Para que quede claro, antes de empezar con el ejercicio en sí, se prepara al alumno con esta información explícita.

Pág. 130, continuación de ficha 4

- a) ¿Puedes explicar la palabra “juerguista”?
 b) ¿Qué significa “dar (algo) por hecho”, ¿y “tomar la delantera”?
 c) ¿Recuerdas en qué país de los mencionados en el texto y que aparecen en el cuadro les gusta hacer lo siguiente el fin de semana? (Puede haber más de una opción).

Rumanía	Francia	República Checa	Polonia	Gran Bretaña
España	Croacia	Italia	Alemania	Eslovaquia

1. Festejarlo con amigos y bebida.	<input type="text"/>
2. No hacer nada y disfrutar del relax.	<input type="text"/>
3. Respirar aire fresco y limpio.	<input type="text"/>
4. Participar en un debate filosófico.	<input type="text"/>
5. Disfrutar de una buena comida.	<input type="text"/>
6. Recolectar setas.	<input type="text"/>
7. Bucear.	<input type="text"/>
8. Ir a bailar.	<input type="text"/>
9. Visitar museos.	<input type="text"/>
10. Disfrutar de la familia.	<input type="text"/>

En este ejercicio hay que tener un poco de cuidado con los estereotipos dado que, en el caso de los alemanes, contiene información anticuada, como, por ejemplo en el caso de la recolección de setas. Pero, siempre queda la posibilidad de discutir la información dada en los ejercicios o comprobarla en otras fuentes.

En la comparación de los métodos, se ha podido comprobar que *Bienvenidos I*, el más reciente de los tres, es el que mejor organiza sus elementos culturales porque los presenta de manera explícita en el índice. Además, hemos visto que los tres métodos les ofrecen a los alumnos varios ejercicios de carácter cultural-contrastivo – una mezcla de actividades que es imprescindible para futuros profesionales que trabajan en el sector turístico.

También llama la atención que los métodos de los niveles más bajos ofrecen más contenidos culturales que *Temas de turismo*, el método más especializado. Esto podría ser porque los autores de los métodos más avanzados dan por hecho que los alumnos ya tienen una base general en cuanto a los aspectos culturales. En *Temas de turismo*, por ejemplo, no se encuentra ningún apartado sobre el trato personal o la comida española, sino contiene conceptos mucho más especializados, como, por ejemplo, *Turismo receptor español* o *Los restaurantes temáticos*.

4. Otros recursos didácticos

Además de los tres métodos analizados anteriormente, existen también algunos que se publican en editoriales alemanas y casi todos ofrecen una colección de *español para viajar* que están destinados a los turistas que quieran defenderse lingüísticamente durante su estancia en un país de habla española. No se trata exactamente de material para profesionales del turismo, pero, tal vez, les pueda servir de primera fuente para principiantes en este sector.²⁰

Por lo demás, igual que en el mercado editorial español, en Alemania, en el sector de las lenguas de especialidad, la gran mayoría de los métodos están concebidos para la

²⁰ *Buen viaje. Spanisch für die Reise*: http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/r-5460/ra/titel?back_link=search (última consulta: 22/08/2014)

Für die Reise: <http://www.hueber.de/urlaub/> (última consulta: 22/08/2014)

Spanisch für den Urlaub: <http://www.klett.de/lehrwerk/spanisch-fuer-den-urlaub> (última consulta: 22/08/2014)

Spanisch a la carte: Der "Schnupperkurs" für Touristen und Einsteiger:

<http://www.klett.de/produkt/isbn/978-3-12-514260-2> (última consulta: 22/08/2014)

enseñanza del español comercial. Entre ellos está *Español Profesional* que se compone de dos volúmenes (A1-A2 y A2-B1) y se dirige a los alumnos que quieren obtener una base en el ámbito profesional, preparándoles al mismo tiempo tanto al examen oficial del nivel B1 como al *Certificado de Español Comercial*.²¹

Otro manual orientado a la práctica profesional es *En equipo.es*, obra que está diseñada para un público muy amplio, ya que puede ser empleado tanto en universidades y en universidades de ciencias aplicadas, como en empresas y escuelas de idiomas.²² El método se compone de tres volúmenes (A1 – A2, a partir de B1 y B2) y la segunda parte les prepara a los alumnos al *Certificado Básico de Español de los Negocios de la Cámara de Comercio e Industria de Madrid*. Como ya se ha mencionado en el capítulo 3, este método, dentro de su orientación comercial, trata también los temas turísticos *En el hotel* y *En el restaurante*.

El manual *Atentamente - correspondencia empresarial en español (Handelskorrespondenz Spanisch)* está diseñado para alumnos que disponen de conocimientos previos de español a nivel A2/B1.²³ Destaca por sus contenidos empresariales que preparan al alumnado para los exámenes oficiales anteriormente mencionados.

Otra fuente de recursos didácticos para el español del turismo es internet y en general, son las mismas editoriales que ponen a disposición del alumnado y del profesorado material complementario de sus métodos en la red, como, por ejemplo, en el caso de *Español profesional*.²⁴ Este tipo de material es casi lo único que se encuentra en la red, descontando algunas guías didácticas con contenidos turísticos para profesores,²⁵ material para hablantes nativos del español que quieren trabajar en el mundo de hostelería²⁶ o vídeos para turistas explicándoles los primeros pasos después de la llegada en un país de habla española.²⁷

²¹ Información disponible en: <http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/r-5098/ra-10647/konzept>
<http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/r-5098/ra-10647/titel> (última consulta: 22/08/2014)

²² <http://www.hueber.de/en-equipo.es/> (última consulta: 22/08/2014)

²³ <http://www.klett.de/lehrwerk/atentamente> (última consulta: 22/08/2014)

²⁴ <http://www.cornelsen.de/cbb/reihe/r-5098/ra-10647/materialien> (última consulta: 22/08/2014)

²⁵ http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013_ESP_14_IX%20Encuentro%20ELE/2013_ESP_14_IX%20Encuentro_19TROVATO.pdf?documentId=0901e72b81604149 (última consulta: 22/08/2014)

²⁶ <http://www.formaciononlinegratis.net/curso-gratis-de-gestion-hoteleria/> (última consulta: 22/08/2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=kI7gsF0pHsA> (última consulta: 22/08/2014)

<http://www.youtube.com/watch?v=ItTC80qERuE> (última consulta: 22/08/2014)

²⁷ <http://www.aprenderespanol.org/audiciones/vocabulario-practico.html>:

En la oficina de turismo / En la agencia de viajes (última consulta: 22/08/2014)

Hemos visto que el mercado editorial alemán, aparte de los materiales diseñados para los turistas, no dispone de métodos del español exclusivamente para los profesionales del sector turístico. Aparte, internet tampoco pone a disposición material útil para el desarrollo del plan curricular. Por eso, nos basaremos en los contenidos turísticos y culturales que ofrecen los tres métodos analizados *Bienvenidos 1*, *Cinco estrellas* y *Temas de turismo*.

5. El diseño de un plan curricular para lenguas de especialidad

El diseño de un plan curricular supone tomar en consideración muchos factores distintos dado que se trata de un proceso muy complejo. En este caso concreto, se trata de diseñar un plan curricular para una lengua de especialidad, que incluye únicamente los contenidos culturales relevantes. En consecuencia, se pasarán por alto los contenidos funcionales aunque:

Todavía son muchas las profesoras y los profesores que consideran que lo importante es la norma lingüística y que el contenido cultural pertenece al ámbito de la experiencia personal del estudiante, pero es precisamente esa cultura la que ya transmiten las palabras, activando la sensibilidad respecto a las situaciones cotidianas, que en nuestro entorno hacemos y comprendemos de forma automática. (Estévez Coto/Fernández de Valderrama 2006: 8)

Para el diseño de nuestro plan curricular tendremos en consideración la siguiente pauta: “Antes de la elaboración propiamente dicha del currículo especializado conviene definir y describir a grandes rasgos sus características generales: los fines que persigue, el público al que se dirige y las formas de organización que adoptará” (Peris/Sabater 2012: 27). Los fines que se persiguen en el presente trabajo básicamente se han definido en el capítulo 2.4 y van en consonancia con la filosofía de la siguiente cita:

Proponemos el estudio de la lengua desde una perspectiva intercultural, contrastando con la propia cultura de la forma más objetiva posible, sin entrar en juicios estereotípicos que pueden deformar la aceptación de la cultura que hay que aprender y comprender. La adquisición de una competencia comunicativa en las segundas lenguas ha de ir unida a la adquisición de una competencia social que posibilite una integración intercultural del estudiante. (Estévez Coto/Fernández de Valderrama 2006: 23)

Respeto al público meta, como el propio título del trabajo indica, se trata de alumnos germanoparlantes que trabajan en el sector turístico. Más adelante, se definirá el público meta y sus respectivas necesidades en concreto.

Dentro de las formas de organización anteriormente mencionadas, vamos a prestar especial atención a “la selección de los contenidos necesarios para la participación del alumno en la comunidad discursiva relacionada con el currículo seleccionado” (Peris/Sabater 2012: 23). Para conseguir esto, en el último capítulo de este trabajo, nos basaremos en los resultados obtenidos gracias al análisis de los métodos para el español del turismo. Como dichos manuales básicamente son los únicos recursos adecuados para la enseñanza del español del turismo, hay que compaginar muy bien sus contenidos con las necesidades reales de los alumnos porque en el ámbito de las lenguas especializadas, es “habitual que [el profesor] deba impartir programas individualizados para adultos. Esto implica que hay que determinar las necesidades de comunicación del estudiante, discutirlos con él y planificar los programas” (Fajardo Domínguez 2000: 194).²⁸ Dentro del marco del presente trabajo no es posible discutir con el alumnado sus propias necesidades, pero aun así se hará un análisis de necesidades lo más riguroso posible.

5.1 Trabajar en el sector turístico en Alemania

Antes de denominar el público meta, hay que conocer los posibles accesos profesionales al sector turístico en Alemania. Por un lado, se pueden estudiar varias carreras relacionadas con el turismo tanto en las universidades como en las universidades de ciencias aplicadas (*Fachhochschulen*), además de las escuelas superiores de turismo. Se ofrecen más de 65 títulos de grado y más de 25 títulos de máster oficiales en los ámbitos de gestión empresarial de turismo (*Tourismusmanagement*), gestión empresarial de hostelería y turismo (*Hotel- und Tourismusmanagement*), así como en ciencias empresariales con especialidad en turismo (*BWL mit Schwerpunkt Tourismuswirtschaft*).²⁹

Sin embargo, en Alemania no es necesario estudiar una carrera universitaria relacionada con el turismo para trabajar en este ámbito porque también se puede hacer una

²⁸ Fajardo Domínguez se refiere en su artículo al español de los negocios, pero, se considera que tiene igual validez para el español del turismo dado que en ambos casos se trata de lenguas de especialidad.

²⁹ www.tourismus-studieren.de y <http://www.reiseschule.de/projekts.html>; (última consulta: 16/08/2014)

formación profesional dual de aproximadamente tres años para ser comerciante del ramo turístico (*Tourismuskaufmann/-frau*)³⁰ o comerciante para el turismo y el ocio (*Kaufmann/-frau – Tourismus und Freizeit*)³¹. A lo largo de este tiempo, los aprendices adquieren los conocimientos teóricos en la escuela de formación profesional y los conocimientos prácticos en una empresa. Por esta división entre la teoría y la práctica, la formación profesional lleva el atributo *dual*.

La Federación alemana de la industria del turismo (*Bundesverband der Deutschen Tourismuswirtschaft e.V*) ofrece un resumen de las profesiones más conocidas y solicitadas en el sector turístico, como, por ejemplo, trabajar en agencias de viajes, touroperadores, compañías aéreas, ferrocarriles y navieras, restaurantes, hoteles, etc.³²

5.2 Análisis de necesidades

Hemos comprobado que el sector turístico abarca un abanico muy amplio de posibles profesiones y que hay distintas maneras de formación. Es lógico que no se puedan incluir las necesidades de todas estas profesiones en el plan curricular que queremos presentar. Por esto, hay que definir un público meta en concreto y para dar este paso, seguimos las pautas de A. Blanco Corrales (1997: 168) que distingue entre las siguientes tres categorías y subcategorías:

1. Condiciones del aprendizaje

- a) lugar donde se aprende la lengua: país de origen o país extranjero;
- b) tipo de enseñanza: programa de inmersión, enseñanza aislada...;
- c) necesidades del alumno: para hablar, sólo para leer, ambas...;
- d) el aprendizaje es individual o en grupo: si es en grupo, ¿cuáles son sus características?;
- e) el curso está integrado en un programa de enseñanza reglada o no lo está.

³⁰http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/berufld.do? pgnt_act=goToAnyPage& pgnt_pn=1& pgnt_id=resultShort;

³¹http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/resultList.do?resultListItemsValues=33235_33236&duration=&suchweg=begriff&searchString=%27+reiseverkehrskauffrau*+%27&doNext=forwardToResultShort;

(última consulta: 16/08/2014)

³²[http://www.btw.de/karriere-im-tourismus.html;](http://www.btw.de/karriere-im-tourismus.html)

(última consulta: 16/08/2014)

2. Categoría del alumnado

- a) estudiantes que se valen de la lengua para acceder a la disciplina;
- b) especialistas ya formados que necesitan la lengua para investigar y actualizar conocimientos;
- c) especialistas que utilizan la lengua para establecer relaciones comerciales;
- d) traductores y/o intérpretes.

3. Nivel de conocimiento lingüísticos y profesionales

- a) grado de conocimiento de la lengua meta;
- b) tipo de enseñanza (enseñanza secundaria, universitaria, investigación) y grado de conocimiento de la materia.

Referente al primer bloque, se opta por Alemania como lugar de aprendizaje, es decir, el alumnado de origen alemán se encuentra en una situación de aprendizaje del español como lengua extranjera, por lo que no suele tener mucho contacto con la lengua meta fuera del aula. Esta enseñanza reglada tiene lugar en el ámbito universitario, por lo que se aprende en un grupo básicamente homogéneo en cuanto a la lengua materna, el trasfondo cultural y el nivel profesional y lingüístico.

Para el segundo bloque se consideran importantes los siguientes datos: Los estudiantes universitarios son adultos que estudian una carrera relacionada con el turismo y uno de sus idiomas de trabajo será el español. Es decir, no se trata de especialistas ya formados a nivel turístico, sino que los estudiantes se encuentran en pleno proceso de formación universitaria y dentro de este proceso aprenden el español para su futura vida laboral, según lo que Blanco Corrales define en su subpunto c).

En cuanto al nivel lingüístico de los estudiantes, se les puede exigir una base de español estándar que se enriquece a partir de ahora con la lengua de especialidad de turismo. Como hoy en día en muchos institutos alemanes se ofrecen cursos de español como lengua extranjera, se puede fijar el nivel A2 de español como requisito de acceso lingüístico a una carrera relacionada con el turismo. Evidentemente, en el aula siempre hay tanto estudiantes con conocimientos superiores a la media, y también estudiantes con conocimientos inferiores de la lengua meta. Como estudian una carrera relacionada

con el turismo, se supone que tienen conocimientos previos sobre la materia y que están muy motivados para seguir formándose tanto a nivel profesional como a nivel.

Por último, se establece la figura de los “guías turísticos profesionales o guías acompañantes” (Moreno García/Tuts 2005: 1190) como profesión meta porque esta profesión incluye muchas actividades distintas dentro del sector turístico. De esta manera, vamos a intentar equipar a nuestro grupo meta de germanoparlantes con los conocimientos culturales contrastivos básicos que le serán útiles durante su carrera profesional tratando a clientes españoles.

5.3 El guía turístico

En este apartado se analizarán los distintos matices que abarca la profesión del guía turístico con el fin de compaginar sus actividades profesionales con los aspectos culturales relevantes que tienen que adquirir los futuros guías. Esto se considera fundamental porque:

Los profesionales de los distintos sectores pondrán en funcionamiento unas destrezas por encima de otras: escuchar y hablar cuando se tiene al cliente enfrente o al teléfono. [...] La observación cuidadosa de *para qué, con quién, dónde y cuándo* se va a ejercitar el español, determinará el análisis de necesidades. (Moreno García/Tuts 2005: 1190)

Como se ha mencionado anteriormente, los profesionales que trabajan en el sector turístico tienen que acostumbrarse a tener mucho contacto directo con sus clientes. Esta norma también es válida para un guía turístico, por encontrarse “en una comunicación más seguida y cuantitativamente más extensa con los clientes y en ella destaca la expresión oral” (ibíd. 1192).

Un guía turístico desempeña el papel de persona de contacto con sus clientes, sea en el hotel, de acompañante profesional durante las excursiones, etc. Por eso, no solamente destaca la expresión oral, sino también es primordial la comprensión oral porque un guía tiene que enterarse de lo que se le pida y consulte para poder reaccionar de manera adecuada.³³ En el mejor de los casos, conoce bien el perfil de sus clientes, lo que en este caso concreto significa conocer y atender las preferencias, necesidades y curiosidades de los turistas españoles en Alemania. Este es un punto que realmente no se puede

³³ Véase también la tabla en Moreno García/Tuts (2005: 1200).

generalizar porque, evidentemente, existen varios tipos de turistas con intereses distintos.³⁴ No obstante, al tratarse en el presente trabajo de un acercamiento cultural entre Alemania y España para el diseño de un plan curricular, se definirán únicamente los temas culturales relevantes para que los futuros guías puedan “[m]anejar conocimientos sobre las diferentes formas de comportamiento cultural de los miembros del grupo para evitar choques con las que son características de la zona visitada” (ibíd.). Después de este primer paso, los guías tendrán que especializarse y adaptarse a cada grupo de turistas en cuestión.

En la literatura especializada, se suele dar prioridad a la gramática y el léxico que se utilizan primordialmente en el español del turismo. Sin embargo, Moreno García/Tuts (2005: 1200), en su artículo *La enseñanza del español del turismo*, proponen los siguientes objetivos culturales para dos tipos de guías:

- Como acompañante de grupo:

Saludar y despedir, informar, crear buen ambiente entre los miembros del grupo, resolver conflictos, sugerir compras o actividades no programadas, ayudar a poner denuncias, realizar trámites en consulados o embajadas.

Aclarar algo que el cliente no entienda en un folleto, un letrero, etcétera.

Tomar nota de las quejas de los clientes (con posterior traducción). Ayudar a rellenar un formulario.

- Como guía profesional

Saludar y despedir, informar, explicar características de lugares y monumentos, sugerir compras, evitar el estrés cultural.

Según las dos autoras, estos son los campos en los que trabajan los guías turísticos. Por ello, nos servirán de base, junto a los aspectos culturales que se han puesto de relieve en el capítulo 3, para la elaboración del plan curricular.

³⁴ Moreno García/Tuts (2005: 1187 s.), basándose en San Martín García (1997: 37) presentan un resumen muy útil y claro sobre los distintos tipos de turistas.

6. Catálogo de contenidos

A continuación, se elaborará un catálogo de contenidos con los conceptos culturales que son imprescindibles para los germanoparlantes que trabajan como guía turístico para clientes españoles. Con el fin de ofrecerles a los alumnos las situaciones comunicativas más típicas de su futura profesión, este catálogo se basará tanto en los resultados obtenidos a lo largo de este estudio, como en el análisis de los manuales más importantes. Se procederá de esta manera porque se supone que los manuales recogen los contenidos culturales más importantes y también más exigidos en los exámenes oficiales del español del turismo. De los temas turísticos citados en los subcapítulos 3.1.2, 3.2.2 y 3.3.2, se filtrarán a continuación únicamente los contenidos culturales que sean de interés para nuestro grupo meta fijado en el subcapítulo 5.2, es decir estudiantes universitarios de origen alemán que ya tienen conocimientos previos de español y quieren ser guías turísticos en el futuro. Evidentemente, no se pueden enseñar todos estos elementos culturales en un tiempo determinado, pero los contenidos nos sirven de orientación y pueden ser adaptados y extendidos según el perfil del curso y dependiendo de si se trata de un curso universitario intensivo o extensivo.

Antes de empezar, hay que subrayar otra vez que únicamente se recogerán los elementos culturales que sean de interés para un guía turístico. Los manuales, sobre todo en los primeros capítulos, suelen dedicar mucha atención a las situaciones comunicativas en el aeropuerto y en el hotel. Estos temas, sin duda, desempeñan un papel muy importante para un turista o una persona que trabaja en el aeropuerto o en un hotel, pero no forman parte del día a día de un guía turístico. Asimismo, se pone de relieve que en el presente trabajo se trata de elaborar reflexivamente un catálogo de contenidos interculturales para un grupo meta concreto, pero no tiene como objetivo diseñar la forma concreta ni el tipo de ejercicios con el que se aprendería o practicaría ese catálogo. Evidentemente, todo lo que se mencionará a continuación podría variar, además, en función de la edad de los miembros del grupo, del grado de formalidad entre los participantes y del ambiente que hubiera en el aula.

Con el fin de mejorar la estructura, antes de desarrollar y analizar los elementos culturales en cuestión, se hará una pequeña tabla con los contenidos culturales que forman parte del plan curricular.

Temas relacionados con el trato personal	Temas relacionados con los medios de transporte y la hostelería	Temas relacionadas con la gastronomía	Temas relacionadas con el ocio
<i>Recibir a los clientes</i>	<i>El ferrocarril de transporte público</i>	<i>Horarios de comidas</i>	<i>¿Qué esperan de ti tus clientes?</i>
<i>Trato formal a los clientes: usted</i>	<i>Categorización hotelera, cadenas hoteleras y clasificación</i>	<i>Comidas típicas españolas</i>	<i>Informar sobre una excursión en el día libre de los clientes</i>
<i>El nombre y apellidos en países de habla hispana</i>		<i>Diferencias de cartas y precios</i>	<i>Recomendar actividades en función del público al que van dirigidas</i>
<i>Fórmulas de educación: por favor y gracias</i>		<i>Describir diferentes tipos de platos</i>	
<i>Resolver malentendidos</i>		<i>Tipos de desayuno</i>	
<i>Reglas para resolver reclamaciones</i>		<i>Tipos de cócteles españoles</i>	
<i>Código de comportamiento en museos y lugares públicos</i>		<i>Atender a los clientes y explicarles cómo es un plato típico</i>	
<i>Despedir al cliente: agradecimiento y reclamaciones</i>		<i>Precios de las bebidas y comidas en un hotel medio español</i>	
<i>Agradecer las felicitaciones</i>		<i>Formas habituales de pagar</i>	
		<i>La propina</i>	

6.1 Temas relacionados con el trato personal

Esta categoría la vamos a dividir en dos partes empezando con las situaciones comunicativas con las que se encuentran los guías turísticos al principio de la interacción con los clientes:

- *Recibir a los clientes*
- *Trato formal a los clientes: usted*
- *El nombre y apellidos en países de habla hispana*

Los futuros guías turísticos deben ser capaces de recibir adecuadamente a sus clientes españoles desde el primer momento respetando la forma de saludar: a los españoles, el hecho de darle la mano a alguien les puede resultar un poco raro. Tampoco se trata de darles a los miembros del grupo dos besos en la mejilla, pero, en todo caso, habría que respetar las diferencias culturales. Si se trata de un grupo grande, siempre queda la posibilidad de no hacer nada, sino saludar amablemente en vez de apretar la mano a todo el mundo.

También es primordial, como ya se ha mencionado anteriormente en el capítulo 2.6.1, que el guía sepa a quién tiene que tratar de usted o de tú. En el caso del trato formal de usted, el guía turístico tiene que recordar que los españoles tienen dos apellidos, pero que no hace falta pronunciar siempre los dos a la hora de dirigirse a una persona, sino que es suficiente con el primero de ellos (y no llamar a un español por su segundo apellido). En cambio, si el guía trabaja con niños, jóvenes o un grupo con el que hay mucha confianza, puede tutear a sus clientes. También tiene que tener en cuenta la posibilidad de que sus clientes le tuteen, sobre todo si se trata de un guía joven porque el tuteo entre los jóvenes – y no tan jóvenes – es más frecuente en España.

El guía turístico es la persona de contacto más importante para los clientes durante su estancia en Alemania. Por eso, también tiene que dominar las siguientes situaciones:

- *Fórmulas de educación: por favor y gracias*
- *Resolver malentendidos*
- *Reglas para resolver reclamaciones*
- *Código de comportamiento en museos y lugares públicos*

- *Despedir al cliente: agradecimiento y reclamaciones*
- *Agradecer las felicitaciones*

El guía turístico tiene que ser capaz de utilizar adecuadamente las fórmulas de cortesía, tanto en alemán como en español. Por otro lado, debe garantizar que el cliente esté contento, es decir, solucionar malentendidos y reclamaciones también pertenecen a su ámbito de funciones. En cuanto a los malentendidos, en el mejor de los casos, debe desarrollar una sensibilidad (cultural) para prevenirlos. Sobre las reclamaciones tiene que saber que en España es mucho más común llenar hojas de reclamaciones que en Alemania.

Otro aspecto cultural considerable es la percepción del ruido, dado que en Alemania no es habitual conversar o reírse en voz alta en lugares públicos. Por eso, el guía turístico tendrá que advertir esta información a sus clientes españoles para que no surjan situaciones incómodas para ambas partes. Por otro lado, el guía alemán debe acostumbrarse a que los españoles son mucho más discretos a la hora de criticar y expresar disgustos. Por eso, tiene que ser capaz de intuir y de percibir los pequeños descontentos de sus clientes españoles porque ellos, casi seguro, no se van a quejar directamente ante él.

6.2 Temas relacionados con los medios de transporte y la hostelería

Aunque un guía turístico no trabaja directamente en el ámbito de transporte o de hostelería tiene que ser capaz de explicarles a sus clientes españoles las diferencias más importantes entre Alemania y España.

- *El ferrocarril de transporte público*
- *Categorización hotelera, cadenas hoteleras y clasificación*

En los capítulos 2.5.1 y 2.5.4 se han presentado ya algunas diferencias, y aquí hay que añadir que en Alemania para los trenes hay muchas ofertas, como, por ejemplo, los billetes para grupos para el fin de semana (*Wochenendticket*) o para una región determinada (*Länderticket*). Como este tipo de billete no existe en España, el guía turístico tiene que transmitirles a sus clientes españoles este modo de viajar.

Entre las grandes cadenas internacionales de hoteles, el cliente español no va a tener grandes problemas para familiarizarse con el sistema alemán. Pero sería conveniente saber qué categoría alemana de hoteles se puede recomendar a qué tipo de cliente español y poder explicar y comparar las peculiaridades que existen en ambos países.

6.3 Temas relacionados con la gastronomía

En el capítulo 2.5.2 se han destacado las numerosas diferencias culturales gastronómicas entre Alemania y España. El catálogo amplio relacionado con la gastronomía se compone de los siguientes temas:

- *Horarios de comidas*
- *Comidas típicas españolas*
- *Diferencias de cartas y precios*
- *Describir diferentes tipos de platos*
- *Tipos de desayuno*
- *Tipos de cócteles españoles*
- *Atender a los clientes y explicarles cómo es un plato típico*
- *Precios de las bebidas y comidas en un hotel medio español*
- *Formas habituales de pagar*
- *La propina*

El guía turístico entenderá y respetará los distintos horarios y tipos de platos entre un país y otro. Como le tocará comparar y recomendarles a sus clientes españoles la comida, tiene que familiarizarse con todos los aspectos arriba mencionados. Aparte de la comida en sí, a los españoles les van a llamar la atención los horarios más tempranos de comer y también los precios más altos en los bares y restaurantes.

Primordial será que el guía turístico les explique a los españoles que en Alemania es normal que el camarero, a la hora de pagar, pregunte si los clientes quieren pagar juntos o por separado y que no se extrañen si cada uno pague su plato y su bebida. Por último, en Alemania es muy descortés salir de un restaurante o bar sin dejar propina. Y esta última no suele dejarse en la mesa como en España, sino que se redondea la suma que ha calculado el camarero.

6.4 Temas relacionados con el ocio

Una de las tareas más importantes de un guía turístico consiste en acompañar a un grupo de clientes a lugares turísticos facilitándoles información sobre los monumentos, el paisaje, la historia, etc. de los lugares visitados. Dentro de esta labor, también sabrá aplicar todos sus conocimientos culturales arriba mencionados porque el grupo no se va a limitar a hacerle preguntas sobre los monumentos y los paisajes. Por eso, el guía debería plantearse la siguiente pregunta de reflexión para poder desarrollar las actividades mencionadas a continuación:

- *¿Qué esperan de ti tus clientes?*
- *Informar sobre una excursión en el día libre de los clientes*
- *Recomendar actividades en función del público al que van dirigidas*

Esta meta final de predecir lo que desean los clientes españoles durante sus vacaciones, depende tanto de la experiencia del guía turístico, como del grupo en sí. Pero si el guía realiza estas reflexiones de manera consciente considerando las diferencias culturales entre los dos países, tal vez se cumpla el “deseo [...] que el turismo tradicional se convierta en una forma de contacto intercultural que contribuya a la eliminación de prejuicios” (ibíd. 1203). Aquí, el guía turístico, con una formación adecuada, puede ayudar enormemente a sensibilizar a sus clientes españoles con el fin de que estos acepten, valoren y enriquezcan el ambiente intercultural dentro del grupo. Concretamente, a la hora de planificar excursiones y actividades, el guía alemán puede respetar por ejemplo las horas de comer en España y no imponerles a los españoles el horario alemán. Sin embargo, al mismo tiempo, el guía debería informar sobre las costumbres alemanas e invitar a sus clientes a que las compartan.

7. Conclusiones

Evidentemente, hay que dar muchos pasos antes de poder diseñar un plan curricular para un grupo meta en concreto. En el presente trabajo, el objetivo consistía en elaborar dicho currículum para el ámbito de la enseñanza del español para el turismo destinado a alumnos germanoparlantes. Para resumir el estado de la cuestión en el campo de las lenguas de especialidad, se realizó en primer lugar un estudio de las publicaciones científicas relacionadas con el tema. Esto era necesario para poder acercarnos después a las peculiaridades del español del turismo que, hasta hoy día, desempeña un papel subordinado dentro de las lenguas de especialidad. Este hecho se ve reflejado tanto en los pocos autores que han investigado sobre esta materia, como en los métodos y el escaso material complementario que hay en el mercado. En cuanto al estado de la cuestión del español del turismo, fueron de especial interés las publicaciones de M.V. Calvi y de C. Moreno García/M.Tuts (2005). Para elaborar un plan curricular enfocado hacia los aspectos culturales, era tarea obligatoria comprobar que la cultura estuviera incluida tanto en *Marco común europeo de referencia para las lenguas* como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. El hecho de que los conceptos de la cultura y la pluriculturalidad estén fijados en los documentos oficiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, nos facilitó el trabajo preparatorio para el diseño del plan curricular porque era de esperar que estos conceptos culturales también estuvieran presentes ya en los métodos más actuales del español del turismo. También nos ocupamos de los aspectos más importantes de la enseñanza y el aprendizaje intercultural en general y, más en concreto, con el papel que desempeña la cultura en la enseñanza de las lenguas de especialidad. Al final de los fundamentos teóricos, basándonos en las categorías de G. Pichler (1998), se comentaron algunos elementos culturales clave pertenecientes al ámbito del español del turismo para germanoparlantes.

Para seguir investigando sobre los posibles contenidos culturales para nuestro plan curricular, se llevó a cabo un análisis detallado y exhaustivo de tres métodos actuales de distintos niveles lingüísticos para el español del turismo. Se recopilaron y se compararon los elementos culturales tratados en los manuales *Bienvenidos 1* (2010), *Cinco estrellas* (2009) y *Temas de turismo* (2006). Puesto que se encontró un número alto de contenidos y ejercicios variados con carácter cultural, se incluyeron algunos de ellos en el presente trabajo para subrayar la presencia de estos elementos en los métodos para el español del turismo.

El análisis también nos ha demostrado que solamente en el manual *Bienvenidos I* vienen los contenidos culturales integrados explícitamente en su índice, mientras que en los demás métodos se incluyen estos conceptos de manera implícita. Asimismo, se ha comprobado que hay temas del sector turístico que se repiten constantemente en todos los manuales a distintos niveles. Sin embargo, no todos son temas adecuados para cualquier profesión del sector turístico. Por este hecho, se llevó a cabo un análisis de necesidades detallado a través de las categorías que A. Blanco Corrales estableció para la enseñanza de las lenguas de especialidad en el año 1997. Según sus categorías, se fijaron tanto las condiciones de aprendizaje como el público meta que en nuestro caso se compone de estudiantes alemanes que van a trabajar como guías turísticos profesionales con clientes españoles. Sobre la base del análisis de necesidades y de la evaluación de los materiales didácticos se ha desarrollado y comentado un catálogo de contenidos culturales ajustado a nuestro grupo meta en el que destacan las situaciones comunicativas *trato personal* y *gastronomía* donde se ha descubierto el mayor número de diferencias culturales entre Alemana y España.

Era primordial definir la profesión meta del guía turístico con el fin de restringir el catálogo de contenidos ya que el sector turístico es muy amplio y, además, solemos disponer de un horario de clases reducido. También es importante destacar que el catálogo de contenidos nos puede servir únicamente de orientación y que necesita ser modificado y adaptado según las necesidades de cada grupo de alumnos y las condiciones institucionales. Por eso, se considera recomendable la elaboración y la publicación de pequeños cuadernos temáticos, desarrollados para las distintas profesiones del sector turístico, en vez de lanzar al mercado los métodos que incluyen todos los temas relacionados con este campo. Para cubrir aún más adecuadamente las necesidades de un grupo meta en concreto y para cumplir con la demanda de diseñar materiales que partan de las necesidades de los alumnos, se podría publicar un material complementario para guías turísticos que contenga los aspectos culturales contrastivos más importantes entre la cultura alemana y la española. Con esta propuesta se seguiría el procedimiento que se persigue en el caso de los glosarios bilingües que también se publican para varios idiomas. Como se trataría de un material complementario, podría cumplir perfectamente con los requisitos de tener un formato pequeño y ligero, un precio accesible y estar lleno de contenidos cercanos a la futura realidad profesional de los alumnos.

8. Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B. (2000): El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas. En: *Actas del I Congreso Internacional de Español para fines específicos* [en línea], pp. 34-43 [consulta: 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0006.pdf
- Aguirre Beltrán, B. (2004): La enseñanza del español con fines profesionales. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 1109-1128.
- Alonso Alonso, A. (2006): La competencia intercultural en la enseñanza del inglés dentro del contexto turístico. En: *Encuentro 16. Revista de investigación e innovación en la clase de lenguas. Journal of Research and Innovation in the Language Classroom* [en línea], pp. 17 – 26 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/1197/03-Alonso.pdf?sequence=1>
- Brandimonte, G. (2006): Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos. En: *Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* [en línea], pp. 196-207 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://pcvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0194.pdf
- Cabré, M. T. (1993): *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida /Empúries.
- Canales, A. B. (1998): Enseñanza de las lenguas especiales a estudiantes extranjeros: programación de unidades didácticas. En: *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* [en línea], pp. 165-174 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0163.pdf
- Calvi, M. V. (2003): El componente cultural en la enseñanza del español para fines específicos. En: *Memorias del II Congreso Internacional de Español con Fines Específicos: actas del II CIEFE*. [en línea], pp. 107 – 122 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0010.pdf
- Calvi, M. V. (2005): El español del turismo: Problemas didácticos. En: *Ideas 1*. Universidad de Ciencias Aplicadas de Heilbronn, pp. 1-7.
- Calvi, M.V. (2006): *Lengua y comunicación en el español del turismo*. (Vol. 90), Madrid: Arco Libros.

- Consejo de Europa; Departamento de Política Lingüística-Estrasburgo (2002): *Marco Común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Grupo Anaya, S.A. [consulta 19/09/2014] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- De Juan, C.R.; de Prada, M.; Gray, A.E.; Marcé, P.; Nieto, E. (2006): *Temas de turismo. Manual para la preparación del Certificado Superior de Español del Turismo de la Cámara de Comercio de Madrid*. Madrid: Edinumen.
- Estévez Coto, M.; Fernández de Valderrama, Y. (2006): *El componente cultural en la Clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.
- Fajardo Domínguez, M. (2000). ¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de letras!. En: *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* [en línea], pp. 194 – 200 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0025.pdf
- García Benito, A. B. (2009): La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. En: *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* [en línea], pp. 493-505 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf
- Goded, M.; Varela, R. (2010): *Bienvenidos I. Español para Profesionales. Turismo y Hostelería. Libro del alumno*. Madrid: enCLAVE ELE.
- Gómez de Enterría Sánchez, J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco/Libros.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes A1- A2. Niveles de referencia para el español, tomo I*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Lago, A. M. F. (2005): La teoría y la práctica en el desarrollo de la lengua para fines específicos en E/LE: revisión crítica de los logros de la última década. En: *Les llengües d'especialitat: noves perspectives d'investigació 10* [en línea], pp. 81 – 97 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: <http://roderic.uv.es/jspui/bitstream/10550/30028/1/81.pdf>
- Moreno García, C.; Tuts, M. (2005): La enseñanza del español del turismo. En: *Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1185-1203.
- Moreno, C.; Tuts, M. (2009): *Cinco estrellas. Español para el turismo*. Madrid: SGEL.

- Peris, E. M.; Sabater, M. L.; Santa-Cecilia, Á. G. (2012): *Guía para el diseño de Currículos especializados*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Pichler, G. (1998): Desideratas para un método de alemán en el ámbito del turismo. En: *Encuentro 10: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* [en línea], pp. 137-149 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/922/Desideratas%20para%200un%20M%C3%A9todo%20de%20Alem%C3%A1n%20en%20el%20%C3%81mbito%20del%20Turismo.pdf?sequence=1>
- Rico-Martín, A.M. (2005): De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. En: *Porta Linguarum 3: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, [en línea], pp. 79-94 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>
- Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Van Hoof, A.; Korzilius, H. (2001): La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales. En: *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* [en línea], pp. 44-56 [consulta 19/09/2014]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0007.pdf

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

Programa oficial de posgrado de lengua española 2012-2013
Máster en lengua española: investigación y prácticas profesionales

La predicación con *ser* y *estar* en español

Nieves Barahona Colomer

Trabajo de investigación dirigido por el Prof. Dr. Luis Eguren

10 de junio de 2013

«En todo conflicto entre formulación gramatical y sentimiento espontáneo de la lengua,
es éste el que, por principio, merece mayor confianza.»

Fernando Lázaro Carreter

0. Introducción	1
1. La naturaleza sintáctica de <i>ser</i> y <i>estar</i>	5
1.1. <i>Ser</i> y <i>estar</i> como verbos copulativos	5
1.2. <i>Ser</i> y <i>estar</i> como verbos predicativos, plenos o intransitivos	9
1.3. <i>Ser</i> y <i>estar</i> como auxiliares	15
1.4. Conclusiones	23
2. La aspectualidad de <i>ser</i> y <i>estar</i>	25
2.1. La clasificación de Vendler	26
2.2. La aspectualidad en la semántica de Pustejovsky	28
2.3. El aspecto léxico de <i>ser</i> y <i>estar</i>	34
2.3.1. La naturaleza estativa de <i>ser</i> y <i>estar</i>	34
2.3.2. La perfectividad de <i>ser</i> y <i>estar</i>	39
2.4. Conclusiones	42
3. Los sujetos de <i>ser</i> y <i>estar</i>	45
3.1. ¿Sujetos temáticos o sujetos derivados?	45
3.2. Sujetos agentivos o no agentivos	48
3.3. Conclusiones	51
4. Propuestas sobre la oposición <i>ser-estar</i>: una revisión comentada	54
4.1. Imperfectivo vs. perfecto	54
4.2. El rasgo [+Nexus/-Nexus]	61
4.2.1. Predicados copulativos adjetivos con sujetos animados	65
4.2.2. Predicados copulativos adjetivos con sujetos no animados	69
4.3. Predicados de individuo vs. predicados de estado	71
4.3.1. Cualidades vs. estados	77
4.3.2. Dos tipos de P-I con <i>ser</i> : estados y actividades	78
4.3.3. El aspecto como proyección funcional	80
4.3.4. <i>Ser</i> y <i>estar</i> en la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	81
4.4. El argumento eventivo davidsoniano	82
4.4.1. El argumento eventivo en las cláusulas reducidas	85
4.4.2. El rasgo [\pm transicionalidad]	88
4.4.3. La coerción en los P-I y P-E	92
4.5. A modo de recapitulación	95

5. La estructura argumental de los predicados con <i>ser</i> y <i>estar</i>	100
5.1. Los protopapeles de Dowty.....	100
5.1.1. Los papeles temáticos como prototipos.....	103
5.1.2. La Hipótesis inacusativa.....	104
5.2. La Inacusatividad en español	106
5.3. La Transitividad	108
5.4. Conclusiones	113
6. Conclusiones finales. Algunas ideas sobre la oposición <i>ser-estar</i>	119
Bibliografía	126

0. Introducción

Con el presente trabajo pretendemos, además de ofrecer una somera revisión crítica de algunos de los principales problemas que suscita la oposición *ser/estar* en nuestro idioma, arrojar un poco más de luz, si es posible, a tan aparente oscuridad. De las numerosas dificultades que arroja el estudio de *ser* y *estar*, cabría mencionar:

- 1) La propia naturaleza de *ser* y *estar* como verbos copulativos, predicativos y auxiliares.
- 2) La expresión de la pasividad en español: ¿existe una pasiva sintáctica en español o debemos aceptar, siguiendo a Alarcos ([1966] (1980)), que la pasividad en nuestro idioma es un recurso exclusivamente léxico?
- 3) Los rasgos semánticos de *ser* y *estar*: la naturaleza aspectual de estos verbos, su modo de acción, es otro punto conflictivo.

La falta de respuesta a estas cuestiones explica, por un lado, que no haya sido posible alcanzar una teoría satisfactoria para la oposición *ser-estar* en nuestro idioma, y, por otro, la existencia de variados problemas que subyacen en muchos trabajos de la predicación copulativa, entre los que se podrían citar los siguientes:

- La profusión de términos manejados cuyos límites no solo son difusos, sino que se solapan con facilidad: propiedades vs. estados, cualidades permanentes vs. estadios transitorios, estados imperfectivos vs. estados perfectivos (o resultativos), predicados de individuo vs. predicados de estadio, etc.
- La naturaleza del sujeto —temático o derivado— de las oraciones con *ser* y *estar*.
- La dificultad que se aprecia en algunos estudios para mantenerse dentro del campo teórico o la línea explicativa de los que se parte.
- La ausencia de trabajos de investigación que aborden el estudio conjunto de todos los contextos sintácticos en que aparecen *ser* y *estar*.

Resultado de lo anterior es que a día de hoy no se ha elaborado una propuesta que sistematice todos los usos de *ser* y *estar* en español.

Nuestro objetivo en este trabajo es revisar brevemente algunos de los problemas citados y tratar de ofrecer una nueva vía de aproximación al fenómeno de *ser/estar* en español. Para ello, hemos distribuido los contenidos en cuatro bloques. En el primero —que abarca los apartados del §1 al §3—, se describen y analizan de manera crítica las propiedades básicas de las construcciones con *ser* y *estar* en relación a tres aspectos: su naturaleza sintáctica (§1), su aspectualidad (§2) y la naturaleza de su sujeto (§3). En el segundo bloque —que se corresponde íntegramente con el

apartado §4—, se repasan algunas de las principales teorías planteadas sobre la distribución de *ser-estar* en nuestro idioma: la tradicional oposición entre predicados imperfectivos y perfectivos y la clasificación aspectual de los adjetivos en [+perf.], [-perf.] y [±perf.] se trata en el §4.1; los rasgos [+Nexus/-Nexus] y la propuesta de Clancy Clements (1988) de dividir los adjetivos en adjetivos de estado, de proceso y de evento —unidireccionales y bidireccionales— se abordan en el §4.2; la sección §4.3 se destina a la distinción *carlsoniana* entre Predicados de individuo (P-I) y Predicados de estadio (P-E), así como a algunos trabajos fundamentados en esta distinción; las propuestas incorporadas en el epígrafe §4.4 arrancan asimismo de la oposición entre predicados de individuo (con *ser*) y predicados de estadio con (*estar*), pero consideran que los P-E deben contener en su significado algún tipo de “variable” que justifique las restricciones aspectuales que, a diferencia de los P-I, imponen los P-E a sus predicados. En el tercer bloque (§5), se plantea una nueva perspectiva de comprensión de la predicación con *ser* y *estar* inspirada en los conceptos de proto-agente y proto-paciente de Dowty (1991), la Hipótesis inacusativa de Perlmutter (1978) y la noción de Transitividad de Hopper y Thompson (1980). Por último, el capítulo §6 es una recapitulación de las ideas expuestas en los apartados anteriores, así como una exposición de nuestras conclusiones sobre el tema.

Pese a que, como señalábamos antes, no se ha conseguido llegar a una explicación unificada de todos los contextos de *ser* y *estar*, creemos que es necesario seguir trabajando con ese fin: alcanzar una visión exhaustiva de la predicación con *ser* y *estar* porque, como planteara Demonte (1979), el hecho de que se empleen en distintos contextos sintácticos —copulativos, pasivos y predicativos— los mismos verbos prueba la existencia de alguna semejanza entre ellos, así como la discriminación en español de dos verbos copulativos, *ser* vs. *estar*, ha de ser, necesariamente, índice de contraste. ¿Qué comparten las oraciones pasivas perifrásticas, las oraciones copulativas y las oraciones predicativas con *ser* y con *estar* y qué diferencia a los predicados con *ser* de sus homólogos con *estar*? Para responder a este interrogante, hemos decidido partir del fenómeno de la Transitividad, tal y como lo plantean Hopper y Thompson (1980), y de la Hipótesis inacusativa de Perlmutter (1978), una vez que consideramos que las implicaciones asociadas con la transitividad son esenciales para entender numerosos fenómenos gramaticales del español, muchos de ellos vinculados también con diferencias aspectuales, como sucede con la propia oposición *ser-estar*. A la transitividad, como fenómeno morfosintáctico, añadimos dos propuestas de carácter léxico-semántico para completar el análisis de la predicación con *ser/estar*: la composicionalidad del significado de Pustejovsky (1991) y la semántica de los prototipos de Dowty (1991).

La dificultad derivada del análisis de *ser-estar* en español reside en que supone enfrentarse al estudio conjunto de múltiples, complejos y dispares fenómenos gramaticales, algunos de los cuales enumeramos a continuación:

- i. La descripción léxica de *ser-estar* y de los predicados (SN, SAdj y SPrep) con los que se combinan.
- ii. La clasificación aspectual de los predicados y las pruebas que la sustentan.
- iii. La frontera entre adjetivos y participios.
- iv. La pasividad en español como fenómeno léxico-sintáctico.
- v. La existencia y el análisis de sujetos temáticos y derivados.
- vi. La teoría semántico-sintáctica que se asume, la composicionalidad del significado, el concepto y definición de los papeles temáticos y las implicaciones derivadas de la agentividad.
- vii. Las manifestaciones formales de la Transitividad y la Inacusatividad —así como su relación con la aspectualidad sintáctica—, en la gramática del español.
- viii. La distribución de la información. Un comentario interesante que recoge la RAE (2010a: p. 2813) es: «Se han observado diferencias en la estructura informativa de los predicados nominales con *ser* y con *estar*. En el caso de *ser*, el predicado nominal se predica del individuo, que suele asociarse con el tema de la oración. En cambio, en el caso de *estar*, es habitual que toda la oración constituya información remática y que se use en contextos presentativos». En este trabajo no vamos a entrar en esta cuestión, pero la mencionamos por parecernos una vía interesante para futuras investigaciones.

Dado que nuestro propósito es abrir una línea de explicación válida para toda la predicación con *ser/estar*, asumiremos que es viable, y necesario, elaborar una propuesta capaz de abarcar todos los contextos sintácticos de *ser* y *estar*. Tras aplicar las diferentes pruebas disponibles en la bibliografía para clasificar eventualidades, consideraremos que la definición aspectual más apropiada para *ser* y *estar* es la que los considera *estados* —y, por tanto, [–perfectivo]— que se opondrán en que *ser* posee el rasgo [+activo] y *estar* [–activo]. En cuanto a su estructura argumental, defenderemos que, dentro de la escala de la Transitividad propuesta por Hopper y Thompson (1980), por una parte, y de la semántica de los prototipos de Dowty (1991), por otra, las oraciones con *ser* y *estar* pueden analizarse como /+transitivas/ y /–transitivas/, y sus sujetos

como proto-agente¹ y proto-paciente, respectivamente. Todo ello nos permitirá dar cuenta de varios fenómenos gramaticales relacionados con la predicación copulativa difíciles de explicar, como el que los sujetos de *estar* se comporten como sujetos derivados, es decir, como temas, o el dinamismo latente en algunas estructuras con *ser*, entre otros.

Debido a la complejidad del tema, en este trabajo únicamente se esbozarán las cuestiones apuntadas, dejando para investigaciones futuras el estudio en profundidad de cada una de ellas.

¹ Excepción hecha de las pasivas con *ser*, cuyos sujetos sintácticos serán siempre proto-pacientes.

1. La naturaleza sintáctica de *ser* y *estar*

1.1. *Ser* y *estar* como verbos copulativos

El primer escollo con el que se tropieza cuando se trabaja con *ser* y *estar* es el de su misma naturaleza copulativa. La presencia de ambos verbos en predicados nominales (<*ser/estar* + SN/SAdj>) ha justificado su tradicional definición como verbos *copulativos*. Así los considera el *Esbozo* ([1973] (1999)), como verbos semánticamente vacíos que sirven de enlace entre un sujeto y un núcleo sustantivo o adjetivo: «Los verbos intransitivos *ser* y *estar* se llaman copulativos porque su papel principal [...] reside en servir de nexo entre el sujeto y el complemento predicativo; pero expresan también tiempos, modos y aspectos, como todos los verbos: *Juan es, era, fue, será sabio* [...]» (RAE, 1999: §3.3.1, p. 365).

Esta adscripción ha sido objeto de frecuentes desencuentros, algunos de ellos muy tempranos en el tiempo, como el de Carrasco (1974: p. 341), quien opina que el único verbo realmente desemantizado es *ser*: «Somos conscientes que desde otros dialectos nuestro análisis puede ser discutido, pero nos inclinamos a pensar que, en el sistema atributivo del español, el único verbo totalmente vacío de contenido semántico es *ser*, y que *estar* arrastra siempre un cierto lastre de contenido significativo».

En la misma línea que Carrasco (*ibid.*), Alcina y Blecua (1975: p. 859) llamaron también la atención sobre el posible estatus *semicopulativo* de *estar*, señalando igualmente que *ser* es el único verbo completamente desemantizado del español, «verbo vacío y mero temporalizador de la cualidad», de ahí que debiera ser considerado el único verbo copulativo de pleno derecho. No obstante, la atención a criterios formales —y, más concretamente, a su conmutación por el neutro *lo*—, los inclina a admitir el estatus de verbo copulativo, además de *ser*, de *estar* y *parecer*.

De acuerdo con Margarita Porroche (1988: p. 20), *ser* y *estar* no son los únicos verbos copulativos existentes en la gramática del español, sino que bajo esta etiqueta se pueden incluir otros como <{*hallarse, encontrarse, permanecer, seguir, ponerse, hacerse, quedarse, andar*} + adjetivo>, ya que todos ellos cumplen los requisitos de la relación copulativa, a saber:

- Funcionar como auxiliares en la oración, esto es, aportar los morfemas de persona, número, tiempo, modo y aspecto necesarios para la predicación.
- Carecer de contenido léxico.
- Existir una relación de interdependencia entre el verbo y su atributo.

No obstante, también para Porroche *ser* debe tenerse como el único verbo ‘auténticamente’ copulativo del español, por ser el único carente de contenido aspectual: contiene información

relacionada con el número, la persona, el tiempo y el modo, pero no con el aspecto, —a diferencia del resto de los verbos citados—, de lo que deduce que *ser* es el verbo copulativo no marcado.

Fernández Leborans (1999: §37.1.1, p. 2360), a su vez, si bien mantiene la división entre verbos copulativos, pseudo-copulativos y semi-atributivos, sugiere que, estrictamente copulativo, sería exclusivamente *ser*, pues es el único verbo semánticamente vacío: «*[ser]* —no está dotado de especificación aspectual-temporal—, mientras que los verbos pseudo-copulativos poseen valor aspectual»; cuestiona, por tanto, la naturaleza copulativa de *estar*, arguyendo que incumple algunos requisitos de los verbos de ascenso —aceptando que los verbos copulativos sean verbos de ascenso—:

- Admitir un expletivo —pleno o vacío— en la posición de sujeto: (cf.: *It seems that...; Il semble que...; pro^{expl} parece que...*).

- No imponer restricciones de selección a sus sujetos y, por tanto, no asignarles papel- θ , de lo que se deduciría que los verbos copulativos se construyen con sujetos derivados, no temáticos.

- Seleccionar un único argumento interno que es una cláusula reducida (CR) formada por el predicado y el sujeto.

De acuerdo con los criterios anteriores, *estar* no siempre se comporta como un verbo copulativo. En relación al primer requisito, dice Fernández Leborans (1995), *estar* no admite nunca un *pro^{expl}*:

(1) *Está que Juan no ha venido.

Respecto a la condición de tener un sujeto derivado², Fernández Leborans (*ibid.*), aplicadas las pruebas disponibles en la bibliografía para discriminar sujetos temáticos y sujetos derivados³, concluye que el comportamiento de *estar* no es homogéneo, pues unas veces cumple requisitos de la predicación con sujetos temáticos (i-iii) y, otras, de las oraciones con sujetos derivados (iv y v):

i. Aparece en oraciones con *se* impersonal:

(2) Cuando se está enfermo, todo molesta.

² Esta cuestión se tratará más en detalle en el §3.1.

³ Pueden consultarse al respecto: Burzio (1986), Belletti y Rizzi (1987) y De Miguel (1992).

ii. Esporádicamente, puede admitir un *pro*^{arb} plural:

(3) Fui a presentar los papeles, pero no estuvieron muy solícitos; creo que no estaban de humor.

iii. Acepta la construcción causativa:

(4) El profesor nos hizo estar en silencio/muy atentos a sus explicaciones.

iv. No se liga a un clítico anafórico del tipo *Juan se afeita*. Enunciados como *¡Estate tranquilo de una vez!*, si bien contienen el clítico *se*, carecen de la referencia anafórica.

v. No impone restricciones a su sujeto, como demuestran las siguientes oraciones:

(5) a. **Ana está entre las páginas del libro*.

b. **La carta está de compras*.

Los enunciados de (5), de acuerdo con Fernández Leborans (1995), serían incorrectos por la incompatibilidad existente entre los complementos predicativos *entre las páginas del libro* y *de compras* y los sujetos correspondientes, *Ana* y *La carta* ('entre las páginas del libro' exigiría un SN no animado y 'de compras', por su parte, animado), no entre los sujetos y el verbo *estar*. Sin embargo, como señala esta autora, existen también enunciados en que sujeto y complemento son compatibles entre sí, pero incompatibles con alguna de las cópulas, lo que entrañaría que el verbo sí que conlleva ciertas restricciones, como ilustra la agramaticalidad de (6):

(6) a. **Ana es de compras*.

b. **La carta es entre las páginas del libro*.

Fernández Leborans propone, a la vista de los datos analizados, que «de modo general, podríamos considerar, de acuerdo con argumentaciones recientes, que el verbo *estar* selecciona, en cualquier caso, un Sintagma Aspectual (SAsp) cuyo núcleo debe ser obligatoriamente [+perfectivo]» (Fernández Leborans, 1995: p. 258), de lo que se concluiría que *estar* no está desprovisto de contenido semántico, por lo que no sería, rigurosamente hablando, un verbo copulativo con sujeto derivado.

Con todo, al igual que Alcina y Blecua (1975) y Porroche (1988), Fernández Leborans (1999) conviene en considerar a los verbos pseudo-copulativos como copulativos, alegando que comparten con *ser* características de las cópulas como las citadas antes: el carecer de contenido semántico y el dotar al predicado nominal del contenido morfológico necesario para la

predicación. Ejemplos de verbos copulativos propuestos por Fernández Leborans (1999) son los reproducidos en (7):

- (7) a. Pedro *es* muy listo.
- b. Ana *está* enferma.
- c. *Pareces* una buena persona.
- d. Juan *anda* enamorado.
- e. *Resultó* ileso.
- f. *Sigue* enfermo.
- g. *Se volvió* loca

Los verbos semi/cuasi-atributivos (o semi/cuasi-predicativos), sin embargo, no pueden describirse de ninguna manera, siguiendo a Fernández Leborans (*ibid.*), como verbos copulativos, porque no están desemantizados:

- (8) a. Juan llegó cansado.
- b. La contemplaba atónito.
- c. Considero inadecuado el razonamiento.

Todos los tipos de verbos mencionados, copulativos (y semi-copulativos) y semi-atributivos, serían, en última instancia, atributivos, dado que todos ellos establecen una relación de atribución: «De modo que, si bien todas las oraciones copulativas son atributivas, no todas las construcciones atributivas son copulativas [...]. En consecuencia, la determinación de tales verbos como atributivos no es muy afortunada» (Fernández Leborans, 1999: §37.1.1, p. 2361).

Leonetti (1994) coincide con los autores anteriores en reconocer la especial naturaleza aspectual de *estar* frente a *ser*. Según el autor, los predicados con *estar* expresan el estado resultante de una transición: la transición *cerrar la puerta*, por ejemplo, implica el subevento estativo *la puerta está cerrada*. El hecho de que la predicación con *estar* se halle vinculada a la existencia de un evento previo probaría su carácter temporal, opina Leonetti (*ibid.*), mientras que *ser*, en la línea de Fernández Leborans (1999), sería una cópula pura carente de rasgos aspectuales: «De esta forma quedan definidas dos clases de predicaciones estativas, las que carecen de estructura temporal intrínseca (*ser*) y las que la poseen (*estar*)» (Leonetti, 1994: p. 202). No obstante, admite que ello no es óbice para considerar copulativos ambos verbos: «El hecho de que dos verbos copulativos como *ser* y *estar* expresen diferentes contenidos aspectuales es perfectamente compatible con la concepción de las cópulas mayoritariamente aceptada hoy en día: la que los trata como simples soportes formales que permiten que tenga lugar una predicación a partir de predicados no verbales» (Leonetti, 1994: p. 188). La misma postura se mantiene en el *Manual de*

la nueva gramática de la lengua española: «Los verbos *ser*, *estar* y *parecer*, [...], se denominan verbos copulativos porque ligan o vinculan (*cópula* significa ‘atadura, ligamiento’) el predicado con el sujeto» (RAE, 2010a: §37.1.1a, p. 2774).

En la tabla siguiente se resumen las posturas analizadas sobre la naturaleza copulativa de *ser/estar*:

	SER COPULATIVO	ESTAR COPULATIVO ⁴
RAE (1999): <i>Esbozo</i>	√	√
Carrasco (1974)	√	χ
Alcina y Blecua (1975)	√	χ
Fernández Leborans (1995 y 1999)	√	χ
Porroche (1988)	√	χ
Leonetti (1994)	√	√
RAE (2010b): <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	√	√

Tabla 1: La naturaleza copulativa de ser y estar

1.2. *Ser* y *estar* como verbos predicativos, plenos o intransitivos

Tradicionalmente se viene reconociendo la existencia de *ser* y *estar* como verbos intransitivos en determinados contextos sintácticos; así lo hace ya Gili Gaya (1961), quien admite un uso no atributivo de *ser* y *estar* con predicados locativos y temporales, o el *Esbozo* ([1973] (1999): pp. 367-368), donde se listan los siguientes usos intransitivos de *ser* y *estar*:

- *Ser* con su antiguo significado de ‘existir’ —claramente en desuso en la actualidad—: *Tal señora no es en el mundo (Quijote, II, 32)*; ‘ocurrir’ o ‘suceder’: *Eso será si yo quiero, Sea lo que sea, etc.* y ‘estar, encontrarse, hallarse’: *Aquí es la almoneda, No es muy lejos* (cuya frecuencia de uso hoy es muy reducida).

- *Estar* con sintagmas preposicionales que expresan permanencia, situación o posición espacio-temporal: *No está en casa, El río de la plata está en América del Sur, ¿A cuántos estamos del mes?*

⁴ Como se ha explicado, Alcina y Blecua (1975), Fernández Leborans (1995 y 1999) y Porroche (1988) rechazan la naturaleza copulativa de *estar*, si bien deciden clasificarlo como tal por razones formales o metodológicas.

Asimismo, aunque sin profundizar en esta cuestión, Alcina y Blecua (1975) aluden al carácter predicativo de *ser* y *estar* con los ‘adverbios prepositivos’ (*cerca, lejos, delante, detrás, etc.*); la construcción <SER/ESTAR +ADVERBIO PREPOSITIVO> no es copulativa, según estos autores, pues dicho esquema rechaza la pronominalización con el neutro *lo*:

(9) La casa es lejos. → *Lo es.

Porroche (1988) sigue las propuestas del *Esbozo* ([1973] (1999)) y admite la existencia de los siguientes usos predicativos de *ser* y *estar*:

- *Ser* con el significado de ‘existir’: *Dios es/existe*; ‘tener lugar’: *La clase es/tendrá lugar a las seis*, y ‘suceder’: *¿Qué será de/sucederá con los niños?*

- *Estar* para expresar localización: *Él está en su casa, Él está allí.*

Clancy Clements (1988) consigna los mismos usos predicativos de *ser* y *estar*: ‘existir’ y ‘tener lugar’ para *ser* —siempre y cuando su sujeto sea es una entidad de segundo orden, como una actividad o un evento— y ‘localización’ para *estar*:

(10) a. Dios es. (Clancy Clements, 1988: p. 786)

b. Ser o no ser. He aquí el dilema. (*Ibid.*)

c. La fiesta es en casa de mis amigos. (*Ibid.*)

En una línea parecida, Fernández Leborans (1999) registra el carácter predicativo de *ser* como verbo de ‘existencia’ —aunque reconoce su escasísima rentabilidad hoy en día, como ya hiciera el *Esbozo* (*ibid.*)—: *Somos nosotros, En el principio, era la Palabra y Érase una vez*, y de ‘acontecimiento’ —con el significado de ‘suceder’, ‘acontecer’ u ‘ocurrir’— generalmente con nombres eventivos como sujeto oracional: *El examen es esta tarde, El accidente fue en su casa.* Rechaza, sin embargo, la naturaleza intransitiva de <*estar*+locativo> pues, según ella, las relaciones de localización no dejan de ser estados que se predicán de un sujeto. Es decir, en una oración como *Pedro está en casa* existiría la misma relación atributiva que en *Pedro está cansado*, puesto que en ambos casos el predicado describe un estado del sujeto; es más, las diferencias de significado que existen entre oraciones como *estar en París* y *estar triste* no radican en el verbo *estar*, sino en los complementos predicativos correspondientes: *en París* y *triste*. En palabras de esta autora, «las *restricciones* de selección no las impone propiamente

estar, sino [...] el predicado complejo constituido por *estar* y el atributo locativo» (Fernández Leborans, 1999: p. 2425)⁵.

Demonte (1979)⁶, por su parte, se cuestiona la misma oposición entre verbos copulativos y verbos predicativos, división que, según la autora, encierra las siguientes contradicciones:

- ¿Por qué, si son simples cópulas, no es posible prescindir de su carácter verbal?
- ¿Por qué, si el verdadero predicado es el atributo, no se le reconoce un estatus verbal?
- ¿Por qué se emplean los mismos verbos (*ser* y *estar*) para expresar contenidos sintácticos tan dispares: copulativos, predicativos y auxiliares?

Demonte (*ibid.*) arguye que tanto los predicados copulativos con *ser* y *estar*, como los pretendidamente intransitivos, se comportan igual ante determinadas transformaciones sintácticas, de ahí su defensa de un análisis unificado⁷:

- Ambos esquemas, copulativo e intransitivo, respetan el orden de palabras de la lengua en cuestión: si la lengua es SVO, tendremos SC(ópula)O, y si es SOV, SOC.

- Las dos formas verbales, cópula y verbo intransitivo, permiten la elisión: *José fue al cine* y *María ___ a la oficina*, *Susana está cansada* y *tú ___ agobiada*.

- Tanto la cópula como el verbo intransitivo se infinitivizan: *Quiere salir*, *Quiere ser domesticada*.

- Los dos mueven los clíticos a su izquierda: *El grito se me escapó de la garganta*, *El puesto le está grande*.

- Cópula e intransitivo preceden al sujeto en las interrogativas totales: *¿Llamaste tú?*, *¿Es ingenua Marta?*

- Ambos admiten la sustitución por el pronombre oracional:

(11) a. La decoradora estaba en el salón pero ya no *lo* está.

b. —¿La fiesta es en el jardín? —Claro que *lo* es.

c. —¿Es de Manolo la bicicleta? —No *lo* es.

⁵ Para el resto de argumentos aportados por la tradición gramatical a favor del carácter predicativo de *estar*, consúltese Fernández Leborans, 1999: pp. 2423-2424.

⁶ Demonte (1979) no incluye en su trabajo el estudio de las oraciones pasivas ni de la perífrasis <*estar*+gerundio>, aunque indica que muchas de sus conclusiones son extrapolables a estos contextos.

⁷ Vid. Demonte, 1979: p. 137.

- Los predicados copulativos e intransitivos se pueden coordinar, lo que demuestra su semejanza semántica:

(12) La decoradora está, cansada, en el salón.

- Se comportan de manera semejante en la tematización (13) y en la escisión oracional (14):

(13) a. Tonta dice que es la chica.

b. En el salón dice que está la decoradora.

(14) a. Alegre es lo que está el pájaro.

b. A las cinco es cuando será la demostración.

La razón de su 'transparencia', entonces, es decir, de su aparente carácter copulativo, se debe, según Demonte (1979), a que los verbos copulativos no aparecen en la estructura profunda, sino que se insertarían muy tardíamente en el proceso de derivación.

(15) a. Lo obligué a $\left\{ \begin{array}{l} \text{estar dormido.} \\ * \text{ser afortunado.} \end{array} \right\}$

b. Lo obligué a $\left\{ \begin{array}{l} * \text{estar tonto.} \\ \text{ser bueno.} \end{array} \right\}$

La agramaticalidad de las oraciones de (15) se debe a la incompatibilidad de los adjetivos *afortunado* y *tonto* con *obligar* —no con *ser* y *estar*, respectivamente—, de lo que deduce Demonte que la cópula sería un elemento semántico nulo, pues «las restricciones entre verbos se cumplen solo entre un verbo dado y el siguiente más bajo. Por tanto, puesto que esta restricción parece ignorar la cópula, sería legítimo postular que dicho elemento es irrelevante en el nivel de la estructura profunda y que no puede aparecer en ella. Asimismo, si es el adjetivo el que participa en la restricción, debe considerarse a este como el único verbo de la subordinada» (Demonte, 1979: pp.143-144).

Para Demonte, por tanto, es el adjetivo el que posee la carga semántica del predicado; esto no implica, para esta autora, que debemos definir *ser* y *estar* como verbos copulativos, sino aceptar que su inserción en las reglas derivacionales es posterior⁸; solo así se podría dar una explicación

⁸ Luján (1980: p. 21) opina lo contrario: «De los verbos que pueden construirse con los complementos predicativos, solo *ser* y *estar* se dan en la estructura profunda de la cláusula subordinada (...)».

eficaz de aparentes contraejemplos a la predicación copulativa como (16) y (17) —cuyos predicados con *ser* y *estar* son transitorios (17) y permanentes (16) respectivamente—.

(16) El dueño está muerto, {al fin terminó su larga agonía. }
 {definitivamente. }
 }

(17) Javier es boliviano, {acaba de acogerse a los beneficios del convenio de nacionalidad. }
 {afortunadamente. }
 }

Leonetti (1994: p. 195) se va a inclinar igualmente por una explicación unitaria de *ser* y *estar* como verbos copulativos, en detrimento, por tanto, de su posible carácter predicativo: «Simplemente voy a dar por sentado que la distribución de *ser* y *estar* con locativos y temporales se puede explicar de manera adecuada sin recurrir a los usos predicativos de ambos verbos».

Según Brucart (2005: p. 191), que adopta también la vía del análisis unificado, la consideración de <estar+locativo> como verbo intransitivo ha sido respaldada por la tradición gramatical amparándose en los argumentos siguientes:

- El reconocimiento de la existencia de *estar* intransitivo cuando no va seguido de atributo: ¿*Está Pedro?* De acuerdo con Brucart, oraciones de este tipo no demuestran la opcionalidad del locativo, dado que dicha omisión no solo no es sistemática, sino que se produce en situaciones que permiten fácilmente su recuperación⁹. Brucart se apoya en ejemplos de otras lenguas, como el catalán o el francés, que disponen de un clítico de significado espacial para ilustrar el error de dicha asunción: cat. *El teu pare no hi és* ('Tu padre no está'); fr. *Est-il-ici? Oui, il y est* (¿Está aquí? Sí, está): «La presencia obligatoria de tal elemento en las lenguas que cuentan con él es una prueba adicional de que el locativo no es, en estas construcciones, un adjunto circunstancial» (Brucart, 2005: p. 192).

- La tendencia a considerar como complemento circunstancial cualquier elemento de naturaleza locativa.

- Su no conmutación por el neutro *lo*.

- El hecho de imponer restricciones semánticas a su sujeto. Al igual que Fernández Leborans (1995), Brucart (2005) recuerda cómo dichas restricciones vienen impuestas también

⁹ Para Clancy Clements (1988: p. 787), efectivamente, dicha eliminación sería una prueba de que *estar* contiene un rasgo <+locativo> que legitima la supresión, lo que no sucede con los atributos adjetivos: **Estas manzanas están verdes y aquella también está*.

por el sintagma locativo (de ahí la agramaticalidad de (18b)), que se comporta de esta forma como cualquier atributo:

- (18) a. La palanca de cambios está en tercera velocidad.
b. *El conductor está en tercera velocidad. (*El ejemplo es nuestro.*)

Brucart (*ibid.*) insiste en que los diferentes significados locativos que se pueden extraer de las oraciones con *ser* y *estar* —‘estado’ (*Luis está en cama = Luis está enfermo*), ‘localización’ (*El auditorio está en la Diagonal*) y ‘acontecimiento’ (*El concierto es en el auditorio*)— derivan de la distinta naturaleza de los elementos con los que se combinan, no de la distinta naturaleza de *ser* y *estar* en cada contexto: «En definitiva: si lo característico de un atributo es que atribuye una cualidad del sujeto por medio de una predicación, no parece que los elementos locativos que estamos estudiando ejerzan una función distinta: la localización es una propiedad susceptible de ser atribuida a un individuo, objeto o evento» (Brucart, 2005: p. 193).

La RAE en su *Manual de la Nueva gramática de la lengua española* (2010b) se desmarca de la posición adoptada en el *Esbozo* ([1973] (1999)) y rechaza el carácter predicativo de *ser* y *estar* con sintagmas preposicionales locativos, cuya naturaleza copulativa, según la RAE, quedaría patente en su incapacidad de seleccionar argumentos: «Es polémica la cuestión de si estas oraciones son verdaderamente copulativas. Si bien no admiten pronombres neutros (*[El jefe] está en la oficina > *Lo está*), el verbo *estar* no parece seleccionar dos argumentos (‘el jefe’ y ‘en la oficina’), sino que constituye más bien un nexo que vincula un individuo con un estado episódico o circunstancial» (RAE, 2010b: §37.5.2a, p. 713). <*Estar*+locativo> sería un ejemplo de predicado copulativo caracterizador, mientras que <*ser*+locativo> constituiría un predicado copulativo identificativo, tanto con sujetos eventivos: *La conferencia es en el Aula Magna, La boda fue a las seis de la tarde, El paseo fue por la playa*, como no eventivos: *No es muy lejos, La cocina es por allí*. Las diferencias que se señalan entre las dos construcciones, copulativas y locativas, residirían, más que en la naturaleza predicativa de *ser* y *estar*, en el contraste existente entre los SAdj y los SPrep contenidos en la predicación (RAE, 2010a: p. 2816). La RAE menciona también la inconsistencia de mantener que *ser* es un verbo intransitivo con el significado de ‘tener lugar’, puesto que si así fuera y considerásemos que el atributo es en realidad un complemento circunstancial, quedaría por explicar por qué es agramatical su omisión¹⁰:

¹⁰ El lector interesado encontrará estas ideas más desarrolladas en las pp. 2816-2817 de la citada gramática (RAE, 2010a).

(19) La reunión tuvo lugar, *pero* *La reunión fue.

En la tabla siguiente recogemos los usos intransitivos que los trabajos analizados reconocen para *ser* y *estar*:

	USOS INTRANSITIVOS DE <i>SER</i>	USOS INTRANSITIVOS DE <i>ESTAR</i>
RAE (1999): <i>Esbozo</i>	Existencia: <i>Tal señora no es en el mundo</i> Acontecimiento: <i>Eso será si yo quiero</i> Ubicación: <i>No es muy lejos</i>	Permanencia, situación espacio-temporal: <i>No está en casa. / ¿A cuánto estamos del mes?</i>
Carrasco (1974)	?	Ubicación
Alcina y Blecua (1975)	< <i>ser</i> +adverbio prepositivo (<i>lejos, cerca, etc.</i>)>: <i>La casa es lejos</i>	< <i>estar</i> +adverbio prepositivo (<i>delante, detrás, etc.</i>)>: <i>La casa está lejos</i>
Fernández Leborans (1995 y 1999)	Existencia: <i>En el principio, era la palabra</i> Acontecimiento: <i>El examen es esta tarde</i>	χ
Porroche (1988)	Existencia: <i>Dios es</i> Tener lugar: <i>La clase es a las seis</i> Sucedir: <i>¿Qué será de los niños?</i>	Ubicación: <i>Él está en su casa</i>
Clancy Clements (1988)	Existencia: <i>Dios es</i> Acontecimiento: <i>La fiesta es en casa de mis amigos</i>	Ubicación
Leonetti (1994)	Defiende un análisis unificado de <i>ser/estar</i>	
Brucart (2005)	Defiende un análisis unificado de <i>ser/estar</i>	
RAE (2010b): <i>Nueva gramática</i>	Se asimilan a los copulativos	
Demonte (1979)	Defiende un análisis unificado (asimila los verbos copulativos a los intransitivos)	

Tabla 2: Usos intransitivos de *ser* y *estar*

1.3. *Ser* y *estar* como auxiliares

Si consideramos la construcción <*ser/estar*+participio>, nos adentramos en otro terreno movedizo. Además de verbos copulativos y verbos plenos, según el *Esbozo* ([1973] (1999): pp. 368-369), *ser* y *estar* pueden funcionar también como auxiliares de la pasiva perifrástica: *El puente será construido por el Ayuntamiento*, *Estará terminado a fin de año* y, recordamos nosotros, de varias perífrasis aspectuales: *está recitando*, *está por llegar*, *está para llover*.

Alarcos Llorach (1980) cuestiona la existencia de la pasividad sintáctica en español afirmando que las relaciones que se establecen entre los componentes de oraciones como *César fue vencido* y *César fue vencedor* son, desde el punto de vista formal, idénticas. El carácter ‘pasivo’ asociado con la estructura oracional <{*ser/estar*}+participio pasivo> reside, según Alarcos (*ibid.*: pp. 165-

166), en el participio, no en el esquema oracional; de esta forma, *Vencido César*, por ejemplo, sería también una estructura pasiva. Alarcos rechaza, por consiguiente, la existencia de una estructura sintáctica específica para la pasiva en español apoyándose, por un lado, en el carácter pasivo de pretendidas estructuras sintácticas activas, como (20) y (21), y, por otro, en el comportamiento afín que tienen pasivas y no pasivas ante determinadas pruebas formales o conmutaciones léxicas —(22) y (23)—:

- En oraciones de marcado carácter estativo, no se identifica sujeto sintáctico con agente:

- (20) a. Los árboles tienen hojas.
b. El solar mide cuatrocientos metros cuadrados.

- En no pocas oraciones activas, el sujeto gramatical no es agente, sino paciente:

- (21) La sobrina padecía reuma.

- Tanto los llamados atributos, como los participios de pasiva, son conmutables por el neutro *lo* (Alarcos, 1980: pp. 166-167):

- | | |
|--|-------------------------------------|
| (22) a. La noticia es falsa. → Lo es. | La noticia es divulgada. → Lo es. |
| b. El puente era inútil. → Lo era. | El puente era volado. → Lo era. |
| c. El proceso fue instructivo. → Lo fue. | El proceso fue estudiado. → Lo fue. |

- Ambas construcciones admiten limitadas conmutaciones léxicas¹¹:

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| (23) a. La casa ES vieja. | La casa ES destruida. |
| b. La casa ESTÁ vieja. | La casa ESTÁ destruida. |
| c. La casa PARECE vieja. | La casa PARECE destruida. |
| d. La casa RESULTA vieja. | La casa RESULTA destruida. |

No pudiendo demostrarse la existencia de diferencias formales entre estos dos tipos de estructuras, la oposición entre oraciones atributivas como las de (24a) y (25b) y pasivas como (24b) y (25a) sería, para Alarcos, de carácter exclusivamente semántico.

- (24) a. La noticia es falsa.
b. La noticia es divulgada.

- (25) a. La tirada fue reducida por el editor.
b. La tirada fue reducida por el carácter minoritario de la edición.

¹¹ Para Alarcos, por consiguiente, tanto 'vieja' como 'destruida' serían atributos (*vid.* Alarcos, 1980: p. 170).

Lázaro Carreter (1980), sin embargo, rebate la hipótesis de Alarcos (1980) de que oraciones atributivas y pasivas sean estructuralmente equivalentes, ya que, de ser así, afirma Lázaro Carreter, no se explicaría el diferente comportamiento formal que ambas estructuras ostentan:

- Cualquier hablante nativo asociaría *reducida* en (25a) con un participio como *disminuida* o *acortada* y con un adjetivo, como *corta* o *escasa*, en (25b).

- La relación gramatical que existe entre *falsa* y *divulgada* y sus respectivos sujetos es diferente, de ahí que solo el enunciado pasivo (24a) acepte la paráfrasis por la pasiva con *se*: *La noticia es divulgada* y *Se divulga la noticia* son oraciones equivalentes, *La noticia es falsa* y *Se falsea la noticia*, no lo son.

- Solo las oraciones pasivas tienen un correlato sintáctico activo: *La tirada fue reducida por el editor* y *El editor redujo la tirada*, pero *La tirada fue reducida por el carácter minoritario de la edición* y **El carácter minoritario de la edición redujo la tirada*.

Las dos transformaciones anteriores demuestran la capacidad del participio de convertirse en núcleo verbal, posibilidad vedada al adjetivo

- Únicamente las oraciones pasivas, debido a la naturaleza verbal del participio, son compatibles con el adverbio *mucho*: *La tirada fue reducida mucho por el editor*, frente a la agramaticalidad de **La tirada fue reducida mucho por el carácter minoritario de la edición*.

- El alcance de la negación no es el mismo: *La edición no fue reducida* puede interpretarse como pasiva (no fue «acortada») y como atributiva (no fue «escasa»), mientras que *La edición fue no reducida* fuerza la lectura atributiva (*La edición no fue escasa*) y excluye la pasiva.

- No es posible coordinar los SPrep de oraciones atributivas (*La noticia es divulgada por su interés*) y pasivas (*La noticia es divulgada por los periódicos*): **La noticia es divulgada por su interés y por los periódicos*.

Analizados los resultados anteriores, concluye Lázaro Carreter (1980: pp. 71-72): «La transformación pasiva, incluso con las ingentes anomalías que han sido señaladas por diversos lingüistas para aceptarla como tal, sigue siendo la única con que hoy contamos para explicar la génesis de las oraciones «pasivas»».

Demonte (1983) retoma este debate encabezado por Alarcos (1980) y Lázaro Carreter (1980) sobre la existencia de una estructura sintáctica pasiva en español. Como hemos apuntado, de acuerdo con Alarcos, la pasividad en español sería un fenómeno exclusivamente léxico, lo que supone asimilar los participios a los adjetivos atributivos. Demonte (*ibid.*) va a defender el dispar

comportamiento de adjetivos y participios y, por ende, a descartar el carácter exclusivamente léxico de la pasividad. Según la autora, los participios solo pueden considerarse adjetivos si preceden al nombre, si están modificados por el adverbio *muy* o si van precedidos del prefijo negativo *in-*, de manera que «la conveniencia del análisis léxico de la pasiva se debilita considerablemente» (Demonte, 1983: p. 148).

No obstante, para Demonte, tampoco sería correcto hablar exclusivamente de pasivas sintácticas en español, puesto que solo los verbos transitivos parecen permeables a dicha transformación: «[...] esas pasivas no léxicas no siempre podrían caracterizarse como pasivas sintácticas si el carácter ‘ciego’ de la regla de pasiva se toma como definidor de ésta, puesto que en castellano apenas hay más pasivas que las que tienen como sujeto paciente al objeto directo lógico» (Demonte, 1983: p. 151), a diferencia de lo que sucede en inglés, por ejemplo, lengua en la que sí parece ser sistemático dicho carácter ciego, como muestra su aparición en prácticamente todos los contextos sintácticos, incluidas las expresiones idiomáticas (*keep tabs*), en los ejemplos propuestos por Demonte (1983):

- (26) a. Someone gave a prize to John. (Alguien dio un premio a John.)
b. A prize was given to John. (Un premio fue dado a John.)
c. John was given a prize. (‘John fue dado un premio’ / A John le fue dado un premio.)
- (27) a. The directors kept tabs on Mary progress. (Los directores prestan atención al progreso de Mary.)
b. Tabs were kept by the directors on Mary progress. (‘Atención es prestada por los directores al progreso de Mary’ / El progreso de Mary es seguido por los directores.)¹²

A resultas de los datos expuestos, Demonte (1983) concluye que es viable distinguir en español entre pasivas léxicas y pasivas sintácticas, al amparo de la ‘teoría de la rección y el ligamiento’ (Chomsky, 1981)¹³. Conforme a los principios sustentados por Chomsky, cabría discriminar:

- Pasivas léxicas: «se generan en la base y constan de predicados adjetivos monádicos que asignan al nombre el papel temático del objeto directo del verbo correspondiente. Si hay algún significado pasivo este se deriva del léxico y no interviene en él ninguna regla ni sistema de principios de la sintaxis» (Demonte, 1983: p. 153). Rechazan la aparición de otros papeles temáticos como agente o benefactivo:

¹² Todas las traducciones que aparecen en este trabajo, salvo indicación expresa, son nuestras.

¹³ Vid. Demonte (1983: pp. 151-152) para un resumen del funcionamiento de la pasiva en la teoría mencionada.

- (28) a. Sus derechos fueron ilimitados.
b. Sus derechos fueron ilimitados *(por las autoridades).
c. Sus derechos *(les) fueron ilimitados.

- (29) a. El hecho fue injustificado.
b. El hecho fue injustificado *(por el ministro).
c. El hecho *(les) fue injustificado.

- Pasivas sintácticas: no están restringidas temáticamente y su sujeto no tiene que ser, necesariamente, el CD de la estructura subyacente (*ibid.*):

- (30) a. Sus derechos (les) fueron limitados (por las autoridades).
b. El hecho (les) fue justificado (por el ministro).
c. Juan_i fue considerado o[t_i apto para el empleo].

En cuanto a <estar+participio>, comparte características con las pasivas léxicas y las pasivas sintácticas (*vid.* Demonte, 1983: pp. 154-155) lo cual se debe, según la autora, al carácter ergativo de dicha construcción.

Sin entrar en la polémica de la pasividad en español, Carrasco se inclina por no discriminar los usos copulativos y pasivos de *estar* (podríamos deducir que en ambos casos *estar* es un verbo copulativo para este gramático), pero diferencia claramente *ser* pasivo de *ser* copulativo: «Es razonable, por tanto, distinguir, a nivel de expresión, *ser*, auxiliar de pasiva, de *ser*, verbo copulativo, en función de la imposibilidad o posibilidad de inserción del sustantivo; por el contrario, no podemos separar con criterios formales el auxiliar de pasiva del verbo copulativo en los usos de *estar*» (Carrasco, 1974: p. 346).

En la misma línea de Carrasco (1974), para Alcina y Bleca (1975), únicamente *ser* funcionaría como auxiliar en la perífrasis (que ellos denominan ‘bipredicación’) pasiva con *ser*; no registran la existencia de <estar+participio> como perífrasis resultativa o terminativa.

Luján (1980), por su parte, justifica su rechazo de la pasiva con *estar* en su incompatibilidad con sintagmas agentivos:

- (31) La carta fue / *estuvo escrita por tu hermana ayer.

De las palabras de Clancy Clements (1988) podemos deducir que también este autor reconoce únicamente el carácter pasivo de <ser+participio>: «In effect, in combination with *ser*, past participles either will be interpreted as passive constructions or will turn out ungrammatical,

depending on whether the corresponding verb is transitive, intransitive, or inchoative (formally reflexive)» (Clancy Clements, 1988: p. 792).

Fernández Leborans (1995 y 1999) discute la naturaleza auxiliar de *estar* en <*estar*+gerundio>: «Pero *estar* no es, en esta construcción perifrástica, un verbo diferente del que se emplea con otros predicados, y el verbo gerundio muestra, a todos los efectos, rendimiento de P-E» (Fernández Leborans, 1999: p. 2432). De acuerdo con Fernández Leborans (1995: pp. 271-272), la perífrasis progresiva <*estar*+gerundio> introduce también un estado alcanzado. Con esta matización, los predicados compuestos por <*estar*+gerundio> serían también predicados copulativos, lo que nos permitiría estudiar conjuntamente los enunciados siguientes, como propone la autora:

- (32) a. La actriz está sin maquillar.
b. La actriz está maquillándose.
c. La actriz está maquillada.

Todos los predicados anteriores introducirían estados, pero unos serían perfectivos —(32a) y (32c)— y otros, imperfectivos (32b). Un argumento a favor de la naturaleza copulativa de la perífrasis progresiva es el comportamiento de su forma no personal; efectivamente, como explica Fernández Leborans (1995: p. 272), el gerundio, en este contexto, comparte pautas de comportamiento con los atributos:

- Puede aparecer en construcciones absolutas: *Enfermo/enfadado/diluviando como está...*
- Acepta la construcción enfática con *que* del tipo: *enamorada que está / cantando que está en el Liceo, etc.*
- Puede constituir una respuesta a preguntas del tipo “¿cómo / qué tal está?”: *trabajando mucho / aguantando aquí, en la oficina, etc.*
- Acepta ser introducido por el *como* coloquial aproximativo: *está como distraído; está como queriendo decirme algo.*

La RAE hace mención explícita de la dificultad de separar verbos copulativos y auxiliares de perífrasis: «Las oraciones pasivas y las copulativas poseen puntos en común, y también puntos divergentes. Estos últimos afectan más claramente, sin embargo, a la oposición entre adjetivos y participios que a la naturaleza gramatical del verbo *ser*» (RAE, 2010a: p. 2779). Esta idea es la misma que apuntara ya Alarcos (1980) de que el contenido pasivo reside en la idiosincrasia del participio; sin embargo, a diferencia de este, la RAE (2010a: p. 2776) admite la naturaleza

auxiliar de *ser* en la pasiva perifrástica (y el de *estar* en la perífrasis de gerundio); acepta, eso sí, la naturaleza copulativa de <*estar*+participio>.

Leonetti (1994: p. 194) opta, asimismo, por asimilar los usos auxiliares de *ser* y *estar* en la perífrasis progresiva <*estar*+gerundio> y la perífrasis pasiva <*ser/estar*+participio> a los copulativos porque, según este autor, «auxiliares y cópulas son básicamente manifestaciones del mismo mecanismo: formas verbales que hacen posible una predicación aportando rasgos de tiempo, modo y aspecto». La única diferencia entre la pasiva con *ser* y la pasiva con *estar* que señala este gramático es el carácter eventivo de la primera (33a) frente al estativo de la segunda (33b):

- (33) a. El documento ha sido firmado por el embajador.
b. El documento está firmado por el embajador.

Brucart (2005: p. 200, Nota 27) se posiciona igualmente en la línea del análisis unificado: «[...] suponemos que todos los usos de *ser* (copulativo, auxiliar y predicativo) no son sino variantes de un mismo patrón estructural subyacente».

Con todo, continúa habiendo lingüistas que se inclinan por mantener el estatus auxiliar de *ser* y *estar*, como es el caso, por ejemplo, de Porroche (1988), para quien no deja de ser pertinente aceptar la naturaleza auxiliar de *ser* y *estar* en los siguientes contextos:

- Combinados con participios para expresar el contenido pasivo, ya sea una pasiva de acción con *ser* (*La casa es construida por los obreros*), ya se trate de la correspondiente pasiva de resultado con *estar* (*La casa está construida*).

- En algunas construcciones perifrásticas como <*estar*+gerundio>: *Los obreros están construyendo la casa*; <*estar*+por infinitivo>: *El libro está por escribir*; *Estuve por ir al cine, pero me quedé en casa* y <*estar*+para infinitivo>: *Estaba para salir cuando llamaste*; *Está para llover*; *No estoy para soportar a nadie*.

Así pues, Porroche (*ibid.*) se desmarca de la iniciativa de Alarcos (1980) y defiende la necesidad de un análisis diferenciado de las oraciones pasivas y atributivas, alegando que dichos esquemas sintácticos no son asimilables, una vez que:

- 1) Para cada oración pasiva existe un esquema transitivo cuyo CD es el sujeto de la correspondiente pasiva.
- 2) Las oraciones pasivas poseen siempre un complemento agente, explícito o no, ausente en las oraciones atributivas.

3) Las oraciones pasivas expresan acción¹⁴ y las atributivas cualidad o estado.

Pese a lo afirmado, también Porroche concede que la diferencia entre *ser* y *estar* como auxiliares y como cópulas es mínima: «En realidad, a nuestro juicio, verbos copulativos y verbos auxiliares funcionan, en gran medida, del mismo modo, con la única diferencia de que en un caso —cuando funcionan como copulativos— expresan significados nominales —la cualidad y el estado— y en el otro —cuando funcionan como verbos auxiliares— se refieren a contenidos verbales (expresan la acción, la repetición de la acción, la duración, etc.)» (Porroche, 1988: p. 21).

Incluimos en la tabla siguiente los usos auxiliares de *ser* y *estar* mencionados en este apartado:

	USOS AUXILIARES DE <i>SER</i>	USOS AUXILIARES DE <i>ESTAR</i>
Esbozo (1999)	Pasiva perifrástica √: <i>El puente será construido por el ayuntamiento</i>	Pasiva perifrástica de resultado √: <i>Estará terminado a fin de año</i> Perífrasis durativa : √
Carrasco (1974)	Pasiva perifrástica : √	Pasiva perifrástica de resultado : χ Perífrasis durativa : ?
Alarcos Llorach (1980)	χ	χ
Alcina y Blecua (1975)	Pasiva perifrástica : √	Pasiva perifrástica de resultado : χ Perífrasis durativa : ?
Luján (1980)	Pasiva perifrástica √: <i>La carta fue escrita por tu hermana ayer</i>	Pasiva perifrástica : χ Perífrasis durativa : ?
Fernández Leborans (1995 y 1999)	?	Pasiva perifrástica de resultado : √ Perífrasis durativa : χ
Porroche (1988)	Pasiva perifrástica √: <i>La casa es construida por los obreros</i>	Pasiva perifrástica √: <i>La casa está construida</i> Estar+gerundio √: <i>Los obreros están construyendo la casa</i> Estar por+infinitivo √: <i>El libro está por escribir</i> Estar para+infinitivo √: <i>Está para llover</i>
Clancy Clements (1988)	Pasiva perifrástica : √	Pasiva perifrástica : χ Perífrasis durativa : ?
Leonetti (1994)	Defiende un análisis unificado de <i>ser/estar</i>	
Brucart (2005)	Defiende un análisis unificado de <i>ser/estar</i>	
RAE (2010b): Nueva gramática	Pasiva perifrástica : √	Pasiva perifrástica : χ Perífrasis durativa : √

Tabla 3: Ser y estar como auxiliares

¹⁴ En nuestra opinión, las pasivas de resultado —de aceptarse su existencia— expresarían estado.

1.4. Conclusiones

De las propuestas analizadas —que son solo una pequeña muestra de las numerosas disponibles en la bibliografía sobre *ser* y *estar*—, se desprende que la mayoría de ellas coinciden en aceptar la naturaleza copulativa de *ser* y cuestionar la de *estar*, basándose en las peculiares restricciones que, según las referencias manejadas, este verbo impone a sus predicados. Con todo, son varios los lingüistas que, por razones formales, deciden finalmente clasificar *estar* como un verbo copulativo —Alcina y Blecua (1975), Fernández Leborans (1995 y 1999) y Porroche (1988), por ejemplo—, concediendo, eso sí, que *estar* posee un comportamiento y un contenido léxico-aspectual impropios de una cópula. No faltan, no obstante, quienes como Leonetti (1994), Brucart (2005) y la RAE (2010a y 2010b) respaldan la naturaleza copulativa tanto de *ser* como de *estar*.

Respecto a la naturaleza intransitiva de *ser* y *estar*, se ha observado cómo, en general, se continúan aceptando los usos que propusiera ya el *Esbozo* en 1973: existencia y acontecimiento para *ser* y ubicación para *estar*; es de destacar que apenas se menciona el empleo de *ser* como verbo de localización (*La secretaria es en el primer piso*), frente a la controversia que suscita el uso predicativo de <*estar*+locativo>, con varios gramáticos inclinados por asimilarlo a *estar* copulativo, como Fernández Leborans (1995 y 1999), Leonetti (1994), Brucart (2005), la RAE (2010a) y Demonte (1979).

Por último, pocas dudas plantea la naturaleza auxiliar de *ser* en la perífrasis de pasiva —únicamente cuestionada por Leonetti (1994) y Brucart (2005), quienes defienden un análisis unificado para toda predicación con *ser* y *estar*—, al contrario de lo que sucede con la naturaleza auxiliar de *estar* en la pasiva de resultado, rechazada en la mayoría de los trabajos analizados: Carrasco (1974), Alarcos Llorach (1980), Alcina y Blecua (1975), Luján (1980), Fernández Leborans (1995 y 1999) y Clancy Clements (1988). La RAE (2010a) se mantiene fiel en este punto a lo expuesto en el *Esbozo* ([1973] (1999)), si bien se hace eco, con algunos de los trabajos reseñados (Porroche, 1988), de la débil frontera que existe entre *ser* y *estar* como auxiliares y copulativos. Fernández Leborans (*ibid.*), Leonetti (*ibid.*) y Brucart (*ibid.*) discuten igualmente el carácter auxiliar de *estar* en la perífrasis durativa <*estar*+gerundio>, que asimilan a un enunciado copulativo.

Por nuestra parte, partiendo exclusivamente de los datos de los trabajos analizados, opinamos que no existen pruebas suficientes para postular que *estar* posee rasgos aspectuales y que *ser* es una cópula inerte en cuanto al aspecto, puesto que si así fuera, no se explicaría por qué muchos predicados son aspectualmente incompatibles con *ser*, como los reproducidos antes de Fernández

Leborans (1995: p. 258): **Ana es de compras* y **La carta es entre las páginas del libro*; por ello, no compartimos la necesidad de proponer un análisis diferenciado de *ser* como verbo copulativo vs. *estar* como verbo semicopulativo o no copulativo.

En relación a los valores de *ser* y *estar* como verbos intransitivos, creemos que encajan adecuadamente en las distintas formulaciones que se han hecho de *ser* y *estar* ‘copulativos’, por lo que no entendemos las ventajas del análisis diferenciado —los argumentos y ejemplos reproducidos de Demonte (*vid.* pp. 11-12) nos parecen suficientemente claros a este respecto—.

Sin entrar a valorar la existencia de las pasivas sintácticas en español, pero aceptando que buena parte del contenido pasivo reside en el participio, nos parece que es posible, y metodológicamente apropiado, incluir el análisis de las pasivas perifrásticas, así como el de la perífrasis durativa <*estar*+gerundio>, dentro del ámbito del análisis unificado de la predicación con *ser/estar*.

La mayoría de los estudios consultados se hacen eco de la dificultad que entraña justificar formalmente la frontera entre los usos copulativos, predicativos y auxiliares de *ser* y *estar*, pese a lo cual se opta, en general, por mantener la diferenciación, reconociendo, eso así, como hace Fernández Leborans (1999), por ejemplo, que los límites entre verbos copulativos, verbos predicativos y verbos auxiliares no siempre están claros¹⁵. En este trabajo se va a partir del presupuesto que es posible abordar un estudio unificado de *ser* y *estar* en todas las configuraciones sintácticas apuntadas: las oraciones copulativas, intransitivas, perifrásticas pasivas (de acción y de resultado) y perifrástica aspectual durativa <*estar*+gerundio>, con el objetivo de dirimir qué justifica la selección de *ser* y/o *estar* en todas estas estructuras, aceptando de esta forma la afirmación que hiciese Brucart (2005: p. 200, Nota 27) de que «[...] los usos de *ser* [y *estar*] (copulativo, auxiliar y predicativo) no son sino variantes de un mismo patrón estructural subyacente».

¹⁵ Para más información, véase Fernández Leborans, 1999: pp. 2362-2365.

2. La aspectualidad de *ser* y *estar*

Puesto que los intentos más recientes de elucidación del funcionamiento de *ser* y *estar* pasan por consideraciones aspectuales, y antes de entrar a analizar el *aktionsart* de *ser* y *estar*, vamos a detenernos a recordar brevemente algunos conceptos básicos de la aspectualidad. En primer lugar, se considera generalmente que la aspectualidad de un predicado es de naturaleza composicional, es decir, son varios los elementos que la conforman. El primero de estos elementos está contenido en el significado del predicado, de ahí su nombre: *aspecto léxico* —o *aktionsart* o modo de acción—. No solo los predicados verbales contienen información aspectual, sino también los nominales (*nadador* / *corredor* vs. *ganador* / *perdedor*), adjetivales (*capaz* / *colombiano* vs. *harto* / *loco*) y preposicionales (*de oro* / *de Cádiz* vs. *con cuidado* / *con las manos en la masa*). El aspecto léxico va a ser modificado en la oración por otros dos componentes: el aspecto flexivo (contenido en los morfemas de tiempo) y el aspecto sintáctico.

El aspecto léxico es una propiedad semántica inherente a los predicados que informa sobre el desarrollo de la acción, propiedad, circunstancia, etc., denotadas. De Miguel (1999), en su estudio sobre el aspecto en español, distingue entre:

- La aspectualidad cualitativa, según la cual los predicados pueden ser:
 - Estáticos: no implican un cambio (*estar maduro, saber, tener*).
 - Dinámicos: implican un cambio (*madurar, conducir, envejecer*).
 - Delimitados: en su significado subyace un límite (*llegar, morir, construir, recibir*).
 - No delimitados: no implican un término (*viajar, vivir*).
 - Ingresivos (*amanecer*), progresivos (*envejecer*) y terminativos o resultativos (*destruir*).
- La aspectualidad cuantitativa, que clasifica los predicados en:
 - Durativos o escasamente durativos: *discurrir* / *disparar*.
 - Simples o semelfactivos (*dar un beso*) y múltiples: frequentativos (*cortejar*) e iterativos (*ametrallar*).
 - No intensivos (*comer*), intensivos (*devorar*) y atenuativos (*chispear*).

La aspectualidad de un predicado —que será un haz de los rasgos anteriores— permite agruparlos en clases aspectuales. Si bien la aspectualidad ha sido objeto en los últimos años de prolija bibliografía, la clasificación aspectual que propusiera Vendler en (1957) en *estados, actividades, realizaciones* y *logros* es la que mayor aceptación continúa teniendo entre los lingüistas. La analizamos en el siguiente epígrafe.

2.1. La clasificación de Vendler

Vendler (1957), en su ya clásico trabajo «Verbs and Times», distingue cuatro tipos de predicados desde el punto de vista de su aspecto léxico: *estados*, *actividades*, *realizaciones* y *logros*.

Los estados (*states*): *amar*, *saber*, *creer*.

- No admiten la perífrasis progresiva porque no son procesos, es decir, no describen acciones que ocurren: **Estoy sabiendo / teniendo*. Comenta Vendler que, al igual que sucede con algunos logros, los estados no son realmente acciones, puesto que no están controlados por el sujeto: «[...] one cannot know, believe, or love deliberately or carefully, and none of us can be accused of, or held responsible for, having “done” so either» (Vendler, 1957: p. 149).

- *Se sabe o se cree algo, se ama o se conoce a alguien* por un periodo de tiempo de mayor o menor duración; como son eventualidades con duración no delimitadas, admiten preguntas sobre su duración del tipo: *¿(Durante) cuánto tiempo la amaste?* o *¿(Durante) cuánto tiempo creíste en la cigüeña?* —*Hasta los siete*.

Las actividades (*activities*): *correr*, *escribir*, *dibujar*.

- Puesto que son procesos que se desarrollan en el tiempo, esto es, que constan de varias fases cada una de las cuales sigue a la anterior, admiten la perífrasis progresiva: *estoy corriendo / escribiendo / dibujando*.

- No implican un término, un fin o clímax, de ahí que si digo que alguien *está corriendo o empujando un carro*, estas afirmaciones no suponen ninguna asunción, por mi parte, del tiempo que dichas acciones van a durar (pueden parar inmediatamente o seguir por horas). Dado que se trata de enunciados que no contienen la idea de término, podría preguntar también: *¿Cuánto tiempo empujaste/estuviste empujando el carro?*, a lo que cabría responder: —*Estuve empujando/empujé el carro durante toda la tarde*; resultaría un tanto raro, por contra, formular una pregunta con la que se enfocase el fin del evento, como *¿Cuánto tiempo te llevó empujar el carro?* —*Me llevó toda la tarde empujar el carro*.

Las realizaciones (*accomplishments*): *correr una milla*, *escribir una carta*, *dibujar un círculo*.

- Admiten la perífrasis progresiva: *estoy corriendo una milla / escribiendo una carta / dibujando un círculo*.

- Como sucedía con las actividades, predicados como *correr una milla*, *escribir una carta* o *dibujar un círculo* son procesos que ocurren en el tiempo, esto es, que constan de varias fases

cada una de las cuales sigue a la anterior, de ahí su compatibilidad con <estar+gerundio>. Sin embargo, a diferencia de ellas, las realizaciones sí que implican un término, un fin o clímax, de manera que si declaramos que alguien *está corriendo una milla* o *dibujando un círculo*, sé que la acción terminará cuando se recorra dicha milla y se termine el círculo, respectivamente. Si dichas acciones no se completan, mis afirmaciones iniciales serán falsas; es decir, explica Vendler, si alguien ‘para de’ *correr una milla* o *de dibujar un círculo*, ni ha recorrido una milla ni ha dibujado un círculo, la acción no se ha completado porque no ha alcanzado su punto final: «Thus we see that while running or pushing a cart has no set terminal point, running a mile and drawing a circle do have a “climax”, which has to be reached if the action is to be what it is claimed to be» (Vendler, 1957: p. 145). A diferencia de lo que sucedía con las actividades, con los predicados que sí poseen la idea de culminación, como *dibujar un círculo*, lo extraño será preguntar *¿Cuánto tiempo estuviste dibujando el círculo?* —*Estuve dibujando el círculo durante diez minutos*, pero no *¿En cuánto tiempo dibujaste el círculo?* o *¿Cuánto tardaste en dibujar el círculo?* —*Lo dibujé en 10 minutos / Tardé diez minutos en dibujarlo*.

Los logros (*achievements*): *alcanzar la cima, ganar la carrera, reconocer a alguien*.

- No son procesos que consten de varias fases —de ahí su rechazo de la perífrasis progresiva— sino que se predicán de un único tiempo: uno *alcanza la cumbre, gana la carrera o reconoce a alguien* en un momento definido. Este carácter puntual lo demuestra Vendler proponiendo interrogantes como *¿{A qué hora / en qué momento} alcanzaste la cumbre, ganaste la carrera, reconociste al culpable?*, a los que solo es dable contestar con un sintagma de tiempo puntual: *A las 10:00 / cuando salió el sol / cuando le vi en la televisión*: «Then we can say that achievements occur at a single moment, while states last for a period of time» (*ibid.*: p. 147).

Vendler (1957) insiste en que no se deben confundir logros y realizaciones. Con *Me llevó tres horas alcanzar la cima* o *Lo encontró en cinco minutos*, lo que estoy cuantificando no es la acción de alcanzar o encontrar —esto es, los logros—, sino los eventos previos (‘ascender’ o ‘buscar’, por ejemplo); de ahí que no podamos afirmar en cualquier momento del desarrollo de *alcanzar la cima*, ‘estoy alcanzando la cima’, a diferencia de lo que sucede con las realizaciones: de *estar escribiendo la carta durante tres horas* se puede afirmar en cualquier intervalo de tiempo ‘estoy escribiendo la carta’.

2.2. La aspectualidad en la semántica de Pustejovsky

En «The Generative Lexicon» (1991), Pustejovsky rechaza la división de un predicado en rasgos distintivos o en primitivos, a favor de una descripción semántico-léxica de las unidades basada en “recursos” generativos.

Parte de la idea central de que el significado de la palabra está altamente estructurado y no es simplemente un conjunto de representaciones semánticas. La descripción semántico-léxica de una unidad debe incluir, de acuerdo con su estudio, los siguientes niveles:

i. LA ESTRUCTURA DE QUALIA. Información semántica contenida en nombres y adjetivos:

Rol constitutivo: la relación entre una unidad y sus partes constituyentes.

Rol formal: lo que la distingue dentro de un dominio mayor (sus características físicas).

Rol télico: su propósito y función.

Rol agentivo: lo que la provoca/origina/produce.

ii. LA ESTRUCTURA ARGUMENTAL.

iii. LA TEORÍA DE LOS TIPOS DE EVENTOS.

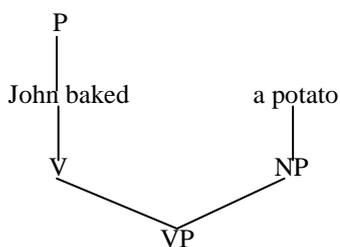
iv. LA ESTRUCTURA DE HERENCIA LÉXICA.

En su trabajo, Pustejovsky (*ibid.*) introduce la noción de la cocomposicionalidad (*co-compositionality*) con la que sugiere que para la correcta descripción léxico-semántica de una unidad deberemos tener en cuenta no solo el significado de dicha unidad, sino también el de las unidades con las que se combina. Dicho principio permite, según el gramático, dar cuenta de varios fenómenos lingüísticos de difícil explicación, como la aparente polisemia de algunos verbos —(1) y (2)— o la metonimia que se desprende en la interpretación de algunos eventos (3):

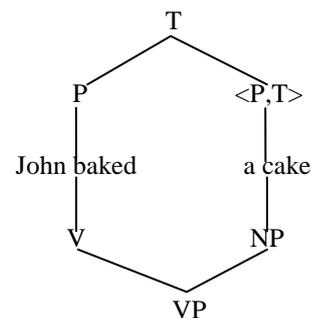
- (1) a. John baked the potato. (John coció la patata.)
b. John baked the cake. (John horneó el pastel.)

Si consideramos el verbo *to bake* aisladamente, parece correcto afirmar que es un verbo de proceso, y como tal se comporta en (1a); en tal caso, para recoger el significado de (1b), habría que postular otra entrada en el diccionario. Pustejovsky defiende que este recurso es innecesario si apelamos al principio de cocomposicionalidad mencionado, según el cual un verbo podrá ser influenciado por el resto de argumentos que selecciona y que, a su vez, lo seleccionan a él, de acuerdo con su idea de que las unidades están *coespecificadas*: «Thus, just as a verb can select

for an argument-type, we can imagine that an argument is itself able to select the predicates that govern it. I will refer to such constructions as *cospecifications*» (Pustejovsky, 1991: p. 422). De esta manera, lo que encontramos en el enunciado (1b) no es un proceso, sino una transición: *to bake the cake*. Este nuevo análisis es el resultado de la combinación del verbo *to bake* con el argumento ‘un pastel’ (*the cake*), que es, atendiendo a su estructura de *qualia*, un objeto artificial (*an artifact*). Este rasgo, es decir, el ser un objeto que ha sido creado (un predicado de estadio) unido al proceso de cocer, explicaría el nuevo significado del sintagma *to bake a cake* como transición (como se puede observar en el *Esquema 2*). ‘Patata’ (*potato*), por el contrario, al ser un objeto natural, no está capacitado para dotar al enunciado de la noción de resultado, puesto que combinado con *cocer* carece de estructura eventiva —esto no significa que carezca sistemáticamente de ella, como aclara Pustejovsky (1991: p. 422, Nota 12): «However, relative to the process of growing, the noun potato does denote an event: 1. Mary grew the potato»—; de ahí que el evento *to bake a potato* (*cocer una patata*) solo pueda ser interpretado como un proceso. De esta forma, *to bake* admitirá dos lecturas, como proceso (*Esquema 1*) y como transición (*Esquema 2*), dependiendo de los argumentos con los que coaparezca:



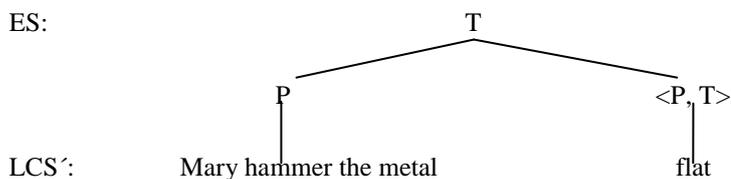
Esquema 1: *to bake*-proceso



Esquema 2: *to bake a cake*-realización

Los verbos de las llamadas estructuras resultativas del inglés, como *Mary hammered the metal flat*, constituyen otro ejemplo de cocomposicionalidad, una vez que su comportamiento —comparado con el que muestran en otros enunciados como *Mary hammered the metal*— puede explicarse si relacionamos su significado con el de los complementos que lo especifican. De este modo, si bien *hammer* está subyacemente especificado como proceso, los sintagmas verbales (SV) de las estructuras resultativas no pueden ser definidos como procesos, sino como transiciones, debido a la combinación de dichos verbos de proceso (como *hammer*) con un predicado de estadio (como *flat*), como se recoge en el *Esquema 3*: «the meaning of the sentence (...) is determined by both function application of *hammer* to its arguments and function application of *flat* to the event-type of the verb, this is an example of cocompositionality [...]» (Pustejovsky, 1991: p. 424).

- (2) a. Mary hammered the metal. (hammer \in process) (Mary martilleó el metal.)
 b. Mary hammered the metal flat. (hammer \in transition) (‘Mary martilleó el metal liso’, es decir, Mary dejó el metal liso a martillazos.)



Esquema 3: estructuras resultativas-transiciones (Pustejovsky 2005)

La descripción semántica propuesta por Pustejovsky (1991) y estructurada en los cuatro niveles citados: la estructura de *qualia*, la estructura eventiva, la estructura argumental y la herencia léxica, permite entender mejor varios fenómenos gramaticales; uno de ellos es la recién explicada polisemia de verbos como *to bake* o *to hammer* —Pustejovsky habla de “polisemia lógica”— y otro la metonimia. Observemos los ejemplos que propone el autor:

- (3) a. Mary enjoyed the book. (María disfrutó el libro.)
 b. Thatcher vetoed the channel tunnel. (Thatcher vetó el túnel del canal.)
 c. John began a novel. (Juan empezó una novela.)

Según Pustejovsky (*ibid.*), los complementos que aparecen en los enunciados anteriores (*book*, *the channel tunnel* y *novel*) no son complementos prototípicos, es decir, no son los complementos que esperaríamos encontrar con los correspondientes verbos *to enjoy*, *to veto* y *to begin*. Lo que ha sucedido es que el verbo no ha seleccionado dichos complementos *per se*, sino una subparte de su significado. Esto es posible gracias a la estructura de *qualia* propuesta por Pustejovsky (1991). Si tomamos el enunciado (3c), *Juan empezó una novela*, tenemos la transición *empezar* y el argumento *novela*; de acuerdo con la estructura de *qualia* —que representa nuestro conocimiento de lo que nombres y adjetivos representan, en este caso, del nombre *novela*—, sabemos de una novela: que es narrativa, que tiene forma de libro, que se usa para leer (cuyo tipo eventivo es una transición) y que es un objeto artificial que ha sido creado por la transición *escribir* (Pustejovsky, 1991: p. 427):

Estructura de *qualia* del nombre novela(*x*)

Rol constitutivo (lo que la forma): narrativo(*x*)

Rol formal (forma): libro(*x*), disco(*x*)

Rol télico (su propósito, su función): leer(T,y,*x*)

Rol agentivo (cómo se origina, qué la causa): artefacto(*x*), escribir(T,z,*x*)

En principio, de acuerdo con Pustejovsky (1991), el nombre *novela* no debería poder funcionar como objeto de una transición (ya que no es un predicado eventivo de estadio, no representa un estado resultante). Lo que ha sucedido es que el predicado *empezar* coerciona al argumento *novela*, es decir, le exige que se adapte a su especificación semántica como transición. Para que un nombre o adjetivo puedan responder positivamente a dicha exigencia (que Pustejovsky denomina *coerción*¹⁶) deben contener en su estructura de *qualia* algún rasgo capaz de satisfacer las restricciones impuestas por el predicado. Si observamos la estructura de *qualia* propuesta para el nombre *novela*, encontramos dos rasgos compatibles con la transición *escribir*: el télico *leer* (*to read*) y el agentivo *escribir* (*to write*). Esta doble posibilidad da debida cuenta de la ambigüedad de una oración como *John empezó una novela* (*John began a novel*) interpretable como: *John empezó a escribir una novela* o *John empezó a leer una novela*. Ambas lecturas son el resultado de una operación de metonimia, puesto que el significado de la unidad *novela* ha sido sustituido en el enunciado por una parte de su significado (‘leer una novela’ o ‘escribir una novela’), como resultado de la coerción ejercida por el verbo sobre dicha unidad; la interpretación final dependerá del rasgo que seleccione el verbo.

En «The Syntax of Event Structure» (Pustejovsky, [1991] (2005): p. 33), encontramos la siguiente afirmación: «Unlike previous analyses, however, we assume a more complex subeventual structure of event types, where event types make reference to other embedded types». Para este gramático, los eventos no son “compactos”, sino que poseen una estructura interna —es decir, se pueden dividir en subeventos—; de acuerdo con ello, Pustejovsky (2005) postula tres tipos de eventos básicos (*e* es una variable para cualquier tipo de evento):

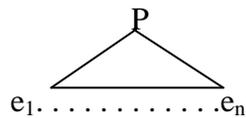
a. Los estados (*States: S*) describen un evento único que no guarda relación con ningún otro evento: *estar enfermo, amar, saber* (*to be sick, to love, to know*):



Esquema 4: Representación estructural de los estados (Pustejovsky 2005)

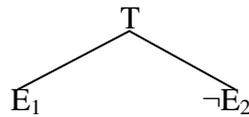
b. Los procesos (*Process: P*) son una secuencia de eventos que se identifican con la misma expresión semántica: *correr, empujar, arrastrar* (*to run, to push, to drag*). Pustejovsky (2005) asume que cuando *P* es un verbo de proceso, si la expresión semántica *P'* identificada con *P* es verdad en un intervalo *I*, entonces *P'* es verdad para todos los subintervalos de *I*:

¹⁶ «Type Coercion Definition: A semantic operation that converts an argument to the type that is expected by a function, where it would otherwise result in a type error» (Pustejovsky, 1991: p. 425).



Esquema 5: Representación estructural de los procesos (Pustejovsky 2005)

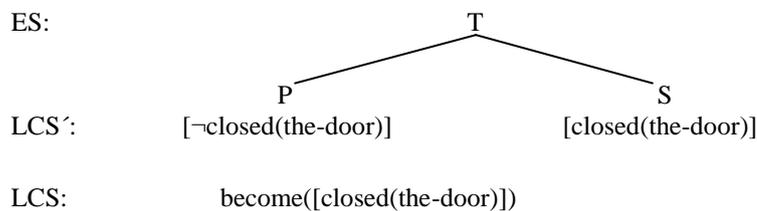
c. En las transiciones (*Transitions: T*) un evento se identifica con una expresión semántica que es evaluada en relación con su opuesto: *dar, abrir, construir, destruir* (to give, to open, to build, to destroy). El término ‘oposición’ se interpreta lógicamente como “llegar a ser”:



Esquema 6: Representación estructural de las transiciones (Pustejovsky 2005)

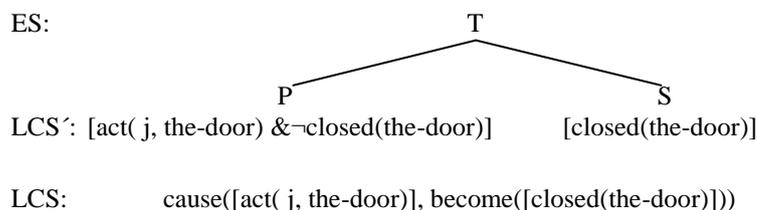
Pustejovsky (2005) rechaza la distinción aspectual en realizaciones y logros pues, de acuerdo con este gramático, sus estructuras eventivas serían idénticas —como muestran los *Esquemas 7 y 8*, un logro y una realización respectivamente, según la terminología de Pustejovsky (*ibid.*)—. Los logros y las realizaciones se diferencian únicamente en base a la oposición agente/no agente: una transición que haga mención explícita de la actividad que produce el cambio (4b) será una realización; si dicha mención no aparece, la transición será un logro (4a).

(4) a. The door closed. (La puerta se cerró.)¹⁷



Esquema 7: Representación de los logros en Pustejovsky (2005)

b. John closed the door. (John cerró la puerta.)



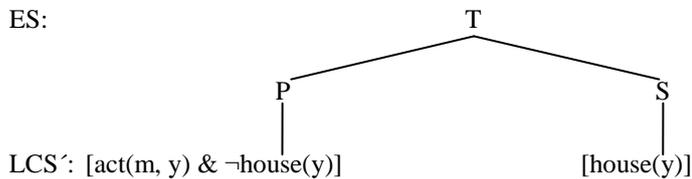
Esquema 8: Representación de las transiciones en Pustejovsky (2005)

¹⁷ ES es Estructura Eventiva, LCS corresponde a la Estructura Léxico Conceptual de Jackendoff (1983) y LCS' a la Estructura Léxico Conceptual de Pustejovsky.

Como ejemplo de esta diferencia, obsérvese que transiciones como *construir* (5a), *dibujar* e *irse* difieren en sus estructuras léxico-conceptuales de logros como *llegar* y *morir* (5b), (Pustejovsky, 2005: p. 43).

(5) a. María construyó una casa. (Mary built a house.)

ES:

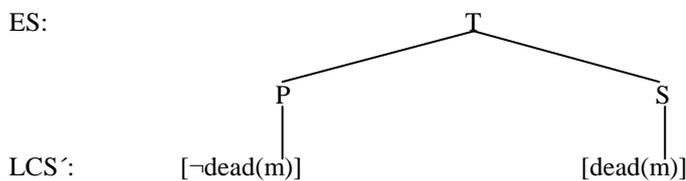


LCS: cause([act(m, y)], become(house(y)))

Esquema 9: Representación de las transiciones en Pustejovsky (2005)

b. María murió. (Mary died.)

ES:



LCS: become([dead(m)])

Esquema 10: Representación de los logros en Pustejovsky (2005)

La agentividad, por tanto, se introduce como variable en las LCS para distinguir tipos de eventos (realizaciones de logros, como se ha indicado)¹⁸. Pustejovsky insiste en la idea de que la agentividad no forma parte de la semántica de los logros, por mucho que en determinados contextos parezca implícito un papel agentivo, de ahí que el que oraciones como *Mary llegó a la fiesta* (*Mary arrived at the party*) o *John ganó la carrera* (*John won the race*) posean un agente, no significa que dicha noción esté contenida en el significado de los logros *llegar* y *ganar*, sino que debe ser aportada por otros factores, como la animacidad del sujeto o los efectos pragmáticos, como lo demuestra el carácter no agentivo de dichos eventos en los siguientes enunciados (Pustejovsky, 2005):

(6) a. The package arrived at the office. (El paquete llegó a la oficina.)

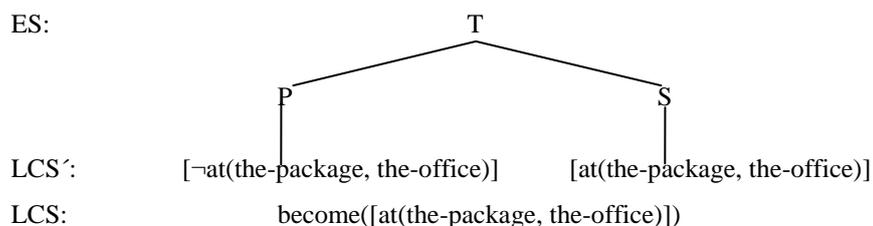
b. Our anniversary has finally arrived. (Finalmente ha llegado nuestro aniversario.)

c. Mary won the lottery. (María ganó la lotería.)

¹⁸ El papel de la 'agentividad' para distinguir tipos de eventos ha sido estudiado por Dowty (1979), al que sigue Pustejovsky (2005).

- (7) a. *Mary won the race deliberately. (*María ganó la carrera deliberadamente.)
 b. *Mary deliberately died of cancer. (*María murió de cáncer deliberadamente.)

Las oraciones propuestas en (6) y (7) son, para Pustejovsky (*ibid.*), ejemplos de transiciones no agentivas (o lo que es lo mismo, logros), como lo confirman su rechazo de adverbios intencionales como *deliberadamente* en (7) y la ausencia de agentividad —que refleja el análisis de (6a) en el *Esquema 11*—.



Esquema 11: Representación de los logros en Pustejovsky (2005)

2.3. El aspecto léxico de *ser* y *estar*

Teniendo en cuenta lo expuesto por De Miguel (1999) y Vendler (1957), *ser* y *estar* podrían definirse desde el punto de vista de su modo de acción como *estados*: «Un estado es un evento que no ocurre sino que se da y se da de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende. Un estado, por tanto, está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso, de forma que es inherentemente no dinámico y no delimitado» (De Miguel, 1999: §46.3.2.1). En los siguientes apartados, vamos a comprobar si *ser* y *estar* pueden describirse como estados, esto es, como eventualidades estativas no delimitadas. Empezamos por su naturaleza estativa

2.3.1. La naturaleza estativa de *ser* y *estar*

De Miguel (1999: §46.3.2.1) aplica al español los diferentes test disponibles en la bibliografía para clasificar aspectualmente los predicados. Seguimos el trabajo de De Miguel (1999) para analizar el modo de acción de los predicados con *ser* y *estar* y verificar su pretendida naturaleza estativa¹⁹. Las pruebas que reproducimos a continuación dividen las eventualidades en eventos y estados.

- Los estados son incompatibles con la perífrasis progresiva <estar+gerundio>, como efectivamente demuestra *estar*, que nunca aparece en este contexto (8), y no pocos predicados

¹⁹ Salvo indicación expresa, los datos aportados son nuestros.

con *ser* (9). No obstante, como la propia De Miguel (*ibid.*) concede (10), lo contrario no es infrecuente; esto sucede cuando el predicado estativo aparece inserto en un contexto que lo dota de una lectura dinamizada compatible con el rasgo [+dinámico] del gerundio. En nuestra opinión, la perífrasis progresiva con *ser* resulta muy natural en nuestro idioma, como refleja suficientemente (11).

- (8) *Mi hermano está estando {nervioso / en Madrid / decepcionado}.
- (9) a. *Mi familia está siendo {portuguesa / católica / rubia / mortal / de Portugal}.
b. *El festival está siendo {en Cádiz / en marzo / en unos días}.
- (10) Juan está mereciendo un castigo. (De Miguel, 1999)
- (11) a. Estás siendo {desconsiderado / intolerante / prepotente / amable / presidente}.
b. La manifestación está siendo {un éxito / multitudinaria / fabulosa}.
c. El referéndum ha estado siendo {boicoteado / criticado} desde múltiples frentes.

- En contextos perfectivos, los estados no admiten segmentos temporales del tipo de *hace x tiempo*. Esta incompatibilidad se explica, de acuerdo con De Miguel (*ibid.*), porque el segmento *hace x tiempo*, combinado con un verbo en forma perfecta, enfoca un punto determinado del evento; dado que los estados no son eventos, es decir, como *no tienen lugar*, no podemos incidir en ninguno de sus momentos temporales, puesto que carecen de ellos, de ahí la agramaticalidad del pretérito perfecto en (12). No obstante, el comportamiento de algunos predicados con *ser* y *estar* —como se muestra en (13) y (14)— contraviene de nuevo su naturaleza estativa:

- (12) a. Hace años *tuve²⁰ / tenía tierras. (De Miguel, 1999)
b. Hace unas semanas *temió / temía a su padre. (*Ibid.*)
- (13) a. Hace meses estuve {gordo / anorético / casado / en París / de profesor}.
b. Hace años estuve {al margen de la política / atenta a las últimas tendencias / preocupada por la inestabilidad económica del país}.
c. Hace décadas el divorcio estuvo prohibido / la central eléctrica estuvo en Cádiz.
d. Hace años estuvo {extraditada / condenada / perseguida} por motivos políticos.

²⁰ Creemos que este criterio carece de la fuerza predictiva necesaria, puesto que ejemplos como los propuestos por De Miguel en (12a-b) no tienen por qué ser agramaticales y, de hecho, en nuestra opinión, no lo son.

- (14) a. Hace años fui {profesora / nacionalista / delgada / del PSOE / injusta con vosotros}.
 b. Hace años esta casa fue {el orgullo de nuestra familia / la más bonita del vecindario}.
 c. Hace décadas el divorcio fue prohibido / ?los fusilamientos fueron aquí.
 d. Hace años fue {extraditada / condenada / perseguida} por motivos políticos.

- Los estados, asimismo, rechazan ser modificados por la locución *poco a poco* o por adverbios del tipo *gradualmente* o *paulatinamente* —que solo se combinan con verbos dinámicos delimitados—. En este sentido, es cierto que numerosos enunciados con *ser* y *estar* resultan forzados, como (15) y (17b), o agramaticales como (16d), pero no otros (16a-c y 17a) —nótese que el tiempo perfecto favorece la aceptabilidad de estos modificadores—:

(15) ?Poco a poco, los niños fueron {simpáticos / educados / creyentes / de nuestro equipo}.

- (16) a. Gradualmente los niños son víctimas del ocio y el consumismo.
 b. Paulatinamente los niños estarán más enganchados a las nuevas tecnologías.
 c. Las ciudades, poco a poco, son colonizadas por las grandes firmas.
 d. *Las ciudades, poco a poco, están colonizadas por las grandes firmas.

- (17) a. Paulatinamente, el capitalismo será sustituido por otros sistemas menos agresivos.
 b. ?Poco a poco, el capitalismo estará abocado a la extinción.

- Los estados no forman parte de una oración de infinitivo compuesto con *después de* (18), contexto restringido a los predicados dinámicos, salvo que, como indica la propia De Miguel (1999), introduzcan un estado resultante diferente del anterior, como ocurre en (19a) y (19e). Una vez más, *ser* y *estar* (19b-d) podrían interpretarse como eventualidades no estativas:

(18) *Después de haber sido inglés, Pedro se sintió mejor. (De Miguel, 1999)

- (19) a. Después de haber sido inglés, y aunque insista en que ya no lo es, no entiendo que no le afecte nada de lo que ocurre en su país. (*Ibid.*)
 b. Después de ser sincera con todos, sentí un gran alivio.
 c. Después de ser infiel durante años, María no pensaba que estuviese cometiendo una traición.
 d. Después de estar en paro durante tantos años, terminas por acostumbrarte.
 e. Después de estar distraído toda la clase, hice un esfuerzo por prestar atención.

- Si el estado describe una propiedad permanente (es un predicado de individuo), rechaza habitualmente las formas perfectas, como ilustra De Miguel (1999) con *El portero del equipo {era/*fue} chileno*, si bien, reconoce esta autora, este tiempo verbal puede legitimarse en determinados contextos (delimitados): *El portero del equipo fue chileno hasta que renunció a su nacionalidad para no ocupar plaza de extranjero*; si aparece el adverbio *siempre*, por el contrario, el único tiempo admitido es el perfecto: *El portero del equipo {*era/fue} siempre chileno*²¹.

- Un estado es un evento que no implica un cambio ni un límite, por lo que poseería los rasgos aspectuales [+durativo, -delimitado]. Ahora bien, que un estado no esté inherentemente delimitado, no quiere decir que no acepte límites temporales externos, es decir, un estado se puede mantener de manera permanente o *dejar de darse*, lo que no puede es interrumpirse, de ahí su rechazo de *parar de* en (20a) y (21a):

(20) a. *Julia paró de ser {alta / simpática / ingeniera / de la asociación / adulada}.

b. Julia dejó de ser {alta / simpática / ingeniera / de la asociación / adulada}.

(21) a. *Mariano paró de estar {amable / preocupado / de periodista / perseguido}.

b. Mariano dejó de estar {amable / preocupado / de periodista / perseguido}.

- Algunos sintagmas, como *durante x tiempo* y *en x tiempo*, contienen información aspectual. El SPrep *durante x tiempo* es aspectualmente durativo y no delimitado, dado que expresa que un evento tiene lugar en cada uno de los momentos de un intervalo temporal cuyo término no se explicita, debido a lo cual es, en general, incompatible con los estados, puesto que los estados, como se ha señalado varias veces, no refieren eventualidades que ocurren, es decir, dinámicas, sino eventualidades que se mantienen uniformes a lo largo de un determinado periodo de tiempo, de ahí la agramaticalidad de (22a) y (23a). Aun así, varios factores aspectuales, como la interpretación frecuentativa en contextos imperfectivos —(22b-d) y (23b-d)—, o los tiempos perfectos —(24) y (25)—, pueden dotar a la cópula del dinamismo del que carece, legitimando con ello la inserción del SPrep con *durante* tanto en los predicados con *ser* como con *estar*:

²¹ En nuestra opinión, las propiedades permanentes son compatibles tanto con los tiempos perfectos —consideramos gramatical, a diferencia de De Miguel, el enunciado *El portero del equipo fue chileno*— como imperfectos, aun modificados por el adverbio *siempre*: *El portero del equipo siempre era chileno* (en este caso, eso sí, con interpretación frecuentativa).

- (22) a. *Juan es/era {español / médico / alto / débil / católico / cariñoso} *durante días*.
 b. *Durante la cena*, Juan es/era amable. (Lectura frecuentativa: Juan es amable durante las cenas, es decir, cada noche.)
 c. Los niños son/eran insoportables *durante las vacaciones*.
 d. *Durante las elecciones*, es/era incapaz de articular palabra.
- (23) a. *Su novio está/estaba {calvo / moreno / harto / antipático} *durante años*.
 b. La casa está/estaba sucia *durante las vacaciones*. (Lectura frecuentativa: La casa, habitualmente, está o estaba sucia durante las vacaciones.)
 c. Está/estaba {distráido / ausente / feliz / encarcelado} *durante meses*.
 d. Juan está/estaba en casa *durante horas*.
- (24) a. Juan ha sido/fue {médico / moreno / alto / débil / católico / felicitado / español²²} *durante años*.
 b. Los niños han sido/fueron insoportables *durante las vacaciones*.
 c. *Durante la boda*, ha sido/fue {un caballero / amable con todos / un gran anfitrión}.
- (25) a. Su novio ha estado/estuvo {calvo / moreno / de cartero / en Palma} *durante años*.
 b. Tu padre ha estado/estuvo {muy antipático / brillante / estresado} *durante la reunión*.
 c. Juan ha estado/estuvo {perseguido / deprimido / desaparecido} *durante semanas*.

Como se desprende de los enunciados anteriores, hay adjetivos que muestran un grado de compatibilidad mayor con el SPrep durativo en contextos perfectivos; se trata de aquellos adjetivos que expresan cualidades sujetas a la voluntad y control del sujeto. Esto explica por qué los adjetivos relacionales, como *español*, *médico* o *católico*, y los que expresan cualidades físicas y psíquicas ‘menos controlables’, como *alto*, *calvo*, *moreno* o *inteligente*, imponen más restricciones a este modificador, sin rechazarlo sistemáticamente.

Igualmente, existen otros factores que favorecen el dinamismo de la oración y, con ello, facilitan la inserción de *durante x tiempo*, como son las oraciones finales (26) y los SN eventivos (27).

- (26) a. Juan era {antipático / insoportable / inaguantable} *durante días para castigarnos*.
 b. ?Juan estaba {antipático / insoportable / inaguantable} *durante días para castigarnos*.

²² Podría aceptarse de entender que renunció o perdió la nacionalidad española.

- (27) a. Los niños son/eran insoportables durante *{las vacaciones / la cena}*.
b. Durante *{las reuniones / las discusiones}*, es/era incapaz de articular palabra.

2.3.2. La perfectividad de *ser* y *estar*

Como se ha apuntado, la mayoría de los estudios coinciden en que *ser* y *estar* son cópulas estativas, esto es, eventos durativos, no dinámicos y no delimitados, si bien en el apartado anterior hemos podido observar que no es extraño que tanto *ser* como *estar* constituyan predicados no estativos. Respecto a su consideración como estados no delimitados, hace tiempo se viene reconociendo en la bibliografía que si bien *ser*, como correspondería a su supuesta naturaleza estativa, posee el rasgo [-del], no sucede lo mismo con *estar*, que es descrito por no pocos autores como [+del]. Esta oposición aspectual, pese a orientar buena parte de los estudios sobre *ser* y *estar*, no está exenta de polémica, de ahí que destinemos este epígrafe al análisis del rasgo [+del] de estos predicados. Según De Miguel, por ejemplo, la diferencia entre los predicados con *ser* y con *estar* radica en que los predicados con *estar* son delimitados en cuanto que las propiedades que predicán están ligadas a una situación espacio-temporal (*Juan está aburrido*), mientras que las cualidades expresadas en la predicación con *ser* se conciben con independencia de la deixis espacio-temporal (*Juan es aburrido*): «En cualquier caso, importa insistir en que el límite a partir del cual el estado cesa es un límite externo al propio evento y no un límite intrínseco hacia el que el estado avance de forma inherente» (De Miguel, 1999: p. 3012). Las siguientes pruebas, que permiten caracterizar un contexto como delimitado o no delimitado (seguimos de nuevo a De Miguel, 1999)²³, nos van a permitir dilucidar si es factible afirmar que los predicados con *ser* y con *estar* son [+del] y [-del], respectivamente.

- El prefijo *in-* selecciona adjetivos no delimitados, por lo que se combina sin dificultad con predicados no delimitados con *ser*: <*ser*+{*infiel, intolerable, impío, intransigente, insospechado, incuestionable, inoportuno, inadecuado*}>, mientras que es rechazado por los predicados aspectualmente delimitados: <*estar*+{**inenfermo, *inlleno, *inharto, *inloco, *insolo, etc.*}>. Sin embargo, *in-* puede prefijarse a no pocos participios, que son [+del]: <*estar*+{*insatisfecho, incapacitado, inactivo, imbatido, inhabilitado, injustificado*}>; además, muchos adjetivos con prefijo negativo se combinan indistintamente con *ser* y con *estar*, con lo que la oposición, una vez más, se diluye: <*ser/estar*+{*impaciente, inquieto, intratable, insoportable, inédito, insuperable, irrecuperable, etc.*}>.

²³ Nuevamente, los datos que se analizan, salvo indicación en contra, son nuestros.

- El SPrep *en x tiempo*, en contextos delimitados, expresa el tiempo que tarda en finalizar el evento: *Construí la casa en seis meses ≈ En seis meses estuvo construida*; en contextos no delimitados, la interpretación aspectual puede variar y expresar, bien el tiempo que tarda en finalizar el evento, bien el tiempo que transcurre hasta el inicio del mismo: *Doy mi conferencia en una hora ≈ En una hora empiezo a dar mi conferencia / Tardo una hora en dar mi conferencia*. De acuerdo con esto, los predicados con *<ser/estar+en x tiempo>* bien son agramaticales, como se refleja en (28a) y (29a y d), bien se interpretan como eventos no delimitados —y, por tanto, se comportan como estados—, con la excepción de algunas oraciones pasivas con *estar* (29e-f) y con *ser* —con tiempos perfectos y participios derivados de verbos delimitados fundamentalmente (28e-f)—, que admiten la lectura delimitada:

- (28) a. *Juan fue {esquimal/rubio/cruel con su adversario} *en dos horas*. (Arche, 2006)
[-del])
- b. *En unos días seremos* {felices / licenciados / ingenieros / desgraciados}. (En unos días empezaremos a ser felices / licenciados / ingenieros / desgraciados: [-del])
- c. La manifestación {es / fue / será} *en una hora*. (Comienza/comenzó/comenzará en una hora: [-del])
- d. Nuestro nuevo proyecto fue envidiado por todos *en cuanto lo conocieron*. (Empezaron a envidiarlo: [-del])
- e. La ciudad fue conquistada *en pocas semanas*. (Terminó de conquistarse: [+del])
- f. La ciudad será conquistada *en un mes*. (Empezará a conquistarse o tardará en conquistarse: [±del])
- (29) a. *María estuvo {alta / cruel} con su adversario *en dos horas*. [-del]
- b. *En unos días estaremos* {felices / desgraciados / preocupados / agotados / hartos / decepcionados / de abogados}. [-del]
- c. La manifestación {estuvo / estará} en Madrid *en una hora*. [-del]
- d. *Nuestro nuevo proyecto estuvo copiado por todos *en cuanto lo conocieron*. (Terminaron de copiarlo: [+del])
- e. La ciudad estuvo conquistada *en pocas semanas*. (Terminó de conquistarse: [+del])
- f. La ciudad estará conquistada *en un mes*. (Terminará de conquistarse: [+del])

- *Casi*, combinado con eventos no delimitados, expresa que el evento no ha comenzado, mientras que, con predicados delimitados, significa que no ha culminado. En general, *ser* se comporta como imperfectivo de acuerdo con este criterio, dando lugar a eventualidades no

delimitadas (30b-c), si bien algunos predicados nominales, preposicionales y adjetivos relacionales con *ser* (30a), como también algunas estructuras pasivas (30d-e), podrían admitir la lectura [+del], que alternaría, en cualquier caso, con la de acción no empezada o [-del]. *Estar* (31a-b) y (31d-f), sin embargo, admite con más facilidad las dos lecturas [±del]:

- (30) a. Mi hermano casi es {cura / del Barcelona / español}. [±del]
 Pero cambió de idea a última hora. [-del]
 Le falta solo jurar los hábitos / recibir el carné / recibir la nacionalidad. [+del]
b. El presidente es casi {carismático / negro / rubio / atractivo}. [-del]
c. La celebración de Independencia casi es en la Plaza Mayor. [-del]
d. Su hermana casi es/fue elegida delegada del gobierno, ¿te lo puedes creer? [±del]
e. Las minorías casi son/fueron exterminadas en el genocidio. [±del]
- (31) a. Estás casi {contenta / enfadada / despierta / atractiva}. [±del]
b. La población está casi {harta / desesperada / exasperada / atemorizada}. [±del]
c. Estamos casi en Zaragoza. [-del]
d. Debido a la larga sequía de este año, el agua está casi agotada. [±del]
e. Las minorías casi ?están/*estuvieron exterminadas tras el genocidio. [±del]
f. La nueva delegada del gobierno casi está/*estuvo elegida. [±del]

- El *se* aspectual se combina con predicados transitivos o inacusativos. Con verbos inacusativos, solo aparece en contextos delimitados enfocando el evento en su inicio, de ahí el contraste existente entre *irse* —abandonar un lugar— e *ir*, o en su final. *Ser* lo rechaza sistemáticamente y *estar* parece aceptarlo bajo la forma *estarse*:

- (32) a. Estate muy quietecito.
b. Juan se está en casa todo el día.

- Los modificadores adverbiales como *recién*, *completamente*, *enteramente*, *del todo*, *una vez*, *ya*, *etc.*, son también característicos de predicados delimitados; aun así, no pocos enunciados con *ser* y *estar* los aceptan:

- (33) a. María es enteramente consciente de su error.
b. Tus excusas son del todo inaceptables.
c. Esta fruta es recién exprimida.

- (34) a. Pedro está completamente insoportable.
 b. Pedro ya está {enfadado / calvo / viejo}.
 c. No molestes a tu hermano, que está recién levantado.

- Fernández Leborans (1999) añade la existencia de otros contextos aspectualmente delimitados que pueden admitir también la construcción con *ser* y/o *estar*: las cláusulas temporales con *siempre que* y con *cuando*, (35) y (36), y las cláusulas absolutas (37). Según esta autora, esto se debe a que «en la medida en que una propiedad puede ser, de algún modo, ‘adquirida’ o ‘controlada’ por el sujeto, es susceptible de especificar un estado alcanzado». Para Fernández Leborans (*ibid.*), la inercia aspectual de *ser* justificaría su presencia en estas construcciones; en cuanto a *estar*, se sobreentiende que constituye predicados delimitados.

- (35) a. *Siempre que/cuando* María es {cruel / antipática / la profesora}, me hace sentir mal.
 b. *Siempre que/cuando* los conciertos son en este auditorio, tenemos algún problema.
 c. **Siempre que/cuando* María es alegre, todo le sale bien. (Fernández Leborans, 1999: p. 2438)
 d. *Siempre que/cuando* los derechos humanos son ignorados, Amnistía Internacional alerta de ello a la comunidad internacional.

- (36) a. *Siempre que/cuando* mi madre está preocupada por algo, acude a misa a rezar.
 b. *Siempre que/cuando* estás tan simpática conmigo, es porque algo quieres.
 c. Cuando la alarma está conectada, no puedes subir al piso de arriba.
 d. Siempre que el trabajo está acabado, nos felicitan.

- (37) a. *Siendo nativa tu profesora de inglés*, seguro que pronuncias perfectamente. (*Ibid.*: p. 2439)
 b. *Siendo tan simpática como eres*, seguro que tienes muchas amigas en el cole.
 c. *Estando tan enferma como estás*, no puedes ir a trabajar, no insistas más.
 d. *Estando tan delgado*, no puedes permitirte dejar de comer.

2.4. Conclusiones

Las pruebas anteriores, tomadas de las que se vienen empleando en la bibliografía para discriminar entre clases aspectuales, no ofrecen sino una solución intermedia, como Arche (2006: p. 80) reconoce: «We have been able to note that the tests proposed in the literature (...),

aiming at articulating the criteria for categorizing eventualities, serve only as a rough guide, since the results are not as clear cut as desired in all cases».

Analizando, por ejemplo, los criterios formales que discriminan estados, se desprende que no pocos predicados con *ser* y *estar* los incumplen, como sucede con aquellos enunciados que admiten segmentos temporales como *hace x tiempo*, *después de* o *durante*, o adverbios del tipo de *gradualmente* y *progresivamente* —todos ellos incompatibles con los predicados estativos—, así como con los predicados con *ser* que forman perífrasis durativas con *estar* (aspectualmente dinámicas, no estativas). Es cierto, no obstante, que *ser* y *estar* respetan su naturaleza estativa en relación con otros criterios, como el rechazo sistemático de la perífrasis aspectual *parar de*, por ejemplo.

Por otro lado, si tenemos en cuenta las pruebas que distinguen entre eventos delimitados y no delimitados, tampoco resulta fácil extraer una conclusión definitiva en relación al carácter imperfectivo o perfectivo de *ser* y *estar*, una vez que estos verbos se interpretan como predicados no delimitados (i-ii) unas veces, y como delimitados (iii-vi), otras:

i. Combinados con el sintagma *en x tiempo*, se interpretan como eventos no comenzados, como corresponde a un evento no delimitado, si bien las pasivas con *estar*, como también algunas pasivas con *ser*, contravienen con cierta frecuencia este criterio.

ii. *Ser* rechaza el *se* aspectual. *Estar* lo acepta, pero en la forma *estarse*, que no consideramos equivalente a *estar*.

iii. No es infrecuente que *estar*, modificado por el adverbio *casi*, forme predicados delimitados, posibilidad mucho más reducida para *ser*.

iv. Los dos aceptan combinarse con adverbios “delimitados” como *completamente*, *enteramente* o *del todo*.

v. Pueden aparecer en oraciones subordinadas temporales con *Siempre que* y *Cuando* y en construcciones absolutas del tipo *Siendo tú quien eres...*

vi. *Estar* es compatible tanto con adjetivos delimitados (<*estar*+ {*harto*, *solo*, *lleno*}>) como no delimitados: (<*estar*+ {*impaciente*, *inquieto*, *intratable*}>, etc.

El errático comportamiento aspectual de estos predicados en relación a los test de aspectualidad empleados, así como la consecuente dificultad de elaborar una clasificación no exenta de

contraejemplos, bien podría interpretarse como una falta de operatividad de dichos test, como apuntábamos ya con la cita de Arche (2006) que encabeza estas conclusiones. Sea como fuere, los datos obtenidos de estas pruebas indican la necesidad de cuestionarse la pretendida naturaleza aspectual de los predicados con *ser* como [+estativo, -del] y *estar* como [+estativo, +del]. Creemos que buena parte de los trabajos que abordan los rasgos léxicos de *ser/estar* confunden la descripción de estas unidades con la de los predicados en los que se insertan, de ahí que los resultados que se ofrecen disten de ser concluyentes, no solo por la falta de límites claros en su objeto de estudio, sino porque en general dichos trabajos no abordan sino un análisis parcial de la predicación con *ser/estar*. Por nuestra parte, y si nos atenemos a los resultados obtenidos en §2.3.1 y §2.3.2, podemos concluir lo siguiente:

- Que bajo las circunstancias sintácticas adecuadas, tanto la predicación con *ser* como la predicación con *estar* pueden ser [+dinámica], es decir, no estativas, si bien en el caso de *estar* esto es menos frecuente. Para Fernández Leborans (1995), *estar* no es un verbo propiamente estativo —analizaremos su propuesta en el §4.4.2.—. A diferencia de esta autora, sin embargo, y ciñéndonos a los datos examinados, entendemos que *estar* sí es un verbo estativo [−activo], a diferencia de *ser*, que podría caracterizarse como [+activo], como en cierto modo hacen Luján (1980) y Clancy Clements (1988) al considerar un rasgo [±estativo] para *ser* y Arche (2006) al describir algunos predicados con *ser* como actividades —todas estas propuestas se presentarán brevemente en §4—. Respecto al comportamiento dinámico que muestra *estar* en algunos contextos, lo achacamos al evento o proceso implícitos en la predicación con *estar*, no a la propia cópula *estar*, ni al enunciado que constituye, que podrán describirse sistemáticamente como [+estativo].

- Que el rasgo [+activo] de *ser* está vinculado a sujetos [+agentivos]²⁴.

- Que *ser* y *estar*, analizados aisladamente, solo pueden definirse como [−del]; no parece tampoco factible defender una caracterización sistemática de los enunciados con *estar* como [+del] y de *ser* como [−del].

Por consiguiente, asumiremos en este trabajo la siguiente descripción semántico-léxica para las cópulas en español: SER: [+activo, −del] y ESTAR: [−activo, −del].

²⁴ Entendiendo la agentividad en un sentido muy amplio que incluye también sujetos no causativos, sin volición ni control, como se detallará más adelante en este trabajo (*vid.* §5).

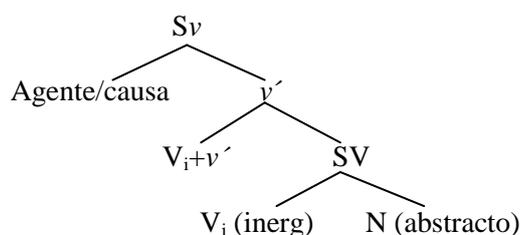
3. Los sujetos de *ser* y *estar*

3.1 ¿Sujetos temáticos o sujetos derivados?

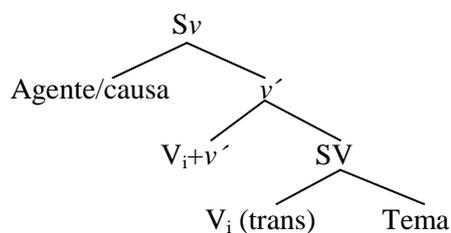
Son varias las propuestas que se han hecho en los diferentes estadios de la teoría generativista para explicar la configuración sintáctica de las oraciones, pero uno de los aspectos objeto de mayor fluctuación ha sido la posición en la que se genera el sujeto. El hecho de que existan en español sujetos derivados y no derivados, sujetos agentes y sujetos pacientes, sujetos preverbiales y posverbiales, ha favorecido la formulación de varias y dispares reglas derivacionales, como, por ejemplo, la Hipótesis del SV escindido contemplada en el Programa minimista (Chomsky, 1995 y otros) que propone un esquema para los verbos transitivos e inergativos (*Esquemas 1 y 2*) y otro para los inacusativos (*Esquema 3*):

Hipótesis del SV escindido

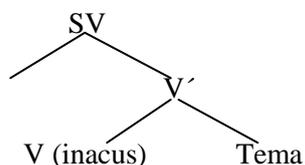
1. Verbos inergativos



2. Verbos transitivos



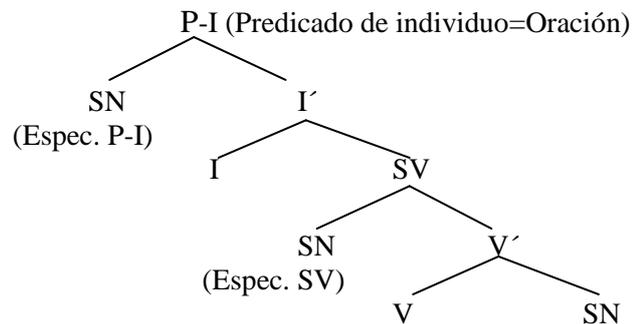
3. Verbos inacusativos



Esquemas 1, 2 y 3: Extraídos de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008)

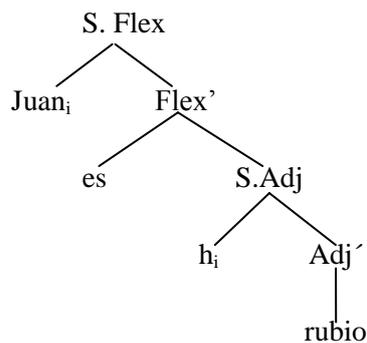
En lo que respecta a la predicación con *ser/estar*, Kratzer (1995) acepta que los sujetos de los Predicados de estadio (P-E) se generan en la proyección máxima de sus predicados, mientras que los sujetos de los Predicados de individuo (P-I) se generan fuera de la proyección máxima de sus predicados —salvo que los predicados sean inacusativos, en cuyo caso sus sujetos serán también argumentos internos— (Kratzer, 1995: p. 135): «In Diesing 1988, 1990, Molly Diesing argues

that [...] subjects of stage-level predicates are within VP, while subjects of individual-level predicates are in the specifier-of-IP (Spec IP) position» (Kratzer, 1995: p. 133):



Esquema 4: Representación de los P-I en Kratzer (1995)

Arche (2006), por su parte, sigue la propuesta de Stowell (1978, 1981) de que las cópulas toman como su complemento una cláusula reducida donde se genera el sujeto que, después, ascenderá a la posición de Especificador del Sintagma Flexión. Propone el siguiente esquema para *Juan es rubio*:



Esquema 5: Representación de los P-I en Arche (2006)

La misma postura adoptan Leonetti (1994) y Brucart (2005); el primero considera que tanto *ser* como *estar* se caracterizarían por poseer sujetos derivados: «En cuanto al reflejo sintáctico de la distinción *ser/estar*, supondré que en ambos casos es válido un análisis de las cópulas como verbos de ascenso que seleccionan una cláusula reducida (CR) como complemento, tal y como se muestra en el siguiente esquema» (Leonetti, 1994: p. 202):

[- [SV está [CR Juan cansado]]]

Brucart (2005), por su parte, concibe igualmente tanto el sujeto de *ser* como el de *estar* como argumentos internos: «Nuestro punto de partida es la consideración de los verbos copulativos como predicados inacusativos que seleccionan una predicación secundaria encabezada por un atributo. [...] Este último, a su vez, es el elemento que asigna papel temático al sujeto de la oración. [...] La elevación del argumento externo de la predicación secundaria a la posición de

sujeto de la oración atributiva se atribuye a la necesidad de que todo argumento reciba una marca de caso que lo legitime sintácticamente. Como el verbo *ser* lleva afijados rasgos de flexión, el sujeto puede recibir caso nominativo» (Brucart, 2005: pp. 193-194).

Para comprobar si los sujetos de *ser* y *estar* son derivados, como se viene aceptando mayormente, vamos a aplicar a *ser* y *estar* las pruebas que proponen Belletti y Rizzi (1987) para identificar sujetos derivados y no derivados:

- Solo los sujetos temáticos aceptan un clítico reflexivo anafórico. Ni *ser* ni *estar* contemplan esta posibilidad, como demuestran los ejemplos de (1), por lo que sus sujetos deberían considerarse derivados:

- (1) a. *Mario se es cruel.
b. *Mario se ha sido delatado.
c. *Mario se está duro.
d. *Mario se ha estado delatado.
e. *Mario se está siendo cruel.

- Con sujetos no temáticos, la interpretación de PRO^{arb25} puede ser singular o plural. Las oraciones impersonales con *ser* y *estar* pueden, efectivamente, asignar una interpretación genérica (plural) o existencial (singular) a PRO^{arb} , por lo que esta prueba señala tanto a los sujetos de *ser* como a los de *estar* como derivados.

- (2) a. En esta ciudad se es libre de hacer lo que se quiera. (PRO^{arb} = uno/variados)
b. En esta empresa solo se asciende si se es emprendedor. (PRO^{arb} = uno/variados)
c. En este trabajo se está bien. (PRO^{arb} = uno/todos)
d. Creo que se está siendo injusto con el chaval. (PRO^{arb} = uno/algunos)

- Las estructuras que contienen un sujeto no temático (derivado) no pueden incrustarse en la construcción causativa. En este sentido, los sujetos de *ser* y *estar* pueden comportarse como sujetos derivados (3b) y (3d) o temáticos (3a) y (3c).

- (3) a. √La vida le ha hecho ser dura. / Sus padres le han hecho ser fuerte.
b. *Los estudios le han hecho ser inteligente.
c. ?Sus padres le han hecho estar atenta de los invitados.
d. *Sus padres han hecho a María estar harta.

²⁵ PRO arbitrario (PRO^{arb}) es un operador argumental nulo con referencia genérica o existencial.

De acuerdo con los datos analizados, los sujetos de *ser* y *estar* solo se comportarían como temáticos en relación con el último criterio y, aun así, no sistemáticamente, de lo que debería concluirse que *ser* y *estar* poseen sujetos derivados. No obstante, no estamos seguros de que estas pruebas sean suficientes para discriminar la naturaleza del sujeto, una vez que tampoco parecen cumplirlas los sujetos (temáticos) de los verbos inergativos como *bailar*, *nadar*, *andar* o *correr*: **Juan se baila/nada/anda* (rechazo del crítico anafórico), *En esta ciudad se baila/nada/corre bien* (*pro*^{arb} singular o plural), *Su entrenador le hizo bailar, nadar, correr todo el día* (admiten la construcción causativa).

3.2. Sujetos agentivos o no agentivos

En la agentividad hay, al menos, tres nociones implicadas: la causación, la volición y el control. En la Teoría de principios y parámetros, se propone que la proyección funcional conocida como *v pequeña* aporta el contenido de ‘causa’, por lo que el SD que ocupe la posición de especificador de esta *v* será interpretado como ‘causante’ (como representan los *Esquemas 1* y *2* de la sección anterior). Si el segmento que ocupa la posición de especificador de *v* es animado, podrá ser interpretado, además, como ‘agente’, esto es, causante con control y/o volición. Recurrimos de nuevo a criterios formales para verificar si las oraciones con *ser* y *estar* admiten sujetos agentivos; seguimos esta vez a De Miguel (1999):

- Los predicados estativos rechazan el modo imperativo, como muestra la agramaticalidad de *ten* y *sabe* en (4). Creemos que no son infrecuentes en nuestro idioma los enunciados imperativos copulativos con *ser* (5a); con *estar*, el imperativo afirmativo está restringido a la forma *estarse* (5b):

(4) **Ten el pelo rubio*, **Sabe inglés*, etc. (De Miguel, 1999)

(5) a. *Sé* {independiente / razonable / un buen hijo / arquitecto / de nuestro equipo}.
b. *Estate tranquilo*. / **Está* (tú) tranquilo.

- Asimismo, los predicados estativos no pueden aparecer como complementos de los verbos *convencer*, *persuadir*, *forzar* u *obligar*, de ahí la extrañeza de *ser* y *estar* en (6). Una vez más, son numerosas las excepciones, fundamentalmente en los predicados con *ser*, como ilustramos en (7), aunque también con *estar* (8a) y (8c):

- (6) a. *Obligaron a María a ser {joven / morena / bonita}.
- b. *Obligó a su hijo a estar {rubio / alto / inteligente}.
- c. *Convencieron a Raúl de {estar agotado / enfadado}.
- (7) a. En nuestras sociedades se obliga a las mujeres a ser dependientes, condescendientes y cuidadoras mientras que se fuerza a los hombres a ser autosuficientes, valientes y responsables.
- b. Obligó a su hermana a ser {humilde / infiel a su marido}.
- (8) a. Obligó a su hijo a estar {de nuestra parte / de camarero en verano / pendiente de todo lo que sucedía}.
- b. *Obligó a su hermana a estar {casada / contenta con su marido}.
- c. ?Convenció a su hermana de estar de enfermera.

- Los predicados estativos son incompatibles con las oraciones escindidas del tipo *lo que hizo X fue*. Los enunciados (9) y (10) muestran el comportamiento poco homogéneo de las cópulas como predicados estativos en relación con este criterio.

- (9) a. *Lo que hizo Ricardo fue ser {tímido / español / del Barça}.
- b. *Lo que hizo fue estar {de camarera / en casa / guapa / cansada}.
- (10) a. Lo que hizo su jefe fue ser {cortés / hipócrita / el primero en oponerse}.
- b. Lo que hizo Luisa fue estar amable con ella, no tenía otra salida.

Cuando el verbo *hacer* es aspectualmente imperfectivo, la compatibilidad es mayor, dada la proximidad del rasgo [-del] con el carácter estativo de la predicación:

- (11) a. Lo que hacía su jefe era ser {cortés / hipócrita / un irresponsable con todos}.
- b. Lo que hacía su jefe era estar todo el día en su oficina sin trabajar.
- c. Mientras él luchaba, lo que hacía su hermana era estar del lado del enemigo.

- Imposibilidad de sustituir el predicado verbal estativo por una proforma:

- (12) a. *Juan prefiere el vino y Tomás lo hace también. (De Miguel, 1999)
- b. *Luis vio la cumbre y Pedro lo hizo también. (*Ibid.*)

- (13) a. *María José es {de Cartagena / ingeniera / pelirroja / premiada}, y Luisa lo hace también.
 b. *Mario está {de profesor / encantado / harto / desahuciado} y Pedro lo hace también.
- La predicación estativa es incompatible con la construcción de participio absoluto:
- (14) a. *Sido {de Cartagena / ingeniera / pelirroja / premiada} María José...
 b. *Estado Mario {de profesor / encantado / harto / desahuciado}.
- Rechazo del SPrep con el papel semántico de instrumento:
- (15) a. *Sé inteligente con esta enciclopedia.
 b. *Esté caliente con este radiador.
- Los predicados estativos no admiten tampoco adverbios modales del tipo *deliberadamente, voluntariamente, cuidadosamente, malévolamente, etc.* Tanto *ser* como *estar* los aceptan en determinados contextos, si bien *ser* impone menos restricciones.
- (16) a. *¡Quise deliberadamente a Tomás desde que le conocí! (De Miguel, 1999)
 b. *Vi deliberadamente la cumbre desde que inicié la escalada. (*Ibid.*)
- (17) a. *Es {finlandés / bombero / alto} deliberadamente.
 b. *Fuiste intencionadamente {rubio / madrileño / de Huelva}.
 c. El candidato fue elegido deliberadamente para satisfacer sus propios intereses.
- (18) a. *Estás intencionadamente {rubio / madrileño}.
 b. *Estás harta deliberadamente. / *Estuviste deliberadamente cansado.
 c. *El candidato estuvo elegido deliberadamente para satisfacer sus propios intereses.
- (19) a. Fuiste voluntariamente {profesor / del PSOE / maleducado / vilipendiado}.
 b. Fuiste deliberadamente cínica para dejarme mal delante de todo el mundo.
 c. El edificio fue premeditadamente derruido para poder disponer del terreno.
 d. Estás siendo maleducado a propósito.
- (20) a. Estás voluntariamente {de candidato / en el partido / ?maleducado / *vilipendiado}.
 b. Estuviste deliberadamente cínico para dejarme mal delante de todo el mundo.
 c. *El edificio estuvo premeditadamente derruido para poder disponer del terreno.
 d. *Estás estando maleducado a propósito.

Arche (2006), quien menciona también la agentividad de algunos sintagmas adjetivos con *ser*, rechaza que dicha propiedad resida en algún rasgo de la cópula porque, si así fuera, el sujeto del par *ser esquimal / ser cruel* debería ser activo, lo que, según ella, no sucede: «(...) my proposal will not be based on properties of the copular verb, since it is not the copula that varies in the minimal pairs than can be construed (*be Eskimo / be cruel*) and, as a consequence, it cannot be said it is the copula that induces the active features» (Arche, 2006: p. 90). Esto explica, siguiendo a Arche, la agramaticalidad de las secuencias siguientes:

- (21) a. En Canadá el frío es muy cruel (*con los ciudadanos).
b. Estas imágenes son crueles (*con los espectadores).

Para Arche (*ibid.*), los sintagmas adjetivos del tipo *ser cruel* son dinámicos solo cuando se combinan con un SN-SUJ animado y con un SPrep relacional: «(...) the subject of ‘cruel to someone’ is a real agent, since it needs to bear the required properties for that (and animacy is the most basic one), while the subject of *cruel* is not an agent, but just a “theme”, if we use traditional vocabulary» (Arche, 2006: p. 105).

- (22) a. *Juan fue inteligente a propósito.
b. ?Juan fue inteligente con su jefe a propósito.

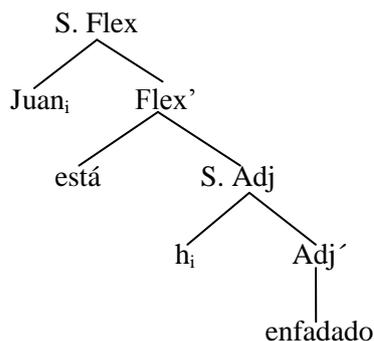
3.3. Conclusiones

En las conclusiones del capítulo §2 (*vid.* p. 42) aludíamos al inconsistente comportamiento de *ser* y *estar* en relación a su aspectualidad, lo cual ponía en entredicho no solo la definición que se ha venido sosteniendo en la bibliografía de *ser* y *estar* como estados [-del] y [+del] respectivamente, sino los mismos criterios que justifican dicha descripción y, por lo tanto, la propia clasificación aspectual de los eventos en estados, actividades, realizaciones y logros.

Al analizar ahora los sujetos de *ser* y *estar* tropezamos con un escollo similar: ¿son las pruebas propuestas apropiadas y/o suficientes para clasificar los sujetos como temáticos o derivados, agentivos o no agentivos? Si bien no vamos a entrar en esta cuestión, puesto que nos desviaría mucho del objeto de este trabajo, opinamos que no, dado que, para empezar, la noción que se maneja de “agentividad” no está todo lo definida que debiera. Hecha esta aclaración, y remitiéndonos en cualquier caso a los datos obtenidos, ¿cómo justificar el heterogéneo comportamiento de los sujetos de *ser* y *estar*? Empecemos por *estar*. En la línea de los trabajos consultados, asumimos que *estar* posee un sujeto derivado, lo cual se debe a que *estar* es un

verbo inacusativo que selecciona una cláusula reducida (CR). El hecho de que numerosos enunciados con *estar* se comporten como agentivos —de acuerdo con las pruebas de §3.2— no contradice necesariamente nuestras conclusiones, si admitimos, como hace Fernández Leborans (1995), que dicho carácter agentivo pertenece, en realidad, al evento subyacente en la predicación con *estar*. Aceptado lo anterior, la configuración sintáctica de las oraciones con *estar* quedaría como sigue:

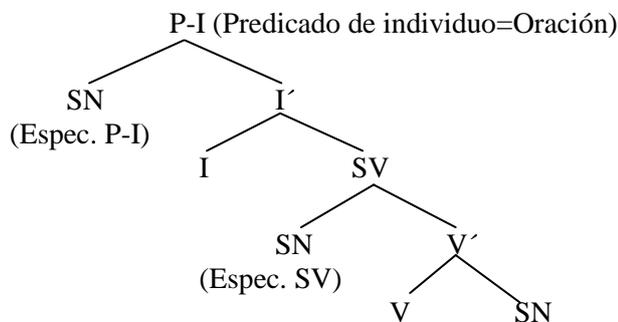
Oraciones con *estar*: [_{SFlex} está [_{SA} Juan [_{SAdj} enfadado]]]



Esquema 6: Representación de los P-E (adaptado de Arche, 2006)

Restaría, por tanto, explicar la agentividad de los sujetos con *ser*, en cuyo significado no se ha propuesto la existencia de un evento, proceso, etc., previos. Al contrario de Leonetti (1994), Brucart (2005) o Arche (2006), creemos que la configuración sintáctica de los enunciados con *ser* no puede explicarse proponiendo que *ser* selecciona una CR, como sucede con *estar*. Más conveniente a nuestra visión de la predicación copulativa es la propuesta de Kratzer (1995) de postular dos posiciones distintas para los sujetos de *ser* y *estar*: fuera y dentro de la proyección máxima de sus predicados. Repetimos a continuación el esquema que propone Kratzer (1995) para las oraciones con *ser* como P-I:

Oraciones con *ser*: [_{SFlex} Laura [_{Flex} es [_{SAdj} gorda]]]



Esquema 4: Representación de los P-I en Kratzer (1995)

A diferencia de Arche (2006), en este trabajo se asumirá que *ser* sí posee el rasgo [+activo] y que, por lo tanto, su sujeto lógico podrá interpretarse siempre —salvo en las oraciones pasivas con *ser*— como agente, causante u origen de la propiedad expresada en el atributo, independientemente de si sujeto es [+animado] o de la presencia de un SPrep relacional; no encontramos, por tanto, necesario apelar a distintas configuraciones sintácticas en enunciados como *El frío es muy cruel*, *Juan fue cruel* o *Juan fue cruel con los espectadores* que serían, desde nuestro punto de vista, equivalentes: oraciones con sujetos temáticos y el rasgo [+activo].

4. Propuestas sobre la oposición *ser/estar*: una revisión comentada

En esta sección se analizarán algunos de los trabajos sobre *ser* y *estar* que mayor respaldo han recibido entre la crítica. Comenzamos por la tradicional distinción entre predicados imperfectivos con *ser* y predicados perfectivos con *estar*.

4.1. Imperfectivo vs. perfectivo

Uno de los problemas que se plantean en relación con la naturaleza estativa de *ser* y *estar* es cómo explicar el hecho de que siendo aspectualmente idénticos, impongan restricciones aspectuales distintas. Para sortear esta contradicción, son varias las propuestas que se han formulado, si bien, en esencia, todas ellas parten de la idea que apuntara ya Gili Gaya (1961) de que *ser* selecciona estados imperfectivos y *estar* perfectivos: «Como ha notado Bouzet [563], el verbo *ser* marca la existencia absoluta sin fronteras temporales, mientras *estar* expresa una manera de ser relativa dentro de las coordenadas de tiempo y espacio» (Alcina y Blecua, 1975: p. 901). El *Esbozo* ([1973] (1999)), dentro de esta línea explicativa, apela también al carácter intemporal de *ser* frente al temporal de *estar* para explicar la distribución de las cópulas en español:

- (1) El agua es transparente. SER aporta la cualidad de ‘intemporal’ al enunciado.
- (2) El agua está turbia. ESTAR aporta la cualidad de ‘temporal’ al enunciado.

Si bien pudiera tratarse de una intuición acertada para dar cuenta de la predicación copulativa, de acuerdo con buena parte de la crítica, la propuesta no alcanzó la madurez necesaria para procurar una teoría completa sobre la oposición aspectual perfectivo/imperfectivo en *ser* y *estar*, y así el *Esbozo* ([1973] (1999)) tropieza ya con la dificultad de explicar no pocos enunciados copulativos desde el binomio imperfectivo/perfectivo y asume que el tiempo interno de un predicado es sensible a los factores implicados en el aspecto sintáctico, como el tiempo verbal, entre otros, cuando explica cómo dichas cualidades —*temporal* vs. *intemporal*— pueden verse alteradas por el aspecto (perfecto o imperfecto) del tiempo verbal en que aparezcan las cópulas. El tiempo perfecto «neutralizaría», según el *Esbozo* (*ibid.*), el carácter intemporal de *ser*, de ahí que en un enunciado del tipo *Esta señora fue/estuvo elegante* «se debilita o se borra la diferencia». El *Esbozo* (*ibid.*) explica que los tiempos imperfectivos favorecen la oposición intemporal/temporal que marcan *ser* y *estar* y que los tiempos perfectos diluyen o neutralizan completamente dicha oposición. De este modo, y si nos atenemos a lo enunciado en el *Esbozo* (*ibid.*), apenas existiría contraste entre enunciados como *En la cena fuiste muy atrevido* y *En la cena estuviste muy*

atrevido. Es incuestionable que el aspecto flexivo añade matices que deben explicarse, pero no parece acertado, sin embargo, entender, como se hace en el *Esbozo* (1999), que en los contextos perfectivos se produce una neutralización de la oposición *ser/estar*, puesto que el valor atemporal que se pierde en pasado no es un rasgo que pertenezca a la cópula, sino al tiempo presente. La diferencia entre *Esta señora fue/estuvo elegante* es, pues, otra, y creemos que está relacionada con el fenómeno de la transitividad, como se analizará en el apartado §5.3: el tiempo perfecto, que es un componente asociado a la alta transitividad de acuerdo con Hopper y Thompson (1980), dota de dinamismo y causatividad a la predicación con *estar*, acercándola de este modo a su homóloga con *ser*.

Para salvar la contradicción anterior, el *Esbozo* (*ibid.*) recurre a implicaciones pragmáticas y apunta que cuando el complemento predicativo es un adjetivo, la preferencia por *ser* o *estar* se subordina a «la manera con que el hablante concibe y enuncia la realidad en cada caso concreto» (1999: §3.3.3-4); de esta forma, cuando predicamos una cualidad con *estar*, la sentimos sujeta a determinadas circunstancias (es decir, entendemos que es un predicado perfectivo o delimitado), mientras que cuando lo hacemos con *ser*, le otorgamos un valor atemporal, imperfecto o no delimitado²⁶. Este es el contraste que existe, por tanto, entre <*ser/estar* {*alegre, delgado, tuberculoso, soltero, etc.*}>. Dado el carácter subjetivo de esta selección, resulta baladí, concluye el *Esbozo* (1999), establecer una serie de normas que expliquen y predigan en cada caso la elección del hablante entre <*ser/estar*+adjetivo>. Con todo, veremos cómo gramáticos posteriores reelaborarán esta propuesta de tinte pragmático para salvar los problemas suscitados por la alternancia de *ser* y *estar* en contextos adjetivos.

Las generalizaciones del *Esbozo* (*ibid.*) se revelaron ineficaces para elaborar una propuesta exhaustiva sobre la distribución de *ser* y *estar* en español; ello no ha sido óbice, sin embargo, para que trabajos posteriores las hayan tomado como punto de partida para su propia investigación; es el caso de Luján (1980) quien, desde el enfoque generativo-transformacional, retoma la oposición imperfectivo/perfectivo como base de su estudio de *ser* y *estar*.

Luján (1980) pone en entredicho algunas de las nociones que más frecuentemente se han manejado para explicar las diferencias que existen entre los enunciados con *ser* y con *estar*. Así, por ejemplo, de los conceptos ‘permanente’ vs. ‘temporal’, esta autora menciona *ser temporal* o

²⁶ Según el *Esbozo* ([1973] (1999)), el mismo criterio es válido para la descripción de las pasivas con *ser* y con *estar*. Simplificando mucho, los participios de verbos permanentes (no delimitados) prefieren *ser*: *ser estimado, querido, aborrecido, conocido, etc.*; y los desinentes (o delimitados), *estar*: *estar escrito, firmado, terminado, avergonzado, etc.*

estar muerto como muestra de que los predicados con *ser* pueden expresar cualidades temporales y los predicados con *estar*, permanentes. No resulta tampoco difícil, según Luján (*ibid.*), encontrar contraejemplos a las nociones de ‘esencia’ vs. ‘accidente’ como índices del contraste *ser/estar*: de enunciados con *ser* como *Ana fue reina por un día* o *Mi hermana es empleada*, no se puede afirmar que expresen una cualidad esencial del sujeto. Asimismo, cuestiona que los predicados con *estar* expresen ‘estado’, si como tal se concibe, siguiendo la definición de Keniston (1937), ‘lo que resulta de una acción’. Luján señala que no todo estado resultante de una acción es proclive a coaparecer con *estar*; de este modo, una oración como **La pared está tocada* es, sin lugar a dudas, agramatical, pese a la coincidencia de *estar* con ‘tocada’, que es el estado consecuente de ‘tocar’.

La propuesta de gramáticos como Bosque (1990) y Fernández Leborans (1995), entre otros, de ir un paso más allá y limitar el concepto de estado al de resultado de un cambio o modificación, si bien ofrece la ventaja de dar cuenta de por qué participios como ‘tocada’ rechazan *estar* (puesto que el tocar una pared no supone ningún cambio en la pared) ofrece el problema de explicar exactamente qué se considera ‘modificable’²⁷. Luján (1980) llama la atención sobre la dificultad que plantea demostrar que la predicación adjetiva o prepositiva con *estar* expresa estados resultantes o estados sensibles a ser modificados. Para esta autora, no es acertado defender que la diferencia entre *Jacinta es soltera* y *Jacinta está soltera* radica en que solo con el segundo enunciado el hablante da a entender que dicha cualidad es ‘modificable’ en el futuro. Lo mismo puede afirmarse de enunciados como *Antes de usar asegúrese que los sellos estén intactos*: ¿la selección de *estar* obedece a la posibilidad de haber sufrido, o no, alteración en el pasado? Es más, la interpretación de enunciados como *Ana está siempre enfadada* y *Su padre está loco, internado en un asilo*, «no sugiere el que haya habido una modificación causante de los estados descritos, ni tampoco presupone una futura modificación de los mismos. En realidad, los predicados de ambos ejemplos describen más bien características intrínsecas de los individuos en cuestión» (Luján, 1980: p. 35). Además, continúa Luján, la noción de estado resultante tampoco permite explicar la aparición de *ser* o *estar* en contextos como *Austin está en Texas* o *Las estrellas están sumamente alejadas de la Tierra*, así como tampoco entender apropiadamente la oposición entre pares del tipo *Su trabajo es / está mediocre* y *¿Dónde es / está la salida?* A la vista de estos datos, concluye que «la noción de modificación [para explicar la distribución

²⁷ Este mismo obstáculo encuentra Bosque (1990) en su defensa del argumento eventivo resultativo.

sintáctica de *ser* y *estar*] debe concebirse en términos tan generales que pierde su validez (...)» (Luján, 1980: p. 36).

En vista de los problemas planteados, Luján decide retomar los términos *perfectivo* vs. *imperfectivo* como fundamento del comportamiento sintáctico de las formas *ser* y *estar* en español y propone la siguiente descripción léxica para *ser* y *estar*:

<i>SER</i>	<i>ESTAR</i>
[+COP]	[+COP]
[±ESTATIVO]	[+ESTATIVO]
[−PERFECTIVO]	[+PERFECTIVO]

Tabla 1: Rasgos léxicos de *ser* y *estar* en Luján (1980)

El estudio de Luján (1980), como reza el propio título, *Sintaxis y semántica del adjetivo*, se centra en la predicación adjetiva. Según su capacidad de combinarse con *ser*, *estar* o con ambas cópulas, los adjetivos pueden clasificarse en tres grupos²⁸:

<i>Ser</i>	<i>Estar</i>	<i>Ser / Estar</i>
cuidadoso	maltrecho	alto
cortés	harto	bajo
descortés	descalzo	gordo
cauto	desnudo	flaco
capaz	presente	normal
incapaz	ausente	difícil
mortal	perplejo	joven
inmortal	contento	viejo
inteligente	distante	aburrido
listo	enojado	orgullosa
(...)	(...)	(...)

Esquema 1: Clasificación de los adjetivos según M. Luján (1980)

Luján (1980: p. 38) afirma que todos los adjetivos poseen el rasgo [+ESTATIVO] y se diferencian en que los que seleccionan *ser* son [−PERFECTIVO] y los que seleccionan *estar* [+PERFECTIVO]. Por tanto, si todos los adjetivos son estativos, de acuerdo con Luján, la oposición *ser/estar* no

²⁸ Para las diferencias sintácticas entre cada grupo de adjetivos se puede consultar Luján, 1980: pp. 22-26.

puede residir en *estado* vs. *no estado*, sino entre estados *perfectivos* vs. *imperfectivos*, como ilustra con el siguiente esquema de la composición léxica de los adjetivos con una y otra cópula:

<i>SER (OBESO)</i>	<i>ESTAR (OBESO)</i>
•	•
•	•
•	•
+ Adj	+ Adj
+ ESTATIVO	+ ESTATIVO
– PERFECTIVO	+ PERFECTIVO

Tabla 2: Composición léxica de los adjetivos con *ser* y *estar* en Luján (1980)

La interpretación de la combinación de los rasgos semánticos [+estativo] y [\pm perfectivo] de los adjetivos con *ser* y *estar* sería la que se muestra a continuación:

Estado perfectivo: está hermosa / agrio / gordo.
 [+ESTATIVO, +PERFECTIVO] \rightarrow $x \in A$ en el periodo t_k

Estado imperfectivo: es hermosa / agrio / gordo.
 [+ESTATIVO, –PERFECTIVO] \rightarrow $x \in A$ en el periodo $t_j \dots t_{n+1}$

«Con la cópula imperfectiva *ser* se toma en consideración la duración misma del periodo temporal; con la cópula perfectiva *estar*, en cambio, se toma en consideración un punto determinado del periodo temporal [...]. Por consiguiente, no se puede aceptar que la cópula imperfectiva *ser* sea ‘intemporal’, o que solamente la cópula perfectiva *estar* pueda denotar la existencia o presencia de un atributo en cuanto esté asociado a una circunstancia temporal [...]» (Luján, 1980: pp. 39-40). Esta lectura, a su vez, explica la hiponimia latente en los casos de alternancia, es decir, por qué un predicado con *ser* siempre implica uno con *estar*, pero no lo contrario:

ser hermosa \rightarrow estar hermosa	estar hermosa \nrightarrow ser hermosa
ser agrio \rightarrow estar agrio	estar agrio \nrightarrow ser agrio
ser gordo \rightarrow estar gordo	estar gordo \nrightarrow ser gordo

No obstante, los mismos argumentos que esgrimía la propia Luján para cuestionar las nociones de esencia vs. accidente ponen en entredicho su propuesta: *Ella es empleada de esa tienda desde que tenía 10 años* o *Su padre está loco, encerrado en un manicomio* ¿pueden describirse como estado imperfectivo vs. estado perfectivo respectivamente? En nuestra opinión, no.

Según Luján (1980), esta caracterización semántica permitiría, igualmente, justificar la presencia de *ser* y *estar* en contextos tradicionalmente reacios a encajar en otras propuestas teóricas. Es el caso de las frases locativas (3-5) y de las oraciones copulativas con sujetos oracionales (7a-b) o frases preposicionales (7c-d). Consideremos los ejemplos analizados por Luján (1980: p. 42):

- (3) a. Mi hermano está / *es en Buenos Aires.
b. Los niños están / *son afuera.
- (4) a. Los libros están / *son en el estante.
b. El pañuelo está / *es dentro del bolsillo.
- (5) a. El baño es / está allí.
b. ¿Dónde es / está Correos?

Si el sujeto es animado (como *mi hermano* o *los niños* en (3)), o inanimado móvil (*los libros* y *el pañuelo* en (4)), significa que no está fijo, de ahí que su ubicación se perciba como transitoria, sujeta a una variable temporal determinada, y se construya, necesariamente, con *estar*; mientras que si el sujeto es inanimado inmóvil, como *el baño* o *Correos* de (5), no sea preciso acotar la ubicación a un periodo temporal determinado, de ahí su compatibilidad con las dos cópulas, *ser* y *estar*. En realidad, si aplicamos su propuesta, los sujetos inanimados inmóviles deberían seleccionar obligatoriamente *ser*, una vez que no están sujetos a cambio y pueden, por tanto, considerarse permanentes.

En relación a los predicados de localización con sujetos eventivos, Luján (1980) rechaza la consideración tradicional de que se construyen con *ser*, basándose en contraejemplos —en nuestra opinión aparentes—, como *La conferencia está por empezar* y *El discurso estuvo desanimado*. Respecto al primero, no creemos adecuado incluir aquí su análisis, pues la perífrasis <*estar por*+infinitivo> no expresa ubicación, sino inminencia. En cuanto al segundo, los nombres de evento dejan de serlo cuando se construyen con *estar* o con atributos adjetivos, de ahí que no sean parafraseables por ‘tener lugar’:

- (6) a. El discurso será en el anfiteatro A. = El discurso tendrá lugar en el anfiteatro A.
b. El discurso será/estará muy interesante. ≠ *El discurso tendrá lugar muy interesante.
c. El discurso está en el anfiteatro B. ≠ El discurso tendrá lugar en el anfiteatro B.
= El discurso (el texto) se encuentra en el anfiteatro B.

La misma explicación es válida, continúa Luján (*ibid.*), para las oraciones predicativas con sujetos oracionales (7a-b) y las frases preposicionales que expresan origen, pertenencia, materia y propósito (7c-d): si se describe un estado de cosas temporal, se seleccionará *estar*, de lo contrario, será *ser* la cópula requerida. Con esta propuesta, Luján rechaza la tesis defendida por otros gramáticos de que los sujetos oracionales y las frases preposicionales que expresan origen, pertenencia, materia y propósito seleccionan únicamente *ser* (Luján, 1980: pp. 43-44).

- (7) a. Es / *está preciso que estudies.
b. Está / *es bien claro que tú no sabes nada.
c. Modifiqué esta toalla y ahora está / *es²⁹ para secar platos.
d. Este cuadro era para mi colección privada, pero cambié de parecer y desde hoy está / *es para ser vendido al mejor postor.

Discrepamos también de esta generalización, pues opinamos que tanto los predicados con *ser* como con *estar* con sujetos oracionales o frases preposicionales como las referidas pueden referirse indistintamente a contextos perfectivos o imperfectivos, como lo manifiesta la naturalidad de los siguientes ejemplos que proponemos:

- (8) a. Es preciso que estudies ahora para los exámenes finales. (Temporal con *ser*.)
b. Esta semana los postres serán de mi pueblo. (Temporal con *ser*.)
- (9) a. Está bien claro que la tierra gira alrededor del sol. (Permanente con *estar*.)
b. La autoridad está para proteger los derechos de los ciudadanos. (Permanente con *estar*.)

Otro argumento que ofrece Luján a favor de la imperfectividad de los predicados con *ser* es su incompatibilidad con modificadores temporales delimitados: «Los predicados atributivos imperfectivos son compatibles con adverbios de tiempo que no seleccionen un periodo definido de tiempo» (Luján, 1980: p. 44); esta afirmación explicaría, según Luján, la agramaticalidad de *ser* en (10a-b). (La cursiva es nuestra):

- (10) a. Estuvo / *Fue llamada *tres veces*.
b. Estaba / *Era tímida *cada vez que le tocaba dirigir*.
c. Fue llamada / tímida *toda su vida*.

²⁹ Creemos que la variante con *ser* es correcta.

Una vez más, no resulta difícil hallar contraejemplos, como ilustra (11), donde un predicado con *ser* aparece modificado por un periodo temporal delimitado:

(11) *Ayer* fuiste muy maleducada.

En relación a la predicación de *ser* y *estar* con participios³⁰, solo los participios de verbos que son clasificados como realizaciones o logros en la terminología de Vendler (1957) aceptan la construcción con *estar*. Esta compatibilidad reside en los rasgos que posee cada uno de estos grupos aspectuales: las realizaciones y logros son [+PERFECTIVO y +ACTIVO] y las actividades [-PERFECTIVO, +ACTIVO]; los participios de las realizaciones y los logros, al cambiar el rasgo [+ACTIVO] de su base verbal en [+ESTATIVO], serían compatibles con *estar* —que, según Luján, posee también esos rasgos, [+perfectivo, +estativo]—. Esto explicaría por qué los siguientes ejemplos son agramaticales: los verbos sobre los que se forman los participios, según Luján (1980), no son ni realizaciones, ni logros, sino actividades.

- (12) a. *El error está detectado.
b. *La verdad está descubierta.
c. *Las cosas están traídas.
d. *El auto está manejado.³¹

De aceptar esta propuesta, restaría explicar por qué algunas realizaciones (**El mayordomo está asesinado*), y no pocos logros, son incompatibles con *estar*: **Juan está llegado*, **El presidente está entrado* —frente a *La flecha está disparada*, *La cima está coronada*—.

4.2. El rasgo [+Nexus/−Nexus]

Clancy Clements (1988) hace un repaso de las conclusiones del trabajo de Luján (1980), con la que coincide en los siguientes puntos:

- La descripción léxica de las cópulas.

³⁰ Para la división que establece Luján entre participios adjetivos y participios verbales, *vid.* Luján, 1980: pp. 46-50.

³¹ En nuestra opinión, el grado de aceptabilidad de estas oraciones no es el mismo, pues si bien d) es claramente agramatical, no parece tan evidente afirmar lo mismo de a), b) y c), que dejan de plantear dudas con el añadido apropiado: *El error ya está detectado*, *La verdad ya está descubierta*, *Las cosas ya están traídas*. Quizá habría que cuestionarse si *detectar*, *descubrir* y *traer* son, según explica Luján, actividades.

- La relación de hiponimia implícita que existe en la predicación *ser/estar*: <estar+adjetivo> está implícito dentro de <ser+adjetivo>, de manera que *estar gorda* implica *ser gorda*, pero no lo contrario.

- La clasificación tripartita de adjetivos en [+perfectivos], [-perfectivos] y [±perfectivos], establecida de acuerdo a las características de cada grupo, así como a sus posibilidades combinatorias con *ser* y *estar* (Clancy Clements, 1988: p. 783).

Aceptado lo anterior, Clancy Clements (1988: p. 786) concluye que el trabajo de Luján (*ibid.*) tropieza con algunos obstáculos al intentar sistematizar la oposición entre las cópulas *ser* y *estar* partiendo exclusivamente de la descripción semántica del verbo copulativo y del adjetivo y propone, por ello, añadir dos factores más, a saber, la naturaleza semántica del sujeto y el punto de vista del hablante³². De esta forma, Clancy Clements pretende dilucidar no solo qué factores semánticos, sino también pragmáticos, subyacen en la oposición <COP+ADJ/PARTICIPIO>.

Para Clancy Clements (1988), *ser copulativo* expresa una identificación intrínseca entre el sujeto y el predicado.

- (13) a. Ella es hermosa.
b. Ella es profesora.
c. Ella es la que ganó el premio.

Como verbo copulativo, *estar* identifica también un sujeto con su predicado, aunque además de identificar va a implicar algún tipo de conexión, ya sea con una posición espacial (14a), ya se trate de un estado o situación previos (14b).

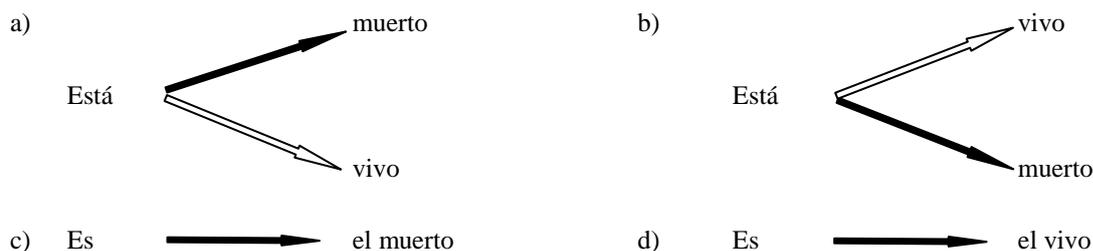
- (14) a. Las nubes están altas. (Clancy Clements, 1988: p. 788)
b. Sus ojos estaban rojos (= había bebido la noche anterior). (*Ibid.*)

En Carrasco (1974: p. 338) se había apuntado ya esta idea 'nexo': «En la eventual modificación que admite la atribución con *estar* hay siempre un nexo, hacia adelante o hacia atrás, con otra situación». Para este autor, en enunciados con *estar*, como *Aquel perro está muerto* y *Aquel perro está vivo*, subyace la idea de vínculo, que puede ser real —como el estado anterior de *estar muerto* (que implica que antes se estuvo vivo)— o no, como sucede en *estar vivo*, que no enlaza con un estado anterior, sino que contrasta con otro posible estado: si el perro está vivo es porque

³² En este último criterio, sigue a Falk (1979).

no está muerto. La predicación con *ser* carecería de esta conexión retrospectiva o prospectiva, lo que no significa que los predicados con *ser* no estén sujetos a cambio, pueden modificarse, pero «el cambio de predicado sería la consecuencia de un cambio constitutivo del sujeto» (Carrasco, 1974: p. 338).

En vista de ese vínculo subyacente en el significado de la predicación con *estar*, Carrasco (1974) apunta también la idea de que *estar* debe tener en su composición alguna variable más que *ser* —el autor utiliza el término ‘valencia’—: «En conclusión, podríamos decir con terminología química, acuñada ya por otros lingüistas, que el sujeto de *ser* no tiene más que una ‘valencia’, mientras que el de *estar* tiene dos o más ‘valencias’» (Carrasco, 1974: p. 339). Esa segunda valencia que se menciona puede muy bien ser el rasgo [+Nexus] de Clancy Clements (1988), [+Transicionalidad] de Fernández Leborans (1995) o el argumento *darwiniano* de Bosque (1990), entre otras interpretaciones que se han hecho de esa variable que parece diferenciar a *estar* frente a *ser*. En los siguientes esquemas, Carrasco (1974) ilustra su propuesta de la doble valencia de *estar* para los enunciados *Aquel perro está muerto* (a) y *Aquel perro está vivo* (b) y de la valencia única de *ser* para *Aquel perro es el muerto* (c) y *Aquel perro es el vivo* (d):



Esquema 2: La doble valencia de *estar* en Carrasco (1974)

Para Clancy Clements, esta conexión, que explica la diferencia latente entre *ser* y *estar*, se manifiesta en la semántica de las cópulas en los rasgos [-Nexus] y [+Nexus] respectivamente: «My claim is, then, that the semantics of *estar* contains this presupposition of a connection and that it is this feature of *estar* that semantically distinguishes it from *ser*. Let us call this distinctive feature [Nexus]» (Clancy Clements, 1988: p. 788). Si un predicado contiene este vínculo o nexos, seleccionará *estar*, y *ser* si carece de él.

Respecto al segundo criterio, la semántica del adjetivo, Clancy Clements (1988)³³ propone dividir los adjetivos, desde el punto de vista aspectual, en: adjetivos de evento, de proceso y de estado.

³³ Parte de la clasificación de eventos de Vendler (1957) y Bach (1981).

- Adjetivos no dinámicos o de estado —no implican un evento previo—: *mortal, caucásico*.

- Adjetivos dinámicos (derivados) de proceso. Implican un vínculo con un estado previo, por lo que pueden expresar el estadio de un proceso: *¡Qué alto estás!*

crecer (PROCESO) → ser bajo — ser alto (ESTADO DE UN PROCESO)

envejecer (PROCESO) → ser joven — ser viejo (ESTADO DE UN PROCESO)

- Adjetivos dinámicos (derivados de realizaciones o de logros) de evento. Denotan el estado resultante de un evento que no implica una oposición con un estado anterior³⁴: *¡Qué harto / cansado / perplejo estoy!*

bautizar (EVENTO) → estar bautizado (ESTADO RESULTANTE)

enfadarse (EVENTO) → estar enfadado (ESTADO RESULTANTE)

vestirse (EVENTO) → estar vestido (ESTADO RESULTANTE)

Esta clasificación no es suficiente, puesto que, como indica Clancy Clements, no todos los adjetivos miembros de un mismo grupo se comportan igual; así, podemos decir *Juan está siempre enfadado* (Adj. de evento) pero no que **Juan está siempre bautizado* (Adj. de evento), como tampoco **Juan es siempre bajo/alto* (Adj. de proceso) o **Juan es siempre joven/viejo* (Adj. de proceso). Para dar cuenta de este dispar comportamiento, Clancy Clements (1988) introduce la noción de *direccionalidad* y distingue entre *adjetivos unidireccionales* y *adjetivos bidireccionales*, dependiendo de si las características expresadas por el adjetivo pueden adquirirse o mudar en una o en dos direcciones; por ejemplo, partiendo de enunciados con sujetos animados, *joven* y *viejo*, *bautizado* y *no bautizado*, serían adjetivos unidireccionales —de *joven* se progresa a *viejo* y de *no bautizado* se pasa a *bautizado*—, una vez que es inviable, en principio, y de acuerdo con nuestro conocimiento del mundo, el camino inverso (ir de *viejo* a *joven* y de *no bautizado* a *bautizado*). Los adjetivos que permiten las dos direcciones serán bidireccionales, por ejemplo, *enfadado*, *despierto* o *dormido*: un sujeto puede pasar de *no enfadado* a *enfadado* o de *dormido* a *despierto*, y viceversa, cuantas veces quiera³⁵.

A la semántica de la cópula y del adjetivo, como se dijo antes, Clancy Clements (*ibid.*) introduce dos variables más para justificar la selección final de la cópula: el referente del sujeto, esto es, si

³⁴ No nos queda claro que los adjetivos de evento no impliquen una oposición o contraste con un estado anterior.

³⁵ El concepto de direccionalidad no explicaría, sin embargo, la gramaticalidad de *Juan ha sido siempre alto*.

el sujeto de la oración copulativa es [+Animado] o [-Animado], y la intención del hablante: «I will assume that, for a COP + ADJ utterance to be grammatical, feature matching must hold between S[peaker], COP, and ADJ. This means that the class norm of S will only match up with [-Nexus] of COP and [-Resultative] of ADJ. Similarly, the individual norm of S will only match up with [+Nexus] of COP and [+Resultative] of ADJ» (Clancy Clements, 1988: p. 795). En los epígrafes que siguen se analizará la combinación de *ser* y *estar* en relación con estas tres variables: tipo de adjetivo, tipo de sujeto e intención del hablante.

Con las nociones de <norma general> versus <norma individual> de Falk (1979), Clancy Clements (1988) incorpora en el análisis de las oraciones copulativas un elemento pragmático: la intención del hablante (H): si el hablante predica una cualidad del sujeto comparándola con una norma general compartida por una determinada cultura, sociedad, etc., seleccionará la cópula *ser*; si, por el contrario, predica dicha cualidad en relación con su propia experiencia y/o conocimiento del sujeto, optará por *estar*. Consideremos los ejemplos que propone Clancy Clements (*ibid.*):

- (15) a. Para su edad, Pepe es bien alto. <Norma general> → [-Nexus]
b. Pepe, ¡qué alto estás! <Norma individual> → [+Nexus]

De acuerdo con lo expuesto, (15a) expresa que, dentro de la clase de chicos de la edad de Pepe (norma general), Pepe es alto y, por lo tanto, la altura es una de las características que clasifican a Pepe. Con (15b), sin embargo, el hablante establece una comparación basada en una norma individual del sujeto, entre el estado presente de Pepe y otro estado o estados previos de Pepe en relación con el mismo Pepe, conocidos o intuitos por el hablante.

Considerados todos los criterios expuestos: la semántica del adjetivo y de la cópula, la naturaleza del sujeto y la intención del hablante, recogemos en §4.2.1 y §4.2.2 el análisis que hace Clancy Clements (1988) de la predicación copulativa.

4.2.1. Predicados copulativos adjetivos con sujetos animados

Los adjetivos que seleccionan sujetos animados pueden clasificarse en: adjetivos de evento unidireccionales, adjetivos de evento bidireccionales, adjetivos de proceso unidireccionales, adjetivos de proceso bidireccionales, adjetivos de evento/proceso bidireccionales y adjetivos de estado.

- Adjetivos de evento unidireccionales (ADJs EU). Estos adjetivos son [\pm Resultativo] porque pueden expresar, bien el resultado de un evento subyacente —y serían [+Res.], como se refleja en (16)—, bien un estado del sujeto independientemente de ningún evento —y ser, por tanto, como los enunciados de (17), [-Res.]—; según Clancy Clements (1988), en los ejemplos de (16) el rasgo [+Res.] explica la existencia de una relación ‘causa-efecto’ ausente en (17). Por tanto, con este tipo de adjetivos de evento unidireccionales, el hablante puede elegir entre la opción [+Nexus, +Resultativo] o [-Nexus, -Resultativo], dependiendo de su intención comunicativa.

- (16) a. Juan se casó. \rightarrow Juan está casado. [+Res.]
 b. Juan se divorció. \rightarrow Juan está divorciado. [+Res.]
 c. Juan se quedó ciego / mudo / sordo. \rightarrow Juan está ciego / mudo / sordo. [+Res.]
- (17) a. En cuanto a su estado civil, Juan es casado / divorciado. [-Res.]
 b. En cuanto a su educación, Juan es graduado en derecho. [-Res.]
 c. En cuanto a su posición en la iglesia, Juan es bautizado / confirmado. [-Res.]

- Adjetivos de evento bidireccionales (ADJs EB): *descansado* \leftrightarrow *cansado*, *despierto* \leftrightarrow *dormido*, *vestido* \leftrightarrow *desnudo*, *presente* \leftrightarrow *ausente*. Clancy Clements (1988), basándose en la relación entre el estado resultante denotado por el adjetivo y el evento subyacente correspondiente, asume que estos adjetivos de evento bidireccionales poseen el rasgo [+Resultativo] en su significado, de ahí que sean solo compatibles con el rasgo [+Nexus] de *estar* y la interpretación de norma individual del hablante. De todo esto se deduce que estos adjetivos deberían ser incompatibles con *ser*, como de hecho lo son, puesto que combinados con *ser* dan lugar a oraciones pasivas o agramaticales.

- Adjetivos de proceso unidireccionales (ADJs PU): *bajo* \rightarrow *alto*, *joven* \rightarrow *viejo*. Como están marcados como [\pm Resultativo], pueden expresar un estado vinculado con un evento implícito (18b) —la interpretación [+Resultativo] conlleva una comparación con un estado previo—, o no (18a).

- (18) a. Juan es muy alto (respecto a una clase dada). [-Res.] [-Nexus]
 b. ¡Qué alto estás, Juan! (= ¡Cómo has crecido, Juan!) [+Res.] [+Nexus]

- Adjetivos de proceso bidireccionales (ADJs PB): *descortés* \leftrightarrow *cortés*, *insincero* \leftrightarrow *sincero*, *descuidado* \leftrightarrow *cuidadoso*. Poseen el rasgo [-Resultativo], de manera que solo permiten la selección de [-Nexus] y *ser*.

(19) Juan es/*está {(in)capaz / (in)cauto / (in)justo}.

- Adjetivos de evento/proceso bidireccionales (ADJs EB/PB). Si se interpretan como adjetivos de evento, serán [+Res.], y [-Res.] en el caso de que se trate de adjetivos de procesos.

(20) a. María es bonita. Adjetivo de proceso bidireccional: [-Res.] [-Nexus]

b. María está bonita. Adjetivo de evento bidireccional: [+Res.] [+Nexus]

- Adjetivos de estado <-evento y -proceso>. Son aquellos adjetivos que no implican ni un proceso ni un evento previos, de ahí que sean [-Res.] y seleccionen exclusivamente *ser*.

(21) a. Juan es/*está mortal.

b. Juan es/*está caucásico.

La siguiente tabla recoge todas las variables posibles en la predicación copulativa con adjetivos con sujetos animados:

H(ablante)	COP	R(eferente) del sujeto	AJD
			·ADJs EB ([+Res.])
Norma individual	[+Nexus]		:ADJs EU ([±Res.])
		<+Animado>	:ADJs PU ([±Res.]) (contraste)
Norma general	[-Nexus]		:ADJs EB/PB ([±Res.])
			.ADJs PB ([-Res.])
			.ADJs <-Evento/Proceso> ([-Res.])

Tabla 3: Variables con sujetos <+Animado> en Clancy Clements (1988)

Los adjetivos que son ([-Res.]), no implican ningún vínculo, por lo que son solo compatibles con el rasgo [-Nexus] de *ser*; los que están marcados positivamente [+Res.] seleccionan la variable [+Nexus] de la cópula *estar*; por su parte, los adjetivos [±Res.] son susceptibles de recibir ambas interpretaciones, [±Nexus], lo que les permite combinarse indistintamente con *ser* y *estar*. El rasgo [±Nexus] está relacionado también, de acuerdo con Clancy Clements, con las nociones de <norma general> y <norma individual>, una vez que el hablante selecciona el rasgo [-Nexus] de *ser* cuando atribuye una cualidad al sujeto vinculada a una norma general, esto es, a lo que una comunidad de hablantes entiende que dicha cualidad significa o representa; por el contrario, selecciona el rasgo [+Nexus] contenido en *estar*, cuando asume la existencia de un vínculo entre el estado o propiedad denotados y otro estado o propiedad del mismo sujeto, de ahí que se hable en este caso de <norma individual>.

En cuanto a los contraejemplos derivados de su análisis, Clancy Clements (*ibid.*) arguye que se trata de violaciones de las exigencias pragmáticas, es decir, que un adjetivo que se construye con *estar* por pertenecer a la clase de adjetivos de evento bidireccionales, como *aburrido* y *callado*, o con *ser* por pertenecer a la clase de adjetivos de proceso bidireccionales, como *cortés/descortés*, por ejemplo, puede comportarse del modo no esperado para, según palabras del autor: «to denote what they typically do not denote as a group» (Clancy Clements, 1988: p. 806), como sucedería con un enunciado como (22) en el que un adjetivo de proceso bidireccional selecciona *estar*, en lugar de *ser*, la cópula esperada según la propuesta de Clancy Clements (*descortés* = <BP Adj>, [-Res.], [-Nexus] = SER):

(22) Estuviste muy descortés con doña Ramona.

De modo que, aunque su análisis no dé cuenta de las posibles “excepciones”, este lingüista propone una explicación para las mismas y sugiere que se trata de enunciados en los que el hablante viola las “normas pragmáticas” para *marcar* dichos enunciados, que resultarían, por tanto, enfáticos o estilísticamente resaltados. Es lo que sucedería, por ejemplo, con oraciones como (22), o como *Luis está muy venezolano esta noche*, en el que el hablante hace una lectura de norma individual y combina *estar* con un adjetivo <-Evento/-Proceso> (*venezolano*) que, en su uso no marcado, no lo permite.

Clancy Clements (1988) se apoya en el trabajo de Falk (1979), cuyos datos no recogen la combinación de *inteligente* con *estar*, para defender que enunciados como (23) serían residuales:

(23) Juan está muy inteligente últimamente.

En nuestra opinión, enunciados como *Estuviste muy descortés con doña Ramona* o *Juan está muy inteligente esta noche* no son enfáticos, dada la naturalidad de este tipo de alternancias <*ser/estar*+adjetivo> en nuestro idioma. Refrendamos las palabras de Fernández Leborans (1995) y cuestionamos la necesidad de recurrir a nociones pragmáticas como las empleadas por Clancy Clements: «A mi modo de ver, no parece que sea necesario buscar una explicación pragmática de este tipo para tales alternancias; oraciones como *María está guapa* o *Él está amable*³⁶ no expresan situaciones de “marcado”, como desviaciones de una norma general que determinaría los enunciados con *ser* (*María es guapa; Él es amable*). Piénsese que, por ejemplo, el sujeto *María* del que se predica *está guapa* puede ser “guapa” o no serlo; paralelamente, el

³⁶ Estos ejemplos no serían excepciones en Clancy Clements (1988), pues se agruparían dentro de los Adjetivos de Evento/Proceso Bidireccionales que poseen el rasgo [\pm Resultativo] y podrían, por tanto, combinarse con *ser* y *estar*.

emisor de *Él está amable* puede desatender el hecho de que el sujeto posea o no inherentemente la cualidad de la “amabilidad”» (Fernández Leborans, 1995: p. 260).

Los contextos de alternancia constituyen un problema cuando se asume que la oposición *ser/estar* puede traducirse en imperfectivo/perfectivo: ¿cómo explicar el contraste entre *La señora fue/estuvo muy ingeniosa durante la cena?* Clancy Clements (1988), como se ha explicado, recurre a argumentos de naturaleza pragmática —las variables de norma general e individual— para salvar esta aparente paradoja. A nuestro juicio, dichas variables no son sino una reinterpretación de las nociones de imperfectividad vs. perfectividad, puesto que con la norma general se predica una cualidad o propiedad considerando un periodo temporal en su totalidad, frente a la norma individual, que implica lo contrario: predicar una propiedad o cualidad vinculadas a un determinado tiempo y/o espacio o a otro estado de cosas, situación, realidad, etc.; es más, si defendemos que la elección entre *ser* y *estar* es pragmática, cualquier adjetivo debería poder coaparecer con ambas cópulas, lo que de hecho, no siempre sucede. En realidad, esta distinción entre <norma individual> y <norma general> no es nueva, sino una reinterpretación de propuestas tradicionales, como la que señalábamos arriba del *Esbozo* (1999), según el cual la elección de una cópula u otra con atributos adjetivos depende «de la manera en que el hablante concibe y enuncia la realidad en cada caso concreto (...) de lo que la gramática filosófica llama *forma interior del lenguaje*» (RAE, 1991: §.3.3, p. 366).

4.2.2. Predicados copulativos adjetivos con sujetos no animados

Cuando el referente del sujeto es no animado, hay que determinar si la entidad denotada por el sujeto es de primer o de segundo orden y, en el primer caso, si puede estar sujeto a modificación o alteración.

Si el sujeto es una entidad de primer orden, Clancy Clements (1988) distingue entre: adjetivos de evento unidireccionales y bidireccionales, adjetivos de proceso unidireccionales, adjetivos de proceso bidireccionales y adjetivos de evento y proceso bidireccionales.

- Adjetivos de evento unidireccionales y bidireccionales (ADJs EU/EB). La direccionalidad dependerá de la naturaleza de la entidad referida por el sujeto; así, hay entidades que permiten la doble dirección (24b) y otras que no (24a): *Un plato roto* es unidireccional, mientras que *una radio rota* es bidireccional. La direccionalidad del adjetivo no puede, por tanto, ser predecible en este caso, pues dependerá del sujeto con el que se combine:

(24) a. *El plato está siempre intacto/roto.

b. La radio está siempre intacta/rota.

- Adjetivos de proceso unidireccionales (ADJs PU). Los únicos adjetivos de este tipo con sujetos no animados son *nuevo-viejo*. Se comportan igual que con sujetos animados: aceptan la lectura de norma general o individual <±Nexus> y pueden, por tanto, construirse con *ser* o con *estar*:

(25) a. El coche es viejo.

b. ¡Qué viejo está tu coche!

- Adjetivos de proceso bidireccionales (ADJs PB). Estos adjetivos, *noble, justo, etc.*, se refieren a características particulares de los seres animados, de ahí que estén marcados como [-Resultativo] y no permitan al hablante elegir entre las dos normas, solo la general y, por tanto, la cópula *ser*.

(26) a. Los ideales del rey son justos.

b. Sus intenciones son sinceras.

- Adjetivos de evento y proceso bidireccionales (ADJs EB/PB). Estos adjetivos son gramaticales tanto en contextos de procesos (27a) como en contextos de evento (27b), de lo que se colige que estos adjetivos poseerán el rasgo [±Resultativo] y el hablante, por tanto, podría presentar una situación desde el punto de vista de la norma general, como en (27a) y (28a), o de la norma individual, (27b) y (28b), como efectivamente sucede:

(27) a. Con los años la casa se volvía {triste/alegre/ bonita}.

b. Después de los arreglos, la casa quedó bonita.

(28) a. La casa es elegante.

b. ¡La casa está elegante!

Según Clancy Clements (1988), si el sujeto es una entidad de segundo orden, suele tratarse de eventos, procesos y estados nominalizados (es decir, nombres de evento). Como este tipo de nombres no implican un resultado, se construyen con *ser*: «The reason for this [la aparición de la cópula *ser*] appears to reside in the fact that second-order nouns denote entities that occur or take place rather than exist [...]» (Clancy Clements, 1988: p. 814):

- (29) a. Las acciones del rey eran/*estaban corruptas.
 b. La educación de Juan era/*estaba buena.
 c. La paz era/*estaba tranquilizadora.

Las variables de la predicación copulativa con adjetivos con sujetos no animados se reflejan adecuadamente en la siguiente tabla:

H(ablante)	COP	R(eferente)	ADJ	
Norma individual	<+Nexus>	<-Animado>	1 ^{er} orden	alterable ADJs EB/EU (<+Res>)
				no alterable :ADJs PU (<+Res>)
Norma general	<-Nexus>		2 ^o orden	:ADJs EB/PB (<+Res>)
				.ADJs PB (<-Res>)

Tabla 4: Variables con sujetos <-Animado> en Clancy Clements (1988)

Nos parece interesante la propuesta de Clancy Clements (1988) de tener en cuenta tanto la naturaleza del atributo como del sujeto para justificar la selección de la cópula, asumiendo con ello la idea de la cocomposicionalidad de Pustejovsky (1991) que se introdujo en el §2.2. Sin embargo, abogamos por un análisis de *ser* y *estar* que excluya cualquier tipo de criterio pragmático, de ahí que consideremos inadecuado incluir “la visión del hablante” para explicar la distribución sintáctica de *ser* y *estar*.

Con la intención de superar las lagunas que el par imperfecto/perfecto de Luján no pudo resolver, Clancy Clements (*ibid.*) propone una clasificación más exhaustiva de los adjetivos en adjetivos derivados de eventos, procesos y estados³⁷, (unidireccionales y bidireccionales). Pese a la madurez de su propuesta, quedarían por explicar los casos que Clancy Clements (1988) considera violaciones a la norma o ejemplos de enunciados “marcados”.

4.3. Predicados de individuo vs. predicados de estadio

Estudiando los “plurales escuetos” ingleses (*bare plurals* o plurales sin determinante) y la expresión de la genericidad, Carlson (1977) introdujo una explicación ontológica de este fenómeno basada en la existencia de géneros (*kinds*), objetos (*objects*) y estadios (*stages*). La importante aportación de Carlson consistió en tratar los géneros como individuos y en incluir en

³⁷ Una línea parecida adoptará, por ejemplo, Arche (2006), al proponer que los adjetivos se dividen en estados y actividades.

la clasificación los *estadios*, que serían un segmento espacio-temporal de los individuos (géneros y objetos).

La nueva ontología de Carlson se tradujo en la existencia de dos clases aspectuales de predicados: los predicados de individuo (P-I) y los predicados de estadio (P-E). Los primeros expresan propiedades estables, inherentes, no delimitadas (*ser español / alto / simpático, etc.*) y los segundos, propiedades temporales o accidentales, delimitadas contextual o situacionalmente (*estar enfadado / harto / decepcionado, etc.*): «That I am sitting on this chair is a very transitory property of mine. That I have brown hair is not. The first property is a *stage-level* property in the terminology of Carlson. The second property is an *individual-level* property. Stage-level properties are expressed by stage-level predicates. And individual-level properties correspond to individual-level predicates» (Kratzer, 1995: p. 125).

- (30) a. Juan es {inglés / del Reino Unido / abogado / inteligente / rubio / amable / fiel}. = P-I
b. Juan está {de abogado / harto / cansado / descontento / en casa / durmiendo}. = P-E

Según Carlson (1977), los P-I se refieren a su sujeto directamente, mientras que los P-E se predicán de una parte del sujeto (del sujeto en una determinada situación), para lo que precisan de una operación semántica extra, *la función de realización*: R; de esta manera, ‘*mammal*’, en (31a), está predicado de *John*, por eso lo describimos como un predicado de individuo, mientras que ‘*Los Angeles*’ en (31b), está predicado de una parte, de un estadio, de *John*, por lo que *estar en Los Ángeles* conforma un predicado de estadio:

- (31) a. John is a mammal. (John es un mamífero.) >M (j)
b. John is in Los Angeles. (John está en Los Ángeles) >∃ y [R (y, j) & in (Los Angeles) (y)]³⁸

Según Leonetti (1994: p. 184), la oposición P-I/P-E no es de naturaleza ontológica, sino aspectual: «Los predicados de individuo expresan propiedades estables, duraderas e intrínsecamente ligadas a una entidad; los predicados de estadio, por el contrario, corresponden a hechos o estados transitorios, accidentales o limitados en el tiempo». De hecho, la propuesta de Carlson (1977) se ha venido utilizando en la explicación de varios fenómenos gramaticales de naturaleza aspectual, como las construcciones de participio absoluto, las cláusulas reducidas preposicionales, los complementos predicativos y las oraciones con *estar*, esquemas todos ellos que admitirían exclusivamente predicados de estadio por ser aspectualmente perfectivos. Los

³⁸ Los análisis están tomados de Arche, 2006: p. 6.

contextos imperfectivos, por su parte, como las oraciones con *ser*, exigirían predicados de individuo. Seguimos a Leonetti (1994) en el análisis de cada uno de estos contextos:

- Las construcciones absolutas son compatibles solo con P-E, como *limpia*, *borracho*, *lejano*, *furiosa* en (32), lo que explica la agramaticalidad de la presencia de un P-I (*tímido*, *interesante* y *caro*) en dichas construcciones (33); pese a ello, no es extraño encontrar contraejemplos, como los que proponemos en (34):

- (32) a. Una vez limpia la habitación, empezamos a trabajar.
b. Ya borracho Pepe, lo echaron del bar.
c. Lejano ya el recuerdo de la guerra, la economía empezó a recuperarse.
d. Furiosa María con su marido, se marchó de casa.

- (33) a. *Tímido Juan, no abrió la puerta.
b. *Interesante el partido, nos quedamos a verlo.
c. *Caro el mueble, no lo compraron.

- (34) a. Fiel a sus principios, Eduardo abandonó la causa.
b. Inaccesible al desaliento, no cejó en su lucha.
c. Consecuente con sus decisiones, cumplió la promesa.

- Según Leonetti (1994), las cláusulas reducidas preposicionales serían también contextos característicos de P-E, como efectivamente ilustra la gramaticalidad de los P-E en (35a) y la agramaticalidad sistemática de los P-I (35b):

- (35) a. Con la puerta abierta. / Con Ernesto en la portería.
b. *Con el libro difícil. / *Con la niña rubia.

- Los complementos predicativos del sujeto, continúa este gramático, solo pueden estar representados por P-E (36a). Efectivamente, no resulta fácil encontrar P-I en este contexto, que suelen formar enunciados agramaticales (36b), si bien proponemos (37) como posibles alternativas, concediendo, eso sí, que parece tratarse, efectivamente, de ejemplos residuales:

- (36) a. Ernesto llegó a su casa {harto/furioso/borracho/cansado/contento/medio muerto}.
b. *Ernesto llegó a su casa {inteligente/francés/alto/necesario/despreciable/estudioso}.
- (37) a. Ernesto volvió de su viaje {nacionalista / católico / prudente / sumiso}.
b. Juan se mostró {justo / indulgente / recto}.

- Las oraciones pseudo-relativas con verbos de percepción prefieren también P-E (38a):

(38) a. La vi que estaba cansada/alegre.

b. *La vi que era atractiva/alegre.

De acuerdo con Leonetti (*ibid.*), la distribución de las cópulas *ser* y *estar*, atendiendo a la naturaleza P-I/P-E de sus atributos, quedaría como sigue:

- Los sintagmas nominales son siempre P-I, pues expresan la pertenencia a una clase o una propiedad permanente: «lo que hace que un nombre sea un nombre es la estabilidad temporal de la propiedad denotada», afirma Leonetti (1994: p. 189), de ahí que solo aparezcan en oraciones copulativas con *ser*, con contadas excepciones del tipo *El Deportivo está (el) primero en la Liga* o *El Barcelona está (el) segundo en la clasificación*.

- Los sintagmas adjetivos [+perfectivos], como *maltrecho*, *harto*, *descalzo*, *contento*, *angustiado*, *etc.*, seleccionan *estar*; los sintagmas adjetivos [-perfectivos] como *cuidadoso*, *capaz*, *mortal*, *justo* o *recto* se combinan con *ser* y los sintagmas adjetivos como *alto*, *gordo*, *estrecho*, *aburrido*, *orgulloso*, *etc.*³⁹, que son [\pm perfectivos], pueden aparecer indistintamente con una u otra cópula. Aparentes contraejemplos en los que encontramos P-I adjetivos en contextos perfectivos —como *Ernesto fue realmente valiente en tres ocasiones* y *Ernesto ha sido justo*— o P-E adjetivos en contextos imperfectivos —como *Siempre está enfermo*— no serían tales pues se deberían no al aspecto léxico de la predicación con *ser* y *estar*, sino al aspecto flexivo (pretérito perfecto simple, compuesto y presente, respectivamente) o sintáctico (“en tres ocasiones”). Según Leonetti (*ibid.*), esta clasificación de los adjetivos y su respectiva selección de *ser* o *estar* apoya la naturaleza aspectual de la distinción, hipótesis que se ve avalada por los siguientes hechos:

- i. Los verbos que implican un cambio de estado seleccionan siempre *estar*⁴⁰:

abrir → estar abierto

escribir → estar escrito

pintar → estar pintado

cansarse → estar cansado

cortar → estar cortado

alegrarse → estar alegre

³⁹ Leonetti (1994) sigue la clasificación de adjetivos de Luján (1980 y 1981).

⁴⁰ Como notaron Luján (1980) y Bosque (1990) con ejemplos como **Está asesinada*, esto no siempre es así.

ii. Los adjetivos [+perfectivos], *harto, desnudo, presente, lleno, muerto, asombrado, etc.*, suelen expresar un cambio de estado resultante de un proceso previo: *hartarse, desnudarse, presentarse, llenarse, morir, asombrarse, etc.*

iii. Los adjetivos que seleccionan *estar* son compatibles con *ponerse* o *quedarse*, verbos de contenido aspectual que indican un cambio de estado, mientras que los adjetivos que seleccionan *ser* prefieren combinarse con *volverse* o *hacerse*, «verbos que también denotan cambios pero de propiedades más estables o esenciales» (Leonetti, 1994: p. 192).

- <*Estar*+gerundio>. Como adelantamos en el §1.3, Leonetti considera la perífrasis durativa con *estar* como copulativa, de ahí que se analice como un P-E, al igual que el resto de predicados con *estar*. El aparente contrasentido representado por la perífrasis progresiva <*estar*+gerundio>, aspectualmente imperfectiva, lo resuelve aceptando, como hace Fernández Leborans (1995 y 1999), que los predicados con *estar* expresan estados y que dichos estados no tienen por qué ser necesariamente perfectivos, sino que, de hecho, pueden ser imperfectivos: «si bien los gerundios son durativos e imperfectivos, encajan perfectamente como sintagmas seleccionados por *estar*, ya que no son predicados de individuos, sino de estadios» (Leonetti, 1994: p. 194).

- La distribución de *ser* y *estar* con predicados locativos y temporales quedaría como sigue:

i. Los sujetos eventivos se combinan con *ser*: *La reunión es/*está {a las diez / en el aula}*. ¿Por qué los nombres de evento rechazan *estar*?, Leonetti responde que es posible aceptar que la localización espacio-temporal de un evento es una propiedad que lo define y, por lo tanto, una cualidad ‘de individuo’ (Leonetti, 1994: p. 196).

ii. El resto de estructuras de carácter espacio-temporal prefieren *estar*: *El aula *es/está en el primer piso*. ¿Por qué hay oraciones locativas con *estar* que expresan propiedades permanentes como sucede, por ejemplo, en *Brasil está en Hispanoamérica?*: «(...) en el caso del español *estar* resulta insensible a distinciones aspectuales como la de Carlson (1977) cuando va seguido de locativos, quizá porque en ese caso su conversión en cópula no se ha realizado de forma completa, o quizá porque los locativos se interpretan siempre como situaciones o estados físicos alcanzados (aunque se trate de localizaciones estables y permanentes)» (Leonetti, 1994: p. 199). En portugués, por ejemplo, recuerda el autor, sí que se aplica sistemáticamente la distinción P-I/P-E, puesto que se selecciona *ser* con localizaciones permanentes, como (39a):

- (39) a. *A casa é no Flamengo.* Propiedad locativa permanente (P-I) con *ser*
 b. *O João esta em casa.* Propiedad locativa transitoria (P-E) con *estar*

Leonetti admite que el comportamiento sintáctico de *ser* y *estar* contraviene a veces su adscripción a los P-I y P-E, respectivamente. En primer lugar, porque existen predicados que son léxicamente P-I compatibles con las dos cópulas⁴¹: <*ser/estar*+ {*amable, simpático, atento, guapo, insoportable, etc.*}>. En segundo lugar, porque el comportamiento de dichos predicados no es tan homogéneo como parece, dado que podemos encontrar P-I en contextos de estadio (40), así como P-E que designan propiedades permanentes (41a) o que resultan agramaticales en contextos prototípicamente perfectivos (como algunas muestras de 41b-c):

- (40) a. Ayer fuiste {*amable / intratable / descuidada / interesada*}.
 b. Fiel a sus convicciones, se declaró insumiso.
 c. Consciente de su ineptitud, abandonó el proyecto.
- (41) a. El fuego está extinguido. / Su marido está muerto.
 b. Conocido el veredicto / Una vez conocido el veredicto / *Con el veredicto conocido / *El veredicto está conocido.
 c. *Solo Mariano / Una vez solo *(Mariano) / Con Mariano solo / Mariano está solo.

Son varios los lingüistas que han llamado la atención sobre estos fenómenos. Algunas de las críticas que ha recibido la descripción de los predicados con *ser* como P-I y de los predicados con *estar* como P-E son las que recogemos a continuación:

- Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008) afirman que los P-E pueden expresar tanto cualidades temporales como permanentes, siempre y cuando los estados que refieren se conciben como el resultado de un proceso previo —relacionando de este modo los P-E con su propuesta del argumento eventivo resultativo—. Así, en los enunciados que siguen, ‘extinguido’ y ‘muerto’ expresan una propiedad permanente, pero se construyen con *estar* porque son el resultado de un proceso:

⁴¹ A este respecto, «Condoravi (1992) observa que tales predicados no pueden ser genuinamente ambiguos entre una lectura SL y una lectura IL, puesto que si lo fueran tendrían las propiedades de los dos tipos (IL y SL) con respecto a todos los fenómenos lingüísticos que son sensibles a la distinción y, de hecho, no sucede así [muchos de esos predicados de individuo rechazan otros contextos de P-E, como las cláusulas absolutas]. Esta clase de adjetivos sólo puede ser léxicamente del tipo ILP» (Fernández Leborans, 1995: p. 267).

(42) a. El fuego se extingue. > El fuego está extinguido.

b. Su marido se muere. > Su marido está muerto.

Con todo, Bosque y Gutiérrez-Rexach (2008: §5, p. 317) concluyen que, si bien la distinción entre P-I y P-E, siendo estos últimos predicados que contienen en su estructura argumental un argumento eventivo, se revela certera, no es posible aplicar estrictamente dicha distinción a *ser/estar*.

- Arche (2006) acepta que las nociones de P-I y P-E son apropiadas, pero discrepa en que la oposición *ser/estar* esté fundamentada en los rasgos [+permanente/-permanente], como demuestra con el siguiente enunciado en el que un mismo P-I puede expresar una propiedad temporal o permanente.

(43) Juan es muy cruel con Pedro esta tarde, pero normalmente no es cruel con él.

- Brucart (2005: §4) se hace eco también de algunas lagunas que parece contener este enfoque léxico-semántico, como el que muchos predicados admitan las dos construcciones —como mencionábamos antes— o el hecho de que existan recursos sintácticos que permiten la recategorización, como la preposición y el tiempo perfecto en los enunciados que siguen: *Juan está de camarero en un hotel, En su discurso estuvo vulgar*.

Pese a las críticas, la distinción entre P-I y P-E ha orientado buena parte de los estudios gramaticales de *ser* y *estar* y son muchas las propuestas que se entienden al amparo de dichas nociones. Es el caso, por ejemplo, del trabajo de Porroche, al que dedicamos el siguiente epígrafe.

4.3.1. Cualidades vs. estados

Porroche (1988) retoma algunos de los conceptos manejados en la tradición gramatical y los reformula partiendo de la propuesta de Carlson (1977). Según esta autora, los predicados con *ser* son clasificatorios, pues la *cualidad* que atribuyen al sujeto correspondiente lo adscribe a una clase determinada —es decir, constituyen predicados de individuo—; así, en *Él es alegre*, por ejemplo, el hablante está clasificando al sujeto ‘él’ de ‘alegre’ (‘él’ pertenece al grupo de las personas alegres). Porroche insiste en que esto no significa que dicha cualidad no pueda cambiar, sino que el sujeto no tiene en consideración dicha posibilidad al procesar su enunciado.

Los predicados con *estar* expresan también una cualidad del sujeto, pero dicha cualidad no implica la pertenencia del sujeto a un grupo, es decir, no podemos parafrasear *Él está alegre* por

“él pertenece al grupo de personas alegres”, sino por “en este momento, o debido a determinadas circunstancias, él se siente alegre”. Así pues, con *estar* se predica un *estado* del sujeto que se concibe como variable (sujeto a cambio): «(...) se podría objetar que *está calvo* o *está muerto* representan estados no variables. Sin embargo, puede sostenerse que nos encontramos ante el mismo esquema, ya que lo que se enfoca es la alteración del sujeto entre dos puntos en el tiempo» (Porroche, 1988: p. 41, Nota 2).

Porroche, sin abandonar los conceptos de cualidad y estado, recurre a las nociones de *norma general* y *norma individual* de Falk (1979a y 1979b) para completarlos. Efectivamente, la dicotomía producida por pares del tipo *Ha sido/estado valiente esta tarde* o *Esta mañana ha sido/estado muy cariñoso conmigo*, en los que ambas cópulas son posibles —sin aparente cambio de significado—, no puede explicarse apelando exclusivamente a la idea de *cualidad* versus *estado*, pero sí, de acuerdo con esta autora, si entendemos que la propiedad enunciada con *ser* se basa en la noción de lo que una mayoría de hablantes posee de “ser valiente” o “ser cariñoso”, es decir, en una norma general, mientras que la cualidad denotada con *estar* resulta de una norma individual, esto es, de lo que el hablante considera de “ser valiente” y de “ser cariñoso” en relación con el sujeto en cuestión, de ahí que la selección de *estar* en “estar valiente” o en “estar cariñoso” indique que dicha propiedad, según el punto de vista del enunciador, no es una cualidad del sujeto, sino un estado adquirido.

4.3.2. Dos tipos de P-I con *ser*: estados y actividades

Arche (2006), en su trabajo *Individuals in time, Tense, Aspect and the individual/stage distinction*, acepta la distinción de Carlson (1977) de P-I vs. P-E como base de la oposición *ser/estar*: *ser* selecciona P-I y *estar*, P-E, pero no está de acuerdo en que la base de la oposición sea el carácter permanente de los P-I frente al carácter transitorio de los P-E. Para Arche (*ibid.*), la propiedad predicada por un P-I puede cambiar, no tiene que ser necesariamente permanente ni estativa, como lo prueban los enunciados siguientes:

(44) Pedro era rubio de pequeño. (P-I no permanente con *ser*)

(45) Pedro está siendo cruel. (P-I no estativo con *ser*)

Analizando la aspectualidad de la predicación con *ser*, Arche concluye que es necesario discriminar dos tipos de predicados con *ser*: los que son actividades (como *ser cruel con alguien*) y los que son estados (*ser catalán*). Parte de la clasificación semántica de los adjetivos propuesta por Dixon (1977) y que reproducimos en la siguiente tabla:

CLASE ADJETIVO	EJEMPLOS
a. Dimensión	<i>Alto, corto, ancho, pequeño</i>
b. Propiedad física	<i>Ligero, pesado, denso</i>
c. Color y forma	<i>Blanco, azul, marrón, redondo</i>
d. Edad	<i>Joven, viejo, nuevo, reciente</i>
e. Evaluación	<i>Bonito, horrible</i>
f. Velocidad	<i>Rápido, lento</i>
g. Aptitudes y disposiciones humanas	<i>Apto, capaz, inteligente, estúpido, listo, cruel</i>

Tabla 5: Clasificación de los adjetivos (Arche, 2006)

Una vez aplicadas las pruebas de aspectualidad a las clases de adjetivos anteriores, Arche (2006) concluye que si bien todos los adjetivos son estativos, se diferencian en que pueden ser [\pm activo]; la combinación de ambos rasgos permite clasificar a los adjetivos en estados y actividades:

CONCEPTO SEMÁNTICO	PATRÓN DE ASPECTO INTERNO
a. Dimensión	Estados
b. Propiedad física	Estados
c. Color y forma	Estados
d. Edad	Estados
e. Evaluación	Estados
f. Velocidad	Actividades agentivas
g. Aptitudes y disposiciones humanas	
Apto, capaz	Estados
Inteligente, estúpido, listo	Actividades
Cruel, amable	Actividades agentivas

Tabla 6: Clasificación aspectual de los adjetivos (Arche, 2006)

Como se observa en la *Tabla 6*, los predicados adjetivos muestran un diferente comportamiento aspectual: los P-I con adjetivos estativos que se describen como estados: *ser {apto, capaz, alto, ligero, blanco, joven, etc.}*, los P-I con adjetivos dinámicos que se definen como actividades: *ser {inteligente, listo, despierto, tonto}* y los P-I con adjetivos dinámicos y SPrep que se consideran actividades agentivas: *ser {cruel, amable, atento, cortés} #(con su hermano)*.

En la línea de Demonte (1979), Arche (*ibid.*) acepta que los adjetivos son P-I por defecto; si escucho *Los niños guapos, listos y buenos* interpretaré la eventualidad como un P-I (*Los niños*

son guapos, listos y buenos). Para explicar la posibilidad de ciertos adjetivos, por tanto, de constituir P-E, Arche asume, en la línea de Higginbotham y Ramchand (1996), que *estar* posee en su descripción léxica una *variable situacional externa* (*s*) que dota al predicado de la posibilidad de relacionar una propiedad con una situación que se halla fuera de la propia predicación: «I propose that it is the very copular verb *estar* that provides, by the properties in its lexical entry, the association to an external situation» (Arche, 2006: p. 251). *Estar*, de esta forma, poseería la capacidad de transformar a cualquier adjetivo con el que se combinase en P-E, predicando la propiedad en cuestión de dicha situación externa. Según esta autora, la entrada léxica de *estar* debería incluir la siguiente información: «predicado que refiere la circunstancia en la que un individuo está». La esencia de los P-I consistiría, precisamente, en carecer de esta variable.

4.3.3. El aspecto como proyección funcional

Brucart (2005) retoma igualmente la división aspectual en P-I y P-E como punto de partida de su estudio de *ser/estar*, pero, para este gramático, el rasgo fundamental que sustenta dicha oposición sí es la delimitación: «en español este último verbo [*estar*], que es el elemento marcado de la oposición, solo exige que la propiedad que se predica esté delimitada en, por lo menos, uno de los flancos del intervalo» (Brucart, 2005: p. 194).

Para evitar el contrasentido en el que parecen caer las teorías lexicistas al asumir la ambivalencia de predicados que pueden ser P-I y P-E, Brucart (2005) sugiere recurrir a una explicación de corte más sintactista al proponer que es la marca [\pm delimitada] de la proyección aspectual situada en la predicación secundaria la responsable de la selección de *ser* o *estar*:

- \emptyset está [_{SA*} Luis contento [_{+del}]]. Brucart (2005)
- \emptyset es [_{SA*} Luis culpable [_{-del}]]. (*Ibid.*)
- \emptyset es / está [_{SA*} Luis feliz]. (*Ibid.*)

Los nombres y los adjetivos relacionales son inertes en cuanto al aspecto, por lo que se construyen con *ser*. Los adjetivos calificativos que se construyen con *estar* (*contento, ufano, desnudo, ávido o descalzo*) están marcados en el léxico con el rasgo [_{+del}] y los que seleccionan *ser* (*culpable, partidario, sustituible*) con [_{-del}]. Los adjetivos que permiten la alternancia no están marcados aspectualmente: *inteligente, listo, antipático, educado, etc.* Los S.Prepos locativos, independientemente de su naturaleza aspectual, se combinan en español con *estar*; esto se explica, según Brucart (*ibid.*), por el significado original de *stare*: «Es seguro que el valor de

localización originario de *estar* ha condicionado su evolución gramatical, pero eso no ha sido óbice para que en catalán las construcciones que en español se construyen con *estar* vayan con *ser*» (Brucart, 2005: p. 197):

- (46) a. L'auditori és a la diagonal. (El auditorio está en la Diagonal.)
b. El concert és a l'auditori. (El concierto es en el auditorio.)

En cualquier caso, Brucart (2005) concede que los predicados que se construyen con *estar* son de estado; en este caso, el rasgo [+del] lo aporta la preposición y Brucart sigue a Leonetti (1994) para explicar la presencia de *ser* con predicados locativos y sujetos eventivos: «[...] cuando se aplican a eventos, los predicados de localización espacial y temporal funcionan como si fueran predicados individuales porque la localización espacio-temporal es una propiedad intrínseca de los eventos» (Brucart, 2005: p. 199):

- ∅ está [_{SP*} el auditorio [en [+del] la Diagonal].
- ∅ es [el concierto] [+del] [en [+del] el auditorio].
- ∅ es [el concierto] [+del] [a [+del] las diez].

4.3.4. *Ser y estar en la Nueva gramática de la lengua española*

No queremos cerrar este apartado sin comentar la perspectiva que adopta la RAE en la *Nueva gramática de la lengua española* (2010a y 2010b) sobre el tema que nos ocupa. En esta nueva versión de la gramática española, la RAE se va a desmarcar de varios conceptos tradicionalmente vinculados con las oraciones copulativas que se han revelado poco potentes explicativamente. Así, rechaza en primer lugar las explicaciones basadas en términos de propiedades sustantivas (o permanentes) y propiedades accidentales (o transitorias) porque como, el mismo manual apunta: «Se ha notado repetidamente que esta aproximación presenta algunas deficiencias. Por un lado, los predicados nominales se combinan con *ser* aun cuando designen propiedades transitorias: *Ángel es estudiante de tercero de Farmacia*. Por otro lado, los participios se combinan con *estar* aunque expresen propiedades no sujetas a alteración: *Está muerto, Estaba trasplantado del riñón*» (RAE, 2010a: p. 2811).

Rechaza, asimismo, la propuesta tradicional de corte aspectual de que los predicados con *ser* son imperfectivos y los predicados con *estar*, resultativos, porque carece de la fuerza predictiva suficiente para dar cuenta de los enunciados compatibles con las dos cópulas, como *El conserje fue/estuvo muy amable conmigo*.

De más alcance le parece la oposición carlsoniana de predicados de individuo vs. predicados de estadio: «Así, en *Marta es ingeniosa* la propiedad del ingenio caracteriza a Marta como individuo, por tanto no describe su comportamiento o su actitud en una situación particular. Por el contrario, los predicados de estadio designan propiedades del sujeto en relación con una situación concreta. En *Marta está hoy muy ingeniosa* no se califica el ingenio como propiedad de Marta, sino cierto comportamiento suyo relativo al día en que se habla» (RAE, 2010a: p. 2812). Es interesante señalar cómo la *Nueva gramática* apela al valor causativo de las construcciones con *ser* para explicar su presencia en contextos reacios a generalizaciones: «Parecería inesperada la presencia de *ser* en el par *El conserje {estuvo ~ fue} muy amable conmigo esta mañana*, ya que en este contexto se expresa una propiedad episódica de un individuo» (2010b: §37.5.3d, p. 714). La selección de *ser* se debe, según la RAE, a que se expresa una acción: *El conserje se comportó con amabilidad*, explicación que, en nuestra opinión, podría hacerse también extensiva a *estar*: si el conserje estuvo amable fue porque actuó con amabilidad. Idéntico razonamiento vale para los adjetivos participiales que se combinan indistintamente con *ser* y con *estar*: la diferencia entre *Este libro es muy aburrido* y *Estoy aburrido* sería, siguiendo la *Nueva gramática*, que la oración con *ser* poseería un valor causativo y carecería de la noción de cambio de estado; adjetivos, por tanto, que poseyeran este valor causativo, como *angustioso*, *preocupante* o *terrorífico*, rechazarían *estar*⁴².

4.4. El argumento eventivo davidsoniano

Muchos lingüistas aceptan que *estar* impone más restricciones aspectuales a su predicado que *ser*, más neutro a este respecto, de lo que infieren que la oposición *ser/estar* reside en que *estar* debe contener un rasgo del que carece *ser*. El problema que se deriva de estas propuestas es que la descripción léxico-semántica que se propone de *ser* y *estar* se ha revelado insuficiente para sistematizar la distribución de *ser* y *estar* sin recurrir a la composicionalidad, esto es, a la semántica de los otros elementos de la oración, no solo del atributo, sino también del sujeto.

La idea de Kratzer (1995) de explicar el carácter perfectivo de la predicación con *estar* a partir del argumento eventivo de Davidson (1967) ha sido respaldada, entre otros, por Bosque (1990), Hernanz (1988) o De Miguel (1992). Kratzer ([1988] (1995)), en su trabajo «Stage-level and Individual-level Predicates», propone que los predicados de individuo y los predicados de estadio poseen estructuras argumentales distintas, dado que los P-E proyectan una posición

⁴² Consideramos que este valor causativo que se menciona en la *Nueva gramática* (2010) para algunas construcciones copulativas con *ser* lo aporta la propia cópula.

argumental, una *variable eventiva* o *espacio-temporal*, de la que carece *ser*: «[...] stage-level predicates and individual-level predicates differ in argument structure. [...] I will propose that stage-level predicates are Davidsonian in that they have an extra argument position for events or spatiotemporal locations (Davidson, 1967). Individual-level predicates lack this position» (Kratzer, 1995: p. 126).

- (47) a. Los bomberos están disponibles. (*Firemen are available.*)
b. Los bomberos estuvieron disponibles. (*Firemen were available.*)

Según Kratzer, el SN-SUJ del primer enunciado puede recibir dos lecturas: genérica o de P-I (la clase de los bomberos siempre está disponible) o existencial o de P-E (los bomberos situados en un determinado espacio y tiempo estaban disponibles); el SN-SUJ del segundo enunciado, sin embargo, solo posee la interpretación existencial porque el tiempo perfecto dota al enunciado de un argumento eventivo que impide la lectura genérica⁴³. Nótese que la afirmación de Kratzer solo es válida para algunos atributos, ya que si yo afirmo, por ejemplo, *Los bomberos están hartos*, la interpretación genérica (al menos en español) es inviable, pese a que el tiempo verbal es el presente. Analicemos otro ejemplo extraído del trabajo de Kratzer (1995) en el que se combina un P-I con un tiempo perfecto:

- (48) Enrique fue francés. (*Henry was French.*)

En este enunciado, *fue francés* puede interpretarse como un P-E o como un P-I. Como P-E la oración se explicaría del siguiente modo: Enrique durante determinado periodo de su vida fue francés, hasta que dejó de serlo, porque cambió de nacionalidad, por ejemplo. En este caso, *ser francés* se predica del argumento davidsoniano contenido en el predicado pasado ‘antes de ahora’ (“en un determinado segmento espacio-temporal”), de tal modo que un P-I (*ser francés*) se comporta como un P-E, con el subsecuente cambio en su estructura argumental. Sin embargo, *fue francés* puede interpretarse también como un P-I, y entonces el tiempo pasado se predica de *Enrique* —único argumento de *ser francés* como P-I— (entenderemos, entonces, que Enrique fue francés toda su vida, hasta que falleció)⁴⁴. Podemos concluir por tanto, que mientras que los P-I —como afirma Carlson (1977)— son predicados directamente del individuo (como muestra 49a), los P-E son predicados, de acuerdo con Kratzer, de un argumento espacio-temporal (49b).

⁴³ No nos parece necesario postular un argumento extra para explicar la dispar interpretación del sujeto, sino entender que el tiempo perfecto favorece la individualización del sujeto, así como la transitividad del enunciado, como intentaremos demostrar en §5.

⁴⁴ En este trabajo, sostendremos que Enrique fue francés es siempre un P-I, independientemente de que se predique de toda su vida o de un tramo de la misma.

- (49) a. Henry was French. → [before-now(Henry₃)] & [French(he₃)]
 b. Firemen were available. → [before-now(1)] & ∃_x [firemen (x) & available(x, 1)]

Bosque (1990), en «Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios», retoma también la noción de ‘argumento eventivo davidsoniano’ y coincide con Kratzer (1995) en que los P-I carecen de este argumento eventivo. La configuración sintáctica de los P-I y los P-E, de acuerdo con esta idea, quedaría como sigue (Bosque, 1990):

[S_{Asp} [-eventivo] son_i [S_V h_i [valientes]]]
 [S_{Asp} [+eventivo] están_i [S_V h_i [disponibles]]]

Bosque (*ibid.*) amplía el alcance del argumento davidsoniano a los predicados resultativos, con cambio de estado o no, y habla de *argumento eventivo resultativo*, con el que defiende la existencia de contextos lingüísticos aspectualmente condicionados que admiten únicamente predicados que contengan en su estructura este argumento resultativo. Es lo que sucedería con las cláusulas de participio absoluto, las cláusulas reducidas y las oraciones con *estar*. Los P-I seleccionarían contextos de individuo carentes de argumento eventivo resultativo, como los predicados con *ser*, y los P-E contextos de estadio, como la predicación con *estar*. Esto explica por qué predicados como **Estar {amado / nadado / sabido} etc.*, son agramaticales, porque *estar* subcategoriza proyecciones perfectivas resultativas —es decir, P-E—, y *amar*, *nadar* y *saber* son aspectualmente no resultativos.

Bosque (1990) señala, no obstante, que no está del todo claro cuándo interpretar que existe realmente un ‘resultado’: «Nótese que *herir* posee este argumento eventivo, pero *asesinar* no parece tenerlo, por evidentes y palpables que sean los efectos de la acción verbal». Si *asesinar* es un predicado perfectivo que conlleva un cambio de estado o resultado, ¿cómo explicar los siguientes contrastes con *herir*?:

- (50) a. Herido Juan, Pedro huyó de la escena del crimen.
 b. Con Juan herido, Pedro huyó de la escena del crimen.
 c. Juan está herido.
- (51) a. ?Asesinado Juan, Pedro huyó de la escena del crimen.
 b. ?Con Juan asesinado, Pedro huyó de la escena del crimen.
 c. ?Juan está asesinado.

4.4.1. El argumento eventivo en las cláusulas reducidas

Hernanz (1988) aborda el tema de los complementos predicativos (CPs), cuyo estudio por parte de la gramática tradicional ha sido objeto, según esta autora, de las siguientes deficiencias:

- La mezcla de criterios morfológicos y sintácticos, y la asimetría de ello resultante, así como el análisis diferenciado, por el hecho de ser formalmente distintos, de segmentos funcionalmente equivalentes:

(52) a. Los soldados llegaron *cansados*.

b. Los soldados llegaron *de mal humor*.

- La falta de una frontera nítida entre los CPs y otras unidades afines como los atributos o los complementos circunstanciales. Efectivamente, como señala Hernanz, no parece apropiado asimilar el estudio de oraciones predicativas y pseudoatributivas —como *Los huéspedes quedaron contentos* y *La niña parecía enfermiza*—, salvo que se defienda el análisis unificado de dichas estructuras.

Según Alcina y Blecua (1975: p. 870), los criterios sintácticos que deben satisfacer los CPs son: «Carácter de predicación secundaria, necesidad de un ‘sujeto’ al que referirse, necesidad de que tal ‘sujeto’ actúe, asimismo, como sujeto o complemento directo del verbo nuclear» (Hernanz, 1988: p. 9). Estas tres condiciones sirven de punto de partida para el trabajo de Hernanz, quien entiende que los CPs constituyen ejemplos de cláusulas reducidas: «(...) debe apelarse a la existencia de dominios oracionales defectivos: son las llamadas ‘oraciones reducidas’, consistentes en un sujeto y un predicado, pero carentes del nudo FLEX(IÓN)» (Hernanz, 1988: p. 9). Conforme a ello, el análisis de las oraciones que contienen un CP quedaría como sigue:

(53) a. Los soldados_i FLEX llegaron [_{SA} PRO_i cansados].

b. Pedro llevaba los zapatos_i [_{SA} PRO_i rotos].

El análisis propuesto sería válido, siempre siguiendo a Hernanz (1988), para los tres tipos de oraciones reducidas (OR) reconocidas por Demonte (1983):

i. Oraciones reducidas subcategorizadas por el verbo (54). En este caso, «[...] el verbo selecciona el complejo estructural formado por el SAdj y su ‘sujeto’, tal como pone de relieve la agramaticalidad resultante de eliminar alguno de los elementos de la OR [(55)] y se representa gráficamente en el esquema [de (56)]» (Hernanz, 1988: p. 10):

- (54) a. Los estudiantes consideran *difícil* este examen.
b. Declararon *nulo* el matrimonio.

- (55) a. *Los estudiantes consideran este examen.
b. *Los estudiantes consideran difícil.
c. *Declararon el matrimonio.
d. *Declararon nulo.

- (56) Los estudiantes [sv [v' consideran [s_A este examen [s_{Adj} difícil]]]].

ii. y iii. Oraciones reducidas no subcategorizadas por el verbo (o “adjuntas”) orientadas hacia el sujeto (57) —aquí se encontrarían las oraciones copulativas— y hacia el objeto (58): «Su característica fundamental es que nacen en una posición no argumental, bien sea dominadas directamente por el nudo O (si se orientan hacia el sujeto), bien sea dominadas por el nudo SV (si se orientan hacia el objeto)» (*ibid.*). Dicho carácter no argumental explica la posibilidad de eliminar estos CPs de la oración sin mengua de su gramaticalidad⁴⁵: *Juan salió de la habitación, Compraron las angulas*:

- (57) a. Juan salió de la habitación (cansado).
b. María canta (contenta).
c. Luis está (deprimido).

- (58) a. María comió la carne (cruda).
b. Compraron las angulas (vivas).

Este análisis de las oraciones reducidas implica aceptar que el sujeto es una categoría transcategorial, esto es, una noción que afecta a más de una categoría sintáctica. De ser así, la necesidad de un sujeto léxico está subordinada a la existencia de rección: «más allá de un dominio oracional canónico, cabe hablar de ‘sujeto’ para una categoría sintáctica SX siempre y cuando haya condiciones estructurales que hagan posible que dicho ‘sujeto’ vaya regido» (Hernanz, 1988: p. 11).

- (59) a. *Pedro tranquilo.
b. *Los zapatos rotos.
c. *Esto perfectamente claro.

⁴⁵ Esto no sería posible en las oraciones copulativas: **Juan es*, **La casa está*.

Las secuencias de (59) son agramaticales porque los adjetivos carecen de la capacidad de asignar caso y, por tanto, de regir un sujeto. Una forma de superar esta incapacidad es introducir un verbo copulativo, o adjuntar dichas secuencias a un entorno sintáctico apropiado —en ambos casos, los rasgos flexivos, devengan estos de la cópula o del verbo pleno, harán posible la rección—:

- | | |
|--|---|
| (60) a. <i>Pedro</i> está tranquilo. | Vieron a [<i>Pedro</i> tranquilo]. |
| b. <i>Los zapatos</i> están rotos. | Llevaba [<i>los zapatos</i> rotos]. |
| c. <i>Esto</i> está perfectamente claro. | Dejaremos [<i>esto</i> perfectamente claro]. |

Ahora los elementos subrayados (*Pedro*, *los zapatos* y *esto*) quedan legitimados, gracias a la presencia del verbo, para ser sujetos de los adjetivos correspondientes (*tranquilo*, *rotos* y *perfectamente claro*). Los adjetivos han adquirido, por medio del verbo, la capacidad de rección.

Además de un sujeto accesible, deben existir otras condiciones de buena formación de una predicación secundaria (PS) que den cuenta de la agramaticalidad de enunciados como **Hablaron temerarios en la reunión* y **Respondió inteligente a la pregunta*⁴⁶. Las oraciones reducidas no argumentales estarían sujetas a las siguientes restricciones aspectuales: solo los adjetivos [+perfectivos] pueden constituir un CP (Hernanz, 1988: p. 21). Esto explicaría la agramaticalidad de las oraciones reducidas no argumentales anteriores, **Hablaron temerarios en la reunión* y **Respondió inteligente a la pregunta*, puesto que *temerarios* e *inteligentes* son P-I. Los SSNN expresan siempre propiedades permanentes, por lo que serán rechazados sistemáticamente por los contextos de estadio (61a). Los SPrep, por su parte, pueden expresar tanto propiedades permanentes (61c), como transitorias (61b):

⁴⁶ Hernanz (1988: p. 14, Nota 9): «La existencia de ‘compatibilidad semántica’ entre el CP y su ‘sujeto’ es una cuestión algo más compleja de lo que aquí se da a entender. Nótese, a este respecto, que adjetivos como *agresivo*, *distante*, *reticente*, etc., aun siendo perfectamente compatibles con un SN [+ Hum.] como *María*, no necesariamente dan lugar a una oración gramatical cuando funcionan como predicados secundarios, según ilustra el contraste entre (i) y (ii):

- (i) *María* lo miró *agresiva/distante/reticente*.
- (ii) **María* duerme *agresiva/distante/reticente*.

Está claro, en efecto, que la congruencia semántica que debe mediar entre el CP y su sujeto ha de hacerse igualmente extensiva a las relaciones entre dicho CP y el verbo conjugado. La agramaticalidad de (ii) sería, pues, achacable al hecho de que el SN *María* recibe dos papeles temáticos —aportados por *dormir* y los adjetivos subrayados— incompatibles entre sí. En cualquier caso, el análisis en profundidad de esta cuestión debe ser abordado por la teoría temática».

- (61) a. *Pedro llegó (*un*) *médico excelente*.
 b. Los soldados llegaron *de mal humor*. [+perf.]
 c. El collar es *de plata*. [-perf.]

Las oraciones reducidas argumentales, sin embargo, serían ajenas a estas restricciones, de ahí que podamos encontrar, indistintamente, adjetivos y SPrep [+perfectivos], así como SSNN, como ilustra Hernanz (1988) con los enunciados que reproducimos a continuación:

- (62) a. Todo el mundo encuentra muy temerario, inteligente, modesto, meticulado a Pedro.
 b. Declararon válida / nula la sentencia.
- (63) a. Juan considera amable / atractiva a su hermana.
 b. Los párvulos notaron preocupada / sorprendida a la maestra.

Aceptada esta hipótesis, el siguiente paso es explicar por qué en una oración reducida adjunta el verbo bloquea el rasgo [-perfectivo] de los CPs correspondientes. Hernanz sigue también en este punto la propuesta de Davidson (1967) de incluir un argumento eventivo en la estructura argumental de los verbos no estativos: «Desde esta perspectiva, los eventos son entidades individuales que constituyen un argumento más del verbo y, por tanto, forman parte de su ‘red temática’» (Hernanz, 1988: p. 23). La red temática, por tanto, de los verbos quedaría como sigue:

Verbos estativos o durativos: *ser, saber, tener* <1 >

Verbos de acción o estativos temporales: *estar, vivir, comer, correr* <1, e>

golpear, visitar, conquistar <1, 2, e>

Hernanz concluye que solo los adjetivos perfectivos subcategorizan un argumento <e>: «Si solo los adjetivos [+perf.] admiten una posición <e>, la agramaticalidad de las oraciones reducidas (adjuntas) con un núcleo adjetivo [-perf.] vendría determinada por la imposibilidad de saturar la posición <e> del predicado verbal o primario» (Hernanz, 1988: pp. 25-26), esto es, los adjetivos imperfectivos son compatibles con los verbos estativos/durativos, una vez que ambos carecen de <e> en su estructura argumental, mientras que los verbos no estativos —o estativos temporales como *estar*— seleccionarían adjetivos y SPrep [+perf.], o lo que es lo mismo, adjetivos y SPrep que poseen el argumento eventivo.

4.4.2. El rasgo [±transicionalidad]

Fernández Leborans (1999) defiende que la descripción más apropiada de los complementos predicativos de *ser* y *estar* es la que distingue entre *Predicados de individuo* y *Predicados de*

estadio. Fernández Leborans sigue a Carlson (1977) cuando explica cómo, al carecer *ser* de información tempo-aspectual, constituye predicados de individuo, esto es, que expresan propiedades (o cualidades permanentes); mientras que *estar* —que, recordemos, para esta autora está marcado aspectualmente por no tratarse estrictamente de un verbo copulativo—, aparece en predicados de estadio, es decir, denotando características temporales, lo cual no significa que las construcciones con *estar* sean perfectivas, pues como reitera Fernández Leborans, *estar* es ‘no-perfectivo’; en todo caso, serían construcciones resultativas o, como prefiere la autora, *resultantes*, es decir, que expresan «el estado consecuente al término de un evento perfectivo» (Fernández Leborans, 1999: p. 2436). Además de la naturaleza ‘no-perfectiva’, Fernández Leborans destaca el carácter dinámico⁴⁷, no estativo, de la predicación con *estar*, que puede aparecer en contextos asociados generalmente con la dinamicidad⁴⁸ como las estructuras imperativas: ¡*Estate tranquilo!*, con verbos suasivos: *Juan forzó/obligó a Óscar a estar de guardia toda la noche*, con complementos temporales: *Juan está enfermo desde hace varios días* o formando subordinadas temporales: *Se lo conté cuando estaba de buen humor*.

Fernández Leborans (1999: p. 2439) explica que el hecho de encontrar predicados con *ser* en contextos de P-E se debe a su inercia aspectual: «puesto que *ser* no está especificado aspectualmente, puede ser asociado sin dificultad a marcadores aspectuales (como *-ndo*) o situado bajo el alcance de un operador temporal (como en los contextos *siempre que...*)». Veamos algunos ejemplos que propone la autora de predicados con *ser* en contextos de estadio:

- Oraciones temporales: podrán aparecer en este contexto aquellas propiedades que pueden ser controladas por el sujeto y que son susceptibles al paso del tiempo.

(64) {Siempre que/Cuando} Juan es {cruel/amable/...}, lo es de verdad.

- La forma verbal de gerundio:

(65) a. Pepe está siendo muy mal estudiante.

b. Siendo nativa tu profesora de inglés, seguro que pronuncias perfectamente.

- Un tiempo gramatical no de presente:

⁴⁷ «Habría que hablar, tal vez, de predicados «estáticos», o del «estatismo» de los predicados con *ser*, aunque solo sea para distinguir, por oposición, el carácter de «dinamismo» o de «evolución» que subyace a los predicados con *estar*. (Fernández Leborans, 1995: p. 268).

⁴⁸ Como se analizó en el §2.3.1, pensamos que el dinamismo es más característico de *ser* que de *estar*.

- (66) a. Ana fue muy bella en su juventud.
b. Este niño será un gran novelista de mayor.

De la misma manera, podemos encontrar predicados con *estar* en contextos P-I: *Juan siempre está enfermo*; según Fernández Leborans (1999), no podemos hablar en este caso de propiedades permanentes o P-I, sino de estados más o menos persistentes en el tiempo. A su vez, otros contextos característicos de P-E rechazan determinadas construcciones con *estar* como:

- Las construcciones existenciales: **Ahí hay muchos niños estando enfermos*.
- La perífrasis progresiva: **Los niños están estando inquietos*.
- Los verbos de percepción: **Yo vi a los niños estar {nerviosos/allí/de pie...}*.

Esta incompatibilidad no reside en la naturaleza P-E de estos predicados, sino en su carácter estativo⁴⁹. Es de destacar, como no olvida hacer la autora, que *ser* es compatible en dos de los contextos mencionados: con la perífrasis progresiva⁵⁰ (*Los niños están siendo traviesos*) y con los verbos de percepción (*Yo vi a los niños ser muy maleducados con su profesor*)⁵¹, lo que avala una vez más nuestra percepción del dinamismo de *ser*.

Fernández Leborans (1995), en «Las construcciones con el verbo *estar*: aspectos sintácticos y semánticos», aborda en detalle la aspectualidad de *estar*. Para esta autora, «la marca aspectual de ‘perfectividad’ no sería un rasgo inherente del verbo *estar*, porque este verbo no denota un evento necesariamente perfectivo» (Fernández Leborans, 1995: p. 259); en todo caso, su valor aspectual será el durativo neutro, al igual que *ser*.

No obstante, *estar* no es un verbo propiamente estativo, por lo que debe tener algo que lo diferencia de *ser*. Fernández Leborans (1995) rechaza la propuesta de incorporar a la estructura semántica de *estar* un argumento eventivo (resultativo) porque, en su opinión, *estar* no selecciona un sintagma aspectual [+perfectivo]. Fernández Leborans introduce una puntualización necesaria al afirmar que el estado expresado por la predicación con *estar* no tiene por qué ser perfectivo: «un estado que se alcanza no es necesariamente un término al que se llega o un resultado que se obtiene» (Fernández Leborans, 1995: p. 271). La matización que hace

⁴⁹ En este punto Fernández Leborans parece contradecirse pues antes había afirmado que los predicados con *estar* eran [+dinámicos].

⁵⁰ Los ejemplos que siguen son nuestros.

⁵¹ Y, en portugués, también con la construcción existencial: *Há mulheres sendo cruéis* (Fernández Leborans, 1999: p. 2441).

Fernández Leborans al distinguir entre estados resultantes perfectivos y no perfectivos es interesante porque permite sortear el escollo que suponía definir la predicación con *estar* en términos perfectivos cuando muchos de los estados seleccionados podían seguir dándose en el tiempo, como sucede con el gerundio y no pocos participios: *está maquillándose / afeitándose / desayunando / muerta / ahogada / desenterrada, etc.*

Lo que diferencia aspectualmente a las dos cópulas, siguiendo a Fernández Leborans (1995), es que *estar* posee el rasgo [+transicionalidad]. Fernández Leborans sigue a Platzack (1981), quien distingue entre predicados extensionales y transicionales. Los primeros son los que se predicán al margen de factores circunstanciales de espacio y tiempo, por lo que se corresponderían con los P-I; los segundos serían circunstanciales, y por tanto, P-E, en cuanto que dependen del contexto espacio-temporal. Los predicados con *ser* expresarían propiedades y serían, por tanto, extensionales, mientras que la predicación con *estar* sería transicional. De esta forma, los predicados con *ser*, como cuando se afirma que alguien *es pobre* (Fernández Leborans, 1995: p. 268) se conciben como estáticos, pues el hablante los considera ajenos a todo cambio —de lo que no se deduce que no puedan cambiar, sino que no se contempla dicha posibilidad en la enunciación—, mientras que la predicación con *estar* parece suponer cierto dinamismo (como el que intuimos en *Juan está pobre*), es decir, la existencia de un evento subyacente. El diferente alcance de la negación (y de la cuantificación en general) corroboraría la existencia de dos subeventos, transición y estado alcanzado, en *estar*. Como demuestra Fernández Leborans (1995: p. 272), la negación en (67a) afectaría al estado alcanzado y en (67b) solo a la transición, que no termina de producirse, de aquí que no sea verdad para (b) que Juan está triste:

- (67) a. Juan está, NO triste, pero casi, casi.
 sino disgustado.
 sino más bien disgustado.
- b. Juan NO está triste, ??pero casi, casi.
 sino disgustado.
 sino más bien disgustado.

En cuanto a *ser*, Fernández Leborans afirma que es un estado porque denota un evento simple no relativo a ningún otro evento. Los predicados con *ser*: *ser viejo, feo, inteligente, etc.* «constituyen predicaciones propiamente «estativas», no porque expresen estados, sino porque los predicados de propiedad se conciben al margen de un posible cambio o alteración» (Fernández

Leborans, 1995: p. 267), lo que no quiere decir que dichas propiedades estén exentas de sufrir modificaciones en el futuro.

En ambos trabajos (1995 y 1999), Fernández Leborans, si bien reconoce su inexactitud, recurre al binomio <norma general/individual>, que le parece útil, sobre todo desde un punto de vista didáctico, para superar el problema que suponen los casos de alternancia: «En las construcciones con *ser* asignamos a los sujetos respectivos propiedades cualitativas en función de una norma general de clasificación [...]. En las construcciones con *estar*, los atributos son asignados como desviaciones de lo que se considera normal para el sujeto individual [...]» (Fernández Leborans, 1999: p. 2428).

4.4.3. La coerción en los P-I y P-E

«We assume that the ILP/SLP [Individual-level predicates/Stage-level predicates] is a matter of semantics, and follow Kratzer's (1988/1995) proposal, according to which SLPs need to be associated with a spatio-temporal variable while ILPs do not», afirman Escandell-Vidal y Leonetti en su trabajo «Coercion and the Stage/Individual Distinction» (2002: §2)⁵².

Escandell-Vidal y Leonetti (2002) admiten la existencia en español de ciertos contextos sintácticos, como las predicaciones con *estar*, que privilegian la presencia de P-E en detrimento de los P-I, que estarán excluidos o sujetos a fuertes restricciones. Como explica la cita anterior, Escandell-Vidal y Leonetti reconocen que los P-E poseen una variable espacio-temporal ausente en los P-I. Rechazan, eso sí, en la línea de Arche (2006), que los predicados de individuo (P-I) puedan ser caracterizados como 'permanentes', puesto que no es infrecuente su aparición en contextos temporales —como se ha ilustrado varias veces en los apartados anteriores—. Según ellos, la oposición entre P-I y P-E no reside en el contraste entre propiedades permanentes frente a propiedades transitorias, sino en el binomio *propiedades clasificatorias* vs. *estadios episódicos* —en la línea de Porroche (1988)—: «We will start by assuming that ILPs do not denote permanent properties, but classificatory properties» (Escandell-Vidal y Leonetti, 2002: §2). Es cierto que la pertenencia a una categoría suele ser permanente, pero lo contrario, esto es, el dejar de pertenecer a dicha categoría para engrosar otra, no es imposible, ni infrecuente, como lo reflejan enunciados del tipo: *El deportista era tanzano hasta que obtuvo la nacionalidad*

⁵² En las citas de este trabajo no hemos registrado el número de página porque la versión consultada no estaba paginada.

española, o los propuestos por Escandell-Vidal y Leonetti (2002): *She is young, She is no longer young* (*Ella es joven, Ella no es joven más*).

Aceptando, pues, que hay P-I compatibles con contextos de P-E, resta por explicar qué permite a dichos predicados ‘contravenir’ su naturaleza, es decir, qué legitima a un P-I a formar parte de un P-E, como sucede con el enunciado *Estar inteligente*: «is interpreted as ‘to behave in an intelligent way in a certain situation» (*ibid.*: §3). Lo que era una propiedad clasificatoria —(*ser*) *inteligente*— se ha reinterpretado como un estadio episódico. Para dar respuesta a este problema, Escandell-Vidal y Leonetti (2002) recurren a la *coerción*, noción que se introdujo al explicar la teoría semántica de Pustejovsky 1991 (*vid.* §2.2.). Recordemos que la coerción es una especie de ‘recategorización’, esto es, un fenómeno que, bajo determinadas condiciones sintácticas, transforma la naturaleza de un elemento lingüístico para impelerle a cumplir las restricciones de otros elementos de la oración y forzar, de este modo, enunciados gramaticales. Como los propios Escandell-Vidal y Leonetti señalan, la coerción conlleva aceptar la naturaleza composicional del significado —en la línea de Pustejovsky (1991)—. Escandell-Vidal y Leonetti (*ibid.*) proponen, entre otros, los siguientes ejemplos de coerción:

(68) a. Suddenly, I knew the answer. (De repente, supe la respuesta.)

b. John played the sonata for eight hours. (John tocó la sonata durante ocho horas.)

En (68a), encontramos un predicado estativo (*knew*) que debería ser incompatible con el adverbio *suddenly*. El hecho de que el enunciado no sea agramatical se debe a que *knew* ha experimentado una coerción que ha transformado su naturaleza estativa en eventiva. La misma explicación es extensible a (68b): el predicado delimitado *tocar la sonata* no rechaza un contexto de predicado no delimitado (sintagmas con *durante*) porque, sometido al mismo fenómeno de coerción, se ha reinterpretado como iterativo no delimitado.

La coerción se presenta de este modo como un instrumento útil para superar los escollos que no pocas veces surgen en la explicación gramatical; ahora bien, la dificultad va a residir en fijar los límites de la coerción para evitar una aplicación indiscriminada del fenómeno. De acuerdo con Escandell-Vidal y Leonetti, la coerción solo tiene lugar cuando existe el activador sintáctico apropiado: «Our proposal is that coercion is not merely a pragmatic reinterpretation process, but one that is crucially induced by a syntactic trigger» (Escandell-Vidal y Leonetti, 2002: §4). Dicho inductor, debe cumplir dos requisitos:

- Imponer restricciones semánticas o categoriales.

- Dominar al elemento coercible.

El verbo *estar* es, según Escandell-Vidal y Leonetti (2002), un inductor de la coerción, pues cumple con los dos requisitos señalados: *estar* es un núcleo que impone restricciones aspectuales y tiene alcance sobre el P-I, de manera que *estar* fuerza, fácil y sistemáticamente, la interpretación de una propiedad clasificatoria como un estadio episódico. La coerción da cuenta, por tanto, de la gramaticalidad de enunciados con *estar* con predicados que denotan propiedades de individuo, como *estar rojo* o *estar inteligente*: todos los P-I que se combinan con *estar* son situacionalmente dependientes; dicha dependencia puede interpretarse de dos formas:

- La propiedad expresada es una evaluación o percepción personal del enunciador.
- La propiedad en cuestión no es un rasgo esencial del sujeto, sino un comportamiento ocasional. Esta interpretación está disponible solo para enunciados con sujetos animados: «Fernald calls “Evidential Coercion” this change in interpretation because “it involves the subject giving behavioral evidence for having the property named by the ILP”» (Escandell-Vidal y Leonetti, 2002: §5).

- (69) a. María está {simpática / inteligente / difícil}.
- b. Nancy is rarely clever. (Nancy rara vez es inteligente.) (*Ibid.*)
- c. Sam is sometimes a bore. (Sam a veces es un rollo.) (*Ibid.*)

Desde nuestro punto de vista, afirmar que un P-I “bajo coerción” implica que su sujeto se está comportando de una manera en determinadas circunstancias no es del todo exacto, puesto que no da debida cuenta de la diferencia entre *Ayer fuiste antipático con José* y *Ayer estuviste antipático con José*: ¿debemos entender que en el primer caso estoy clasificando al sujeto como antipático y en el segundo estoy describiendo su comportamiento de antipático? Discrepamos también de la interpretación que hacen Escandell-Vidal y Leonetti (2002) de una oración como *Tu trabajo está bastante flojo* que, según ellos, expresa un juicio, una opinión personal: ¿hemos, por tanto, de deducir que *Tu trabajo es bastante flojo* es “más objetivo” que el respectivo con *estar*? ¿No viene a ser esta propuesta, una vez más, una reformulación de la distinción de Falk (1979) entre norma general y norma individual?

De acuerdo con Escandell-Vidal y Leonetti, todos los adjetivos son coercibles, incluso los relacionales (70a), con la excepción de algunos como *necesario*, *falso*, *evidente*, *etc.*, que toman un argumento proposicional como sujeto; los sintagmas nominales son sintácticamente

incompatibles con *estar* y los sintagmas preposicionales rechazan la coerción por su incapacidad de expresar un valor cualitativo, no relacional (Escandell-Vidal y Leonetti, 2002: §5):

- (70) a. ¡Vaya! Estás muy británico hoy. (El adjetivo relacional se reinterpreta como cualitativo como efecto de la coerción.)
 b. *¡Estás muy de Gran Bretaña!

El concepto de coerción nos parece poco operativo, puesto que podría aplicarse indiscriminadamente a cualquier comportamiento gramatical que fuese resultado de la combinatoria sintáctica. El hecho, por ejemplo, de que el aspecto léxico de un predicado sea alterado por la influencia de otros elementos de la oración —como los ejemplos que proponen Escandell-Vidal y Leonetti (2002): *De repente, supe la respuesta* y *John tocó la sonata durante horas*— no hace necesario formular un fenómeno como la coerción, mucho menos cuando dicho fenómeno obedece a consideraciones pragmáticas como “una evaluación o percepción personal del hablante” —que explicaría, de acuerdo con Escandell-Vidal y Leonetti, la coerción de los P-I en P-E con *estar*, como sucede en *Su trabajo está mediocre*—.

4.5. A modo de recapitulación

En las siguientes tablas consignamos los principales conceptos expuestos en este apartado sobre la oposición *ser/estar* en español (Tabla 7) y sobre la descripción léxica de las cópulas (Tabla 8).

	PREDICADOS CON <i>SER</i>	PREDICADOS CON <i>ESTAR</i>
RAE (1973), Luján (1980), Clancy Clements (1988)	Imperfectivos	Perfectivos
Brucart (2005), Hernanz (1988)	Proyección aspectual /-del/	Proyección aspectual /+del/
Porroche (1988)	Cualidades	Estados
Escandell-Vidal y Leonetti (2002)	Propiedades clasificatorias	Estadios episódicos
Kratzer (1995), Bosque (1990), Fernández Leborans (1995 y 1999), Escandell-Vidal y Leonetti (2002), Arche (2006), RAE (2010b)	P-I	P-E
Falk (1979b), Porroche (1988), Clancy Clements (1988), Luján (1980), Fernández Leborans (1995 y 1999)	Norma general	Norma individual

Tabla 7: La predicación con *ser* y *estar* en la bibliografía

POSIBLES RASGOS DE <i>SER</i>	POSIBLES RASGOS DE <i>ESTAR</i>
[+cop]	[+cop]
[±estativo]	[+estativo]
[-perfectivo]	[+perfectivo]
[+activo]	[-activo]
[-Nexus]	[+Nexus]
[-Transicionalidad]	[+Transicionalidad]
<-s>	<+s> variable situacional externa
<-e> (<+e> Arche, 2006)	<+e> argumento eventivo
<-e>	<+e> argumento eventivo resultativo

Tabla 8: Los rasgos léxicos de ser y estar en la bibliografía

En la introducción aludíamos ya a las dificultades que entraña el estudio de la predicación con *ser* y *estar* en español, problemas no resueltos de la teoría gramatical que no son exclusivos de la combinatoria sintáctica de las cópulas pero que afectan, como no podría ser de otra forma, a la explicación teórica del fenómeno. Retomamos ahora esta cuestión al plantearnos qué conclusiones cabe extraer de los trabajos analizados en este apartado que, sin pretender ser exhaustivos, podrían ser las que siguen:

- No existe una frontera nítida entre los términos que se manejan para dar cuenta de la oposición *ser/estar*: perfectivo/imperfectivo, P-I/P-E, permanente/temporal, cualidades/estados, etc., describen nociones muy similares que pueden entenderse, en cierto modo, desde la óptica aspectual, en cuanto que todas sostienen que la diferencia entre los predicados con *ser* y los predicados con *estar* reside en que los primeros expresan propiedades, cualidades, estados, etc., más permanentes, imperfectivos, no delimitados, etc., y los segundos, menos permanentes, más perfectivos, delimitados, etc.

- Se formulan hipótesis sobre la distribución de *ser* y *estar* que carecen de la fuerza predictiva necesaria, puesto que, en todos los casos, surgen contraejemplos que quedan fuera del alcance de los planteamientos iniciales y que obligan a los autores a adoptar otra vía de explicación, en muchos casos pragmática, que complete las lagunas derivadas de los planteamientos originales.

- Se prescinde frecuentemente del análisis de las categorías que pueden aparecer en la predicación con *ser* y *estar*.

- No se aborda el estudio conjunto de todos los contextos sintácticos de *ser* y *estar*.
- No se realiza un examen detallado de los sujetos de *ser* y *estar*.
- Se analiza la naturaleza aspectual de la cópula y/o del atributo, pero se obvian el resto de componentes que intervienen en la configuración aspectual de un predicado, como el aspecto flexivo o la modificación adverbial, entre otros.
- No siempre se establece un límite claro entre adjetivos y participios. Además, no es extraño que se propongan ejemplos con participios para ilustrar el fenómeno de la predicación con *estar*, pero en general se obvia la concurrencia de <*ser*+participio>.
- Se sortea, o simplemente se menciona sin darle respuesta, la contradicción que supone, para la mayoría de las propuestas, la incompatibilidad de algunos participios con *estar*, especialmente la de los participios derivados de realizaciones, una vez que dichas eventualidades cumplen los dos requisitos asociados generalmente con la predicación con *estar*, a saber, la delimitación y el vínculo con un evento o proceso previos: ¿cómo dar cuenta de la agramaticalidad del ejemplo propuesto por Bosque (1990): **estar asesinado/a*? Habría que cuestionarse, quizá, si el concepto de realización, tal y como lo entiende Vendler (1957), es todo lo fino que debiera.
- Se presta mayor atención a la naturaleza léxico-semántica de *estar* que a la de su homólogo, *ser*, que se ha definido “por defecto”, esto es, *ser* es lo que no es *estar*. Los rasgos o propiedades que con más frecuencia se asocian a *estar* son:
 - i. Impone restricciones aspectuales a sus predicados.
 - ii. La predicación con *estar* es transitoria, delimitada, perfectiva, episódica o resultativa.
 - iii. Los predicados con *estar* se anclan espacio-temporalmente en cuanto que la predicación recae no sobre el sujeto mismo, sino sobre un intervalo espacio-temporal del mismo.
 - iv. La predicación con *estar* contiene un vínculo con un elemento que se sitúa fuera de la predicación, sea este un evento, un proceso, un estado, una situación espacio-temporal, una posible alteración, etc.
 - v. La predicación con *estar* es más subjetiva.

Como se puede observar, hay dos constantes en la descripción de los enunciados con *estar*:

a. Son predicaciones perfectivas.

b. Establecen un vínculo —incluido generalmente en la semántica de la propia cópula en forma de variable, argumento, rasgo, etc.— con otro elemento ajeno a la propia predicación con *estar*.

Los gramáticos que han adoptado la línea de a), se han centrado en el análisis de las unidades que pueden combinarse con *estar* para dar cuenta, con ello, de la perfectividad de la predicación. Los adjetivos han sido la categoría más estudiada, probablemente porque muchos de los contextos de alternancia de *ser/estar* son adjetivos. Se ha buscado, por tanto, demostrar que *estar* se combina exclusivamente con predicados perfectivos, delimitados, resultativos o de estadio.

Los trabajos que se han decantado por la línea b) se han centrado en la naturaleza léxico-semántica de *estar*, entendiendo que debe existir en ella algún tipo de variable, sea ésta el argumento eventivo davidsoniano $\langle e \rangle$ (Kratzer 1995), el argumento eventivo resultativo de Bosque (1990), el rasgo [+nexus] (Carrasco 1974, Clancy Clements 1988), [+transicionalidad] (Fenández Leborans, 1995) o la variable situacional externa $\langle +s \rangle$ (Arche, 2006), entre otros, que justifique el vínculo que parece subyacer en toda predicación con *estar*.

Resumiendo mucho, la hipótesis más generalizada para dar cuenta de la oposición *ser/estar* es la que, partiendo de Carlson (1977), defiende el análisis de los predicados con *ser* como P-I y los predicados con *estar* como P-E. Esta propuesta permite a algunos lingüistas superar el escollo que suponía para las distintas teorías de naturaleza aspectual la existencia de predicados con *ser* perfectivos e imperfectivos con *estar*, ya que considerar una cualidad como idiosincrásica (es decir, como P-I) no conlleva aceptar que deba ser, necesariamente, permanente, como tampoco que un P-E sea, potestativamente, temporal.

La distinción carlsoniana no está, con todo, exenta de problemas, siendo los fundamentales explicar por qué *ser* se combina con P-I y *estar* con P-E, el comportamiento no sistemático de las unidades léxicas como P-I o como P-E y la alternancia de un mismo predicado con *ser* y *estar*: *Juan fue/estuvo maleducado*. Para dar respuesta a estos interrogantes, la mayoría de los trabajos considerados se inclinan por defender una descripción léxica más compleja para *estar* que para *ser*, y así se propone que *estar* contiene en su significado bien un rasgo —[+perf.], [+Nexus], [+transicionalidad], etc.—, bien un argumento, en la línea de Davidson, —eventivo $\langle e \rangle$, resultativo— bien una variable —situacional $\langle s \rangle$ —, del que carece *ser* y que explica por qué *estar* forma siempre P-E.

Los casos de alternancia suponen un problema a los investigadores, pues representan un contraejemplo sistemático a cualquier formulación que se proponga. En general, para salvar esta contradicción, muchos trabajos optan por recurrir a las nociones de <norma general> y <norma individual> de Falk (1979a y 1979b), dando entrada con ellas a consideraciones de tinte pragmático: el hablante selecciona la cópula *ser* si entiende que la cualidad enunciada es característica del sujeto (en base a un conocimiento compartido) y la cópula *estar* si compara dicha cualidad con otro estado o propiedad del propio sujeto (partiendo, por tanto, del conocimiento que tiene o que conjetura de dicho sujeto).

5. La estructura argumental de los predicados con *ser* y *estar*

5.1. Los protopapeles de Dowty

Dowty (1991) se cuestiona la noción de *papel temático* amparado en los problemas que dicha noción ha suscitado tradicionalmente, entre los que destaca los que siguen:

- La ausencia de una definición clara de los papeles temáticos. De acuerdo con Dowty (*ibid.*), es indudable su pertenencia a la interfaz sintáctico-semántica, de ahí que requieran una base teórica semántica y sintáctica. Ray Jackendoff es, según Dowty, el único semantista que ha desarrollado en detalle el concepto de papel temático.

- Incapacidad de proponer una lista cerrada de papeles temáticos que sean universales del lenguaje⁵³.

- Dónde poner los límites a la asignación de papel temático:

- (1) a. Caminé una milla. (*I walked a mile.*)
b. Nadé 30 metros. (*I swam 30 meters.*)
c. Dormí doce horas. (*I slept twelve hours.*)
- (2) a. Esto pesa cinco libras. (*This weighs five pounds.*)
b. El piano mide 6'5 metros. (*The piano measures 6'5".*)
c. Me llevó una hora calificar los trabajos. (*It took me an hour to grade the papers.*)
d. El libro me costó 5 dólares. (*The book cost me \$5.*)

Todos los enunciados anteriores contienen SN de cantidad pero, si bien los SN de cantidad que aparecen en (2) reciben papel temático por ser argumentos —dado que están subcategorizados por el verbo y no pueden, por tanto, eliminarse—, los de (1) no lo hacen, ya que se consideran adjuntos adverbiales: ¿deben recibir los adjuntos papel temático? Fillmore (1988) dice que sí, pero para Dowty (1991) no parece fácil aceptar que dicha afirmación sea definitiva. Si reconocemos que estos SN tienen papel temático en (2) pero no en (1), ignoramos los paralelismos semánticos existentes entre ambos enunciados, sugiriendo con ello que la asignación de papeles temáticos es un problema también sintáctico, no únicamente semántico —del significado oracional—. De ser correcta esta última asunción, nos enfrentaríamos al

⁵³ Según Dowty (1991: Nota 3), la lista más exhaustiva es la que en primer lugar diseñó Blake (1930).

problema desde otra perspectiva: justificar qué diferencias sintácticas implican diferencias de papel temático y cuáles no.

- Otro problema que señala Dowty (1991) es que la asignación de papeles temáticos no es siempre transparente:

- (3) a. Pagué (5 dólares) (esta cantidad) (?este billete de 5 dólares) por el libro. *I paid (\$5) (this amount) (?this \$5-bill) for the book.*
- b. El libro me costó (5 dólares) (?esta cantidad) (#este billete de 5 dólares). *The book cost me (\$5) (?this amount) (#this \$5 bill).*
- c. Compré el libro por (5 dólares) (esta cantidad) (#este billete de 5 dólares). *I bought the book for (\$5) (this amount) (#this \$5-bill).*
- (4) a. Pagué el libro (?con cinco dólares) (#con esta cantidad) (con este billete de 5 dólares). *I paid for the book (?with \$5) (#with this amount) (with this \$5-bill).*
- b. Compré el libro (?con cinco dólares) (#con esta cantidad) (con este billete de 5 dólares). *I bought the book (?with \$5) (#with this amount) (with this \$5-bill).*

Los SN de cantidad anteriores, atendiendo a criterios semánticos, reciben tradicionalmente diferentes papeles temáticos; así, en (3) el SN ‘5 dólares’ recibirá el papel temático Extensión (*Extent*) porque con él se hace referencia a la medida de la cantidad, mientras que en (4), al mismo SN ‘5 dólares’ se le asignará el papel temático Tema (*Theme*), por referirse a una cantidad física. No obstante, este razonamiento no es válido para Dowty (*ibid.*), puesto que uno puede decir también *Esa mala inversión me costó mi casa de campo* (donde “mi casa de campo” no es exactamente un SN-Extensión o de medida) o *John spent Tuesday writing the paper* (“John gastó el martes escribiendo el trabajo”) de donde se concluiría, erróneamente, que *martes* puede expresar [Extensión], ya que hay contextos sintácticos que lo bloquean: **Le llevó a John el martes lavar el coche*. De lo expuesto, parece difícil asumir la existencia de una explicación exclusivamente sintáctica o semántica para la noción de papel temático —de ahí que los semantistas recurran a criterios sintácticos y a semánticos los sintactistas—, aunque, según Dowty (1991), debe haberla.

- Otro problema familiar es el que constituyen aquellos argumentos de un mismo predicado que, siendo aparentemente iguales —como *this* y *that* en (5) o *John* y *Mary* en (6)—, reciben distintos papeles temáticos, sin motivo aparente para Dowty (*ibid.*):

(5) This $\left[\begin{array}{l} \text{is} \\ \text{resembles} \\ \text{weighs as much as} \end{array} \right\{ \begin{array}{l} \text{similar to} \\ \text{equal to} \\ \text{near} \end{array} \right.$ that.

- (6) a. John sold the piano to Mary for \$1,000. (John vendió el piano a Mary por 1.000\$.)
 b. Mary bought the piano from John for \$1,000. (Mary compró el piano de John por 1.000\$.)

Es decir, si afirmamos en (5) que *esto* es similar a *eso*, entonces *eso* es similar a *esto*, y viceversa, sin que se produzca ninguna asimetría semántica. En (6), tanto el comprador como el vendedor son “semánticamente” idénticos: son agentes que hacen algo para que la transacción tenga lugar. Es verdad que estos verbos distinguen a los dos agentes según quién recibe la cantidad de dinero frente a quién adquiere el objeto deseado, pero en este caso la asignación de papel temático parece muy débil, además de que violaría un principio básico: que no se postulen papeles temáticos que estén circunscritos a uno o dos verbos (o a un pequeño conjunto de cuasi-sinónimos), sino que cada papel temático existente sea aplicable a un conjunto razonable de verbos.

- Otro inconveniente de los papeles temáticos que señala Dowty (1991) es que se emplean para dar cuenta de fenómenos gramaticales de otra naturaleza⁵⁴, sintáctica o pragmática —o semántica, pero no relacionada con los papeles temáticos—.

¿Cómo realizar, entonces, el estudio de los papeles temáticos? Dowty (*ibid.*) propone que debe hacerse desde dominios separados, ya sea la selección argumental, las observaciones léxico-estructurales de Jackendoff (1976) y Gruber (1965), su reflejo en la adquisición del lenguaje o el procesamiento de oraciones por parte de los alumnos, por citar algunos. Si en dos dominios se llegan a las mismas conclusiones sobre la teoría temática, ello sugerirá que dichas observaciones reflejan el mismo fenómeno subyacente; si, por el contrario, en dos dominios se proponen teorías diferentes, deberíamos concluir que, al menos una de ellas, puede representar parte del fenómeno.

⁵⁴ Para ejemplos sobre estas interferencias, *vid.* Dowty (1991: pp. 557-559).

5.1.1. Los papeles temáticos como prototipos

Según Dowty (1991), los papeles temáticos no son categorías discretas, sino ‘conceptos complejos’ (*cluster concepts*). Dowty (*ibid.*) explica que para dar cuenta de la selección argumental —objetivo de su trabajo— solo son necesarios dos tipos de papeles: el PROTO-AGENTE (P-AGENTE) y el PROTO-PACIENTE (P-PACIENTE)⁵⁵. Dado que estos proto-papeles no son discretos, los argumentos tendrán “diferentes grados de pertenencia” a uno u otro. Dowty (*ibid.*) lista, sin pretender ser exhaustivo, los siguientes rasgos de los protopapeles:

Propiedades para el Protopapel-Agente:

- a. participación volitiva en el evento o estado
- b. sensibilidad (percepción mental) y/o percepción física
- c. provoca un evento o un cambio de estado en otro participante
- d. movimiento (relativo a la posición de otro participante)
- (e. existe independientemente del evento denotado por el verbo)

Propiedades del Protopapel-Paciente:

- a. sufre un cambio de estado
- b. tema incremental
- c. es afectado causalmente por otro participante
- d. estacionario, detenido, en relación al movimiento de otro participante
- (e. no existe independientemente del evento, o no completamente)

Aunque cada una de las características listadas (a-e) es semánticamente independiente, la mayoría de los verbos transitivos (Dowty basa su trabajo en el estudio de los verbos ingleses) posee más de una para cada argumento; *construir*, por ejemplo, tiene todas las del proto-agente para el sujeto y todas las del proto-paciente para el objeto. Sin embargo, no es infrecuente que los argumentos de un verbo posean solo una o algunas de dichas propiedades⁵⁶.

Dowty (1991) evita hablar de ‘descomposición en rasgos de los papeles’ porque, como se ha dicho, no concibe los papeles temáticos como nociones discretas —es decir, que no es factible

⁵⁵ Pese a lo que pudiera esperarse, Dowty (1991: p. 610) afirma que no existe una relación sistemática entre sujeto sintáctico y proto-agente y objeto y proto-paciente: «In this paper I have been at pains to argue that, while the Proto-Agent/Proto-Patient opposition is CONNECTED to the grammatical opposition between subject and object, neither opposition is REDUCIBLE to the other; nor is the association of subject with (Proto-)Agent and object with (Proto-)Patient a necessary one».

⁵⁶ Para más detalles, consúltese Dowty, 1991: pp. 572-574.

establecer límites claros entre las propiedades listadas— y porque, probablemente, hay propiedades que son más relevantes para la selección argumental que otras. Sí que es acertado descomponer en rasgos discretos en el campo de la sintaxis, la morfología y la fonología, porque estos dominios son aspectos del sistema de codificación del lenguaje en diversos niveles y, por tanto, en principio, discretos. Sin embargo, no cree útil aislar el contenido semántico en rasgos discretos porque (i) dicho contenido refleja una realidad extralingüística no siempre discreta y (ii) porque quizá nuestra habilidad cognitiva para percibir tipos de eventos no obedezca a una clasificación de los mismos en celdas bien ordenadas —lo que no implica decir que NUNCA se clasifiquen de este modo— y porque no nacemos con esquemas mentales lingüísticos universales que nos obliguen a categorizar el mundo discretamente.

5.1.2. La Hipótesis inacusativa

Una idea muy influyente en la teoría gramatical ha sido la Hipótesis inacusativa de Perlmutter (1978). De acuerdo con esta hipótesis, algunas cláusulas intransitivas, las llamadas inacusativas, derivan de otras cláusulas subyacentes con objetos gramaticales y sin sujetos, mientras que otras, las inergativas, derivan de cláusulas subyacentes con sujetos gramaticales y sin objetos.

Un hecho que destaca Dowty (1991) es que los predicados intransitivos definidos como inacusativos en su estructura profunda (*llegar, morir y caer*, por ejemplo) generalmente poseen argumentos con rasgos de proto-paciente, mientras que aquellos caracterizados sintácticamente como inergativos resultan tener argumentos agentivos (*sonreír, caminar, hablar, etc.*). Aceptado que los CD son concebidos inherentemente como pacientes, se deduciría fácilmente que los argumentos de los verbos inacusativos sean objetos subyacentes promovidos a sujetos.

Sin embargo, no parece fácil deducir del significado de un verbo intransitivo su adscripción a una determinada clase, la de los inergativos o inacusativos, porque ningún criterio semántico individual —volición, agentividad, significado presentacional (*presentational meaning*)—, como tampoco la combinación de criterios, permiten predecir correctamente dicha clasificación. Más difícil aún resulta proponer una clasificación válida en todas las lenguas, puesto que verbos como *sangrar, sufrir, temer y delirar* (*to bleed, to suffer, to be afraid and to talk in a delirium*) se comportan sintácticamente como inacusativos en unas lenguas y como inergativos en otras.

Otro problema es que las pruebas o ‘test’ manejados para distinguir verbos inacusativos e inergativos se han revelado ineficaces para fijar límites claros⁵⁷. Según Dowty (1991), el

⁵⁷ Para el español, puede consultarse Cifuentes Honrubia, 1999: pp. 50-52.

contraste entre verbos inacusativos e inergativos puede explicarse adecuadamente partiendo de la teoría de los protopapeles. Al igual que no es discreta la distinción entre proto-agente y proto-paciente, sino que se trata de una cuestión de grado, la frontera entre la inergatividad y la inacusatividad es también indeterminada, vaga, de acuerdo con los mismos parámetros. De la lista de las propiedades asociadas con el proto-agente, la más importante para el contraste inergativo/inacusativo es la volición (o ‘*control del protagonista*’ en la bibliografía de la inacusatividad). La volición requiere percepción mental, y parece que los verbos con ambos “rasgos” son SIEMPRE inergativos. El ‘ser predicable de un ser humano’, así como el rasgo MOVIMIENTO, a veces, pero no siempre, clasifican también un verbo como inergativo. Dowty señala que los predicados restringidos a seres humanos que implican algún movimiento —pero en los que la volición puede estar presente o ausente (o para los cuales este rasgo es “marginal”)— como *estornudar*, *sangrar*, *vomitarse*, *roncar* y *ruborizarse*, parecen variar de un idioma a otro en cuanto a qué clase pertenecen. Es decir, no está tan claro que *estornudar* represente una actividad volitiva —dado que uno no estornuda normalmente voluntariamente, aunque pueda imitar un estornudo y, algunas veces, evitar hacerlo— al contrario de lo que sucede con *cantar* o *bailar*, claramente agentivos, volitivos y, por tanto, inergativos. Por el contrario, las acciones o estados que no son volitivos no son realmente evitables. Entre las implicaciones del proto-paciente, el tema incremental —o, más concretamente, si el argumento es un tema incremental u holístico, esto es, si es télico o no— parece ser altamente significativo también para la distinción entre inacusativos e inergativos.

La combinación de estos dos rasgos (la volición y la telicidad del tema), cada uno de un protopapel, nos proporciona dos posibles lugares para un límite semántico entre la inacusatividad y la inergatividad, lugares que se muestran en la siguiente tabla:

	ATÉLICO	TÉLICO
AGENTIVO	1: definitivamente inergativo	2: ?
NO AGENTIVO	3: ?	4: definitivamente inacusativo

Tabla 1: Rasgos de los verbos inergativos e inacusativos (Dowty 1991)

Si la distinción más importante es la agentividad o la ausencia de agentividad, entonces los verbos en las celdas 1 y 2 serán inergativos, mientras que los de 4 y la mayoría de 3 serán inacusativos. Pero si la distinción entre télico y atélico es primaria, entonces los verbos de 2 y 4 serán inacusativos y la mayoría de los verbos de 1 y 3 serán inergativos. Una predicción derivada

de asociar la inacusatividad con los protopapeles es que en cualquier lengua en que se manifieste la inacusatividad los predicados que son “altos” en agentividad y “bajos” en propiedades de paciente son invariablemente inergativos, y al contrario, aquellos que son bajos en propiedades de agente y altos en propiedades de paciente son invariablemente inacusativos; solo aquellos predicados que son altos en los dos tipos de propiedades, o bajos en ambos, serían inestables. Hasta donde Dowty (1991) sabe, esto es correcto.

5.2. La Inacusatividad en español

Cifuentes Honrubia (1999), en «Bases sintácticas y semánticas de la inacusatividad en verbos de movimiento», estudia la supuesta naturaleza inacusativa de los verbos de movimiento en español; recoge, para ello, las diversas pruebas disponibles en la bibliografía para definir la inacusatividad y señala que «ni son exclusivas de la misma como para conformar una categorización de inacusatividad sin relativismo, ni son excluyentes como para aplicarse regularmente» (Cifuentes Honrubia, 1999: p. 49). En su trabajo demuestra cómo dichas pruebas no presentan resultados definitivos, pues unos verbos inacusativos cumplen unas y rechazan otras (*vid. ibid.*: pp. 50-52).

Cifuentes Honrubia (1999) señala que para Tenny (1987), Van Voorst (1986) y Van Valin (1990) la oposición inacusativo/inergativo es aspectual. Van Voorst (1986), por ejemplo, propone una correspondencia entre las actividades realizadas por un sujeto agente con los verbos inergativos, por un lado, y entre los procesos que se realizan en el objeto-tema sin la presencia de un agente con los verbos inacusativos, por otro. Van Valin (1990), por su parte, dice para el italiano que los intransitivos de actividad son inergativos y el resto de intransitivos son inacusativos: «Así pues, Van Valin identifica el aspecto y la agentividad como los parámetros semánticos primarios que rigen la doble intransitividad, y las lenguas varían con respecto a qué parámetro rige el desdoble: en italiano y georgiano, por ejemplo, prima el aspecto [...]» (Cifuentes Honrubia, 1999: p. 59). Para Van Valin (1990) la distinción también sería aspectual: los inacusativos tendrían un predicado estativo y los inergativos no.

Pensamos que un problema relacionado con la doble intransitividad es la agentividad del sujeto, puesto que si un verbo intransitivo implica un sujeto agente para ser inergativo, habrá que tener clara la noción de agente para establecer una clasificación coherente. Cifuentes Honrubia (1999: pp. 48-49), por ejemplo, propone que el sujeto de los inergativos puede ser un agente sin volición ni control, de ahí su propuesta de que los verbos intransitivos de movimiento seleccionan un

argumento que recibe el papel temático de agente, no de tema, «lo que pone en entredicho la propia noción de inacusatividad en este grupo de verbos». Al igual que Dowty (1991), Cifuentes Honrubia (1999: p. 46) también cree que agente y paciente no son categorías discretas, sino continuas, lo que permite explicar que un mismo verbo pueda tener usos agentivos, no agentivos y “falsamente agentivos” —lo que él llama *causación accidental*—. Este gramático introduce este término para dar cabida al sujeto de muchos verbos de movimiento que, sin poder ser definidos claramente como agentivos, por carecer de rasgos como la volición, la intencionalidad, la responsabilidad o el control, realizan la acción verbal: *Se cayó deliberadamente* (sujeto agente), *El telón cayó* (sujeto no agentivo) y *Juan se cayó* (causación accidental).

Levin y Rappaport (1995), partiendo también de la noción de ‘causación’⁵⁸, proponen tres clases de verbos según el tipo de sujeto con el que se combinen:

- Eventualidades causadas externamente: INACUSATIVOS. Los verbos intransitivos inacusativos serían diádicos pues «estarían derivados de verbos transitivos básicamente diádicos», que tendrían dos argumentos, un agente y un paciente, (entiéndase estos conceptos de manera muy amplia), pero el agente no se realiza en la variante inacusativa, solo en la transitiva.

- Eventualidades causadas internamente. En su representación semántico-léxica estos verbos son fundamentalmente verbos causativos diádicos (transitivos) que, a menudo, en determinados contextos, no necesitan expresar la causa, lo que los convierte en monádicos, o intransitivos INERGATIVOS.

- Eventualidades de existencia y aparición: diádicos (inacusativos con dos argumentos internos).

Según Cifuentes (1999), los verbos de movimiento deberían incluirse en la primera clase. El problema es que algunos encajarían, como *La carta ha llegado*, y otros no, como *Juan ha llegado*. Sin entrar en el problema de la inacusatividad en los verbos de movimiento, para nuestro caso, *estar* pertenecería al primer grupo, al de las eventualidades causadas externamente sin agente explícito —el de los intransitivos inacusativos—, y *ser* al segundo, el de los inergativos o eventualidades causadas internamente. Nótese que cuando decimos que el sujeto de *ser* es [+agente], entendemos agentividad en un sentido muy amplio que comprende la volición, la causación voluntaria e involuntaria, así como el mero origen de la acción.

⁵⁸ En el concepto de ‘causación’ que manejan Levin y Rappaport (1995), no tiene por qué haber ni agentividad ni control.

Nos parece muy interesante la idea formulada por Dowty (1991) de que la oposición inergativo/inacusativo está relacionada con los rasgos de los protopapeles, en concreto con la volición y la telicidad. Efectivamente, coincidimos con él en que si un predicado es [-del] y su sujeto volitivo, el predicado será inergativo, e inacusativo en caso contrario. En este apartado hemos visto cómo son varios los autores que entienden la clasificación de los verbos intransitivos en la misma línea: Van Voorst (1986), Van Valin (1990) y Levin y Rappaport (1995).

5.3. La Transitividad

Hopper y Thompson (1980), en *Transitivity in Grammar and Discourse*, definen la Transitividad, que para ellos constituye un universal lingüístico, de la siguiente manera: «Transitivity is traditionally understood as a global property of an entire clause, such that an activity is ‘carry-over’ or ‘transferred’ from an agent to a patient» (Hopper y Thompson, 1980: p. 251). Las marcas que se utilizan en las diferentes lenguas para marcar la transitividad son las mismas que para marcar la valencia, esto es, la distinción entre oraciones canónicamente ‘transitivas’ vs. ‘intransitivas’. Como ellos reconocen, si bien es tentador intentar encontrar una noción semántica superior que incluya todos los componentes de la transitividad —que recogemos en la tabla que sigue—, a día de hoy, ello no ha sido posible.

COMPONENTES DE LA TRANSITIVIDAD	TRANSITIVIDAD ALTA	TRANSITIVIDAD BAJA
A. PARTICIPANTES	2 o más participantes: A(gente) y O(bjeto)	1 participante
B. KINESIS	acción	no acción
C. ASPECTO	télico	atélico
D. PUNTUALIDAD	puntual	no puntual
E. VOLICIÓN	volitivo	no volitivo
F. AFIRMACIÓN	afirmativo	negativo
G. MODO	real	irreal
H. AGENTIVIDAD	alta	baja
I. AFECTACIÓN DE O	O totalmente afectado	O no afectado
J. INDIVIDUALIZACIÓN DE O	O totalmente individualizado	O no individualizado

Tabla 2: Componentes de la Transitividad en Hopper y Thompson (1980)

Respecto al último parámetro (Individualización de O), cabe considerar los siguientes subcomponentes para determinar el grado de individualización:

INDIVIDUALIZADO	NO INDIVIDUALIZADO
propio	común
humano, animado	inanimado
concreto	abstracto
singular	plural
contable	no contable
referencial, definido	no referencial

Tabla 3: Componentes de la individualización de O en Hopper y Thompson (1980)

Los componentes de la transitividad (A-J) permiten caracterizar una oración como más o menos transitiva: cuantos más rasgos de la columna A tenga, más transitiva será (Hopper y Thompson, 1980: p. 253). Para explicar por qué algunas oraciones con dos participantes (sujeto y objeto) son menos transitivas que otras con solo uno (sujeto), Hopper y Thompson (H&T) introducen la noción de la ‘transitividad reducida’: «We interpret this distribution as a signal of the REDUCED TRANSITIVITY of the clause which lacks an O» (H&T, 1980: p. 254). Por ejemplo, *Susana se fue* (*Susana left*) es una oración formalmente intransitiva porque carece de CD, sin embargo, reúne más rasgos de transitividad (cuatro para ser exactos: expresar acción, tener aspecto télico, describir una acción puntual y poseer un sujeto agente volitivo) que otras oraciones transitivas con CD como *Juan teme a María*⁵⁹, que tiene solo un rasgo de transitividad (tener dos participantes):

<i>SUSANA SE FUE</i>	<i>JUAN TEME A MARÍA</i>
Kinesis: acción	Participantes: dos
Aspecto: télico	
Puntualidad: puntual	
Volición: volitivo	

Tabla 4: La transitividad reducida en Hopper y Thompson (1980)

⁵⁹ Hemos sustituido la oración que proponen H&T (1980) en su trabajo (*Jerry likes beer*) por otra (*Juan teme a María*) porque en español *Jerry likes beer* (*A Jerry le gusta la cerveza*) no es una oración formalmente transitiva.

La hipótesis de la transitividad defendida por H&T establece que si en una lengua dos cláusulas (a) y (b) difieren en que (a) es más alta en transitividad (de acuerdo con los rasgos señalados), entonces si en algún lugar de la cláusula aparece una diferencia concomitante gramatical o semántica, dicha diferencia mostrará que (a) es más alta en transitividad (H&T, 1980: p. 255). Por tanto, el objetivo de Hopper y Thompson es demostrar que la transitividad desempeña un papel fundamental para entender numerosos fenómenos gramaticales. Sin profundizar, puesto que no es el objetivo de este trabajo, mencionamos rápidamente algunos reflejos morfosintácticos de la transitividad:

- Sobre la individualización del CD. Un reflejo de la transitividad es la marca formal que recibe el CD cuando está altamente individualizado —típicamente cuando es animado y/o definido—. Como sabemos, en español el CD va precedido de la preposición *a* cuando es humano o puede recibir una interpretación cuasi-humana:

- (7) a. Busco mi sombrero.
b. Busco a mi amigo.
- (8) a. Cecilia quiere mirar un bailarín. (CD no referencial)
b. Cecilia quiere mirar a un bailarín. (CD referencial)

Hopper y Thompson (1980) demuestran cómo estos objetos marcados formalmente como más definidos, más referenciales o más animados están estrechamente relacionados con otros fenómenos gramaticales que son reflejo de la transitividad. Por ejemplo, lenguas como el Chukchee o el Tongan, cuando el objeto es no definido, consideran al verbo intransitivo (metiendo el objeto dentro del verbo). En húngaro, por otra parte, el CD sigue al verbo si es referencial (9b) y lo precede en caso contrario (9a).

- (9) a. Péter újságot olvas.
paper reads
'Pepe un periódico está leyendo' (CD no específico).
- b. Péter olvas egy újságot.
reads a paper
'Pepe está leyendo un periódico' (CD específico).

Es más, cuando el CD, además de referencial, es definido, aparece reflejada en el verbo la conjugación de CD:

- c. Péter olvassa az újságot.
 reads (OBJ) the paper
 ‘Peter está leyendo el periódico.’

Según H&T (*ibid.*), los objetos indirectos deberían llamarse objetos transitivos porque son siempre objetos individualizados (+humanos, +definidos, +referenciales). De hecho, la preposición *a* que precede a los CD humanos en español tiene un origen dativo, lo que demostraría también que las oraciones que contengan un CI serán altas en transitividad⁶⁰; el llamado “desplazamiento del dativo” (*dative shift*) del inglés así lo refleja:

- (10) a. Clara wrote a letter to Santa Claus. (Clara escribió una carta a Santa Claus.)
 b. Clara wrote Santa Claus a letter⁶¹. (‘Clara escribió φ Santa Claus una carta.’)

- El objeto es más completamente afectado por la acción de un verbo transitivo que por la de uno intransitivo. Este hecho es de crucial importancia en gramática porque relaciona la transitividad con la semántica (concretamente, con el aspecto): «A high degree of Transitivity may signal a total effect of the action of the verb on O, and hence the COMPLETION of the action. Simultaneously, it can imply that the O is physically changed in some way, e.g. moved or altered» (Hopper y Thompson, 1980: p. 261). Encontramos ejemplos, entre otras, en francés: la cláusula es transitiva cuando el objeto es afectado (11a), e intransitiva (una construcción reflexiva y oblicua), cuando el movimiento no es atribuible al objeto (11b):

- (11) a. Nous avons rapproché la montagne.
 We have drawn near the mountain.
 ‘We brought the mountain close.’
 b. Nous nous sommes rapprochés de la montagne.
 We REFL be drawn near OBL the mountain.
 ‘We approached the mountain.’

- Otro reflejo de la transitividad es marcar la diferencia ente el caso acusativo y el partitivo:

⁶⁰ Debemos tener en cuenta que con esta afirmación Hopper y Thompson se refieren a CD y CI como funciones sintácticas de la gramática inglesa. En español, por ejemplo, existen oraciones que tienen CI pero que carecen de CD y que son bajas en transitividad: *A María le molesta el ruido.*

⁶¹ «The version in which the human NP appears in the ‘object’ position adjacent to verb, implies referentiality, or at least, prior existence (Green 1974)» (H&T, 1980: p. 260).

- (12) a. He sprayed paint on the wall. (Él pulverizó pintura en el muro.)
 b. He sprayed the wall with paint. (Él pulverizó el muro con pintura.)

Esta oposición entre acusativo como objeto completamente afectado (12b) y partitivo como objeto parcialmente afectado (12a) relaciona el uso del partitivo con el aspecto atético: «The object is in the partitive when the action of the predicate does not reach, or is no thought of as reaching, any determinate point or phase» (H&T, 1980: p. 262). En general, afirman H&T después de proponer varios ejemplos, los objetos oblicuos están universalmente relacionados con los verbos intransitivos, o al menos con algún signo de la transitividad reducida.

- Puntualidad, como característica de las acciones frente a los estados. Proponen como ejemplo el *se* culminativo del español: las oraciones con *se* culminativo son más transitivas, porque tienen un objeto mínimo —que sería *se*— y porque son más puntuales que las equivalentes intransitivas sin *se*, sin objeto:

- (13) a. Juan durmió toda la noche. No puntual.
 b. Juan se durmió (*toda la noche). Acción puntual.

- En cuanto al aspecto —se refieren al aspecto sintáctico, no al léxico— cuanto más perfecta sea una cláusula, más transitiva será. Proponen varios ejemplos, entre ellos el de las partículas que perfectivizan los verbos en inglés y que solo son compatibles con objetos referenciales, como los de (14a) y (14c):

- (14) a. I ate UP the sandwich. (Yo me comí el sándwich.)
 b. (?) I ate UP a sandwich. (?Yo me comí un sándwich.)
 c. I ate UP a sandwich that somebody left behind. (Yo me comí un sándwich que alguien se dejó.)

- Las oraciones negativas y las ‘irreales’ son menos transitivas. En cuanto a la negación, en inglés se marca el objeto de una oración negativa con *any*, en lugar de con *some* o con ninguno. En francés, los objetos no definidos cambian su determinante cuando la oración es negativa: *Nous avons du pan* pero *Nous ne avons plus de pan*. Respecto al parámetro lingüístico real/irreal, bastante vago, cubre la oposición entre el modo indicativo y las formas no asertivas de los modos subjuntivo, optativo, hipotético, condicional, etc.: las formas irreales aparecen en contextos menos transitivos. En español, por ejemplo, la oración de relativo no referencial va en subjuntivo:

- (15) a. Busco a un empleado que habla inglés.
b. Busco un empleado que hable inglés.

5.4. Conclusiones

Consideramos que el contraste latente entre la predicación con *ser* y con *estar* es un reflejo gramatical de la transitividad, en cuanto que es posible afirmar que todos los contextos en los que aparece *ser* van a situarse en un punto más alto de la escala de la transitividad que los correspondientes con *estar*.

Como afirmaban Dowty (1991) y Levin y Rapaport (1995), entre otros, los rasgos más prominentes para distinguir los predicados inacusativos de los inergativos son la volición (y/o agentividad) y la telicidad, dos de los rasgos más destacados de la transitividad y que, en nuestra opinión, constituyen la base de la oposición *ser/estar*. Si bien muchos autores parten de la delimitación para explicar la distinta naturaleza de la predicación con *ser* y *estar*, este parámetro considerado aisladamente —como hemos tenido oportunidad de analizar en el apartado §4—, se ha revelado insuficiente para justificar todos los contextos sintácticos en los que aparecen *ser* y *estar*; es necesario, por tanto, tener en cuenta los dos parámetros señalados: la telicidad y la volición (y/o agentividad). Así lo hacen, además de Dowty (1991), Van Voorst (1986) y Van Valin (1990) cuando relacionan la doble intransitividad con la aspectualidad y la agentividad: los verbos intransitivos que sean [+agentivo] y [−delimitado] serán más inergativos, mientras que los verbos intransitivos que posean los rasgos [−agentivo] y [+delimitado] serán más inacusativos. Los primeros se corresponden bien con actividades, bien con el primer subevento de las realizaciones, y los segundos con los estados o con el segundo subevento de las realizaciones: «[...] la estructura eventiva de un inacusativo correspondería a la segunda parte de una realización, mientras que la estructura eventiva de un inergativo correspondería a la primera subparte de la realización» (Cifuentes, 1999: Nota 19). Son varios los lingüistas que aceptan que los predicados con *estar* se corresponden con dicho estado resultante de las realizaciones. En realidad, en buena parte de los trabajos consultados se asume este vínculo entre los predicados con *estar* y un proceso implícito: así lo hacen, por ejemplo, Carrasco (1974) y Clancy Clements (1988) con su propuesta del rasgo [+Nexus], Fernández Leborans (1995) cuando habla del rasgo [+Transicionalidad], Kratzer (1995) y Bosque (1990) cuando sugieren un argumento eventivo (resultativo) y Arche (2006) con su propuesta de una variable situacional externa. Este vínculo implícito —entre el estado y el evento que lo produce— explicaría por qué el comportamiento de los predicados con *estar* no siempre se corresponde con el de una eventualidad estativa

delimitada; estamos pensando, por ejemplo, en la combinación de *estar* con oraciones finales, verbos suasivos, estructuras imperativas, segmentos temporales del tipo de *hace x tiempo* u oraciones de infinitivo compuesto con *después de*, así como en el distinto alcance de la negación que señalaba Fernández Leborans (1995)⁶². La gramaticalidad de estos contextos se explica no por la dinamicidad “latente” en la predicación con *estar*, sino por el carácter dinámico del evento, proceso, etc., que da lugar a dicha predicación.

La clasificación de Levin y Rappaport (1995) de los verbos inacusativos como eventualidades causadas externamente y de los verbos inergativos como eventualidades causadas internamente avala también nuestra teoría: los enunciados con *estar* pertenecerían al primer grupo y al segundo los correspondientes con *ser*. Es importante recordar, una vez más, que en el concepto de ‘causación’ que manejan Levin y Rappaport (1995) no tiene por qué haber ni agentividad ni control, de ahí que podamos deducir de un enunciado como *Juan es simpático* que *Juan* es el causante de su propia simpatía; *Juan está simpático*, sin embargo, se analizaría como un predicado inacusativo —igual que *Juan ha nacido*, por ejemplo— y, por tanto, causado externamente, de ahí que *Juan* deba entenderse como el tema de un proceso implícito que puede ser, por ejemplo, comportarse con simpatía, del que derivaría el estado resultante *Juan está simpático*.

La interpretación de las variables asociadas a la transitividad, la inacusatividad y la inergatividad, por un lado, y los resultados derivados de los test de aspectualidad y del análisis de la naturaleza de sus sujetos, por otro, nos permiten proponer tres rasgos básicos [\pm activo, \pm del, \pm resultativo] en la descripción semántico-léxica de los predicados con *ser* y *estar*, así como mantener nuestra concepción de los sujetos de *ser* y *estar* como no derivados y derivados respectivamente:

PREDICADOS CON *SER*: [+activo, \pm del, -resultativo]

PREDICADOS CON *ESTAR*: [-activo, \pm del, +resultativo]

No olvidemos que la transitividad se deriva de toda la cláusula y que constituye un continuo, de ahí que tanto los enunciados con *ser* como con *estar* puedan comportarse como [\pm transitivos] dependiendo del número de elementos asociados a la alta o a la baja transitividad con los que se combinen.⁶³

⁶² Vid. §4.4.2, ej. (67).

⁶³ Se está asumiendo en este trabajo que los verbos inergativos son más transitivos que los inacusativos.

De la interpretación que hace Dowty (1991) de la hipótesis inacusativa y de su teoría de los proto-papeles, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- i. Que los predicados con *ser* son más inergativos y, por tanto, son frecuentemente [-del] y poseen sujetos no derivados que contienen, fundamentalmente, propiedades del proto-agente (exceptuando los sujetos sintácticos de las oraciones pasivas con *ser*).
- ii. Que la predicación con *estar* es más inacusativa⁶⁴, lo que explica que se describa habitualmente como [+del] y que sus sujetos reúnan más rasgos del proto-paciente, lo que apoya nuestra clasificación de sus sujetos como derivados.

A la luz de los parámetros propuestos por Hopper y Thompson (1980) para describir la transitividad, concluiremos que las oraciones con *ser* contienen más componentes relacionados con la alta transitividad:

- i. La kinesis. Las oraciones con *ser* poseen el componente /acción/ y las oraciones con *estar* el componente /no acción/, asociados a la alta y a la baja transitividad respectivamente. Afirmábamos en el apartado §2 que las oraciones con *estar* se pueden clasificar siempre como estados (/no acción/), frente a los predicados con *ser* que no pocas veces pueden interpretarse aspectualmente como actividades (/acción/), como corrobora su presencia en contextos sintácticos habitualmente asociados con la dinamicidad —como los enumerados en §2.3.1—. Si algunos enunciados con *estar* forman también enunciados gramaticales en dichos contextos se debe, como se ha comentado en varias ocasiones en este trabajo, a la dinamicidad latente en el proceso del que derivan, no a la propia predicación con *estar*, cuya naturaleza estativa no cuestionamos. Repetimos, a continuación, algunos de los contextos dinámicos en que puede aparecer *ser* y, ocasionalmente, *estar*:

- *Ser* acepta la perífrasis progresiva y *estar* no:

- (16) a. Estás siendo/*estando {desconsiderado / intolerante / prepotente / presidente}.
- b. La manifestación está siendo/*estando {un éxito / multitudinaria / fabulosa}.
- c. El referéndum ha estado siendo/*estando boicoteado desde múltiples frentes.

⁶⁴ Refiriéndose a las pasivas con *estar*, Demonte (1983: pp. 154-155) alude también al carácter ergativo (o inacusativo) de esta construcción.

- Los enunciados con *ser* admiten con más naturalidad, especialmente en contextos perfectivos, adverbios dinámicos como *paulatinamente*, *gradualmente*, *etc.* o la locución *poco a poco*:

- (17) a. Gradualmente los niños fueron/son víctimas del ocio y el consumismo.
b. ?Gradualmente los niños han estado/están más enganchados a las nuevas tecnologías.
- (18) a. Las ciudades, poco a poco, han sido/*estado colonizadas por las grandes firmas.
b. Paulatinamente, el capitalismo será/*estará sustituido por otros sistemas menos agresivos.
c. Poco a poco, el capitalismo será/?estará abocado a la extinción.

- *Ser* puede adoptar el modo imperativo, posibilidad vedada a *estar*:

- (19) a. Sé indulgente y modera tus críticas.
b. *Estate indulgente.

- Los predicados con *ser* son más compatibles con la subordinación final:

- (20) a. Juan era {antipático / insoportable / inaguantable} durante días para castigarnos.
b. ?Juan estaba {antipático / insoportable / inaguantable} durante días para castigarnos.

- *Ser* puede constituir cláusulas temporales con *siempre que* y con *cuando* (21) y cláusulas absolutas (22). Según Fernández Leborans (1999), esto se debe a que «en la medida en que una propiedad puede ser, de algún modo, ‘adquirida’ o ‘controlada’ por el sujeto, es susceptible de especificar un estado alcanzado»:

- (21) a. *Siempre que/cuando* María es cruel/antipática, me hace sentir mal. (Fernández Leborans, 1999: p. 2438)
b. *Siempre que/cuando* María está *cruel/?antipática, me hace sentir mal.
- (22) a. *Siendo nativa tu profesora de inglés*, seguro que pronuncias perfectamente. (*Ibid.*: p. 2439)
b. *Siendo tan simpática como eres*, seguro que tienes muchas amigas en el cole.

ii. El aspecto. Los enunciados más transitivos poseen el componente /téllico/ y los menos transitivos el componente /atélico/. A este respecto, es de destacar que, si bien numerosos predicados con *estar* pueden definirse aspectualmente como [+delimitado]: *estoy cansado*, *aburrido*, *harto*, *de acuerdo*, *acosado*, *etc.*, van a imponer más restricciones que *ser* a los

tiempos perfectos o tólicos; esta restricción es especialmente llamativa en algunos enunciados de la pasiva de resultado⁶⁵:

- (23) a. El atleta fue rechazado por no superar sus marcas.
b. *El atleta estuvo rechazado por no superar sus marcas.

iii. La volición y iv. la agentividad. La alta transitividad está asociada con una volición y agentividad altas. Se podría poner en duda la descripción de los sujetos no pasivos de *ser* como volitivos, agentivos y/o causativos, pero, en ningún caso, creemos, la de los sujetos con *estar* como temas o proto-pacientes, esto es, carentes de agentividad, control o causación. Siguiendo en la línea de que las oraciones con *ser* son más transitivas y que sus sujetos poseen más propiedades del proto-agente, sostendremos en este trabajo que el sujeto de *ser* es temático y agentivo (como el de los verbos inergativos), mientras que el sujeto de *estar*, al situarse en el extremo de la baja transitividad (o inacusatividad), será derivado y no agentivo.

A lo largo de este trabajo nos hemos hecho eco en varias ocasiones de la dinamicidad, así como de la agentividad⁶⁶, características, en nuestra opinión, de la predicación con *ser*. Asumimos, pues, que en una afirmación del tipo *El gazpacho es un plato frío*, el predicado se interpreta como una consecuencia de la idiosincrasia del propio plato, por lo que ‘el gazpacho’ puede considerarse el ‘responsable’, ‘el origen’, de la predicación, aun cuando no sea ni agentivo, ni volitivo, ni posea control; mientras que si afirmo *El gazpacho está caliente*, no entiendo que el sujeta sea, de ninguna manera, responsable de “estar caliente”, sino que dicha propiedad tiene su origen fuera del plato, su causa es externa a la predicación: está caliente porque no ha estado en el frigorífico, por ejemplo. Los distintos rasgos que se han propuesto para la descripción léxica de *estar*, como [+Nexus], [+Transicionalidad] o <+s> (variable situacional externa), buscaban dar cuenta de este vínculo que existe siempre entre la predicación con *estar* y la causa externa origen de la misma.

iv. Los participantes. La alta transitividad es favorecida por la presencia de dos o más participantes, mientras que la baja, por su parte, se caracteriza por la intervención de un único participante. De acuerdo con este criterio, también las oraciones con *ser* pueden describirse como

⁶⁵ «Por otra parte, [la pasiva de resultado] se emplea en los tiempos imperfectos, por lo que se ha dicho [Gili, 103] que forma una especie de pasiva de resultado que no admite los tiempos perfectos. No se dirá ha estado concluido sino ha sido concluido, frente a la oposición está concluido / es concluido» (Alcina y Blecua, 1975: p. 904).

⁶⁶ Recordamos que se está manejando el término agentividad en un sentido muy amplio que incluye la volición, la causación o el mero origen de la acción verbal.

más transitivas, en cuanto que permiten con más facilidad la incorporación de ese segundo participante:

(24) a. ¿Por qué eres/?estás cruel *con los niños*?

b. La catedral fue/*estuvo profundamente remodelada *por los arquitectos italianos*.

No nos es dable efectuar un análisis detallado de cada uno de los parámetros implicados en la transitividad y su relación con la distribución e interpretación de *ser* y *estar* en español, ya que ello excedería, con mucho, la naturaleza de este trabajo, pero esperamos que los datos ofrecidos hasta ahora son una muestra suficiente para apoyar nuestra teoría u orientar futuras investigaciones.

6. Conclusiones finales. Algunas ideas sobre la oposición *ser-estar*

Esperamos haber ofrecido en este trabajo un panorama suficientemente claro de la situación actual de la investigación sobre *ser* y *estar* en español, de sus carencias y sus contradicciones, así como de sus avances y sus logros. Hemos podido observar cómo cualquier aspecto vinculado con la oposición *ser/estar* es objeto de constantes y variados desencuentros, muchos de ellos consecuencia de no definir claramente las unidades que se analizan ni los fenómenos, de diversa naturaleza gramatical, implicados en la predicación con *ser/estar*. Queda pendiente, por tanto, un estudio global y exhaustivo de *ser* y *estar* que debería comenzar por la descripción léxica de estas unidades, por un lado, y de los predicados con los que se combinan (SN, SAdj, SAdv y SPrep), por otro. Por nuestra parte, en nuestro acercamiento al problema de *ser* y *estar*, hemos decidido partir de la clasificación aspectual de los eventos de Vendler (1957) y, fundamentalmente, de Pustejovsky (2005), de las nociones de cocomposicionalidad y coespecificación de la semántica de Pustejovsky (1991), así como de la propuesta de los protopapeles de Dowty (1991), todo ello encuadrado dentro de un fenómeno más general, la transitividad —tal y como la entienden Hopper y Thompson (1980)—, siendo el objetivo último de nuestro análisis vincular la predicación con *ser/estar* con la transitividad.

Comenzamos este trabajo revisando brevemente la posición adoptada por algunos lingüistas en relación a la naturaleza sintáctica de *ser* y *estar*, cuya falta de unanimidad (*vid.* §1) ilustra suficientemente la dificultad de defender una barrera formal entre las oraciones copulativas, predicativas y perifrásticas (pasiva de acción, de resultado y perífrasis durativa) con *ser* y *estar*. Como señalábamos en la introducción, entendemos, en la línea de Demonte (1979), que el hecho de que distintos contextos sintácticos se construyan en torno a los mismos verbos, debe implicar, necesariamente, algún tipo de relación gramatical entre ellos, aceptado lo cual, nos ha parecido lo más conveniente intentar postular una única descripción semántico-léxica para *ser* y *estar*, así como discernir qué rasgos comunes subyacen en todas las configuraciones sintácticas en las que dichas unidades intervienen.

Dentro de la línea representada por la semántica de Pustejovsky (1991), aceptamos la idea de que no es posible dividir estrictamente el significado de un predicado en rasgos distintivos o primitivos, una vez que dichos rasgos pueden ser alterados en la sintaxis al combinarse con otros elementos —de acuerdo con su idea de la cocomposicionalidad del significado—. Para explicar un predicado con *ser* y *estar*, por tanto, deberemos no solo ofrecer una descripción de los rasgos léxicos de *ser* y *estar*, sino también del resto de elementos presentes en la predicación (ya sean

estos un SN, un SAdj, un SAdv o un SPrep), asumiendo, asimismo, que estas unidades, a su vez, imponen restricciones de selección a *ser* y/o *estar*, admitiendo así la noción de coespecificación de las unidades de Pustejovsky (*ibid.*).

La descripción mayoritariamente aceptada de *ser* y *estar* como estados no es incorrecta, si bien consideramos que *ser* posee un rasgo [+activo] que lo opone a *estar*, que será sistemáticamente [–activo]; tanto *ser* como *estar*, considerados aisladamente, serán [–delimitado]. La decisión de proponer estos rasgos, y no otros, se basa en los resultados obtenidos al someter a *ser* y *estar* a las pruebas disponibles en la bibliografía para la clasificación aspectual de eventos (*vid.* §2.3). Recogíamos en §2.3.2 la postura de De Miguel (1999) de que las propiedades que se predicán con *estar* parecen ligadas a una situación espacio-temporal (*Juan está aburrido*), de lo que se deduce que dichos predicados con *estar* poseen el rasgo [+delimitado], a diferencia de las cualidades expresadas en la predicación con *ser*, que se conciben con independencia de la deixis espacio-temporal (*Juan es aburrido*), por lo que sus predicados se definirán sistemáticamente como [–delimitado]. En nuestra opinión, el carácter [±delimitado] de la predicación con *ser* o *estar* estará sujeto a la combinatoria sintáctica, por lo que habrá enunciados [+del] con *ser* y [–del] con *estar*, siendo *ser* y *estar*, por defecto, unidades [–delimitadas]. Nos quedarían, por tanto, los siguientes rasgos léxicos para *ser* y *estar*: *ser* [+activo, –del], *estar*: [–activo, –del].

Sí nos parece razonable, sin embargo, reconocer que los predicados con *estar* son estados que se corresponden con el segundo subevento de las realizaciones de Pustejovsky (2005) —o de cualquier proceso que pueda entenderse implícito en toda predicación con *estar*—, pero dichos estados resultantes podrán ser [±del], como ya hizo notar Fernández Leborans (1995). El rasgo [+activo] de *ser* da cuenta de por qué los predicados [+resultativo] seleccionan *estar*, dado que, si los predicados que se combinan con *estar* se corresponden con un estado resultante, ya sea de un evento, proceso o alteración previos, su sujeto ha de ser, consecuentemente, el tema de dichos eventos, procesos o cambios anteriores y, por lo tanto, [–activo], de ahí los rasgos que proponemos para la predicación con *ser/estar* [+activo, ±delimitado, –resultativo] y [–activo, ±delimitado, +resultativo], respectivamente.

El hecho de que las oraciones con *estar* posean siempre sujetos-temas demuestra su carácter de sujetos derivados. Creemos que *estar* puede definirse como un verbo inacusativo precisamente porque entendemos que las oraciones con *estar* constituyen un recurso sintáctico, como muchos otros disponibles en la gramática del español, para construir oraciones sin “agente”. Los sujetos de las oraciones no pasivas con *ser*, por el contrario, serán siempre “agentivos” —entendiendo

agentividad, como se ha destacado en varias partes en este trabajo, en un sentido muy amplio que abarca sujetos no volitivos y sin control—.

Esta visión de *ser* y *estar* ofrece la ventaja de dar cabida a muchas de las propuestas analizadas, como por ejemplo, a la más extendida de considerar P-I y P-E, respectivamente, a los predicados con *ser* y con *estar*. Ya se explicó en §4.3 cómo Carlson (1977) había notado que los P-I se predicaban directamente del sujeto, mientras que los P-E se predicaban del sujeto *en una determinada situación*, fenómeno que representa acertadamente el esquema de Kratzer (1995) que incluíamos antes en (49) y que repetimos a continuación:

- (49) a. *Henry was French.* → [before-now(Henry₃)] & [French(he₃)]
b. *Firemen were available.* → [before-now(1)] & \exists_x [firemen (x) & available(x, 1)]

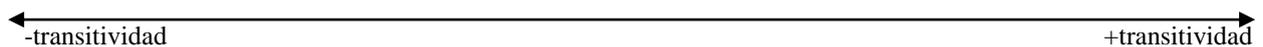
La propuesta de Kratzer (*ibid.*) puede hacerse extensiva a los esquemas de los verbos inergativos e inacusativos: los predicados inergativos se predicaban directamente de su sujeto, mientras que en la predicación inacusativa el sujeto se origina dentro del SV; dicho con otras palabras, los predicados con *estar* se predicaban de una determinada situación porque se generan dentro del SV, mientras que los predicados con *ser* se predicaban del sujeto porque este se genera en una posición externa al SV.

Esta línea de análisis permite recoger también propuestas de naturaleza pragmática que, dentro de la Gramática Textual, relacionan *ser* y *estar* con la estructura informativa de los predicados: «En el caso de *ser*, el predicado nominal se predica del individuo, que suele asociarse con el tema de la oración; en cambio, en el caso de *estar*, es habitual que toda la oración constituya información remática y que se use en contextos presentativos» (RAE, 2010a: p. 2813). No se ha tratado este asunto en este trabajo, pero, para Hopper y Thompson (1980), la transitividad es un mecanismo de tinte pragmático, en cuanto que un enunciado será más o menos transitivo dependiendo de si es más o menos informativo.

Esta visión de *ser* y *estar* debe entenderse dentro del fenómeno de la transitividad y de la inacusatividad, tal y como se explicó en el apartado §5. Convenimos con Hopper y Thompson (1980) en que muchos recursos gramaticales del español están subordinados o cobran sentido dentro de la órbita de la transitividad, y la predicación con *ser* y *estar* es uno de ellos, como intentamos demostrar en las conclusiones del apartado anterior. Dado que la agentividad —entendida esta en un sentido muy amplio, como se dijo— es uno de los rasgos más sobresalientes de la transitividad y la inacusatividad y, como se ha apuntado en varias ocasiones,

los sujetos (no pasivos) con *ser* son más agentivos, podemos afirmar, por tanto, que *ser* constituye oraciones más transitivas (y más inergativas) y *estar*, cuyos sujetos son siempre temas afectados, oraciones menos transitivas (y más inacusativas). Recordamos cómo Hopper y Thompson (*ibid.*) insistían en que la transitividad es una cuestión de grado, de ahí que tanto las oraciones con *ser* como con *estar* puedan describirse como [\pm transitivas] dependiendo de los componentes de la alta o baja transitividad que contengan.

La transitividad nos permite, asimismo, integrar la propuesta de Dowty (1991) de sustituir los papeles temáticos tradicionales por dos grandes ‘rasgos’ o ‘proto-papeles’: el proto-agente y el proto-paciente. Dowty prefiere emplear el término ‘rasgos’, en lugar de ‘papeles’, porque quiere dejar claro que dichas nociones no son discretas. Considerados ambos fenómenos conjuntamente, podremos concluir que cuantos más componentes de la transitividad posea una oración, más transitiva será y más rasgos del proto-agente caracterizará a su sujeto, y viceversa, cuantos menos rasgos de transitividad, menos transitivo será el enunciado y más propiedades del proto-paciente detendrá su sujeto (estamos pensando en oraciones sin CD). Puesto que ni la transitividad ni los proto-papeles son nociones discretas, algunos predicados con *ser* pueden describirse como menos transitivos y otros con *estar* como más transitivos, según qué parámetros asociados a la transitividad aparezcan en la oración; existe, por tanto, una relación entre dichos componentes transitivos (*vid.* Tabla 2, p. 108) —tiempo perfecto, individualización del sujeto, dinamismo, agentividad, etc.— y la interpretación que recibirán los enunciados con *ser* y *estar*:



Los hombres son infieles < Los hombres fueron infieles < Estos hombres fueron infieles < Mi novio fue infiel < Mi novio fue infiel con mi mejor amiga

?Los hombres están crueles < Los hombres estuvieron crueles < Estos hombres estuvieron crueles < Juan estuvo cruel con María

La lectura que proponemos de las oraciones con *ser* y *estar* como más y menos transitivas, y de sus sujetos como más y menos activos (o ‘proto-agentes’ y ‘proto-pacientes’) respectivamente, puede hacerse extensiva a cualquier contexto en el que aparezcan *ser* o *estar*, —salvo al sujeto sintáctico de las perifrásticas pasivas con *ser*, del que nunca podremos decir que es “agentivo”—, como intentamos capturar en los ejemplos siguientes:

- (1) a. Juan es moreno. (Juan, como poseedor, es el origen de la propiedad ‘ser moreno’.)
- b. Juan está moreno. (Juan es un sujeto-tema. El hecho de ‘estar moreno’ es un estado resultante cuya causa es externa a Juan: ‘porque ha tomado mucho el sol’.)

- (2) a. Las peras son verdes. (Las peras son el origen de la propiedad ‘ser verdes’.)
b. Las peras están verdes. (Existe una causa externa que explica que las peras se describan como verdes: ‘porque todavía no han madurado’.)
- (3) a. Juan es profesor. (Juan pertenece al grupo de personas dedicadas a la enseñanza.)
b. Juan está de profesor. (Las circunstancias externas a Juan explican su estado actual —no idiosincrásico a Juan— como profesor.)
- (4) a. Ten cuidado porque la carretera es más estrecha en este tramo. (‘Ser más estrecha en este tramo’ se entiende como una propiedad de la carretera, la carretera es ‘la fuente’, ‘la responsable’ de poseer dicha característica.)
b. Ten cuidado porque la carretera está más estrecha en este tramo. (Al seleccionar *estar*, el hablante entiende que el sujeto, la carretera, ha adquirido dicho estado por razones ajenas a la propia naturaleza de la carretera.)
- (5) a. Juan hoy es nacionalista y mañana no. (Juan puede definirse como nacionalista hoy porque asume los principios derivados de dicha ideología y mañana decide renunciar a ellos.)
b. Juan está hoy nacionalista. (Defino a Juan como nacionalista no porque considere que las propiedades asociadas al nacionalismo derivan de ‘Juan’, sino de algún factor ajeno a Juan, el comportamiento que adopta, por ejemplo: por su discurso, por su actitud, etc. Una vez más, la causa es exterior al sujeto.)
- (6) a. Juan fue inteligente en sus respuestas. (Entiendo que Juan es el causante de su comportamiento inteligente, sea este comportamiento idiosincrásico a Juan o no.)
b. Juan estuvo inteligente con sus respuestas. (En la predicación con *estar*, por el contrario, el origen del comportamiento inteligente de Juan no es el propio Juan, sino las repuestas que proporcionó.)
- (7) a. El cielo es azul.
b. El cielo está azul (porque no hay nubes).
- (8) a. Las reclamaciones son en el segundo piso. (Las reclamaciones poseen el rasgo de tener lugar en el segundo piso.)
b. Las reclamaciones están en el segundo piso. (Las hojas que contienen las reclamaciones han sido colocadas en el segundo piso; no puedo interpretar que sea una característica de las reclamaciones estar en el segundo piso.)

Esta aproximación a la predicación con *ser* y *estar* permite, no solo dar cuenta de su comportamiento sintáctico en cada contexto, sino también superar los puntos tradicionalmente conflictivos o reacios a encajar en otras propuestas, a saber:

- Muchos predicados con *ser* son dinámicos y pueden calificarse como actividades.
- Algunas oraciones con *ser* parecen contener un valor causativo ausente en las homólogas con *estar*, como señala la RAE (2010a) en la *Nueva gramática de la lengua española*, donde para explicar la diferencia entre *Este libro es muy aburrido* y *Estoy aburrido* se afirma explícitamente que la oración con *ser* poseería valor causativo y carecería de la noción de cambio de estado, o Fernández Leborans (1999), para quien la presencia de *ser* en cláusulas temporales con *siempre que* y con *cuando*, en cláusulas absolutas o en predicados causativos como *ser bochornoso*, *delirante* o *terrorífico* se debe a que «en la medida en que una propiedad puede ser, de algún modo, ‘adquirida’ o ‘controlada’ por el sujeto, es susceptible de especificar un estado alcanzado».
- Los sujetos de la predicación con *estar* son en realidad temas afectados que se generan dentro del SV, con las consecuencias gramaticales de ello derivadas.
- La predicación con *estar* implica la existencia de un agente o causante externos.
- Los predicados con *estar* constituyen un estado resultante que está asociado o vinculado con un elemento ajeno a la propia predicación que puede ser una variable espacio-temporal, un evento, proceso o estado anteriores, etc.

Nos parece interesante recordar a este respecto, para finalizar, cómo en castellano antiguo la pasiva perifrástica solo podía expresarse con *ser* y cómo los principales testimonios de *estar* como auxiliar de pasiva están justificados por el carácter locativo del participio. Creemos que la pasiva con *ser* tenía un marcado carácter dinámico que se perdió en la pasiva con *estar* como consecuencia de la especialización de este auxiliar con participios locativos y, por ende, estativos y/o resultativos:

«En relación con el uso de *ser* o *estar* con participio, hay que señalar que el castellano no conoció para expresar la atribución del estado más que la construcción con *ser* y solo en el siglo XIII se atestigua la competencia entre *ser* y *estar*, que avanzará sobre todo a partir del siglo XVI. Influye, en este avance de *estar*, el carácter perfectivo o imperfectivo del verbo cuyo participio se utiliza. Los imperfectivos ni aun en el castellano actual se podrán utilizar siempre, ya que su

carácter de acción a la que no se pone término se lo impide. Parece apoyarse este avance en cierto carácter locativo. Así Hanssen [595] enfrenta en don Juan Manuel “es dicho” / “está escrito”» (Alcina y Blecua, 1975: p. 904).

Bibliografía

- Alarcos, E. 1980. Pasividad y atribución en español. En Alarcos, E. ed. *Estudios de gramática funcional*. Madrid: Gredos, pp. 136-171.
- Alcina Franch, J. y J. M. Blecua 1975. *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Arche, M. J. 2006. *Individuals in time, Tense, Aspect and the individual/stage distinction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Belletti, A. y L. Rizzi 1987. Los verbos psicológicos y la teoría temática. En Demonte, V. y M. Fernández Lagunilla eds., pp. 60-122.
- Bello, A. 1981. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Ed. crítica de R. Trujillo, Tenerife: Aula de cultura de Tenerife.
- Bosque, I. 1990. Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios. En Bosque, I. ed. *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 177-214.
- Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach 2008. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Brucart, J. M. 2005. Las construcciones atributivas de localización. En Santos Ríos L. *et al* eds. *Palabra, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 185-204.
- Carlson, G. 1977. *Reference to Kinds in English*. Nueva York: Garland.
- Carrasco, F. 1974. *Ser vs. estar* y sus repercusiones en el sistema. En *Boletín del Instituto Caro y Cuervo*, 29, pp. 317-349. [Consulta: 2 de dic. de 2012.] Disp. en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/29/TH_29_002_096_0.pdf.
- Chomsky, N. 1997. *The Minimalist Program*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- Cifuentes Honrubia, J. L. 1999. Bases sintácticas y bases semánticas de la inacusatividad en verbos de movimiento. En *Revista de investigación lingüística*, 2, vol. II, pp. 37-72. [Consulta: 6 de nov. de 2012.] Disp. en <http://revistas.um.es/index.php/ril/article/view/4291/4161>.
- Clancy Clements, J. 1988. The Semantics and Pragmatics of the Spanish COPULA + ADJECTIVE construction. En *Linguistics*, 26, pp. 779-822. [Consulta: 6 de nov. de 2012.] Disp. en [http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j\\$002fling.1988.26.issue-\\$002fling.1988.26.5.779\\$002fling.1988.26.5.779.xml](http://www.degruyter.com/dg/viewarticle/j$002fling.1988.26.issue-$002fling.1988.26.5.779$002fling.1988.26.5.779.xml).

- Davidson, D. 1967. The Logical Form of action sentences. En Rescher, N. ed. *Decision and Action*. Pittsburgh, PA: University Pittsburgh Press.
- De Miguel, E. 1992. *El aspecto en la sintaxis del español: Perfectividad e impersonalidad*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- 1999. El aspecto léxico. En BOSQUE, I. y V. DEMONTE eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- De Miguel, E. y M. Fernández Lagunilla 1999. El operador aspectual *se*, Manuscrito inédito, Universidad Autónoma de Madrid.
- Demonte, V. 1979. Semántica y sintaxis en las construcciones con *ser* y *estar*. En *Revista española de lingüística*, 9, pp. 133-171. [Consulta: 4 de enero de 2013.] Disp. en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-79/demonte%2079.pdf>.
- 1983. Pasivas léxicas y pasivas sintácticas en español. En *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*. Madrid: Cátedra, vol. I, pp. 141-157.
- Demonte, V. y M. Fernández Lagunilla 1987. *Sintaxis de las lenguas románicas*. Madrid: El Arquero.
- Dowty, D. 1991. Thematic proto-roles and Argument Selection. En *Language*, 67, pp. 547-619. [Consulta: 7 de dic. de 2012.] Disp. en <http://linguistics.berkeley.edu/~syntax-circle/syntax-group/dowty91.pdf>.
- Escandell-Vidal, V. y Leonetti, M. 2002. Coercion and the stage/level distinction. En Gutiérrez-Rexach, J. ed. *From Words to Discourse: Trends in Spanish Semantics and Pragmatics*, Amsterdam, Elsevier, pp. 159-179. [Consulta: 11 de mayo de 2013.] Disp. en <http://www2.uah.es/leonetti/papers/Coercion2.pdf>.
- Falk, J. 1979a. *Ser y estar con atributos adjetivales. Anotaciones sobre el empleo de la cópula en catalán y en castellano*. Stockholm: Almqvist&Wiksell.
- 1979b. Visión de *norma general* versus visión de *norma individual*. Ensayo de explicación de la oposición *ser/estar* en unión con adjetivos que denotan belleza y corpulencia. En *Studia Neophilologica*, 51, pp. 275-293.

- Fernández Leborans, M. J. 1995. Las construcciones con el verbo *estar*: aspectos sintácticos y semánticos. En *Verba*, 22, pp. 253-258.
- 1999. La predicación: Las oraciones copulativas. En Bosque I. y V. Demonte eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gili Gaya, S. 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Madrid: Bigliograf.
- Hanssen, F. 1945. *Gramática histórica de la lengua castellana*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Hernanz, M. L. 1988. En torno a la sintaxis y la semántica de los complementos predicativos en español. En *Estudis de Sintaxi, Estudi General*, 8, pp. 7-29. [Consulta: 6 de nov. de 2012.] Disp. en <http://dugi-doc.udg.edu:8080/bitstream/handle/10256/5622/43635.pdf?sequence=1>.
- Hernanz M. L. y J. M. Brucart 1987. *La sintaxis*. Barcelona: Crítica.
- Hopper, P. J. y S. A. Thompson 1980. Transitivity in grammar and discourse. En *Language*, 56, nº2, pp. 251-299. [Consulta: 12 de dic. de 2012.] Disp. en http://www.romanistik.unifreiburg.de/raible/Lehre/2006/Materialien/Hopper_Thompson.pdf
- Jiménez Peña, S. y Y. Rodríguez Sellés 2000. Agentes causantes. En González Pereira, M., M. Souto Gómez y A. Veiga Rodríguez coords. *Léxico y gramática*, pp. 215-224. [Selección de ponencias e comunicacions presentadas no Congreso Internacional de Lingüística "Léxico & Gramática", celebrado na Facultade de Humanidades de Lugo do 25 ó 28 de setembro de 2000.]
- Kratzer, A. 1995. Stage-Level and Individual-Level Predicates. En Carlson, G. y F. J. Pelletier eds. *The Generic Book*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lázaro Carreter, F. 1980. Sobre la pasiva en español. En *Estudios de lingüística*. Barcelona: Crítica, pp. 61-72. [Consulta: 11 de mayo de 2013.] Disp. en <http://es.scribd.com/doc/139341322/Lazaro-Carreter-Pasiva>.
- Leonetti, M. 1994. Ser y estar: estado de la cuestión. En *Barataria*, 1, pp. 182-205.
- Luján, M. 1980. *Sintaxis y semántica del adjetivo*. Madrid: Cátedra.
- 1981. The Spanish Copulas as Aspectual Indicators. En *Lingua*, 54, pp. 165-200.
- Marín, R. 2004. *Entre ser y estar*. Madrid: Arco/Libros.

- Mendikoetxea, A. 1999. Construcciones inacusativas y pasivas. En Bosque I. y V. Demonte eds. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Moreno Cabrera, J. C. 2004. *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Madrid: Síntesis.
- 1982. Atribución, ecuación y especificación: tres aspectos de la cópula en español. En *Revista española de lingüística*, 12, nº2, pp. 229-245. [Consulta: 6 de nov. de 2012.] Disp. en <http://www.uned.es/sel/pdf/jul-dic-82/moreno%20cabrera-1.pdf>.
- Morimoto, Y. 1998. *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco/Libros.
- Otaola Olano, C. 1994. *Lexicología y semántica léxica. Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas.
- Perlmutter, D. 1978. Impersonal passive and the unaccusative hypothesis. En *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, 4, pp. 157–190. [Consulta: 24 de nov. 2012.] Disp. en <http://elanguage.net/journals/bls/article/.../2131/2104>.
- Porroche, M. 1988. *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco/Libros.
- Pustejovsky, J. 2005. The Syntax of Event Structure. En Mani, I., J. Pustejovsky y R. Gaizauskas eds. *The Language of Time: A Reader*, pp. 33-60. [Consulta: 23 de nov. 2012.] Disp. en <http://www.cs.brandeis.edu/~jamesp/classes/cs216-2009/readings2009/Gaiz-02.pdf>.
- 1991. The Generative Lexicon. En *Computational Linguistics*, 17 (4), pp. 409-441. [Consulta: 12 de mayo de 2013.] Disp. en <http://acl.ldc.upenn.edu/J/J91/J91-4003.pdf>.
- Real Academia Española 1999. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- 2010a. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- 2010b. *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Suñer, A. 1990. *La predicación secundaria en español*. Tesis Doct., Barcelona: Universidad Autónoma. [Consulta: 18 de dic. de 2012.] Disp. en <http://hdl.handle.net/10803/4895>.

Vendler, Z. 1957. Verbs and Times. En *The Philosophical Review*, 66, (nº2), pp. 143-160, Ithaca: Cornell University Press. [Consulta: 12 de mayo de 2013.] Disp. en <http://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/s07/events/vendler57.pdf>.



Nebrija
Universidad

La anécdota: un estudio contrastivo alemán- español

Masterando: Alberto Vílchez

Tutora: Mercedes Gil Martínez

Máster Universitario en Lingüística aplicada a la enseñanza del
español como lengua extranjera

CURSO 2013 - 2014

D. Alberto Vélchez Velea autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

D. Alberto Vélchez Velea autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
3. MARCO TEÓRICO	10
3.1 La competencia discursiva	10
3.2 Géneros discursivos, tipologías y secuencias textuales	13
3.2.1 Géneros discursivos y productos textuales en el <i>PCIC</i>	15
3.3 El análisis contrastivo textual	17
3.4 Definición del género <i>anécdota</i>	19
4. ESTUDIO EMPÍRICO	23
4.1 Contexto de la intervención	23
4.2 Preguntas de investigación	23
4.3 Objetivos de investigación	24
4.4 Diseño y metodología de investigación	24
4.5 Recogida de datos	25
4.5.1 Características de los informantes y de los elementos de objeto de análisis	26
4.5.2 Definición de las variables del estudio	27
4.5.3 Herramientas de toma de datos	28
4.6 Análisis de los datos	30
4.6.1 Análisis de las anécdotas en los manuales de ELE	33
4.6.2 Análisis de las anécdotas en alemán	41
4.6.3 Análisis de las anécdotas de los estudiantes alemanes	48
4.7 Resultados	56
4.7.1 Situación inicial	57
4.7.2 Complicación	62
4.7.3 Acción	65
4.7.4 Resolución	68
4.6.5 Situación final	71
4.8 Pautas para una propuesta didáctica	74
4.8.1 Carencias discursivas de los estudiantes alemanes en las anécdotas en ELE ..	74
4.8.2 Acción didáctica basada en las carencias discursivas	75
4.8.3 Sistematización de la acción didáctica discursiva	81
5. CONCLUSIONES	83
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Ejemplo de los porcentajes del peso de cada parte de la anécdota	31
Tabla 2. Ejemplo de los porcentajes del peso de cada categoría gramatical	31
Tabla 3. Resultados totales de las anécdotas en los manuales de ELE	33
Tabla 4. Resultados totales de las anécdotas en alemán	41
Tabla 5. Resultados totales de las anécdotas de los estudiantes de ELE	48
Tabla 6. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras de los manuales de ELE	57
Tabla 7. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras en alemán.....	58
Tabla 8. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras de los estudiantes de ELE	60
Tabla 9. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras de los manuales de ELE	62
Tabla 10. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras en alemán	63
Tabla 11. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras de los estudiantes de ELE	64
Tabla 12. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras de los manuales de ELE.....	65
Tabla 13. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras en alemán	66
Tabla 14. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras de los estudiantes de ELE	67
Tabla 15. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras de los manuales de ELE	68
Tabla 16. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras en alemán	69
Tabla 17. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras de los estudiantes de ELE	70
Tabla 18. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras de los manuales de ELE	71
Tabla 19. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras en alemán.....	72
Tabla 20. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras de los estudiantes de ELE	73

1. INTRODUCCIÓN

En el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, *MCER*) la competencia discursiva se define como "la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua" (2001, p.120). Tal como precisa Alonso (2004, p.553), ya desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, es "la capacidad del alumno de interaccionar lingüísticamente en un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, adecuados a la situación y al tema y que se perciban como un todo coherente". Desde el primer momento en el que una persona inicia el contacto con una segunda lengua, esta se enfrenta a multitud de textos, información que puede recibir en un formato oral -como una conversación informal- o escrito -como un correo electrónico-. De forma continua, el hablante se va encontrando con dicha información y, poco a poco, desarrolla su habilidad para poder comprenderla y estructurar los elementos característicos que pertenecen a cada texto para un mejor reconocimiento y comprensión del mensaje así como para su exitosa producción.

El compendio de todos los tipos de discurso presentes en una lengua se conoce como géneros textuales o discursivos¹. El conocimiento de los géneros por parte del estudiante se basa en las características macro y microlingüísticas que definen a todos los textos o, dicho de otra forma, se fundamenta en los rasgos discursivos y lingüísticos que estos presentan y a los que habrá estado expuesto en su propia lengua. Debido a que algunos géneros, como el que se ha elegido para este estudio, aparecen en muchas lenguas es posible realizar un estudio contrastivo como el que se va a presentar a continuación. En el caso que nos ocupa, se pretende observar y describir, en la medida de lo posible, las características de la anécdota tanto en español como en alemán.

El objetivo principal de este trabajo es identificar las semejanzas y diferencias que existen entre la anécdota en alemán y el mismo género en español, así como describir las posibles estrategias discursivas que los hablantes no nativos transfieren de su lengua materna, el alemán, a las producciones en español. De esta manera, se podrá observar si los conocimientos previos de un género textual que poseen los alumnos tienen una repercusión directa en su producción. Para ello, se realizará un análisis de anécdotas escritas, con base en las características que definen esta

¹ Se van a utilizar las dos denominaciones indistintamente. En cuanto a una definición detallada del concepto, véase el epígrafe 3.3.

tipología textual en ambos idiomas, realizadas por estudiantes de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de origen alemán para determinar si las diferencias o semejanzas en el género pueden dificultar el aprendizaje.

A continuación, se detallarán los factores que incitan a realizar esta investigación, los objetivos que se pretende conseguir y la justificación del trabajo. Posteriormente, se revisará el estado de la cuestión actual, se establecerá el marco teórico en el que se fundamenta este trabajo, se expondrá la metodología con la que obtener los datos, se realizará un análisis de los resultados y finalmente se presentarán las conclusiones.

Se considera esencial un estudio en el ámbito de la didáctica de los géneros textuales ya que cualquier texto o mensaje presente en la comunicación, tanto oral como escrito, se puede clasificar dentro de un determinado género atendiendo a sus características. Tal como sugiere Martín Peris (2010):

Si en el campo de los estudios sobre el discurso resulta fuera de toda discusión la importancia que tienen los géneros textuales, en las prácticas de aprendizaje queda todavía un cierto trecho por recorrer. El dominio de los géneros y de sus propiedades, tanto en lo referente a sus estructuras textuales (T. A. Van Dijk) como en sus formas de participación (G. Parodi) es una de las bases en que se asienta la capacidad de usar la lengua, como ya puso de relieve M. Bajtín. Los actuales modelos de las tareas comunicativas, así como otras propuestas de aprendizaje comunicativo, requieren la incorporación de los géneros textuales en los materiales y las prácticas de aula en todos sus extremos; difícilmente podría pensarse, de otro modo, en un alumno-usuario de la lengua.

En los materiales de español como lengua extranjera no hay, la mayoría de las veces y especialmente en los manuales inferiores al nivel B2², actividades³ en las que los estudiantes tengan que identificar la presencia de elementos característicos de los diferentes tipos de textos presentes en la comunicación. Sin embargo, es habitual encontrar en los manuales actividades que van dirigidas a la mejora de la competencia gramatical, léxica y funcional de forma explícita, aunque, tal como afirma Nussbaum (1996, citado por Esteve *et al.*, 2002, p.123), el objetivo final del aprendizaje no es “que el alumno aprenda a construir frases o textos correctos, sino más bien que

² En *Abanico* (Difusión) de nivel B2 destaca la presencia de actividades con un enfoque dirigido al aprendizaje de diferentes modelos discursivos.

³ En *Aula internacional 3* (Difusión) de nivel B1 hay una actividad en la que se presentan los recursos para contar anécdotas, con un enfoque basado en la interacción oral entre los interlocutores más que en las características discursivas del género.

adquiera aquel conjunto de competencias necesario para comprender discursos auténticos y para participar de forma adecuada en su producción”.

A pesar de la poca presencia de actividades de toma de conciencia discursiva, muchos son los profesores que dedican un tiempo a la reflexión sobre las tipologías textuales que se utilizan durante el aprendizaje en el aula como, por ejemplo, las anécdotas, las cartas formales o los correos electrónicos. Esta reflexión, en muchas ocasiones, se realiza con una identificación de los componentes de la estructura general que puede presentar un determinado tipo de texto o por medio de un trabajo contrastivo entre los estudiantes, comparando los textos de ELE con los que cumplen la misma función comunicativa en su lengua. Esta acción se podría justificar y afianzar como tratamiento previo al trabajo con textos si se contara con un estudio que aportara información sobre las características de cada género, de manera que se pudieran prever las estrategias que, de forma correcta o errónea, los estudiantes van a transferir desde su lengua materna.

El hecho de elegir la anécdota como objeto de estudio se basa, principalmente, en dos factores. Primero, por su inclusión como tipología dentro del ámbito narrativo. Se trata de un género con amplia presencia en la vida cotidiana y, por lo tanto, en la comunicación diaria. Para Adam y Lorda (1999) relatar constituye uno de los medios más eficaces de relacionarse con otras personas y, por tanto se considera una actividad fundamental para la sociabilidad. Calsamiglia y Tusón (2007, p.270), por su parte, consideran que "la narración es una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos que domina sobre otras formas más 'distantes' u 'objetivas' como pueden ser la definición y la explicación". En segundo lugar, se ha seleccionado este género por su frecuente uso en los manuales de ELE, sobre todo en los niveles B1, ya que se utiliza tanto como muestra de texto para la presentación de estructuras gramaticales como de tipología para la práctica en la expresión escrita⁴ y oral⁵.

Pese a tratarse de un género textual con una clara finalidad oral, se considera necesario enfocar este estudio, como primera aproximación a las características textuales de la anécdota, hacia un ámbito escrito. Las condiciones que presenta la recogida de datos en formato escrito, en la que los estudiantes tienen tiempo para

⁴ Aula 3 (2004), Difusión, página 55, actividad 9. *El misterio de Sara P.*

⁵ Aula 3 (2004), Difusión, página 55, actividad 10. *Momentos.*

pensar en lo que quieren escribir y de qué forma quieren hacerlo, facilitarán la activación de los esquemas originales de su propia lengua. Al mismo tiempo, la incidencia de las características del género textual que hayan podido adquirir hasta ese momento podrán verse reflejadas de forma más clara que si realizáramos el estudio desde un enfoque oral, en el que otros factores relacionados con las emociones, la comunicación no verbal -especialmente la proxémica y la quinésica- y la facilidad para expresarse de este modo podrían alterar el producto final de las anécdotas de los estudiantes de ELE en las que se basará el análisis.

Un estudio contrastivo como el que se presenta a continuación, pretende definir la estructura textual de la anécdota en ambas lenguas para poder determinar el grado de interferencia que puedan sufrir los estudiantes alemanes en la producción escrita de dicha tipología. De esta manera, podrán aportarse las pautas necesarias para realizar actividades de concienciación textual y así prevenir los errores que, debido a la transferencia de las características de la anécdota en alemán, vayan a producir los estudiantes alemanes en la composición de esta tipología textual en español.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En la fase de documentación llevada a cabo para la presente investigación, no se han localizado estudios previos sobre la anécdota -tanto en español como en alemán- dentro del marco de la enseñanza de lenguas extranjeras –dato que refuerza la justificación de este trabajo–. Sin embargo, se han encontrado diversos estudios que relacionan los géneros discursivos con la didáctica de lenguas extranjeras y que pueden aportar datos relevantes para la elaboración de este estudio.

En su investigación, Menti (2012) estudia el empleo de vocabulario específico en textos expositivos con un grupo de estudiantes de tercer grado de primaria. Para ello, se comparan los textos escritos por los alumnos al iniciar el estudio y los producidos al final de la intervención didáctica, basada en un trabajo por módulos repartidos a lo largo del periodo de observación. En los resultados finales del estudio se pudo observar cómo los textos mostraban una mayor efectividad en cuanto a los términos seleccionados y el repertorio de estos, destacando así la validez y mejora del aprendizaje del léxico ligado al aprendizaje del género textual en el que este se manifiesta.

En la presentación elaborada por el Instituto Cervantes de Belgrado (2011) se incita a trabajar en el aula fomentando la autonomía del alumno. A partir de ahí, se considera la metodología orientada hacia un enfoque textual como una herramienta útil en la que basar la programación de los cursos. Para llevar a cabo un diseño de este tipo, proponen establecer un vínculo directo entre la secuencia textual (p. ej. descriptiva), los objetivos de aprendizaje (p. ej. descripción de personas) y el género textual en forma de tarea (p. ej. escribir un correo electrónico describiendo a alguien del entorno). El funcionamiento de ese sistema de enseñanza se cimenta en el hecho de compartir estos objetivos de aprendizaje con los alumnos para fomentar una base de trabajo común que lleve a la reflexión sobre los mecanismos necesarios para resolver una determinada tarea y, en definitiva, a la autonomía del estudiante. Este método de trabajo desarrollado por el Instituto Cervantes de Belgrado muestra cómo los géneros discursivos están cada vez más presentes en la didáctica del ELE.

Villar (2011) realiza un estudio de las presentaciones orales en ELE dentro del ámbito académico, con estudiantes alemanes, para describir las características

textuales de este género. Para su investigación, elabora un corpus formado por 20 presentaciones académicas de estudiantes alemanes de ELE en situaciones comunicativas auténticas. Con este corpus, analiza la estructura global textual de las muestras para identificar los rasgos discursivos generales y predominantes en ellas. Este estudio señala la relevancia que tiene el análisis de un género textual determinado con un enfoque contrastivo. Además, la autora destaca la importancia de la enseñanza explícita y sistemática del género, debido a la ausencia manifiesta de elementos discursivos macrotextuales en las muestras, fundamentales en su producción. En el estudio también señala la autora que existe un claro déficit de investigaciones enfocadas a la enseñanza del discurso académico oral y del desarrollo de actividades dirigidas a este, destacando la ausencia de materiales que describan las características discursivas en español del género analizado. Por otro lado, indica que enseñar y aprender a desarrollar los géneros textuales en contextos universitarios -lo que pensamos que podría ser extrapolable a otros ámbitos- permite la reflexión sobre estos por parte, no solo de los estudiantes, sino también de los profesores.

Llamas Saíz (2010) se encarga de hacer un análisis de materiales de ELE del nivel B2 y C1 para determinar cómo se integra el aprendizaje de la competencia discursiva, desde un punto de vista gramatical y comunicativo, y propone pautas para un mejor aprovechamiento de las actividades que encontramos en los manuales. Destaca las carencias que existen en las actividades dirigidas a la expresión escrita debido, principalmente, a la enseñanza de ciertos elementos textuales en detrimento de otros y la consideración de la oración sin determinar en muchos casos el tipo de texto al que pertenece. En este trabajo, la autora destaca las ventajas de trabajar con el concepto de géneros textuales ya que "la enseñanza comunicativa ligada al aprendizaje de los géneros ofrece al docente la posibilidad de trabajar en el aula con moldes discursivos que, en líneas generales, poseen carácter universal. Aprovechar esta circunstancia agiliza la comprensión y producción de textos, pues se parte de macroestructuras comunes y la atención se presta a cuestiones de microestructura". Por otra parte, Llamas Saíz considera imprescindible la detección de las carencias discursivas de los estudiantes con el fin de centrar la enseñanza de los géneros en los aspectos clave y, de esta forma, ayudarles a mejorar su competencia textual.

Finalmente, Esteve (2006) presenta un planteamiento didáctico a partir del enfoque por tareas en el que se incluyen actividades de reflexión y fases de escritura colectiva. En este modelo, la autora aboga por un aprendizaje centrado en la toma de

conciencia de los géneros textuales, basándose en los conocimientos que de ellos tienen los estudiantes en su lengua materna, como fundamento para el inicio de la actividad didáctica.

La presencia de un inventario de géneros discursivos y productos textuales en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*), pone de relieve la importancia de la competencia discursiva en el aprendizaje de una lengua extranjera. De la misma manera, en el *MCER*, destaca la presencia de las competencias pragmáticas, entre las que se encuentran la competencia discursiva, funcional y organizativa.

En síntesis, a partir de la información anterior, se pueden extraer conclusiones que afianzan nuestra hipótesis inicial y las razones para realizar este estudio, ya presentados en la introducción. En primer lugar, queda patente cómo los géneros textuales pueden favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, no solo del propio género, sino de los elementos que forman parte de él, como son el componente léxico y gramatical, por ejemplo. Por otro lado, su estudio beneficia al profesor, ya que le aporta el desarrollo de una mayor conciencia discursiva y un conocimiento progresivamente más detallado del género y sus componentes. La presencia del enfoque textual en propuestas curriculares de centros de prestigio en la enseñanza de ELE, como el Instituto Cervantes, muestra cómo la inclusión de los géneros es una variable que hay que tener en cuenta para desarrollar métodos eficaces en la enseñanza. Finalmente, la presencia de estudios basados en la descripción de las características textuales de géneros con presencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas en diferentes contextos de aprendizaje, así como la relevancia que tiene el estudio de las carencias discursivas de los estudiantes se consideran clave para llevar a cabo esta investigación.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 La competencia discursiva

La competencia discursiva se entiende como la capacidad de un usuario de la lengua para comunicarse de forma eficaz y apropiada dentro de una comunidad de hablantes, respetando un conjunto de reglas de orden lingüístico y cultural (Martín Peris, 2008). El *MCER*, por su parte, en el capítulo 5, habla de las competencias del alumno, las divide en generales y específicas de la lengua, en lo que se refiere a estas, enumera los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias sociolingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.

Dentro de estos tres componentes nos interesa especialmente el que corresponde a las competencias pragmáticas, ya que dentro de ellas se encuentra la competencia discursiva, que el documento define de esta forma: “La competencia discursiva es la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua” (2002, p.120). Estas definiciones que se manejan actualmente, tienen su origen en el concepto “competencia comunicativa”.

El concepto *competencia comunicativa* fue acuñado por Hymes (Alonso, 2004, p.554) y está directamente relacionado con la distinción que realiza Chomsky entre *competencia* y *actuación* lingüística. Según Llurdá (2000, citado por Cenoz, 2004, p.450), la reacción que se produce en la comunidad lingüística al concepto de competencia de Chomsky -entendido como limitado por su consideración del usuario de la lengua como un hablante ideal- supone el punto de partida de otros enfoques y, por otra parte, con el tiempo, favorece la aceptación del concepto de competencia comunicativa dentro de la adquisición y la enseñanza de lenguas.

En una primera aproximación al término, Canale (1983), define la competencia discursiva brevemente y la articula únicamente desde el binomio formado por coherencia y cohesión (Llobera 2000, p.21). En su modelo, considera que la unidad del texto se consigue por medio de estos dos elementos, siendo la cohesión la que facilita la interpretación -mediante los elementos de unión de frases- y la coherencia la

que permite vincular los diferentes significados de un texto. Queda patente la complejidad de estos términos en su modelo, ya que el autor admite que la presentación de la competencia discursiva de forma independiente a las reglas gramaticales y sociolingüísticas no está del todo clara (Canale, 1983, en Llobera, 2000, p. 69).

Unos años más tarde, Bachman (1990), define en su modelo la competencia discursiva como el conocimiento de normas para formar un texto a partir de reglas de cohesión y retórica. Además, amplía el concepto de competencia discursiva tomando como referencia los estudios sobre el género y la tipología textual, ya que considera algunas convenciones organizativas, como la narración o la descripción, dentro de las convenciones de la organización retórica (Bachman, 1990, en Llobera, 2000, p.111).

En la línea de evolución que experimenta el término desde el modelo de Canale (1983) hasta Bachman (1990), el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) es el primero que explicita la relación entre los componentes presentes en la competencia comunicativa. Este sistema considera que todas las subcompetencias en las que se divide la competencia comunicativa participan en la producción de textos y, por lo tanto, la competencia discursiva -encargada de definir las normas de organización y estructuración de mensajes- juega un papel determinante en todo proceso comunicativo (Alonso, 2004, p. 556).

Finalmente, destaca el modelo de Alcón (2000) como sistema integrador de las subcompetencias y en el que destaca cómo la competencia discursiva incluye la capacidad lingüística -más allá de lo puramente gramatical-, textual y pragmática. La influencia que han tenido los estudios descriptivos del discurso en el aula de L2 han favorecido el desarrollo de esta competencia hasta convertirse en el eje vertebrador de todas las demás y se pueden reflejar de forma clara en este modelo (Alonso, p.557).

Dentro de la competencia discursiva se diferencian los términos *discurso* y *texto*. Según Celce-Murcia y Olshtain (2001, citado por Alonso, 2004, p. 558) el discurso es "un enunciado de lengua hablada o escrita que exhibe relaciones internas de forma y significado que se relacionan con un objetivo comunicativo externo y un interlocutor concreto". Según Georgakopoulou y Goutsos (1997, citado por Alonso, 2004, p. 558) el texto "es el medio a través del cual el discurso se realiza lingüísticamente". Este "es un sistema complejo, porque está formado por la interacción de numerosos subsistemas y dinámico, ya que se desarrolla en el tiempo,

tanto en su recepción como en su producción. Además, su estructura depende de factores externos como las características del receptor, del medio y de la situación comunicativa" (Alonso, 2004, p.558).

Por otra parte, según el *MCER*, la competencia discursiva está formada por el conocimiento necesario para la ordenación de oraciones en función de:

- Los temas y las perspectivas.
- Que las oraciones estén ya dadas o sean nuevas.
- La secuencia "natural"
- Relaciones de causa y efecto
- La capacidad de estructurar y controlar el discurso en función de:
 - La organización temática.
 - La coherencia y la cohesión.
 - La ordenación lógica.
 - El estilo y el registro.
 - La eficacia retórica.
 - El *principio de cooperación* bajo las máximas de calidad, cantidad, relación y modo.

A lo largo del desarrollo del concepto de competencia discursiva, este ha pasado de entenderse como un tratamiento de la lengua basado únicamente en la conjunción de los elementos por medio de la coherencia y la cohesión, a ser un componente imprescindible para comprender la competencia comunicativa, hecho que afianza a esta competencia como uno de los elementos básicos para la didáctica de las lenguas. Sin embargo, como constatamos a partir de nuestra experiencia como docentes, el enfoque discursivo todavía no ocupa el lugar que se esperaría después de la evolución que ha experimentado la competencia discursiva a lo largo de su desarrollo en los últimos 30 años.

3.2 Géneros discursivos, tipologías y secuencias textuales

El presente trabajo se apoya en la definición de géneros discursivos y tipologías o secuencias textuales para determinar cuál es el grado de incidencia que estos pueden tener, no solo en la representación de los modelos prototípicos de los intercambios de información, sino en las producciones escritas finales de los estudiantes. La definición de estos términos nos aporta los rasgos clave en los que se basa este estudio.

A lo largo de la historia, se ha intentado identificar los intercambios de información entre hablantes, o discursos, para poder clasificarlos y reconocer su uso de forma clara. Cabe destacar la dificultad que entraña este hecho teniendo en cuenta la multitud de factores que intervienen en un tipo de discurso a la hora de su producción, sujetos a las variaciones personales y culturales. El concepto de género discursivo, por lo tanto, tal como señalan Calsamiglia y Tusón (2007), está sujeto a controversia, ya que ha sufrido una extensión de su uso para clasificar gran parte de los productos culturales y, por lo tanto, no es fácil de delimitar. Por otro lado, las autoras analizan cómo ha sido abordado el concepto de género desde diferentes perspectivas, como pueden ser la teoría de la literatura o la etnografía de la comunicación⁶. Según Maingueneau (1966, citado por Calsamiglia y Tusón, 2007, p.261), dentro del enfoque de análisis del discurso:

[...] Con la influencia de las corrientes pragmáticas se les ve [a los géneros textuales] como actividades más o menos ritualizadas que sólo pueden desplegarse legítimamente y tener éxito si se conforman a las reglas que las constituyen. Estas restricciones definitorias de un género se refieren a:

- el estatus respectivo de los enunciadores y coenunciadores;
- las circunstancias temporales y locales de la enunciación;
- el soporte y los modos de difusión;
- los temas que se pueden introducir;
- la longitud, el modo de organización, etc.

⁶ Para más información, se puede consultar la obra de Calsamiglia y Tusón (2007).

Por lo tanto, podemos entender el concepto de género como el resultado de todos los intercambios comunicativos posibles en una lengua, siendo así constantemente actualizados por la aparición de nuevas situaciones de intercambio de información entre hablantes que antes no existían (como el correo electrónico) y por la desaparición de otras por su poco uso actual (como el telegrama).

Las tipologías textuales nacen de la necesidad del estudio del discurso y corresponden a un compendio de elementos reconocibles dentro de los textos. Estas se basan en el análisis de los rasgos identificativos y diferenciadores para una posterior ordenación y clasificación. Si con los géneros textuales se pretende identificar el recipiente en el que se almacena un determinado tipo de texto con base en unas reglas de carácter discursivo-sociales, con la tipología textual se intentan identificar, para poder establecer una taxonomía determinada, las particularidades lingüístico-textuales del contenido de este recipiente.

Existen diversas clasificaciones -que recogen Calsamiglia y Tusón (2007, pp. 263-264)-, en función del enfoque del autor, como las de Werlich (1975), de carácter cognitivo, la de Grosse (1976), que gira en torno a las características pragmáticas o la de Brinker (1988), que realiza una clasificación a partir de la interpretación de los textos desde un punto de vista lingüístico-teórico. De todas ellas, la de Werlich, según Calsamiglia y Tusón (2007, p.264), es valiosa para el reconocimiento y el análisis de los tipos de texto. Esta taxonomía diferencia entre cinco modelos básicos de bases textuales: descriptiva, narrativa, explicativa, argumentativa y directiva, y señala que estas bases se organizan en secuencias textuales.

Adam (1992, citado por Calsamiglia y Tusón, 2007, p.265), incorporando las ideas de Werlich sobre las bases textuales, propone un modelo que pueda proporcionar los elementos necesarios para el análisis de un texto:

Los planes de organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreductible a un solo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura compuesta de secuencias.

Podemos entender estas secuencias textuales como unidades de información situadas entre el párrafo y el texto. Son secuencias que se repiten y que responden a la combinación de enunciados, con una estructura interna característica. La posibilidad de encontrar una o varias secuencias en un mismo tipo de texto hace que esta consideración sea necesaria y útil para el análisis de los textos. En el modelo que propone Adam (1992, citado por Calsamiglia y Tusón, 2007, p.265), diferencia entre cinco secuencias textuales: la narrativa, la descriptiva, la argumentativa, la explicativa y la dialogal. Adam también propone que dentro de un texto existe una secuencia dominante, con mayor protagonismo en el texto, y una secundaria, con menor presencia. Dentro de un texto, las secuencias textuales pueden aparecer de forma concatenada, alterna o dependiente (idem, p.267). El presente estudio toma como base tanto el concepto de género que se maneja dentro del ámbito del Análisis del Discurso como el de secuencias textuales propuesto por Adam para poder realizar el análisis de las muestras que formarán el corpus.

3.2.1 Géneros discursivos y productos textuales en el PCIC

En el *PCIC*, en su capítulo "Géneros discursivos y productos textuales", se presenta la noción de género textual siguiendo la línea del *MCER* y dirigida al estudio de los textos para la enseñanza de lenguas. Se parte de la consideración de que los géneros están formados por tipos de textos, reconocidos por una comunidad de hablantes, con una determinada función dentro de esta. Cuando un texto presenta una serie de características particulares se puede asociar a un determinado género. Se trata de las siguientes:

- Una estructura determinada del discurso. Esta facilita la tarea de interpretación, ya que el lector puede dirigir la atención a sus diferentes partes. El esquema global se divide en una estructura primaria que consta de tres secciones: la introducción, el desarrollo y la conclusión, y de una secundaria, compuesta por *subpartes* que cumplen una función concreta dentro de cada sección.
- Un número limitado de temas dentro del ámbito en que se utilice el texto.
- Un determinado uso de elementos microlingüísticos -el léxico, la gramática, la oración y sus relaciones- que permiten identificar el texto dentro de un género reconocible por la comunidad a la que va dirigido.
- Cumplimiento de una función determinada dentro del ámbito en el que se utiliza.

Las características que el *PCIC* recoge para establecer una clasificación de los géneros en español se puede resumir, por lo tanto, en su estructura -externa e interna-, la limitación temática del tipo de texto y su función en la lengua. Conviene destacar la inclusión del cumplimiento de una función comunicativa del texto en esta clasificación, ya que, según Montolío (2000), la relación entre los géneros y las situaciones comunicativas es esencial, dado que los primeros funcionan como algo similar a un manual de urbanidad o instrucciones de protocolo. Es por eso que un escritor competente, y potencialmente un alumno que pretende lograr un objetivo comunicativo o desarrollar una determinada función lingüística, debe saber qué género exige la situación comunicativa en la que se encuentra inmerso, así como cuáles son las convenciones sociales lingüísticas asociadas a este tipo de texto. Para la realización de este estudio, se tomará este modelo como esquema general del género en el que encajar las secciones que lo forman

Por otro lado, el *PCIC* cuenta con un inventario en el que se trabaja con las secuencias textuales de Adam⁷ -excepto la dialogal debido a la dificultad que entraña su desarrollo- con el nombre de macrofunciones. Para el desarrollo de estas, se presenta un análisis a partir del siguiente esquema:

- Proceso prototípico para el desarrollo de cada macrofunción.
- Posibilidad de contar con la inserción de una macrofunción distinta a la descrita.
- Aspectos lingüísticos (deixis, tipos de verbo, campos semánticos, marcas de la enunciación, etc.) inherentes a cada macrofunción con las referencias a los epígrafes pertinentes de otros inventarios del *PCIC*.

Las consideraciones que el *PCIC* expone en cuanto a las características que el texto suele presentar para asociarlo a un determinado género y el inventario en el que se incluyen las diferentes secuencias textuales van a servir como base para el desarrollo de la investigación y para la selección de los elementos que se consideran imprescindibles con el fin de realizar un análisis que aporte la información necesaria para elaborar una definición, lo más precisa posible, precisa de las características de la anécdota en ELE.

⁷ La macrofunción descriptiva, por motivos de claridad en su presentación, aparece dividida en tres: descripción de objetos, de personas y de lugares.

3.3 El análisis contrastivo textual

El presente estudio pretende observar el género *anécdota* en sus manifestaciones dentro de dos lenguas, el alemán y el español, para poder determinar la influencia que los conocimientos discursivos previos en la lengua de origen tienen en las producciones escritas de los estudiantes de ELE. El análisis contrastivo (en adelante, AC) es una herramienta de investigación útil para examinar, desde la perspectiva del género textual, cómo los estudiantes de una segunda lengua pueden transferir determinados conocimientos discursivos de su lengua materna. Mediante el AC se puede mejorar el diseño de actividades enfocadas al aprendizaje de géneros una vez se tenga el conocimiento de cómo puede influir la lengua de los estudiantes en sus producciones en LE de un determinado género.

Según Galindo (2004, p.12) el AC "consiste en la comparación sincrónica de dos lenguas en todos los niveles del sistema, y en ella se hace hincapié en las diferencias estructurales, que son las que, *a priori*, causan problemas a los alumnos. Del contraste se podrán predecir, o al menos diagnosticar, las áreas de dificultad del aprendizaje". En el presente trabajo, el contraste se va a dirigir a los componentes discursivos de la anécdota, con el fin de identificar las áreas y los elementos que aparecen en los manuales de ELE y, de esta forma, poner de relieve la posible interferencia que produce la lengua materna de los estudiantes en la estructura discursiva de dicho género cuando lo reproducen en español. La premisa del AC que se va a seguir para ello es la de la hipótesis débil, definida por Wardhaugh en 1970 (Galindo, 2004, p.16), ya que no se va a tratar de predecir los errores de los aprendices, sino de explicarlos.

Por otra parte, en este estudio, se van a tener en cuenta principios de la Retórica Contrastiva (en adelante, RC) ya que esta disciplina parte de ideas -como las de transferencia e interferencia- definidas previamente por el AC (Trujillo Saéz, 2000, p. 98).

Trujillo Sáez (2003) elabora un resumen de los pasos que ha ido dando la RC desde su origen con los artículos de Kaplan, a mediados de los 60, hasta una descripción más precisa de los elementos que hay que tener en cuenta en toda investigación contrastiva, debido al avance continuo que se ha ido realizando para dar con un modelo adecuado. Además, aporta reflexiones sobre las críticas de otros

autores a Kaplan con el fin de evitar consideraciones inadecuadas que afecten al análisis que se debe realizar en un estudio de este tipo.

Una de esas reflexiones que recoge Trujillo es la de Hinds, que indica que hay que tener en cuenta las múltiples variables que afectan a la escritura en una segunda lengua. Es por eso que debemos considerar que el análisis de muestras de estudiantes de una determinada lengua materna -en el caso que nos ocupa, el alemán-, en una segunda lengua no va a permitirnos sacar conclusiones sobre la retórica de su lengua de origen. De ahí que consideremos necesario el análisis, no solo de las muestras que producen los estudiantes en LE, sino también de anécdotas en su lengua original para poder establecer primero un determinado comportamiento en cuanto al género a nivel macro y microlingüístico.

Por otra parte, reformulando uno de los principios básicos de la RC, Trujillo aclara cómo las convenciones lingüísticas de la primera lengua influyen -y no interfieren, como otros autores habían recogido anteriormente- de forma positiva o negativa en la escritura de la segunda lengua.

Incluyendo el concepto de género dentro de la RC, Trujillo comenta cómo esta unión ha permitido dirigir la atención de las investigaciones, no a comunidades representadas por miembros de una misma nacionalidad, sino también a grupos que comparten un contexto basado, no solo en su lengua de origen, sino en una finalidad compartida del acto de escritura. Esta finalidad podrá variar dependiendo de la estructura textual y, sobre todo, del objetivo comunicativo del texto. De ahí que tenga suma importancia para la recogida de datos la instrucción que reciben los estudiantes relativas a sus producciones escritas y, los conocimientos previos de que dispongan.

3.4 Definición del género *anécdota*

Dentro de los textos denominados narrativos, se encuentra como representante prototípico el relato. La anécdota puede enmarcarse dentro de los relatos sin una motivación puramente literaria. Adam y Lorda (1999) definen el relato como sigue:

Todo relato constituye de algún modo un medio para reflexionar sobre las vivencias de las personas y para reordenarlas. El relato interroga en profundidad el actuar humano, sus motivaciones, sus objetivos, su ética (¿son buenas o censurables determinadas acciones?). Los hombres se preguntan también qué lugar ocupan en el mundo y exploran los momentos pasados de sus propias vidas. Podemos decir por ello que los relatos se originan en la experiencia previa de las acciones humanas al tiempo que se proyectan sobre las acciones futuras.

El *PCIC*, considerando las investigaciones que se han llevado a cabo dentro de la perspectiva del análisis del género y de las secuencias textuales mencionadas anteriormente en el primer apartado del marco teórico, presenta unos rasgos clasificatorios básicos para realizar una aproximación al estudio del género. Se considera, por lo tanto, como un modelo de referencia para clasificar los textos que se presentarán en el aula y guiarán, tanto a profesores como a alumnos, en su correcta presentación y práctica. De la misma forma, servirán para la elaboración del análisis de los datos tratados en este estudio.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores, definiremos el esquema textual del género *anécdota*, siguiendo las pautas del *PCIC* anteriormente mencionadas, de la siguiente forma:

- La estructura esquemática de la anécdota se divide en tres fases: introducción, desarrollo y conclusión. La introducción aparece antes del desarrollo de la anécdota para situar al lector o interlocutor con respecto al tema que se va a desarrollar más adelante. En caso de tener un contexto compartido por los hablantes y no precisar una introducción explícita, se podrá proceder directamente al desarrollo de la anécdota. El desarrollo es el relato anecdótico en sí mismo. Se llevará a cabo, principalmente, por medio de una secuencia narrativa, aunque también podremos encontrar secuencias descriptivas y transcripciones de diálogo en estilo indirecto. La conclusión, denominada

desenlace en los géneros narrativos, supone el final del texto y aporta un mensaje como colofón al relato que se ha desarrollado a lo largo de la segunda fase.

- Los temas que se tratan en las anécdotas pueden ser muy variados. Generalmente se trata de historias que pertenecen al ámbito cotidiano o a los recuerdos del pasado entre una o varias personas y que suponen un malentendido, una situación extraña, divertida, embarazosa, emocionante o peculiar. En todos los casos existe un hecho que el hablante considera relevante para su interlocutor.
- La microestructura de la anécdota cuenta con marcadores del discurso para organizar la información, reformular ideas, establecer referentes temporales-espaciales (deíxis). También cuenta con la presencia de tiempos verbales del pasado (pretérito perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto) y vocabulario que variará en función del tema que trate. Uso de todo tipo de oraciones (predicativas, coordinadas, temporales, copulativas, etc.).
- Dentro de una comunidad de hablantes, la anécdota sirve como medio para la interacción entre personas que pertenecen a un determinado grupo (ya sea de amigos, familiares, conocidos o compañeros de trabajo o estudios). Su función es meramente informativa para conseguir, una vez transmitida a uno o más hablantes un cierto grado de complicidad y entendimiento.

En el caso de la anécdota, podemos encontrar, sobre todo, la macrofunción narrativa y descriptiva a lo largo de su desarrollo. Para el análisis de las muestras de anécdotas que se realizará en este estudio se seguirá el modelo que recoge el *PCIC* en el nivel B1 para la macrofunción narrativa y para la descriptiva de personas, cosas y lugares. El análisis de las macrofunciones presentes en la anécdota se realizará tomando como base las definiciones que de estas hace el *PCIC* en su inventario del nivel B1.

La macrofunción narrativa queda definida con las siguientes características:

- El proceso prototípico formado por situación inicial, complicación, acción, resolución y situación final.
- La inserción de secuencias descriptivas, de personas y situaciones, y dialogales en estilo indirecto.

- La presencia de elementos lingüísticos: tipos de verbos (de inicio, continuación, finalización, cambio, posición, existencia y cualidad general), tiempos verbales (presente de indicativo y pretérito imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto), la deixis espacial (adverbios y locuciones), la deixis temporal, la deixis personal y la relación entre las acciones (oraciones compuestas por coordinación y subordinadas adverbiales).

En el caso de la macrofunción descriptiva, queda definida con las siguientes características:

- El proceso prototípico, con punto de vista objetivo y subjetivo, constituido por anclaje, aspectualización y puesta en relación.
- La inserción de secuencias narrativas.
- La presencia de elementos lingüísticos: adjetivos / SN (dimensión física, perceptiva y anímica), posición del adjetivo, tipos de verbo (existencia, cualidad general y cambio), tiempos verbales (presente de indicativo con valor gnómico o general, imperfecto de indicativo descriptivo, pluscuamperfecto de indicativo y participio con valor predicativo), la deixis espacial, temporal y personal.

Como base para establecer una segmentación de secuencias en el proceso prototípico de la macrofunción narrativa, se va a seguir el modelo secuencial para la estructuración de textos que presentan Adam y Lorda (1999) basado en el estudio elaborado por Adam sobre las relaciones existentes entre las observaciones de los relatos espontáneos realizadas por W. Labov y J. Waletzky, y los análisis de T. Todorov y P. Larivaille. Para Adam y Lorda, cada una de las partes que sigue el proceso prototípico de la narración queda definida de la siguiente manera:

- Situación inicial: es el primer componente del esquema de base, de carácter estable y en el que se plantean las circunstancias espacio-temporales: un lugar y un tiempo (que pueden ser algo vagos), los personajes y los acontecimientos.
- Complicación o nudo: en esta parte, aparecen motivos dinámicos que destruyen el equilibrio de la situación inicial y desencadenan la acción. Habitualmente determina toda la evolución de la trama.

- Acción: se trata del núcleo central del relato, está suscitada por el desencadenante presente en la complicación.
- Resolución: se trata de la nueva situación a la que conducen los acontecimientos surgidos en la complicación y la acción. Supone una transformación de la situación inicial.
- Situación final: se trata de la moraleja del relato.

Según Adam y Lorda (1999), pese a ser esta la secuencia narrativa prototípica, puede aparecer reducida a su estructura mínima: Planteamiento (situación inicial), nudo (complicación y acción) y desenlace (resolución y situación final).

4. ESTUDIO EMPÍRICO

4.1 Contexto de la intervención

Como ya se ha recogido en la introducción del presente trabajo, la idea de realizar esta investigación surge de dos factores: la importancia de los géneros textuales en el aprendizaje de una lengua y la ausencia de materiales destinados a la mejora de la competencia discursiva de los alumnos de ELE.

La anécdota cuenta con una presencia notable a partir del nivel A2 en los manuales de ELE y tiene la particularidad de ser un género prototípico para ejemplificar una de las mayores dificultades que entraña la lengua española para los estudiantes de ELE: la combinación de los tiempos del pasado. La experiencia en el aula como docente aporta información suficiente para afrontar este estudio como una manera de mejorar el aprendizaje de un género discursivo a partir de la información relativa a las características textuales que se obtiene del corpus que forman muestras de manuales de ELE, de anécdotas en alemán y de muestras de estudiantes de ELE.

4.2 Preguntas de investigación

Las preguntas investigación que se plantean en este estudio, se basan en el género textual y su adquisición por parte de los estudiantes de ELE, además de la posible acción didáctica que puede derivar del análisis de los datos. Teniendo en cuenta estos factores, quedan definidas de la siguiente forma:

1. ¿En qué medida la anécdota es igual en ambas lenguas?
2. ¿El conocimiento del género en la LM afectará a las producciones en ELE?, ¿en qué medida?
3. ¿Es precisa una acción didáctica específica sobre el género textual para lograr una mejor producción en ELE? Si lo es, ¿sobre qué aspectos discursivos?
4. ¿Se pueden proponer unas pautas para un futuro diseño didáctico de la tipología textual *anécdota* con componentes textuales y discursivos?

4.3 Objetivos de investigación

Los objetivos de esta investigación, tal como se han presentado en la introducción de este trabajo, que se formulan a partir de las preguntas de investigación del apartado anterior son los siguientes:

1. Describir la tipología textual en ambas lenguas para establecer las características discursivas y textuales de ambas.
2. Identificar el nivel de semejanza o diferencia que poseen ambas lenguas en una misma tipología textual.
3. Identificar las posibles características que se transfieren de una lengua a otra mediante el análisis de las producciones escritas de los estudiantes de ELE.
4. Analizar las posibles estrategias discursivas que se transmiten de forma errónea de una lengua a otra.
5. Proponer pautas con el fin de elaborar una futura secuencia didáctica para desarrollar la toma de conciencia discursiva de la tipología textual de la *anécdota* por parte de los alumnos.

La hipótesis de partida del estudio es que las características tanto macro como microlingüísticas de la anécdota en ambas lenguas (español y alemán) son propias de cada una de ellas y que la transmisión de conocimiento discursivo de la lengua materna a la lengua extranjera afectará, en menor o mayor medida, a las producciones escritas de los estudiantes.

4.4 Diseño y metodología de investigación

Para la realización de este trabajo se sigue un diseño cualitativo de tipo descriptivo-focalizado que constará de dos fases. En la primera fase, se trabajará con muestras de anécdotas en lengua materna, tanto en alemán como en español, para poder describir la macro y microestructura del género textual.

En la segunda fase, se trabajará con anécdotas escritas de estudiantes alemanes de ELE. Durante esta segunda fase se hará un análisis basado en los datos obtenidos en la primera, para poder determinar cuáles son las posibles dificultades con las que se encuentran los estudiantes en la producción del género textual en español.

Se identificarán las estrategias y las características discursivas que se transfieren de una lengua a la otra.

Aunque este estudio es de tipo cualitativo, se incluye un tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos en el análisis de las características discursivas, en términos de recuento de frecuencia de aparición y porcentajes.

4.5 Recogida de datos

La recogida de datos, tal como se ha hecho referencia en el apartado anterior, se ha realizado en dos fases.

En la primera, se han recogido las anécdotas en cada una de las dos lenguas. En el caso del español, se ha trabajado con muestras de anécdotas que provienen de manuales de ELE. Esta selección se justifica debido a que durante el proceso de aprendizaje de un estudiante de ELE, los manuales juegan un papel muy importante en su contacto con géneros textuales, de ahí que las anécdotas que aparecen en estos se consideren relevantes para hacer un estudio de este género textual. Pese a que en el aula los docentes completan el aprendizaje de este género con materiales complementarios provenientes de los medios de comunicación, de la literatura o de su propia experiencia, tomaremos las anécdotas en los manuales como el elemento de análisis principal.

En este estudio no se va a valorar si las anécdotas de los manuales corresponden a una representación fiel del género tal como se da en los hablantes nativos o están compuestas *ad hoc*, sino que se da por hecha la validez de estas muestras como representativas para el género textual que se estudia. La recogida de anécdotas en español se ha basado en una selección de estas en diferentes manuales de español para extranjeros. Se pretende establecer una definición clara de lo que se considera como anécdota en el ámbito ELE a partir de los rasgos que presentan los manuales para poder establecer posteriormente una caracterización del género *anécdota* en ELE.

4.5.1 Características de los informantes y de los elementos de objeto de análisis

Se han recogido 15 muestras⁸ tomadas de cuatro manuales de ELE: *Aula internacional 2* (4), *Aula internacional 3* (6), *Bitácora 3* (1) y *Destino Erasmus 2* (4). La mayoría (10) tienen un formato que corresponde a una conversación informal oral. En cuanto a la presentación, en algunos casos se trata de un texto en el que una persona narra lo sucedido sin la intervención de un interlocutor (5), en otros de un texto en forma de conversación informal escrita (5) y el resto de las anécdotas aparecen en formato oral (5). La selección de estas muestras se ha realizado tras una búsqueda exhaustiva de anécdotas presentes en manuales de ELE⁹. Se han descartado aquellas muestras que se han considerado insuficientes a nivel macrolingüístico para mantener las 15 que han formado el corpus final.

A pesar de que el estudio que se va a realizar tiene un enfoque orientado al texto escrito, se han seleccionado también las anécdotas con un formato conversacional oral por considerarlas representativas del género. Para realizar el análisis de este grupo de muestras se ha trabajado con las transcripciones, de modo que los aspectos de comunicación no verbal como el paralenguaje y la cronémica no se han considerado relevantes para este estudio. No se considera que la variedad de formatos vaya a interferir en el producto final del género que se quiere describir.

En el caso del alemán, se han tomado 15 muestras de anécdotas escritas de hablantes con el alemán como su lengua materna. Estas han sido tomadas fuera del aula a lo largo del mes de octubre de 2013 y las personas que han participado en este grupo no estudian actualmente español como lengua extranjera. Para su realización, han utilizado la actividad que se ha preparado exclusivamente para este estudio y que se define en el apartado que describe las herramientas para la toma de datos.

En la segunda fase, se han recogido muestras de anécdotas escritas de 15 estudiantes de ELE alemanes de nivel B1 que estudian español como segunda lengua y que poseen o están cursando estudios universitarios en el momento de la recogida de los datos. Todos ellos han estado expuestos al mismo tipo de enseñanza y tienen un nivel de dominio lingüístico, en el momento de realizar la investigación, entre el A2

⁸ Incluidas en el anexo

⁹ Finalmente se han seleccionado a partir de seis manuales: *Bitácora 1, 2 y 3* (Difusión), *Gente 1 y 2* (Difusión), *Aula internacional 1, 2 y 3* (Difusión), *Destino Erasmus 1 y 2* (SGEL), *Con Gusto A1, A2 y B1* (Klett) y *Caminos A1, A2 y B1* (Klett).

(Plataforma) y el B1 (Umbral). Las muestras se han tomado durante los meses de octubre y noviembre de 2013 y pertenecen a estudiantes de la escuela Anda de Berlín que cursaban el nivel A2.2 y B1.1 durante la recogida de las anécdotas.

4.5.2 Definición de las variables del estudio

Para la realización de este estudio se definen diferentes variables que se van a tener en cuenta en el proceso de recogida de datos y análisis. Las siguientes variables se definen como independientes:

- Dominio lingüístico de la L1 de los participantes en el estudio: en este caso, tanto los participantes que escriben las anécdotas en alemán como los que las escriben en ELE cuentan con el alemán como lengua materna.
- Dominio lingüístico de la L2 de los participantes que escriben las anécdotas en alemán:
 - un nivel A1 (el 27% de los participantes)
 - un nivel A2 (el 13% de los participantes)
 - un nivel B2 (el 20% de los participantes)
 - un nivel C2 (el 13% de los participantes)
 - no tienen conocimiento alguno de español (un 27% de los participantes)
- Dominio lingüístico de la L2 de los participantes que escriben las anécdotas en español: todos los participantes se encuentran cursando un curso de nivel A2.2 en el momento de la realización de la producción escrita que se utilizará en el estudio.
- Instrucción lingüística recibida en los estudiantes de A2: todos los participantes han recibido una instrucción en la que no se ha realizado un trabajo específico en el género textual. El trabajo en el aula se ha llevado a cabo con el manual *Aula internacional 2*.

La variable dependiente de este estudio es la siguiente:

- Competencia discursiva en ELE en el género textual *anécdota*: primero se realiza una comparación entre las muestras de los manuales de ELE y las muestras en alemán. Posteriormente, se contrastan los resultados de esta

información con las muestras de los estudiantes de ELE para obtener información sobre las características textuales que se han adquirido o que todavía no han interiorizado.

4.5.3 Herramientas de toma de datos

Para la obtención de los datos y la creación del corpus necesario para la realización del estudio, se han recogido las anécdotas presentes en los manuales de ELE seleccionadas, y para la obtención de las anécdotas en alemán y las de los estudiantes de ELE se han utilizado dos actividades como instrucción para la obtención de estas.

En el caso de las anécdotas de los estudiantes, la actividad para la recogida de datos es una práctica de expresión escrita¹⁰ adaptada del manual *Aula internacional 2*, nivel A2.2 en su edición alemana y nivel B1.1 en su edición española. En el original, en la primera parte, los alumnos deben pensar en un momento en el que se emocionaron mucho, pasaron miedo, se rieron mucho, se quedaron sin palabras o pasaron mucha vergüenza. En la segunda parte de la actividad, los estudiantes deben hablar sobre el momento que hayan elegido de entre los propuestos. Sin embargo, para nuestra recogida de datos se ha cambiado la instrucción y, en vez de realizarla en formato oral, se les pide que escriban un texto relatando ese momento.

La actividad se ha efectuado fuera del aula, de forma individual y con la posibilidad de utilizar el diccionario durante su realización. Los estudiantes han sido instruidos, para este determinado género textual, con el manual *Aula internacional 2*. Han sido expuestos a la anécdota para la presentación y práctica del contraste del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, sin recibir de forma explícita instrucción alguna sobre características textuales específicas.

En el caso de las anécdotas en alemán se ha realizado una adaptación¹¹, expresamente para este estudio, de la actividad con la que se han recogido las muestras de los estudiantes de ELE traduciéndola al alemán. En la actividad se pide a los estudiantes que escriban un texto eligiendo uno de los siguientes momentos¹²:

¹⁰ Incluida en el anexo

¹¹ Incluida en el anexo

¹² La elección de estos y no otros temas se debe a que son los que se utilizan en la actividad utilizada para la recogida de datos.

- Un momento en el que te reíste mucho.
- Un momento en el que te quedaste sin palabras.
- Un momento en el que te emocionaste mucho.
- Un momento en el que pasaste mucho miedo.
- Un momento en el que pasaste mucha vergüenza.

Además, deben detallar las circunstancias que rodearon ese momento. Se acompaña la instrucción de algunas preguntas guía como: ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿cómo? Para complementar la actividad y darle más contexto a la instrucción, cada uno de los momentos aparece junto con una fotografía en la que se muestra un ejemplo de la situación referida.

Para la recogida de datos en alemán, en un principio se consideró tomar, para complementar las anécdotas de los nativos, muestras también de los manuales de alemán como lengua extranjera (en adelante, *DaF*), pero se trata de un género textual que, pese a su presencia en la lengua alemana, carece de muestras en los manuales que compartan las características de formato y participantes implicados que contiene la anécdota en español.

Es probable que su ausencia de los libros de *DaF* se deba a que no se considera un género textual relevante para trabajar una determinada dificultad gramatical. En español, la anécdota sirve para ejemplificar de forma clara el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto y, por eso, desde un enfoque gramatical y no textual, se incluye en los manuales. El hecho de que el uso de los tiempos del pasado en alemán no suponga un elemento gramatical tan complejo como en el español puede ser, como decíamos, la causa de que no aparezcan las anécdotas como género textual representativo en los manuales.

4.6 Análisis de los datos

La primera parte del análisis consiste en la segmentación de las anécdotas siguiendo la propuesta aportada por Adam y Lorda (1999) en la que dividen la estructura de los textos narrativos en cinco partes: situación inicial, complicación, acción, resolución y situación final. Además, se ha prestado atención a la presencia, ausencia o diferente combinación de cada una de estas partes para poder contemplar todas las posibilidades que se dan en el género en cada grupo de muestras.

Para facilitar la tarea de división en secciones de las anécdotas se han tomado como base las nociones de la propuesta de Adam y Lorda -presentadas en la definición del género que se ha realizado en el marco teórico- y los ejemplos de narraciones presentes en el *PCIC*, con el fin de aportar una pequeña definición de cada parte:

- La *situación inicial* presenta a unos personajes en un estado de equilibrio, en una referencia temporal y espacial, antes de dar lugar a la complicación de los hechos.
- La *complicación* rompe el estado creado en la *situación inicial* y presagia una posterior intervención de los personajes para resolver la situación que se acaba de iniciar.
- La *acción* supone la intervención de los personajes y el desarrollo de los hechos una vez presentados los elementos de la fase de complicación.
- La *resolución* se caracteriza por ser el desenlace de la trama que se ha ido desarrollando en las dos secciones anteriores. Supone el fin del relato en algunos casos.
- La *situación final* aparece como una valoración de lo sucedido anteriormente, en la que se muestra cómo el transmisor de la anécdota refleja su estado de ánimo.

La segunda parte del análisis consiste en la elaboración de una tabla en la que se recogen datos referentes al peso de cada una de las secciones que forman la anécdota, así como las categorías gramaticales presentes en cada una de ellas. Primero, se realiza un recuento de palabras de cada parte de la anécdota y, posteriormente y en base a este número, se calcula el porcentaje de sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos que aparecen en cada una de ellas.

Con los valores obtenidos para cada anécdota se va a realizar una tabla representativa para cada grupo de muestras con los valores promedios en porcentaje. En las muestras de los estudiantes de ELE, se han omitido los errores de forma y de uso de las formas verbales y del resto de categorías, debido a que el objetivo de esta parte del análisis es la de observar la presencia -más allá del acierto- de dichos recursos gramaticales

Tal como se muestra en el siguiente ejemplo, en el recuento de las palabras que tiene cada parte de la anécdota se podrá ver el porcentaje que corresponde a cada una de ellas, sumando el total de las partes, en consecuencia, el 100% de la extensión que tiene la anécdota:

Tabla 1. Ejemplo de los porcentajes del peso de cada parte de la anécdota

Partes de la anécdota	SI	C	A	R	SF
Peso dentro del texto	25,61%	28,18%	21,87%	19,06%	5,28%

En el siguiente ejemplo, se muestra el recuento de las palabras por categorías gramaticales, en el que se podrá ver el peso de cada categoría dentro de cada una de las partes, quedando fuera de este recuento el porcentaje correspondiente a las palabras que no han sido incluidas como esenciales para el análisis (artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres):

Tabla 2. Ejemplo de los porcentajes del peso de cada categoría gramatical

Elementos lingüísticos					
Sustantivos	24,19%	19,37%	23,66%	21,75%	10,86%
Adjetivos	7,46%	7,14%	5,17%	6,42%	4,47%
Adverbios	5,24%	4,92%	8,10%	7,78%	10,43%
Verbos	17,64%	17,96%	18,46%	17,27%	10,71%

A la hora de seleccionar cada una de las categorías gramaticales se van a tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Los infinitivos con valor de complemento directo y con valor de sujeto se contabilizan como sustantivos.
- Los gerundios con valor adverbial se contabilizan como adverbios.

- Las perífrasis verbales y las construcciones verbales modales del alemán se contabilizan como un solo verbo.
- Los adverbios de afirmación y negación *sí* y *no* no se contabilizan como adverbios.
- Los adjetivos posesivos y los demostrativos no se contabilizan como adjetivos.

La tercera parte del análisis se dirige al estudio de las cinco secciones en que se divide la anécdota, prestando atención a los elementos microlingüísticos presentes en cada de una de ellas. En esta parte se seguirán las definiciones aportadas por Adam y Lorda (1999) sobre las secciones de la secuencia narrativa para buscar los elementos que los autores definen como característicos en cada una de estas:

- referencias temporales y espaciales
- presentación de personajes
- presentación y secuencia de acontecimientos
- moraleja y valoración del relato

Además, se buscarán otras particularidades presentes en las muestras, para poder presentar un resumen de las características principales del género textual en cada grupo de muestras.

Para la realización del análisis se va a trabajar con un código formado por una letra y un número que identificará cada una de las anécdotas. Las muestras de los manuales se codifican con una *M*, las de los hablantes alemanes con una *A* y las de los estudiantes de ELE con una *E*. Todas ellas van seguidas por el número de la anécdota a la que corresponden (por ejemplo, *M14*).

4.6.1 Análisis de las anécdotas en los manuales de ELE

La tabla que se muestra a continuación contiene los valores obtenidos como promedio a partir del recuento de las tablas correspondientes a las 15 anécdotas de los manuales de ELE:

Tabla 3. Resultados totales de las anécdotas en los manuales de ELE

MACROFUNCIÓN NARRATIVA					
Anécdotas de manuales de ELE: resultados totales					
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF
%	25,82%	28,33%	21,58%	19,09%	5,18%
Elementos lingüísticos					
Sustantivos	22,08%	17,83%	20,90%	17,23%	12,76%
Adjetivos	5,62%	5,09%	4,71%	4,76%	4,07%
Adverbios	4,28%	5,00%	7,14%	7,49%	9,05%
Verbos	15,13%	17,27%	15,72%	15,86%	10,29%

En la tabla se puede observar cómo la *complicación* y la *situación inicial* - aunque esta ligeramente en menor medida- son las partes que tienen un peso mayor dentro del texto, abarcando entre ambas la mitad de este. La *acción* y la *resolución* tienen un peso menor, cercano al 20% cada una, y la *situación final* -ausente en 5 de las 15 anécdotas- aparece con un peso del 5% en relación con la totalidad del texto.

Los sustantivos cuentan con una presencia en torno al 21% en la sección de *situación inicial* y *acción*, disminuyen ligeramente su porcentaje en la de *complicación* y *resolución* y bajan hasta un 12% en la de la *situación final*. Los adjetivos cuentan con una presencia de alrededor del 5% en las cuatro primeras fases, bajando ligeramente en la de *situación final*. Los adverbios tienen una presencia de alrededor del 5% en las dos primeras fases y aumentan a un 7% en las dos siguientes, para acabar con un 9% en la *situación final*. Los verbos cuentan con un porcentaje de alrededor del 16% en las cuatro primeras fases, bajando a un 10% en la fase de *situación final*.

A partir de este análisis se puede observar cómo lo referencial, representado por sustantivos y adjetivos, y la acción, representada por verbos, adquieren mayor importancia en todas las partes excepto en la situación final. Sin embargo, los adverbios adquieren mayor importancia en las fases de *acción*, *resolución* y, sobre todo, *situación final*, manifestándose así el modo en el que se realiza la acción.

Situación inicial

Tiempo

En esta parte encontramos expresiones temporales para referirse al tiempo en el que sucedió el relato. En el 47% de los casos, estas expresiones hacen referencia a un momento del pasado sin exactitud:

- *El otro día... (M2), (M14)*
- *Hace unos años... (M3)*
- *Una vez... (M6)*
- *Recuerdo una vez que... (M8)*
- *Un día... (M9)*
- *Pues a mí una vez... (M10)*

En el 53% de los casos, las expresiones hacen referencia al momento en el que las acciones sucedieron con un cierto grado de exactitud:

- *Hace 2 semanas... (M1)*
- *Cuando tenía 3 años... (M4)*
- *El sábado pasado (M5)*
- *Ayer... (M7)(M15)*
- *De pequeño, yo tendría unos 3 años o así, más o menos... (M11)*
- *El miércoles pasado... (M12)*
- *Ese mismo día... (M13)*

En ninguno de los casos se omite la información referente al momento en el que se produjo el suceso.

Espacio

También podemos encontrar expresiones para referirse al lugar en el que se desarrolla la anécdota. En el 80% de los casos se hace referencia, con un cierto grado de exactitud, a la ubicación:

- *en la boda de mi prima... (M1)*
- *en casa de una amiga...(M2)*

- *a un restaurante buenísimo, en Río de Janeiro...(M3)*
- *en el bar que hay al lado de mi casa...(M5)*
- *un viaje de fin de curso de la Universidad. Habíamos decidido ir a Japón... (M6)*
- *en casa... (M7)(M8)*
- *en Japón... (M10)*
- *en casa de mi abuela... (M11)*
- *fui a ver a un amigo a la otra punta de la ciudad... (M12)*
- *en el bar de la facultad... (M13)*
- *delante de una perfumería... (M14)*

En el 13% de los casos, la referencia que se hace al lugar en el que sucedió la anécdota no es exacta y los referentes que se utilizan sirven para dar un contexto situacional más que para informar de la ubicación:

- *en el mismo sitio... (M4)*
- *fuimos a una reunión... (M9)*

Únicamente en uno de los casos no se hace referencia directa a una ubicación, pero por el contexto podemos inferir dónde suceden los hechos:

- *Pues veréis, mi compañera de habitación es sonámbula, y ayer yo estuve despierta hasta muy tarde porque tenía que estudiar para un examen. De pronto, mi compañera, que se llama Anne, se levantó de la cama...[en casa](M15)*

Personajes

En un 87% de las anécdotas los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la historia se presentan en esta fase de la narración. Solo hay dos casos en los que no sucede de esta forma: en uno de ellos, uno de los personajes se presenta en la fase de *complicación* (M13) y, en el otro, se presenta en la fase de *acción* (M14).

Verbos

En cuanto a la presencia de formas verbales en esta parte, en el 73% de las muestras se observa cómo se alterna entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, hecho que se considera necesario para la creación de un contexto que ayude al lector a situarse para un posterior desarrollo de los hechos. He aquí algunos ejemplos:

- *El otro día estaba yo en casa de una amiga mía, Jennifer, estudiando, y...ella tuvo que salir a comprar, pero yo me quedé en su casa...(M2)*
- *...durante un tiempo tuve dos novios, Carlos y Andrés, pero ellos no lo sabían, claro... (M4)*
- *...todos los compañeros del centro en el que hago yoga fuimos a una reunión que hacía una líder espiritual india...(M9)*
- *Estaba en Japón y era de noche, me fui a dormir. Me metí en la cama y, bueno, me puse a pensar, en mis cosas...(M10)*

Otros datos

En el 27% de los casos podemos encontrar expresiones que sirven para hacer una valoración de la situación vivida antes de presentar la complicación que llevará al desarrollo de los hechos:

- *me pasó una cosa terrible...(M1)*
- *me pasó una cosa bastante rara...(M10)*
- *una vez pasé un miedo horroroso...(M11)*
- *metí la pata con una chica que me gusta mucho...(M13)*

Como elementos que inician la anécdota, se observa cómo en la mayoría de los casos, el 47%, el elemento iniciador del relato es la expresión temporal. Cabe destacar la presencia de la conjunción de apoyo *pues* en el 27% de las muestras:

- *Pues el sábado...(M5)*
- *Pues a mí una vez...(M10)*
- *Bueno, pues, ¿os acordáis de...(M14)*
- *Pues veréis...(M15)*

En el 3% de los casos aparece el uso de la expresión *resulta que* para resaltar lo que se dirá a continuación:

- *Resulta que hace unos años...(M3)*
- *¿Sabes qué? Resulta que ayer...(M7)*

También, en un 13% de las muestras, encontramos el uso de preguntas dirigidas al interlocutor o interlocutores para conseguir su atención:

- *¿Sabes qué? Resulta que ayer...(M7)*
- *Bueno, pues, ¿os acordáis de...(M14)*

Complicación

Esta parte, en el 27% de los casos, se inicia con expresiones que indican el comienzo de los hechos que nos llevarán a la posterior acción:

- *...cuando, de repente...(M5)*
- *...y, de repente...(M10)*
- *...y justo en el momento en el que...(M11)*
- *De pronto...(M15)*

En el 20% de los casos, se inicia con la conjunción temporal *cuando* seguida de un momento del pasado en el que los hechos empiezan a tomar un giro que desencadena la acción:

- *cuando, de repente el camarero se acerca...(M5)*
- *cuando llegamos...(M6)*
- *cuando me tocó el turno...(M9)*
- *cuando me fui...(M12)*

En el 27% de las muestras aparecen expresiones que sirven para romper el ritmo narrativo y llevar al lector a las acciones que desarrollan el relato:

- *Pues nada...que me dejé las llaves dentro...(M7)*
- *el caso es que nos quedamos mi hermano y yo solos...(M11)*
- *Total, que entonces empecé a hablarles...(M13)*

- *Pues bien, el otro día, pasaba por delante...(M14)*

En cuanto a la presencia de formas verbales en esta parte, hay que destacar la presencia, en el 100% de las muestras, de formas del pretérito indefinido, lo cual indica que se inicia la fase en la que los hechos se precipitan para poder llevar al lector a la fase de acción. Además, en el 60% de los casos, estas formas aparecen en combinación con el pretérito imperfecto, para aportar un contexto al desarrollo de las acciones.

Acción

En esta fase, destaca la presencia, en el 53% de las muestras, de formas del pretérito indefinido únicamente, mientras que en el 33% aparece combinado con el imperfecto, aunque este -en la mayoría de los casos- en menor medida, y en el 13% presenta formas del presente de indicativo con valor de pasado para dar más fuerza a las acciones que se suceden en el relato:

- *Así que crucé la ciudad a toda velocidad y llego al parque diez minutos antes de la hora prevista. Entro en el parque y me dirijo al sitio donde me ha dicho la chica. En aquel momento, veo a una pareja, un chico rubio y una chica morena, justo en ese lugar. Así que me siento en un banco, pues a esperarla...(M5)*

Destaca también, en el 20% de las muestras, el uso de conectores organizadores y secuenciadores de la información:

- *Primero llegó Carlos...(M4)*
- *Luego Andrés...(M4)*
- *Entonces empecé a llamar al timbre...(M7)*
- *Y entonces empezaron a reírse todos...(M13)*

Resolución

La sección de *resolución* se caracteriza por ser el desenlace de la trama que se ha ido desarrollando en las dos anteriores. Supone el fin del relato el 33% de las muestras. En ella se observa, en el 27% de las muestras, la presencia de expresiones que indican el final de la narración, anunciado el último de los acontecimientos que se presentan en la anécdota:

- *Y cuando llego a casa...(M5)*
- *...al final me fui al hotel...(M6)*
- *Al final, llamé por teléfono...(M7)*
- *al final, se acabó la película...(M11)*

También se observa, en el 13% de las muestras, la presencia de preguntas al interlocutor o interlocutores para generar curiosidad antes de desvelar el final del relato:

- *¿Y a que no sabes quién estaba allí?... (M13)*
- *¿Pues, os podéis creer que cuando salí...?...(M14)*

Situación final

La sección correspondiente a la *situación final* aparece únicamente en el 67% de las muestras. En el 53% de las muestras se identifican expresiones que se utilizan para hacer referencia a las sensaciones o emociones de la persona que relata la historia con respecto a lo vivido:

- Me quería morir ¡Qué vergüenza!...(M2)*
- Me quedé tan paralizada que me entró un ataque de risa...(M4)*
- Menos mal que al final llegó la maleta...(M6)*
- Sí, menos mal porque ya no sabía qué hacer...(M7)*
- Espero que nunca más me vuelva a pasar. (M10)*
- ...volvimos a casa muertos de miedo...(M11)*
- Menuda mañana de locos. (M12)*
- Me quería morir...(M13)*

Valoración global

En las anécdotas de los manuales de ELE destaca el peso de la *situación inicial* y la *complicación*, y la brevedad de la *situación final*, no siempre presente en estas. En la *situación inicial* se presentan las referencias temporales y espaciales además de los personajes que inciden en la historia. Destaca también en esta sección el uso de la conjunción de apoyo *pues* para mantener la atención del interlocutor.

En la sección de *complicación*, se utilizan expresiones que marcan el inicio de los hechos, que se producen de manera inesperada y que rompen el ritmo narrativo de la *situación inicial*. La acción se caracteriza por el uso del pretérito indefinido únicamente y conectores organizadores y secuenciadores de la información. La sección de *resolución* resulta el final del relato en algunos casos, aunque este finaliza en la mayor parte de los casos en la *situación final*, añadiendo información sobre las emociones de los personajes y valorando lo sucedido.

4.6.2 Análisis de las anécdotas en alemán

La tabla que se muestra a continuación contiene los valores obtenidos como promedio a partir del recuento de las tablas correspondientes a las 15 anécdotas en alemán:

Tabla 4. Resultados totales de las anécdotas en alemán

Anécdotas en alemán: resultados totales					
Partes de la anécdota	SI	C	A	R	SF
Peso dentro del texto	27,06%	18,58%	28,95%	20,34%	5,07%
Elementos lingüísticos					
Sustantivos	24,41%	19,19%	16,98%	14,73%	10,44%
Adjetivos	5,51%	4,99%	4,18%	6,27%	6,62%
Adverbios	6,67%	8,22%	8,91%	13,68%	9,85%
Verbos	12,64%	14,40%	14,44%	14,22%	13,29%

En la tabla se puede observar cómo la *situación inicial* y la *acción* son las partes que tienen mayor peso dentro del texto, cercano a la mitad del total entre ambas. La *complicación* y *resolución* tienen un peso menor, de un 19% y 20%, pero de gran relevancia dentro de la totalidad, ya que cada una corresponde a casi una cuarta parte del total. La *situación final* -que aparece únicamente en 10 de los 15 textos- tiene una relevancia menor, con un porcentaje del 5%.

Los sustantivos cuentan con una presencia del 24% en la fase de *situación inicial* y disminuye a un ritmo de un 3-4% en cada una de las fases hasta situarse en un 10% en la situación final. Los adjetivos cuentan con una presencia de alrededor del 5% en las tres primeras fases, subiendo ligeramente en la de *resolución* y *situación final*. Los adverbios tienen una presencia de alrededor del 7% en las dos primeras fases, subiendo ligeramente en la de *acción* y *situación final* y experimentando un aumento notable en la fase de *resolución*. Los verbos tienen un porcentaje de alrededor del 14% en las fases de *complicación*, *acción* y *resolución*, disminuyendo ligeramente en la *situación inicial* y *final*.

A partir de este análisis se puede observar cómo lo referencial adquiere mayor relevancia en la *situación inicial*. La acción tiene una importancia semejante en todas

las fases. El modo en el que se realiza la acción se mantiene alrededor del 7-8% en todas las fases, aumentando considerablemente en la *resolución*.

Situación inicial

Tiempo

En esta parte encontramos expresiones temporales para referirse al tiempo en el que sucedió el relato. En el 53% de los casos, estas hacen referencia a un momento del pasado sin exactitud:

- *die Geburt meines Sohnes...(A5)*
- *Es war meine Hochzeitfeier...(A6)*
- *Vor einigen Jahren...(A8)*
- *Es war der letzte Unterricht vor den Ferien...(A9)*
- *war die Geburt meines Neffen Jim...(A10)*
- *Vor kurzem...(A13)*
- *Es war ein Dienstag...(A14)*
- *Nach einem dreiwöchigen Urlaub in Schweden...(A15)*

En 3 de los casos anteriores (A5, A6 y A10), el anclaje temporal se realiza haciendo referencia a un momento importante en la vida como son el nacimiento de un familiar o una boda.

En el 20% de los casos, las expresiones hacen referencia al momento en el que las acciones sucedieron con un cierto grado de exactitud y en relación con la edad de la persona que cuenta la anécdota o la de uno de los personajes principales:

- *Ich war 17 Jahre alt...(A1)*
- *Katja war 5 Jahre alt ... (A3)*
- *Ich glaube war ungefähr 13 Jahre alt...(A11)*

En el 27% de los casos (A2, A4, A7, A12), se omite la información referente al momento en el que se produjo el suceso.

Espacio

También podemos encontrar expresiones para referirse al lugar en el que se desarrolla la anécdota. En el 73% de los casos, se hace referencia, con un cierto grado de exactitud, a la ubicación:

- *auf dem Weg von Verona nach Brindisi war...(A1)*
- *auf dem Weg in ein schönes Restaurant...(A2)*
- *im Urlaub auf Ibiza...(A3)*
- *bei uns...(A4)*
- *Ich saß neben meinem Mann am Brauttisch mit Blick in den Festsaal ...(A6)*
- *Ich war in Sevilla im Freizeitpark „Isla Magica“...(A7)*
- *bin ich mit einem guten Freund nach Kenia gereist...(A8)*
- *ich war alleine zu Hause am Abend...(A11)*
- *Ich gehe gern ins Improvisationstheater...(A12)*
- *Mein Kind läuft immer frei durch den Supermarkt...(A14)*
- *fuhren wir sehr erholt und entspannt über die Autobahn zurück nach Deutschland...(A15)*

En el 13% de los casos, no se hace referencia directa a una ubicación, pero por el contexto podemos inferir dónde suceden los hechos:

- *Ich bin Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und vor einiger Zeit ist etwas Unglaubliches im Unterricht passiert: Es war der letzte Unterricht vor den Ferien und nur zwei Schüler waren gekommen...[en clase](A9)*
- *Manchmal sind Sprachkurse anstrengend weil man so viele neue Dinge in kurzer Zeit lernen muss. Manchmal sind sie aber auch sehr lustig, so wie einer meiner letzten Kurse...[en clase](A13)*

En el 13% de los casos (A5, A10), no hay referenciaal lugar en el que suceden los acontecimientos de la anécdota.

Personajes

En un 53% de las anécdotas los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la historia se presentan en esta fase de la narración. En el 47% restante, aparecen en las de *complicación* (un 27%), *acción* (un 7%) y *resolución* (un 13%).

Otros datos

En el 20% de los casos podemos encontrar expresiones que sirven para hacer una valoración de la situación vivida antes de presentar la complicación que llevará al desarrollo de los hechos:

- *Der bewegendste Moment in meinem Leben war...(A5)*
- *Ein Moment, der mich in meinem Leben sehr bewegt hat...(A10)*
- *Aber es war ein Tag, dass ich mehr Angst als die anderen hatte...(A11)*

También en el 20% de los casos se observa cómo aparece incrustada dentro de la situación inicial una secuencia puramente descriptiva:

- *Die Tische waren in einem U um die Tanzfläche in der Saalmitte angeordnet und unser Tisch bildete den Kopf des Us. So konnten wir alle sehen und alle uns...(A6)*
- *der krasse Gegensatz von Arm und Reich, Mercedes neben Fuhrkarren, die vielen Bettler, teilweise schwer verstümmelt, das ungewohnte Gefühl, wegen seiner anderen Hautfarbe aufzufallen... Auf der anderen Seite die überbordende Lebensfreude überall, die energiegeladenen eleganten Bewegungen der Afrikaner – einfach schön anzusehn!...(A8)*
- *Mein Vater hat sich auch für Fußball interessiert und früher lief bei uns zuhause jeden Samstagnachmittag die Bundesliga im Fernsehen, mit den aktuellen Ergebnissen des Spieltages. Zur gleichen Zeit backte meine Mutter immer ihr köstliches Brot, was ich, seitdem sie gestorben ist, nie wieder gegessen habe...(A9)*

Complicación

Esta parte, en el 20% de los casos, se inicia con la conjunción *als* para indicar que empiezan los hechos que nos llevarán a la posterior acción:

- *Als der Zug langsam aus dem Bahnhof rollte...(A1)*
- *als völlig unerwartet meine beste Freundin...(A6)*
- *als plötzlich direkt vor uns ein Auto...(A15)*

En el 27% de los casos, se inicia con la referencia a un momento del tiempo posterior al que se presenta en la *situación inicial*:

- *An diesem Abend beschlossen wir...(A3)*
- *Am nächsten Morgen ging mein Mann mit ihm Gassi...(A4)*
- *Nach einigen Stunden...(A5)*
- *Aber, nach ein halb Stunde...(A11)*

Acción

En esta fase, de la misma forma que sucede en la fase anterior, se pueden presentar los acontecimientos con el uso secuenciadores temporales como son *als* y *dann*:

- *Als er sich zu mir wandte...(A1)*
- *Als wir nach einer Stunde zurückkamen...(A3)*
- *als ich hinaus rennen wollte...(A7)*
- *Als einer der beiden den anderen fragte...(A9)*
- *Als der Geburtstermin immer näher rückte...(A10)*
- *Als mein Vater in dem Haus war...(A11)*
- *Dann verschwand er und überprüfte das nächste Abteil...(A1)*
- *Dann hörte ich einen Knall und hinter...(A7)*
- *Dann stellte sie eine letzte Frage...(A13)*

También aparece la conjunción consecutiva *also* para indicar una acción que sucede por causa de una acción previa:

- *Also rannte ich in Richtung Ausgang...(A7)*
- *also baten wir Eldad uns bis zum Gipfel zu begleiten...(A8)*
- *Also, nimmt ich eine Decke, um mich zu verstecken...(A11)*

Resolución

Esta sección supone el fin del relato en el 33% de las muestras.

En esta sección se observa, en el 52% de las muestras, la presencia de expresiones que indican los sentimientos o emociones de los personajes ante la

situación que cierra el relato, valorando el narrador, en algunos de los casos, lo sucedido:

- *Meine Tochter und ich lachten fürchterlich, weil es so komisch...(A2)*
- *Er half ihm beim Aufstehen und plötzlich schämten wir uns sehr, dass wir so sehr gelacht haben....(A2)*
- *sie hatte sich so aufgeregt...(A3)*
- *Mein Mann war so erschrocken...(A4)*
- *Mich hatte sie damit tief bewegt....(A6)*
- *Draußen war ich sehr erleichtert...(A7)*
- *Dieser Moment wird mir ein Leben lang in Erinnerung bleiben...(A8)*
- *Dennoch war es für uns alle ein sehr besonderes Ereignis...(A10)*
- *Einen Moment lang, startete sie entsetzt auf den Namen...(A13)*

Situación final

La fase correspondiente a la *situación final* aparece únicamente en el 67% de las muestras. En ella, en el 13% de los casos, se identifican expresiones que se utilizan para valorar desde el presente las emociones que despierta el momento que se acaba de contar:

- *Wir sehen heute noch dieses Bild wie...(A2)*
- *Wir lachen heute noch sehr darüber. ...(A3)*

En el 13% de los casos aparece una pregunta retórica directa o indirecta para hacer hincapié sobre el grado de importancia de la situación que se relata:

- *Was hätte da passieren können? ...(A4)*
- *da hätte sonst was passieren können...(A15)*

En el 40% de los casos aparecen expresiones para hacer una valoración final de lo ocurrido a lo largo de la anécdota y, en algunos casos, la reacción que provoca en la persona que la relata:

- *Das werde ich nie vergessen. Es war eines der schönsten Geschenke, die wir bekommen haben....(A6)*
- *Das war mein schlimmstes Erlebnis....(A7)*

- Es war ein einmaliger, sehr bewegender Moment und ich war zu Tränen gerührt...(A9)
- wareiner der schönsten Momente in meinem Leben. Ich habe ziemlich viel geweint, weil ich einfach so überwältigt war...(A10)
- Mit dem Zeit die Angst, dass ich immer hatte, ist weg gegangen...(A11)
- Alles gut...(A14)

Valoración global

En las anécdotas en alemán destaca el peso de la *situación inicial* y la *acción*, y la brevedad de la *situación final*, no siempre presente en estas. En la *situación inicial* no siempre se presentan las referencias temporales pero sí las espaciales. Los personajes que inciden en la historia se presentan en esta primera sección, aunque - en algunos casos- también en las siguientes, especialmente en la de *complicación*.

Destaca también en esta sección el uso de secuencias puramente descriptivas. En la sección de *complicación* y *acción* se utilizan expresiones que marcan el inicio de los hechos. La sección de *resolución* supone el final del relato en algunos casos, aunque este finaliza en la mayor parte de ellos en la *situación final*. En ambas secciones aparecen expresiones para valorar lo sucedido y expresar los sentimientos de los personajes una vez acabado el relato.

4.6.3 Análisis de las anécdotas de los estudiantes alemanes

La tabla que se muestra a continuación contiene los valores obtenidos como promedio a partir del recuento de las tablas correspondientes a las 15 anécdotas escritas por los estudiantes:

Tabla 5. Resultados totales de las anécdotas de los estudiantes de ELE

Anécdotas de estudiantes alemanes: resultados totales					
Partes de la anécdota	SI	C	A	R	SF
Peso dentro del texto	43,19%	16,66%	22,07%	13,29%	4,80%
Elementos lingüísticos					
Sustantivos	27,13%	25,64%	21,50%	22,95%	14,21%
Adjetivos	5,37%	5,03%	6,83%	5,95%	8,00%
Adverbios	4,14%	5,74%	5,10%	6,86%	2,27%
Verbos	15,60%	15,56%	18,82%	14,95%	6,75%

En la tabla se puede observar como la *situación inicial* es la parte que tiene mayor peso dentro del texto, cercano a la mitad del total. La *acción* tiene un peso menor, de un 22%, pero de gran relevancia dentro de la totalidad ya que corresponde casi a una cuarta parte del total. La *complicación* y *resolución* cuentan con un porcentaje en torno al 15% cada una y, por último, la *situación final* -que aparece únicamente en 9 de los 15 textos- muestra un porcentaje que no llega al 5%.

Los sustantivos cuentan con una presencia en torno al 26% en la fase de *situación inicial* y *complicación*, disminuye ligeramente su porcentaje en la fase de *acción* y *resolución* y bajan hasta un 14% en la de la *situación final*. Los adjetivos cuentan con una presencia de alrededor del 6% en todas las fases, subiendo ligeramente en la fase de *acción* y *situación final*. Los adverbios tienen una presencia de alrededor del 5% en las cuatro primeras fases y bajan a un 2% en la *situación final*. Los verbos empiezan con un porcentaje de alrededor del 15% en las dos primeras fases, suben a un 19% en la de *acción* y bajan de nuevo a un 15% en la de *resolución* y a un 7% en la *situación final*.

A partir de este análisis se puede observar cómo lo referencial y la acción adquieren mayor importancia especialmente en la *situación inicial*, la *complicación*, la *acción* y la *resolución*. En la *situación final* disminuye su presencia hasta descender un

10% de los valores iniciales. El modo en el que se realiza la acción se mantiene alrededor del 5% en las cuatro primeras fases, descendiendo a la mitad en la *situación final*.

Situación inicial

Tiempo

En esta parte encontramos expresiones temporales para referirse al tiempo en el que sucedió el relato. En el 40% de los casos, estas hacen referencia a un momento del pasado sin exactitud:

- *Fue en el primer día de mis vacaciones...(E1)*
- *La mañana siguiente...(E6)*
- *Un día...(E7)*
- *Hace mucho tiempo...(E10)*
- *Ese momento pasó hace unas semanas...(E11)*
- *Un domingo en el primavera pasado...(E15)*

En el 60% de los casos, las expresiones hacen referencia al momento en el que las acciones sucedieron con un cierto grado de exactitud:

- *En Abril de este año...(E2)*
- *La semana pasada caminé por mi madre porque me aburrí. El domingo...(E3)*
- *El verano pasado...(E4)*
- *Hace 23 años...(E5)*
- *Cuando tenía 22 años...(E8)*
- *1995 estuve en un concierto...(E9)*
- *En enero 1972 – tenía 9 años y mi prima 8 años –...(E12)*
- *Cuando tenía 16 años...(E13)*
- *Para mi 18 cumpleaños...(E14)*

En ninguno de los casos se omite la información referente al momento en el que se produjo el suceso.

Espacio

También podemos encontrar expresiones para referirse al lugar en el que se desarrolla la anécdota. En el 93% de los casos, se hace referencia, con un cierto grado de exactitud, a la ubicación:

- *en Argentina... La primera estación en un vuelo de este país fue Buenos Aires...(E1)*
- *El día de la salida era muy bien organizado. Tenían que llegar al aeropuerto a las 7.30. Nos levantamos muy temprano, desayunaron rápidamente y fueron en coche al aeropuerto. Mientras estaba en el coche...(E2)*
- *caminé por mi madre¹³...(E3)*
- *estaba con mi mejor amiga en Perú...(E4)*
- *pasé mis vacaciones en Túnez. En el hotel, donde viví, cada noche...(E5)*
- *en la casa de su amiga Katha...(E6)*
- *En ese hotel estaba una reunión de la embajada...(E7)*
- *Cada año estábamos juntos en Altea... decidí a visitar el hotel otra vez...(E8)*
- *en un concierto de Rod Stewart en Rostock en el estadio...(E9)*
- *La situación en la frontera con Alemania del este a Alemania del oeste era siempre un poco tensa...(E10)*
- *Estaba en la oficina...(E11)*
- *visitábamos Kenia. Vivíamos en una casa cerca del mar con un grande jardín...(E12)*
- *en un bar en Francfort... Después unas horas en el bar decidimos a volver a casa...(E13)*
- *mi marido y yo quisimos ir en tren de S-Bahn Anhalter Bahnhof a Südkreuz...(E15)*

En el 7% de los casos no hay referencia al lugar en el que suceden los acontecimientos de la anécdota en la *situación inicial*.

¹³ Este caso se interpreta como 'caminé hasta la casa de mi madre'

Personajes

En un 40% de las anécdotas los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la historia se presentan en esta sección de la narración. En el 60% restante, aparecen en la de *complicación* (33%), *acción* (40%) y *resolución* (7%).

Verbos

En cuanto a la presencia de formas verbales en esta parte, en el 80% de las muestras se observa cómo se alterna entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. He aquí algunos ejemplos:

- *Yo una vez pasé mucho miedo. En Abril de este año mi hijo grande viajaba a España. El día de la salida era muy bien organizado. Tenían que llegar al aeropuerto a las 7.30. Nos levantamos muy temprano, desayunaron rápidamente y fueron en coche al aeropuerto. Mientras estaba en el coche yo pensaba sobre las cosas en la maleta y tenía la esperanza que no olvidaba nada. Muy cerca del aeropuerto pensaba a la identificación y los controles...(E2)*
- *El verano pasado estaba con mi mejor amiga en Peru. Hicimos un gran viaje. Viajamos por 5 semanas en Peru. Un día no encontramos un Hostal pero el dueño del Hostal era muy amable y tenía espacio en su casa y mi amig y yo podíamos dormir en su casa...(E4)*
- *Hace mucho tiempo me pasó una cosa terrible. En este momento la antigua RDA (República Democrática Alemania) existió. Todos los veranos iba en coche a Munich, ahí vivó mi hermano Thomas. La situación en la frontera con Alemania del este a Alemania del oeste era siempre un poco tensa pero era necesario cruzó la RDA...(E10)*
- *Cuando tenía 16 anos, tuvo una noche con mucho miedo. Fui con una amgia al tomar algo en un bar en Francfort. El bar era lleno de gente, que no conocimos. Pasabamos unas horas en el bar, bailamos y bebemos. Después unas horas en el bar decidimos a volver a casa. Fuimos a la parada de metro, pero no había metro. Era tarde. Era una noche oscura y además hacía mucho frío. No teníamos otra posibilidad: Volvimos a pie...(E13)*

Otros datos

En el 20% de los casos, podemos encontrar expresiones que sirven para hacer una valoración de la situación vivida antes de presentar la complicación que llevará al desarrollo de los hechos:

- *Yo una vez pasé mucho miedo ...*(E2)
- *Hace mucho tiempo me pasó una cosa terrible...*(E10)
- *tuvo una noche con mucho miedo...*(E13)

También en el 12% de los casos, se observa cómo aparece incrustada dentro de la *situación inicial* una secuencia puramente descriptiva:

- *Los chicos tenían mucho alegría y hace el primer momento de conocerse estaban amigos buenos. Iban juntos con otros amigos españoles y los chicos de la clase de Jonas cada día a la escuela, a vez en cuando al cine, a un juego de baloncesto de ALBA, a la piscina y mucho más...*(E8)
- *Vivíamos en una casa cerca del mar con un grande jardín. Mi tío me informaba que tenía que tener cuidado de mi prima y despues nos abandonamos a nos mismo. Sabia que existan animales salvajes, pero no sabia, que estas animales pueden vivir en el jardín. Y no sabia, que la noche en el países cerca del ecuador empiezan violentamente. Mi prima y yo jugaban en el jardín lejos de la casa...* (E12)

Como elementos que inician la anécdota, se observa cómo en la mayoría de los casos, el 93%, se utiliza la expresión temporal.

Complicación

Esta parte, en el 33% de los casos, se inicia con expresiones para indicar que empiezan los hechos que nos llevarán a la posterior acción:

- *...sorpuesto¹⁴ vi un hombre...*(E1)
- *De repente en la noche escuchamos un ruido...*(E4)
- *De repente fue muy oscuro...*(E12)

¹⁴ Esta palabra se considera como un equivalente a *de repente* o *por sorpresa*

- *De pronto dos chicas eran delante de nosotros...(E13)*
- *De pronto preguntó una mujer...(E15)*
-

En el 7% de los casos, se inicia con la conjunción temporal *cuando* seguida de un momento del pasado en el que los hechos empiezan a tomar un giro que desencadena la acción:

- *...cuando entraba en el piso...(E3)*

En cuanto a la presencia de formas verbales en esta parte, hay que destacar la presencia, en el 87% de las muestras, de formas del pretérito indefinido, lo cual indica que se inicia la fase en la que los hechos se precipitan para poder llevar al lector a la fase de acción. Además, en el 47% de los casos, estas formas aparecen en combinación con el pretérito imperfecto.

Acción

En esta fase, destaca la presencia, en el 53% de las muestras, de las formas del pretérito indefinido combinadas con el imperfecto. En el 27% de las muestras aparece únicamente el pretérito indefinido y en el 20% únicamente el imperfecto.

Destaca también el uso de conectores organizadores y secuenciadores temporales de la información:

- *Después canté una canción de "Marlene Dietric"...(E5)*
- *Dos horas más tarde, Katha llegó a casa...(E6)*
- *A las 7.30 de la tarde...(E7)*

Resolución

Supone el fin del relato en algunos casos, ya que el 40% de las muestras finalizan en esta parte.

En esta sección, en el 13% de las muestras se observa la presencia de expresiones que indican los sentimientos o emociones de los personajes ante la situación que cierra el relato, valorando el narrador, en algunos de los casos, lo sucedido:

- *¡Que terrible la situación para mí!...(E7)*
- *Me sentí completamente aturdido, llena de miedo, cerca de me sentir pánico...(E12)*

En esta sección, en el 33% de las muestras se observa la presencia de expresiones que indican el final de la narración, anunciado el último de los acontecimientos que se presentan en la anécdota:

- *El resultado fue...(E2)*
- *Entonces...(E3)*
- *Finalmente...(E10)*
- *Por fin...(E13)*
- *El caso fue que...(E15)*

Situación final

La fase correspondiente a la *situación final* aparece únicamente en el 60% de las muestras. En el 33% de los casos, se identifican expresiones que se utilizan para hacer referencia a las sensaciones o emociones de la persona que relata la historia con respecto a lo vivido:

- *Mi amiga y yo reímos mucho...(E4)*
- *¡Qué embarazoso!...(E5)*
- *Estaba un momento feliz en mi vida...(E9)*
- *Que suerte!...(E11)*
- *Hasta hoy no me guta estar en calles oscuras...(E13)*

Valoración global

En las anécdotas de los estudiantes de ELE, destaca notablemente el peso de la *situación inicial* -cercano a la mitad del relato- y la brevedad de la *situación final*, no siempre presente en estas. En la *situación inicial* se presentan las referencias temporales y espaciales y en algunos casos se hace una valoración de la situación que se relatará a continuación. Los personajes que inciden en la historia se presentan en esta primera sección, aunque también en las siguientes, especialmente en la de *acción*.

En la sección de *complicación* se utilizan expresiones que marcan el inicio de los hechos, que se producen de manera inesperada y que rompen el ritmo narrativo de la *situación inicial*. La *acción* se caracteriza por la combinación del pretérito indefinido y la presencia de conectores organizadores y secuenciadores de la información. La sección de *resolución* supone el final del relato en algunos casos, aunque este finaliza la mayoría de las veces en la *situación final*. En ambas secciones aparecen expresiones para valorar lo sucedido y expresar los sentimientos de los personajes una vez acabado el relato.

4.7 Resultados

Los resultados globales de cada grupo de muestras y su análisis se van a presentar divididos en cada una de las cinco secciones que forman la anécdota. De esta forma, se analizará cada una de las partes por medio de una tabla basada en los datos que se han obtenido en la primera fase de análisis para cada grupo de anécdotas.

La tabla muestra el porcentaje que ocupa cada sección en el global del texto y los elementos característicos que la forman. Cada elemento está acompañado del porcentaje de casos en el que se presenta dentro de esa muestra de anécdotas y, además, se incluirán los exponentes representativos de cada uno de estos rasgos. En algunos casos, se proporciona únicamente el porcentaje de aparición y no se muestran exponentes. Estos casos son los referentes a:

- Porcentaje de muestras que presentan a los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota en esta sección del relato.
- Porcentaje de muestras que finalizan en esta sección del relato.
- Porcentaje de muestras que contienen esta sección en el relato.

Para la interpretación, primero se realizará una comparación entre el género textual en los manuales de ELE y en las muestras en alemán para, posteriormente, observar los resultados obtenidos de los estudiantes de ELE. De esta forma, se podrán identificar los rasgos característicos que se pueden atribuir a la transmisión de estrategias discursivas del modelo que pertenece a la lengua materna de los estudiantes o los que se pueden atribuir a una posible adquisición de los rasgos discursivos del género textual en la lengua meta.

4.7.1 Situación inicial

A continuación, se muestran las tablas que corresponden a la sección de *situación inicial* para las muestras de los manuales de ELE y de las anécdotas en alemán:

Tabla 6. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras de los manuales de ELE

ANÉCDOTAS EN LOS MANUALES DE ELE - SITUACIÓN INICIAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación inicial (25,8%)	Recursos para iniciar la anécdota (47%)	<i>Pues... (27%) / Resulta que... (3%) / ¿Sabes qué? (13%)</i>
	Ubicar en el tiempo (100%)	con cierta exactitud (53%)
		<i>Hace 2 semanas / Cuando tenía 3 años / El sábado pasado / Ayer</i>
		sin exactitud (47%)
		<i>un día / una vez / hace unos años / el otro día</i>
	Valorar el hecho que se presenta (27%)	<i>me pasó una cosa terrible / pasé un miedo horroroso / bastante rara</i>
	Ubicar en el espacio (100%)	con cierta exactitud (80%)
		<i>en la boda de mi prima / en casa de una amiga / fui a un restaurante buenísimo / fui a ver a un amigo a la otra punta de la ciudad</i>
		sin exactitud o se infiere por el contexto (20%)
		<i>en el mismo sitio / fuimos a una reunión</i>
Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (100%)	<i>durante un tiempo tuve dos novios, Carlos y Andrés, pero ellos no lo sabían... / Estaba en Japón y era de noche, me fui a dormir. Me metí en la cama y, bueno, me puse a pensar, en mis cosas...</i>	
	Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (87%)	

Tabla 7. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras en alemán

ANÉCDOTAS EN ALEMÁN - SITUACIÓN INICIAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación inicial (27%)	Ubicar en el tiempo (77%)	con cierta exactitud y en relación con la edad de la persona (20%)¹⁵
		<i>Ich war 17 (ungefähr) Jahre alt</i>
		sin exactitud (53%)
		<i>die Geburt meines Sohnes / Vor einigen Jahren / Vor kurzem</i>
	Valorar el hecho que se presenta (20%)	<i>Der bewegendste Moment in meinem Leben war / Ein Moment, der mich in meinem Leben sehr bewegt hat / Aber es war ein Tag, dass ich mehr Angst als die anderen hatte</i>
	Ubicar en el espacio (87%)	con cierta exactitud (73%)
		<i>im Urlaub auf Ibiza / Ich war in Sevilla im Freizeitpark "Isla Mágica" / ich war alleine zu Hause am Abend</i>
		se infiere por el contexto (13%)
		<i>Ich bin Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und vor einiger Zeit ist etwas Unglaubliches im Unterricht passiert: Es war der letzte Unterricht vor den Ferien und nur zwei Schüler waren gekommen...[en clase]</i>
	Inclusión de secuencias puramente descriptivas (20%)	<i>Mein Vater hat sich auch für Fußball interessiert und früher lief bei uns zuhause jeden Samstagnachmittag die Bundesliga im Fernsehen, mit den aktuellen Ergebnissen des Spieltages. Zur gleichen Zeit backte meine Mutter immer ihr köstliches Brot, was ich, seitdem sie gestorben ist, nie wieder gegessen habe</i>
Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (53%)		

¹⁵ Se destaca la presencia de la edad de la persona ya que todas las muestras de ubicación en el tiempo con exactitud que contiene este grupo de anécdotas tienen esta característica

El peso que ocupa la sección de *situación inicial* en la totalidad del texto no presenta diferencias destacadas entre las muestras de los manuales de ELE y las anécdotas en alemán, ya que las segundas ocupan un 1,2% más.

En las muestras en alemán no se han encontrado expresiones o palabras que sirvan para captar la atención del interlocutor e iniciar la anécdota, sin embargo, en las muestras de los manuales aparecen en casi la mitad de las muestras (47%) dichos recursos.

La referencia temporal aparece en la totalidad de las muestras de los manuales de ELE, mientras que en las muestras en alemán lo hace únicamente en el 77% de las anécdotas. La ubicación en el tiempo se realiza de forma poco exacta en un porcentaje similar en ambos grupos: 53% y 47%. Sin embargo, son las muestras de los manuales de ELE las que presentan un porcentaje mayor en términos de exactitud: 53% frente a un 20%.

En los dos grupos se presentan, con una variación de un 7% únicamente, expresiones para valorar el hecho que se va a presentar en la anécdota.

La referencia espacial, al igual que la temporal, aparece en la totalidad de los manuales de ELE, mientras que en las muestras en alemán se presenta en un porcentaje inferior (87%). Los porcentajes relativos a la exactitud de la ubicación son similares, superiores únicamente en un 7% en las muestras de los manuales de ELE.

En las muestras de los manuales de ELE destaca la alternancia del indefinido - para presentar las acciones- y el pretérito imperfecto -generalmente, usado para describir el contexto en el que se desarrollan dichas acciones-. En las muestras en alemán cabe destacar la presencia, en un 20% de las muestras, de la inclusión de secuencias puramente descriptivas.

En las muestras de los manuales de ELE, el porcentaje de muestras en el que se presentan todos los personajes relevantes de la anécdota en esta sección es considerablemente superior, en un 34%, al de las muestras en alemán.

La siguiente tabla muestra los valores obtenidos de las muestras que corresponden a los estudiantes alemanes de ELE en la sección de *situación inicial*:

Tabla 8. Resultados obtenidos en la sección situación inicial de las muestras de los estudiantes de ELE

ANÉCDOTAS DE ESTUDIANTES DE ELE - SITUACIÓN INICIAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación inicial (41,4%)	Recursos para iniciar la anécdota (75%)	<i>En Abril / La semana pasada / En 1991</i>
	Ubicar en el tiempo (100%)	con cierta exactitud (60%)
		<i>En Abril de este año / El verano pasado / Hace 23 años</i>
		sin exactitud (40%)
		<i>La mañana siguiente / Un día / Hace mucho tiempo</i>
	Valorar el hecho que se presenta (15%)	<i>Yo una vez pasé mucho miedo / Hace mucho tiempo me pasó una cosa terrible / tuvo una noche con mucho miedo</i>
	Ubicar en el espacio (95%)	con cierta exactitud
		<i>estaba con mi mejor amigo en Perú / en un bar en Francfort / El hotel estaba en el oeste de Berlín</i>
	Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (75%)	<i>El verano pasado estaba con mi mejor amiga en Peru. Hicimos un gran viaje. Viajamos por 5 semanas en Peru. Un día no encontramos un Hostal pero el dueño del Hostal era muy amable y tenía espacio en su casa y mi amig y yo podíamos dormir en su casa</i>
Inclusión de secuencias puramente descriptivas (15%)	<i>Hacia buen tiempo. El sol brillaba este día de otoño. Estaba sentado en un restaurante a las orillas del río pequeño que atraviesa la ciudad donde vive mi hermano. Los rayos de sol se reflejaban por las ondas del río y pintaban muestras sobre la superficie de agua</i>	
Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (50%)		

El peso de la sección de *situación inicial* en las muestras de los estudiantes de ELE es casi del doble que en los otros grupos de muestras, presentando así una característica que no se puede atribuir a uno u otro grupo.

A diferencia de las muestras de los manuales, como elemento que inicia la anécdota se utilizan las expresiones de carácter temporal y no recursos para captar la atención del interlocutor.

Los porcentajes que se han obtenido para las expresiones temporales se asemejan en gran medida a las de los manuales de ELE, ya que en ambos grupos de muestras se utiliza esta referencia en la totalidad de ellas y los porcentajes que reflejan las expresiones con cierta exactitud y sin exactitud varían en un 7% únicamente.

Este grupo de muestras también contiene expresiones para valorar los hechos que se presentan, aunque en menor porcentaje que las muestras de los manuales de ELE y las anécdotas en alemán.

El porcentaje obtenido en el uso de expresiones para informar de la ubicación con exactitud es mayor que el de los otros dos grupos, y destaca la ausencia de expresiones para informar de la ubicación sin exactitud.

La alternancia de las formas del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto¹⁶ se refleja en un porcentaje menor que en las muestras de los manuales de ELE, en las que se combinan ambas formas en la totalidad de los casos.

En las muestras de los estudiantes de ELE, al igual que en las muestras en alemán, aparece, en un porcentaje cercano, el uso de secuencias descriptivas dentro de esta sección.

De la misma forma, la presentación de los personajes se aproxima a los resultados obtenidos en las muestras en alemán y no alcanza el porcentaje observado en las muestras de los manuales de ELE.

¹⁶ La combinación de ambas formas se va a tratar únicamente desde el punto de vista de frecuencia de aparición. En ningún caso se va a analizar el uso correcto o incorrecto de ambas formas. Para más información, se puede consultar la obra de Romano (2005).

4.7.2 Complicación

A continuación, se muestran las tablas que corresponden a la sección de *complicación* para las muestras de los manuales de ELE y de las anécdotas en alemán:

Tabla 9. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras de los manuales de ELE

ANÉCDOTAS EN LOS MANUALES DE ELE - COMPLICACIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
complicación (28,3%)	Recursos para iniciar la complicación (47%)	expresiones para indicar que una acción se produce de manera inesperada o brusca (27%)
		<i>De pronto / De repente / Justo en el momento en el que</i>
		uso de cuando + acción (20%)
		<i>Cuando llegamos / Cuando me tocó el turno / Cuando me fui</i>
	Recursos para romper el ritmo narrativo (27%)	<i>Pues nada / Pues bien / El caso es que / Total</i>
	Uso del pretérito indefinido (100%)	<i>Cuando me tocó el turno, me acerqué, ella me abrazó y me dijo unas palabras.</i>
	Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (60%)	<i>Cuando me fui, resulta que no estaba la bici. Por un momento pensé que me la habían robado. Pero no, en su lugar había un triangulito amarillo de la Guardia Urbana</i>
	Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (7%)	

Tabla 10. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras en alemán

ANÉCDOTAS EN ALEMÁN - COMPLICACIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
complicación (18,6%)	Recursos para iniciar la <i>complicación</i> (47%)	uso de la conjunción <i>als</i> (20%)
		<i>Als der Zug langsam aus dem Bahnhof rollte / als völlig unerwartet meine Freundin / Als plötzlich direkt vor uns ein Auto</i>
		referencia temporal (27%)
	<i>An diesem Abend / Am nächsten Morgen / Nach einigen Stunden / Aber, nach ein halb Stunde</i>	
	Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (27%)	

El peso que ocupa la sección de *complicación* en la totalidad del texto en las anécdotas en alemán es un 10% inferior al de las muestras de los manuales de ELE.

En los dos grupos de muestras aparecen recursos para iniciar esta sección en el mismo porcentaje (47%). En las muestras en alemán se utiliza, en una proporción similar, la conjunción *als* y expresiones para indicar una referencia temporal. En las muestras de los manuales de ELE, se utiliza *cuando + acción* en la misma proporción que *als* en los casos de las muestras en alemán -considerados equivalentes-. Además, en las muestras de los manuales de ELE se utilizan expresiones para indicar que una acción se produce de forma inesperada o brusca.

En los manuales de ELE destaca el uso del indefinido en el 100% de las muestras, además se presenta la alternancia entre el indefinido y el imperfecto en el 60% de ellas. También aparecen, en un porcentaje del 27%, expresiones para romper el ritmo narrativo, ausentes en las muestras en alemán.

En las muestras en alemán, el porcentaje de anécdotas en el que se presentan personajes relevantes en esta sección es considerablemente mayor, supera en un 20% al de las muestras de los manuales de ELE.

La siguiente tabla muestra los valores obtenidos en las muestras que corresponden a los estudiantes alemanes de ELE en la sección de *complicación*:

Tabla 11. Resultados obtenidos en la sección complicación de las muestras de los estudiantes de ELE

ANÉCDOTAS DE ESTUDIANTES DE ELE - COMPLICACIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
complicación (16,7%)	Recursos para iniciar la <i>complicación</i> (40%)	expresiones para indicar que una acción se produce de manera inesperada o brusca (33%)
		<i>De repente / De pronto</i>
		uso de cuando + acción (7%)
		<i>Cuando entraba en el piso</i>
	Uso del pretérito indefinido (87%)	<i>De repente fue muy oscuro. Tuve un poco alarmante y decide volver a casa.</i>
Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (47%)	<i>Un día cunado tomamos el desayuno en el hotel y cuando estaba en el buffet, no pude creer lo que veía: mis padres se sentaron en una mesa en la sala de desayunar.</i>	
Presentación de los personajes que inciden directamente en el desarrollo de la anécdota (33%)		

El peso que tiene la sección de *complicación* en las muestras de los estudiantes es similar al de las anécdotas en alemán, inferior al peso que tiene esta sección en los manuales de ELE.

El uso de recursos para iniciar esta sección es ligeramente menor -en un 7%- que el de los manuales de ELE. Se puede observar cómo el uso de expresiones para indicar que una acción se produce de forma inesperada o brusca es similar. Sin embargo, el uso de *cuando + acción* es menor en un 13%, pese a la equivalencia con la conjunción *als* en alemán.

El porcentaje de uso del indefinido y de la combinación de indefinido e imperfecto es menor, aunque únicamente en un 13%, que el de los manuales de ELE.

Con un porcentaje similar al de las muestras en alemán, las muestras de los estudiantes de ELE presentan a personajes relevantes para la anécdota en esta sección.

4.7.3 Acción

A continuación, se muestran las tablas que corresponden a la sección de acción para las muestras de los manuales de ELE y de las anécdotas en alemán:

Tabla 12. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras de los manuales de ELE

ANÉCDOTAS EN LOS MANUALES DE ELE - ACCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
acción (21,6%)	Uso de conectores organizadores y secuenciadores de la información (20%)	<i>Primero / Luego / Entonces</i>
	Uso del pretérito indefinido (53%)	<i>Primero llegó Carlos con un ramo de flores... y luego Andrés, con otro regalo. Cuando lo vi llegar, me puse roja como un tomate y no fui capaz de decir nada</i>
	Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (33%)	<i>Y entonces empezaron a reírse todos. Y, claro, no entendía nada. Hasta que uno de ellos señaló detrás de mí.</i>
	Uso del presente de indicativo con valor de pasado (13%)	<i>Así que cruzo la ciudad a toda velocidad y llego al parque diez minutos antes de la hora prevista. Entro en el parque y me dirijo al sitio donde me ha dicho la chica. En aquel momento, veo a una pareja, un chico rubio y una chica morena, justo en ese lugar. Así que me siento en un banco, pues a esperarla</i>

Tabla 13. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras en alemán

ANÉCDOTAS EN ALEMÁN - ACCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
acción (29%)	Uso de secuenciadores temporales (53%)	uso de la conjunción <i>als</i> (40%)
		<i>Als er sich zur mir wandte / Als der Geburtstermin immer näher rückte</i>
		uso del adverbio <i>dann</i> (20%)
		<i>Dann verschwand er un überprüfte das nächste Abteil / Dann stellte sie eine letzte Frage</i>
		uso de la conjunción <i>also</i> (20%)
		<i>Also rannte ich in richtung Ausgang / also baten wir Eldad uns bis zum Gipfel zu begleiten</i>

El peso que ocupa la sección de *acción* en la totalidad del texto en las anécdotas en alemán es un 8% inferior al de las muestras de los manuales de ELE.

En los dos grupos de muestras aparecen expresiones temporales secuenciadoras de la información, aunque en las muestras de los manuales de ELE en menor medida -un 33% menos- que en las muestras en alemán. Destaca en las muestras en alemán el uso de la conjunción *als*, presente en un 40% de las muestras.

En los manuales de ELE destaca el uso del indefinido en un 53% de las muestras, además se presenta la alternancia entre el indefinido y el imperfecto en el 33% de ellas. También aparece, en un porcentaje del 13%, el uso del presente de indicativo con valor de pasado.

La siguiente tabla muestra los valores obtenidos en las muestras que corresponden a los estudiantes alemanes de ELE en la sección de *acción*:

Tabla 14. Resultados obtenidos en la sección acción de las muestras de los estudiantes de ELE

ANÉCDOTAS DE ESTUDIANTES DE ELE - ACCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
acción (22%)	Uso de conectores organizadores y secuenciadores de la información (20%)	<i>Después / Dos horas más tarde / A las 7.30 de la tarde</i>
	Uso del pretérito indefinido (27%)	<i>Después canté una canción de "Marlene Dietric" y tuve que exponer un striptease. Al final de mi striptease invité a un hombre a abrir la cremallera de mi vestido. El hombre hizo y yo dejé caer el vestido.</i>
	Alternancia entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido (53%)	<i>La paloma voló en el salón mediante la ventana, mientras estaba en camino y mi madre hacía el café.</i>
	Uso del presente del pretérito imperfecto (20%)	<i>por eso tenía mucho miedo todo la noche no podía dormir.</i>

El peso que ocupa la sección de *acción* en la totalidad del texto en las anécdotas de los estudiantes de ELE tiene un peso prácticamente idéntico al de las muestras de los manuales.

De la misma forma, el uso de expresiones temporales secuenciadoras de la información se presenta en un porcentaje idéntico al de los manuales de ELE.

En las muestras de los estudiantes de ELE destaca el uso del indefinido en un 27% de ellas, que corresponde a la mitad de lo que aparece en los manuales de ELE. La alternancia de indefinido e imperfecto en las muestras de los estudiantes es un 20% mayor que el porcentaje que corresponde a los manuales. Además, no aparece el

presente de indicativo con valor de pasado y en un 20% de los casos se usa únicamente el pretérito imperfecto, hecho que no se produce en las anécdotas de los manuales.

4.7.4 Resolución

A continuación, se muestran las tablas que corresponden a las secciones de *situación inicial* para las muestras de los manuales de ELE y de las anécdotas en alemán:

Tabla 15. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras de los manuales de ELE

ANÉCDOTAS EN LOS MANUALES DE ELE - RESOLUCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
resolución (19%)	Uso de expresiones que indican el final de la narración (27%)	<i>Y cuando llego a casa / Al final</i>
	Uso de preguntas al interlocutor generar curiosidad (13%)	<i>¿Y a que no sabes quién estaba allí? / ¿Pues, os podéis creer que cuando salí...?</i>
	El relato finaliza en esta parte (33%)	

Tabla 16. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras en alemán

ANÉCDOTAS EN ALEMÁN - RESOLUCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
resolución (20,3%)	uso de expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes (53%)	<i>lachten fürchterlich / schämten wir uns sehr / war ich sehr erleichtert</i>
	El relato finaliza en esta parte (33%)	

El peso que ocupa la sección de *resolución* en los dos grupos de muestras es similar, ya que varía únicamente en un 1,3%.

En el 27% de las muestras de los manuales de ELE aparecen expresiones para indicar el final de la narración y preguntas al interlocutor para generar curiosidad en un 13% de los casos, en cambio, en las muestras en alemán no aparecen dichas expresiones.

En las muestras en alemán, en el 53% de las anécdotas aparecen expresiones para indicar los sentimientos o emociones de los personajes. Este tipo de expresiones no aparecen en esta sección en las muestras de los manuales de ELE.

Ambos grupos de muestras, en el 33% de los casos, finalizan en la sección de *resolución*.

La siguiente tabla muestra los valores obtenidos en las muestras que corresponden a los estudiantes alemanes de ELE en la sección de *resolución*:

Tabla 17. Resultados obtenidos en la sección resolución de las muestras de los estudiantes de ELE

ANÉCDOTAS DE ESTUDIANTES DE ELE - RESOLUCIÓN		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
resolución (13,3%)	uso de expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes (13%)	<i>¡Que terrible situacion para mi! / Me senti completamente aturdido</i>
	Uso de expresiones que indican el final de la narración (33%)	<i>El resultado fue / Entonces / Finalmente / Por fin / El caso fue que</i>
	El relato finaliza en esta parte (40%)	

La sección de resolución en las muestras de estudiantes presenta un peso, con relación a la totalidad del texto, ligeramente inferior a las muestras de los manuales de ELE y las muestras en alemán.

De la misma forma que en las muestras en alemán, pero en un porcentaje mucho menor -un 40% menos-, presenta expresiones para indicar los sentimientos o emociones de los personajes.

En un porcentaje similar al de las muestras de los manuales de ELE, se usan expresiones para indicar el final de la narración. En un porcentaje mayor -un 7% más- al de las muestras de los manuales de ELE y al de las muestras en alemán el relato finaliza en esta sección.

4.6.5 Situación final

A continuación, se muestran las tablas que corresponden a la sección de *situación inicial* para las muestras de los manuales de ELE y de las anécdotas en alemán:

Tabla 18. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras de los manuales de ELE

ANÉCDOTAS EN LOS MANUALES DE ELE - SITUACIÓN FINAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación final (5,1%)	uso de expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes (53%)	<i>Me quería morir ¡Qué vergüenza! / Menos mal que llegó la maleta / Espero que nunca más me vuelva a pasar / Menuda mañana de locos</i>
	Presente en el 67% de las muestras	

Tabla 19. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras en alemán

ANÉCDOTAS EN ALEMÁN - SITUACIÓN FINAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación final (5%)	uso de expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes (40%)	<i>Das werde ich nie vergessen / mein schlimmstes Erlebnis / ich einfach so überwältigt war</i>
	uso de preguntas retóricas directa o indirecta para remarcar la importancia de lo ocurrido (13%)	<i>Was hätte da passieren können? / da hätte sonst was passieren können</i>
	Presente en el 67% de las muestras	

El peso que ocupa la sección de *situación final* en los dos grupos de muestras es prácticamente idéntico.

En las muestras en alemán, se usan expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes en un porcentaje un 13% inferior a los casos en las muestras de los manuales de ELE. Además, en las muestras en alemán, se utilizan preguntas retóricas para remarcar la importancia de lo ocurrido en un 13% de los casos.

En ambos grupos de muestras, la sección de *situación final* está presente únicamente en el 67% de los casos.

La siguiente tabla muestra los valores obtenidos en las muestras que corresponden a los estudiantes alemanes de ELE en la sección de *situación final*:

Tabla 20. Resultados obtenidos en la sección situación final de las muestras de los estudiantes de ELE

ANÉCDOTAS DE ESTUDIANTES DE ELE - SITUACIÓN FINAL		
Parte de la anécdota (peso en relación con la totalidad del texto en %)	Elementos característicos	Exponentes lingüísticos
situación final (4,8%)	uso de expresiones para indicar los sentimientos o emociones de los personajes (33%)	<i>Mi amiga y yo reimos mucho / ¡Qué embarazoso! / Que suerte! / Estaba un momento feliz en mi vida</i>
	Presente en el 60% de las muestras	

La sección de *situación final* en las muestras de estudiantes presenta un peso con relación a la totalidad del texto prácticamente idéntico a las muestras de los manuales de ELE y la muestras en alemán.

En las muestras de los estudiantes de ELE, se usan expresiones para valorar lo ocurrido y expresar las emociones de los personajes en un porcentaje un 13% inferior a los casos de las muestras de los manuales de ELE y en un porcentaje un 7% inferior a los casos de las muestras en alemán.

El porcentaje de muestras que presentan esta sección es ligeramente inferior - en un 7%- al que presentan los manuales de ELE y las muestras en alemán.

4.8 Pautas para una propuesta didáctica

Una vez presentados los resultados obtenidos del análisis, se pueden observar cuáles son las características discursivas, propias de la anécdota en español, que los estudiantes de ELE integran en menor medida en sus producciones escritas. A partir de esta observación, se pueden realizar propuestas para su trabajo en el aula y así facilitar la integración de los elementos discursivos necesarios para una correcta producción.

4.8.1 Carencias discursivas de los estudiantes alemanes en las anécdotas en ELE

En este apartado se van a identificar las carencias de las muestras de los estudiantes alemanes comparadas con las muestras que pertenecen a los manuales de ELE.

La sección de *situación inicial* es la que presenta mayores diferencias entre ambas. En primer lugar, el peso que ocupa en las muestras de los estudiantes en relación con la totalidad del texto es considerablemente mayor. En este caso, ya que no presenta similitud alguna con los manuales de ELE ni con las muestras en alemán, podría tratarse de la falta de formación con respecto a este género o de la necesidad de asegurarse que se crea el contexto necesario para la correcta comprensión del interlocutor.

Por otro lado, las muestras de los estudiantes carecen de recursos para captar la atención del interlocutor en esta sección (*Pues..., Resulta que...*), ausente también en las muestras en alemán y que puede deberse a que el formato escrito que se ha utilizado de forma única en las muestras en alemán y en las de los estudiantes limite el uso de dichas expresiones.

Cabe resaltar en esta sección el bajo porcentaje de expresiones para valorar los hechos y los sentimientos de los personajes ante el relato que se va a contar, expresiones que sí aparecen tanto en las muestras de los manuales como en las muestras en alemán.

En cuanto al uso de las formas verbales, se realiza un uso menor del contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.

En las muestras de los estudiantes, aparece el uso de secuencias puramente descriptivas, rasgo presente en las muestras en alemán y que no recogen las muestras de los manuales.

Por último, la presentación de los personajes tiene un porcentaje similar al de las muestras en alemán y considerablemente menor al que se obtiene en las muestras de los manuales.

La sección de *complicación* presenta menores carencias que la de *situación inicial*. Esta tiene un peso inferior que el de los manuales y similar al que tienen las muestras en alemán. Además, en esta parte se presentan personajes en un porcentaje superior al de los manuales y de nuevo similar al que presentan las anécdotas en alemán.

La sección de *acción* muestra carencias relacionadas con el uso de los tiempos verbales del pasado. Se produce un menor uso del indefinido y un mayor uso de la alternancia del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Destaca también la ausencia del presente con valor de pasado.

La sección de *resolución* tiene un peso menor que en los manuales de ELE.

La *situación final* presenta un porcentaje menor de expresiones para valorar los hechos y los sentimientos de los personajes ante el relato que se acaba de contar que en los manuales y en las muestras en alemán.

4.8.2 Acción didáctica basada en las carencias discursivas

La acción didáctica que se propone a continuación se basa en las carencias discursivas citadas en el apartado anterior; el objetivo principal es subsanarlas por medio de actividades que pretenden:

- Servir como ejercicio de toma de conciencia discursiva del género *anécdota* y potenciar la reflexión por parte del alumno.

- Fomentar el aprendizaje inductivo en la reproducción de las características textuales de un género determinado.
- Servir como material que se puede integrar en las clases previas o posteriores a la presentación de conocimientos gramaticales del nivel A2.2.
- Mejorar las producciones de los estudiantes y, por lo tanto, su competencia textual en un determinado género.
- Servir como modelo para el desarrollo de actividades de toma de conciencia discursiva y poder, para un determinado grupo de estudiantes con carencias diferentes, añadir los contenidos necesarios para el aprendizaje en el aula.

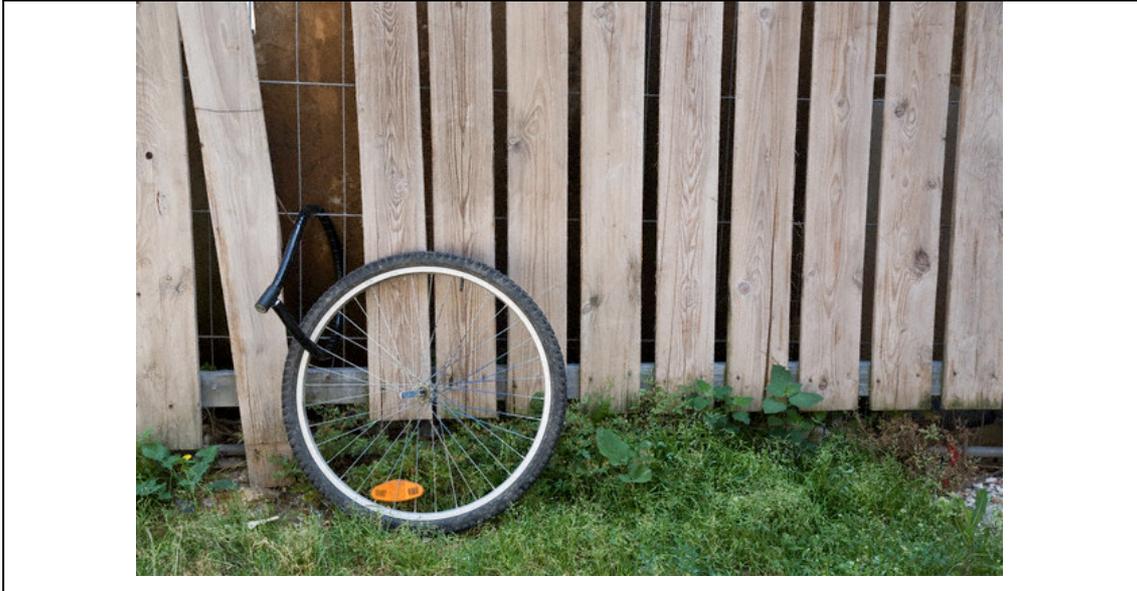
La actividad que presentamos, como ejemplo de otras similares que pueden desarrollarse para trabajar en el aula, va a tener como modelo una de las anécdotas de los manuales de ELE analizadas en este estudio. Se trata del texto M12, presente en la actividad "¿Y antes de eso?" de la unidad 3 del manual de español *Destino Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2*, de SGEL. El texto se ha modificado exoresamente para esta actividad, eliminando y modificando algunos fragmentos, pero manteniendo la estructura que hace de este un texto válido para su uso en el aula como modelo para el aprendizaje. El texto está dividido en párrafos de forma que cada uno de estos representa una de las secciones de la anécdota.

La actividad consta de seis partes y está pensada para realizarse en una sesión de 90 minutos. Se puede llevar a cabo con un grupo ante el que todavía no se haya presentado el contraste entre el uso del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, pero se aconseja que ya se conozca la forma de ambos tiempos.

La primera parte se realiza en dos fases. En la primera, se lleva a cabo una actividad de pre-lectura con el fin de generar el contexto necesario para la realización de la actividad posterior. En esta fase, se pide la descripción de una imagen para obtener vocabulario y situar a los estudiantes en contexto.

0) Describe brevemente la siguiente fotografía¹⁷ por escrito, después, con un compañero, plantead hipótesis sobre lo que ha pasado:

¹⁷ Imagen de www.corbisimages.com



La segunda fase consiste, en primer lugar, en la comprensión lectora del texto de la anécdota y de una interacción oral entre dos o tres estudiantes (dependiendo del tamaño del grupo). El objetivo de esta parte es que tengan una muestra válida y proporcionar el contexto necesario para poder llevar a cabo las actividades de toma de conciencia discursiva que se realizarán posteriormente:

1) Lee el texto que aparece a continuación, comenta las posibles respuestas a las preguntas a), b) y c) con un compañero y, después, expresadlas de forma oral:

- a) ¿Cuál es el problema que tiene la persona que cuenta la historia?
- b) ¿Cómo se siente después de lo que le pasa? ¿Por qué?
- c) ¿Alguna vez os ha pasado algo así?

Pues el miércoles pasado tuve muy mala suerte. Resulta que fui a ver a un amigo a su casa. Hacía buen tiempo y decidí ir en bici. Dejé mi bici amarrada a una valla que había delante de su casa. Estuvimos charlando y tomando algo.

Cuando me fui, después de unas 3 horas, resulta que no estaba la bici. Por un momento pensé que me la robaron. Pero no, en su lugar había un triangulito amarillo de la Guardia Urbana.

Me fui para el depósito a recuperar mi bici. Cogí el autobús y crucé la ciudad porque el depósito estaba en la otra punta de la ciudad. Una vez allí, pagué la multa y me devolvieron la bici.

Pero resulta que no estaba entera: faltaba el sillín. Me dijeron que estaba así cuando se la llevaron.

Fue una mañana muy estresante para mí...

A continuación, en esta segunda fase de la actividad, se proporciona una nueva versión del primer texto, en la que no hay, de forma visual y por medio de los párrafos, una manera de diferenciar las partes que forman la anécdota. Se trata de que los estudiantes identifiquen las posibles dificultades de comprensión que entraña la falta de división, y organización de párrafos.

Además, se les pide que identifiquen otras diferencias entre los textos. En esta nueva versión se han realizado las siguientes modificaciones:

- Se han eliminado los recursos que sirven para iniciar la anécdota (*Pues...*) y captar la atención (*Resulta que...*).
- Se ha eliminado la valoración de los hechos que se realiza en la sección de *situación inicial*.
- Se han eliminado las oraciones que contienen el pretérito imperfecto en la sección de *situación inicial*.

2) Ahora, lee otra versión del texto anterior y responde a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuál de los dos textos es más fácil de entender? ¿Por qué?**
- b) ¿Cuáles son las diferencias que hay entre los dos textos que hacen más fácil la lectura y comprensión del primero?**

El miércoles pasado fui a ver a un amigo a su casa en bici . La dejé mi amarrada a una valla y estuvimos charlando y tomando algo.

Cuando me fui, después de unas 3 horas, resulta que no estaba la bici. Por un momento pensé que me la robaron. Pero no, en su lugar había un triangulito amarillo de la Guardia Urbana. Me fui para el depósito a recuperar mi bici. Cogí el autobús y crucé la ciudad porque el depósito estaba en la otra punta de la ciudad. Una vez allí, pagué la multa y me devolvieron la bici. Pero resulta que no estaba entera: faltaba el sillín. Me dijeron que estaba así cuando se la llevaron. Fue una mañana muy estresante para mí...

En la tercera parte, en la primera actividad se pide a los estudiantes que, basándose en el texto 1 den un nombre a cada una de las partes y hagan una lista de sus características principales. En este caso, se considera importante que sea el propio estudiante el que da un nombre a la parte del texto y no que le venga dado¹⁸. Será una manera de que utilicen sus propias estrategias para identificar los fragmentos del texto con nombres que les aporten la idea de lo que representan.

En la segunda actividad se les pide que identifiquen la relevancia de cada parte en el total del texto en cuanto al número de palabras y reflexionen sobre el porqué. Se considera relevante esta actividad debido a los problemas que se han observado en las anécdotas de los estudiantes en las secciones de *situación inicial*, *complicación* y *resolución*.

3) Pon un nombre a cada una de las 5 partes del texto 1 y haz una lista de las características que tiene cada una de estas. Por ejemplo:

Parte 1 -> Introducción -> Se presenta a los personajes / Se utiliza el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto / ...

4) Cuál es la parte más larga del texto? ¿Y la más corta? ¿Por qué crees que es así?

¹⁸ Esta actividad podría realizarse por grupos y después en clase abierta para poder, entre todos los estudiantes, decidirse por un identificador para las partes de la anécdota. Incluso, se podría dar la oportunidad de que el nombre de las partes sea en su lengua materna.

En la cuarta parte, se realizan cuatro preguntas para identificar rasgos discursivos del texto. Es posible que en la actividad 2) b) se haya hecho referencia a algunas de estas, o incluso a todas, pero se considera importante, a modo de recapitulación y para completar la definición de las partes del texto que se ha llevado a cabo en la actividad 3), hacerlo de forma más explícita.

5) Responde a las siguientes preguntas sobre el texto 1:

- **En la primera parte ¿cuáles son las palabras o expresiones que se utilizan para iniciar la anécdota y captar la atención del oyente?**
- **¿En qué partes del texto se valora lo que ocurre en la historia?**
- **¿Cuáles son las formas verbales con más presencia en la primera parte? ¿Y en la tercera? ¿Por qué crees que es así?**
- **¿En qué parte del texto se presenta a los personajes importantes para la historia?**

Modifica ahora las características que has definido en la actividad 3) para cada una de las partes con la información de esta actividad si es necesario.

En la quinta parte, para establecer una relación entre el desarrollo de este género textual en ambas lenguas, se pide a los estudiantes que piensen cómo es este tipo de texto en su lengua y reflexionen sobre las características que son iguales o diferentes:

6) ¿Cuáles crees que son las diferencias entre este tipo de textos en tu lengua materna y en español? ¿Y las similitudes? Coméntalo con un compañero y exponed las respuestas a los otros grupos.

En la sexta parte, una vez presentadas y consensuadas las características de la anécdota, se practica y comprueba la asimilación de las mismas por medio de una actividad en la que los estudiantes deben escribir una anécdota con carencias discursivas y sus compañeros tendrán que adivinar cuáles son. Se pretende que el foco de atención se dirija exclusivamente a los elementos textuales y discursivos para fijar los elementos relevantes de los textos.

7) Escribe una anécdota sin una de las partes del texto. En una de las partes que incluyas debe faltar uno de los elementos característicos que se han visto para este tipo de textos.

8) Ahora lee la anécdota a tu compañero. Él tendrá que estar atento para saber cuál es la parte que falta en el texto y la característica que falta en una de las partes.

En la séptima parte, una vez se ha dirigido la atención hacia las características textuales de la anécdota en ELE y se ha realizado un trabajo de identificación, reflexión sobre sus rasgos lingüísticos y la práctica, se pide a los estudiantes que escriban un texto incluyendo todos los elementos con los que se ha trabajado en las actividades anteriores.

9) Ahora, escribe una anécdota con la historia que has contado a tu compañero en la actividad 1) c) utilizando todas las características que has identificado en el primer texto.

4.8.3 Sistematización de la acción didáctica discursiva

Basándonos en la actividad presentada en el apartado anterior, se pueden determinar cuáles son los puntos clave en la elaboración de la secuencia didáctica con el fin de adaptar la realización de esta acción didáctica dirigida al aprendizaje o ejercitación de rasgos discursivos a otro tipo de carencias o, incluso, de géneros textuales.

La sistematización consta de los siguientes puntos:

- **Presentación de un modelo discursivo ideal o prototípico:** se presentará mediante una actividad de comprensión lectora o auditiva. En este punto se utilizarán muestras textuales que contengan la información necesaria para que sean modelos discursivos apropiados y que estén segmentadas, por medio de la división entre párrafos, en las partes de las que consta el texto.
- **Presentación de un modelo discursivo limitado:** se presentará con una actividad en la que se tendrá que reflexionar sobre cuáles son las diferencias que causan las dificultades de comprensión de este texto en comparación con el primero.
- **Identificación de los rasgos discursivos:** se realizará mediante preguntas que hagan que los estudiantes identifiquen los elementos característicos, ya sea con el reconocimiento de estos en el modelo ideal o detectando su ausencia en el modelo limitado.
- **Reflexión sobre los rasgos discursivos:** se puede realizar mediante la comparación del género textual en su lengua materna y la lengua objeto.
- **Comprobación del uso e identificación de los rasgos discursivos:** se puede realizar mediante breves actividades con un componente lúdico -como la presentada en la actividad 8 de la propuesta didáctica- con el fin de implicar a los estudiantes para que comprueben su asimilación de los rasgos textuales presentados.
- **Práctica escrita de los rasgos discursivos en el género textual:** los estudiantes escriben un texto con los rasgos que se han presentado a lo largo de la actividad.

La práctica discursiva debe llevarse también al ámbito oral, siempre que el género textual que se presenta aparezca de este modo y de forma natural en la lengua meta. Para ello, se podría utilizar la sistematización presentada en esta actividad con la inclusión de los recursos propios de la lengua oral, especialmente aquellos relacionados con la comunicación no verbal -como la proxémica y la quinésica-.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio se ha dirigido al análisis de las características discursivas de tres grupos de anécdotas diferentes: las que están presentes en los manuales de ELE, las producidas por hablantes alemanes y las escritas por estudiantes de ELE de origen alemán -ambas realizadas expresamente para este estudio-.

Dicho análisis ha aportado elementos útiles para la descripción de las características discursivas y textuales de la anécdota en español y en alemán. Además, ha evidenciado las carencias que presentan las producciones escritas de estudiantes de ELE de origen alemán en este género textual, hecho que ha aportado información relevante para desarrollar una acción didáctica dirigida a la enseñanza de los componentes discursivos de dicho género.

La inclusión del grupo de muestras en alemán nos ha permitido comprobar que, en la mayoría de los casos, las carencias discursivas de las muestras de los estudiantes de ELE se pueden identificar con la transferencia de los rasgos discursivos de la L1. Por otra parte, se puede considerar que las características discursivas que los estudiantes de ELE utilizan de forma correcta se deben a su adquisición en la L2.

Los resultados también permiten observar cómo las carencias discursivas -no solo las gramaticales y léxicas, sino también las relativas al peso de las secciones y la ausencia o el uso abusivo de elementos intrínsecos al género textual- juegan un papel fundamental en la producción, hecho que permite reflexionar sobre la importancia de la inclusión de materiales de enfoque textual en la enseñanza de ELE -incluso en niveles iniciales-. Los resultados, además, contribuyen a la realización de una propuesta de acción didáctica orientada no solo a ciertos aspectos discursivos -los que se omiten en las anécdotas de los estudiantes de ELE alemanes-, sino también a la totalidad de las características del género discursivo *anécdota* en ELE.

Por lo anteriormente dicho, se puede considerar que los objetivos que se plantearon inicialmente para este estudio se han alcanzado. Sin embargo, es necesario evidenciar las limitaciones que se han observado tras la realización de esta investigación.

En primer lugar, se considera que el número de muestras que se ha utilizado en este estudio es limitado para que su validez se pueda considerar ecológica, e

incluso, externa. Por otra parte, las muestras de los manuales que se han elegido para la realización de este estudio, en un contexto más amplio, podrían no considerarse como representativas del género textual que se ha observado. Se trata de un grupo de muestras que aporta información del género en un ámbito reducido, útil para la realización de este estudio por su relevancia en el contexto de aprendizaje de los estudiantes que han escrito las anécdotas en ELE, pero probablemente insuficiente para establecer con precisión las características del género, de forma fidedigna y aplicable a otros contextos de enseñanza. De la misma forma, el número de muestras en alemán constituye un corpus insuficiente para describir de forma apropiada las características de la anécdota en esta lengua.

En segundo lugar, hay que destacar las limitaciones de aplicación real del método de recogida de datos, debido a que se ha obtenido por escrito un género que se manifiesta con una evidente mayor frecuencia en un contexto oral, excluyendo así, la posibilidad de reproducir todos los elementos característicos que contiene la anécdota.

Por último, la propuesta didáctica que se presenta, es de uso exclusivo dentro del contexto creado por las muestras de estudiantes de ELE utilizadas en este estudio. La aplicabilidad de la misma en un contexto con necesidades diferentes -en cuanto a la producción de las características discursivas de la anécdota- tendría que comprobarse por medio de futuras investigaciones.

Teniendo en cuenta las reflexiones que se han realizado en este apartado, se pueden proponer varias líneas de investigación a fin de continuar el estudio de las características textuales de la anécdota en ELE:

- Ampliación del estudio actual: la investigación puede ampliarse a otra de carácter transversal con un mayor número de muestras.
- Puesta en práctica de la acción didáctica de carácter discursivo para comprobar cuál es su incidencia en el aprendizaje de la anécdota.
- Puesta en práctica de la una acción didáctica basada en el modelo de sistematización presentado, para comprobar cuál es su incidencia en el aprendizaje de otros géneros textuales.
- Realización de un estudio dedicado al análisis de las anécdotas en español no literario: en este trabajo, se ha tomado como base la anécdota presente en los manuales de ELE. Se entiende como un reto dirigir la investigación al estudio

de la anécdota y su producción por parte de los nativos para poder categorizarla de forma pormenorizada y contar con información contrastada para transferirla a los materiales de ELE.

- Realización de investigaciones dedicadas al estudio de las producciones orales de las anécdotas en el aula de ELE: en este caso, las muestras de estudiantes con las que se trabajaría sería, evidentemente, orales.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

Adam, J. M. (1994). *Le texte narratif*. París: Nathan.

Adam, J. M. y Lorda, C. U. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel.

Alonso Belmonte, I. (2004). La subcompetencia discursiva. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 553-572.

Amaya García, Marcela A. (2011). Tipologías textuales: de Aristóteles a la clasificación múltiple. *Literatura y Lingüística*, 22: 77-91, [en línea] disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200006> [Consultado el 10 de enero de 2014].

Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M. et al: *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edelsa, 105-128.

Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.

Brinker, K. et al. (2000). *Text- und Gesprächslinguistik / Linguistics of Text and Conversation. 1. Halbband / Volume 1*. Berlin: Walter de Gruyter.

Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. et al: *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edelsa, 63-82.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Castellà, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 10.

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 449-466.

Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Revista Signos* 2004, 37(56), 23-39, [en línea] disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005600003> [Consultado el 10 de enero de 2014].

Ciapuscio, G. e I. Otañi (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *Universidad de Buenos Aires-CONICET*, [en línea] disponible en: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/CIASPUSCIO%20Y%20OTANI.pdf> [Consultado el 10 de enero de 2014].

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.

Esteve, O. et al. (2002). Los aprendices como analistas del discurso. En Cots, J. M. y Nussbaum, L. O.: *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Barcelona: Editorial Milenio, 121-136.

Esteve, O. (2006). Interacción, conciencia lingüística y desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Expolingua* 2006, [en línea] disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.esteve.pdf [Consultado el 10 de enero de 2014].

Fandrych, C. y Thurmair, M. (2011). *Textsorten im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg.

Galindo, M. (2004). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación de la Universidad de Alicante, [en línea] disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_07/2007_BV_07_09Galindo.pdf?documentId=0901e72b80e30a32 [Consultado el 13 de enero de 2014]

Hymes, D. H. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera, M. et al: *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edelsa, 27-46.

Instituto Cervantes (2007). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Instituto Cervantes de Belgrado (2011). Hacia una metodología basada en la autonomía del alumno. *Presentación en la conferencia de Comprofes*, [en línea] disponible en: http://comprofes.es/sites/default/files/slides/presentacion_propuesta_didactica_autonomia_alumno.pdf [Consultado el 10 de enero de 2014].

Lavob, W. y Waletzky, J. (1967). *Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: Washington University Press.

Larivaille, Paul (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique* nº19.

Llamas Saíz, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE*, [en línea] disponible en: http://dspace.si.unav.es/dspace/bitstream/10171/28307/2/llamas-competencia_discursiva.pdf [Consultado el 13 de enero de 2014].

Llobera, M. (2000). Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. En Llobera, M. et al: *Competencia comunicativa, documentos básicos en la enseñanza de lenguas*. Madrid: Edelsa, 5-26.

López Ferrero, C. y Martín Peris, E. (2013). *Textos y aprendizaje de lenguas*. Madrid: SGEL

Martín Peris, E. et al. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.

Martín Peris, E. (2010). Perspectivas actuales sobre la metodología de la enseñanza. *Congresos internacionales de la lengua española*, [en línea] disponible en:

http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm [Consultado el 2 de enero de 2014].

Mendoza, C. Romea (eds.) (1997). *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura - Universitat de Barcelona, pp. 3-12.

Menti, A. et al. (2012). Enseñar vocabulario a través de la escritura de textos expositivos. *Cadernos de psicopedagogía*. Pepsic, [en línea] disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=s1676-10492011005000003&script=sci_arttext [Consultado el 13 de enero de 2014].

Montolío, E. et. al. (2000). *Manual práctico de escritura académica. Volumen II*. Barcelona: Ariel Practicum.

Romano, J. (2005). *Análisis de la interlengua de hablantes de alemán en contextos formales (nivel universitario, producción escrita): los tiempos del pasado*. Tesis de doctorado de la Freien Universität de Berlín.

Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décaméron*. La Haya: Mouton.

Trujillo Sáez, F. (2000). *Retórica Contrastiva y Expresión Escrita: Evaluación y Estudio de textos en inglés y español*. Tesis doctoral de la Universidad de Granada.

Trujillo Sáez, F. (2003). *Investigación en Retórica Contrastiva*. Universidad de Granada.

Vez, J.M. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. En Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 147-164.

Villar, C.M. (2011). Las presentaciones académicas orales de los estudiantes alemanes de E/LE. Del discurso monológico al dialógico. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10 (5), 130-172.

ANEXOS

Actividades para la recogida de datos

Actividad de recogida de anécdotas en alemán

A. Überlegen Sie, ob Sie einen dieser Momente erlebt haben:

Ein Moment in dem Sie viel gelacht haben



Ein Moment in dem Sie sprachlos waren



Ein Moment in dem Sie sehr bewegt waren



Ein Moment in dem Sie viel Angst hatten



Ein Moment in dem Sie sich sehr geschämt haben

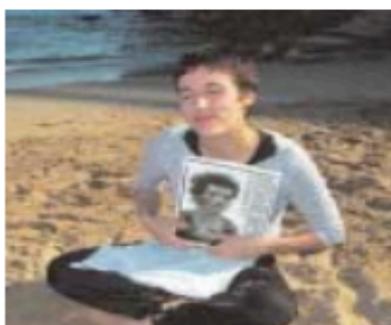


B. Schreiben Sie einen Text in dem Sie diesen Moment erläutern, die Gegebenheiten näher beschreiben (Wer? Wann? Wo? Wie?...) und erklären, was passiert ist.

10. MOMENTOS

A. Piensa si has vivido momentos como los siguientes. Elige uno e intenta recordar las circunstancias y qué pasó.

¿Dónde estabas? ¿Con quién? ¿Cuándo fue?
¿Qué estabas haciendo? ¿Qué tiempo hacía?



Un momento en el que te emocionaste mucho



Un momento en el que pasaste mucho miedo



Un momento en el que te reíste mucho



Un momento en el que te quedaste sin palabras



Un momento en el que pasaste mucha vergüenza

B. Ahora explícaselo a tus compañeros. ¿Quién tiene la anécdota más interesante o más impactante?

Corpus de anécdotas

Las anécdotas aparecen con la división de secciones que se ha realizado para llevar a cabo el análisis. Cada sección está identificada con el siguiente código:

(SI) Situación inicial

(C) Complicación

(A) Acción

(R) Resolución

(SF) Situación final

Anécdotas de manuales de ELE

Anécdota 1

Manual: *Aula internacional 2 (A2)*, Difusión.

Unidad: 6. Momentos especiales

Actividad: 7. ¡Qué corte! (apartado A)

(SI) Hace dos semanas me pasó una cosa terrible en la boda de una prima. Yo llevaba un vestido muy muy apretado. Casi no podía respirar, pero eso no me importaba porque estaba con Daniel, el chico más guapo de mi cole.

(C) Llegó la hora de comer y, como tenía mucha hambre, comí muchísimo y, claro luego no podía ni moverme. Fue horrible porque Daniel quería bailar y yo parecía una momia.

(A) Para colmo, después se me rompió la cremallera del vestido. ¡Un horror!

(R) Y lo peor es que Daniel se pasó todo el tiempo sentado a mi lado, aburrido y con cara de pocos amigos.

(SF) Por supuesto, después de eso nunca más me llamó.

Anécdota 2

Manual: *Aula internacional 2 (A2)*, Difusión.

Unidad: 6. Momentos especiales

Actividad: 7. ¡Qué corte! (Apartado C, audio 1)

(SI) El otro día estaba yo en casa de una amiga mía, Jennifer, estudiando, y... ella tuvo que salir a comprar, pero yo me quedé en su casa,

(C) y como soy muy curiosa, empecé a mirar en su armario. Jenni tiene unos

pantalones de licra que me encantan y no pude resistir la tentación, quería ver cómo me quedaban y me los puse. Me quedaban perfectos. Estaba tan tranquila mirándome en el espejo de su cuarto cuando...

(A) de repente entró ella sin hacer ruido

(R) y me encontró allí, mirándome en el espejo.

(SF) Me quería morir. ¡Qué vergüenza!

Anécdota 3

Manual: *Aula internacional 2 (A2)*, Difusión.

Unidad: 6. Momentos especiales

Actividad: 7. ¡Qué corte! (Apartado C, audio 2)

(SI) Resulta que hace unos años estuve en Brasil de vacaciones y fui a un restaurante buenísimo, en Río de Janeiro.

(C) Tenía un hambre feroz, entonces pedí dos platos. El mozo me dijo alguna cosa, pero yo no lo entendí.

(A) Al final, llega el mozo con tanta comida que no pude ni acabarme el primer plato. Resulta que allí los platos son enormes.

(R) Y el tipo, muy amablemente, puso lo que sobró en una bolsa y me lo llevé.

(SF)

Anécdota 4

Manual: *Aula internacional 2 (A2)*, Difusión.

Unidad: 6. Momentos especiales

Actividad: 7. ¡Qué corte! (Apartado C, audio 3)

(SI) Cuando tenía 18 años, durante un tiempo tuve dos novios, Carlos y Andrés, pero ellos no lo sabían, claro. Era muy complicado, porque tenía que inventar millones de mentiras, excusas, historias...

(C) El día de mi cumpleaños me confundí y quedé con los dos en el mismo sitio y a la misma hora.

(A) Primero llegó Carlos con un ramo de flores... y luego Andrés, con otro regalo. Cuando lo vi llegar, me puse roja como un tomate y no fui capaz de decir nada.

(R) + (SF) Me quedé tan paralizada que me entró un ataque de risa y me fui corriendo.

Anécdota 5

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 4. Va y le dice...

Actividad: 8. Una broma

(SI) A: Pues el sábado pasado estaba tomando un café en el bar que hay al lado de mi casa...

(C) cuando de repente el camarero se acerca a mi mesa y me dice que tengo una llamada. Bueno... "un poco extraño", pensé. Me pongo al teléfono y una voz de mujer medio distorsionada me dice: "Tenemos que vernos en el Parque Central dentro de media hora. Voy a estar detrás del tercer árbol que hay entrando a la derecha. No me falles."

B: ¿Qué raro, no?

A: Pues la verdad es que sí.

(A) Me subo a mi Chevrolet rosa descapotable y me dirijo al parque. A medida que me voy acercando, me pongo cada vez más contento porque me imagino que se trata de una chica que se ha enamorado de mí y que me quiere conocer.

B: Claro, claro... sí, sí.

A: Así que cruzo la ciudad a toda velocidad y llego al parque diez minutos antes de la hora prevista. Entro en el parque y me dirijo al sitio donde me ha dicho la chica. En aquel momento, veo a una pareja, un chico rubio y una chica morena, justo en ese lugar. Así que me siento en un banco, pues a esperarla. Y al cabo de tres cuartos de hora, la chica todavía no ha aparecido y decido volver a casa.

B: Hmm... vaya.

(R) A: Y cuando llego a casa, me encuentro con una nota en la puerta que dice: "Feliz día de los inocentes. Tu hermana, Rosa".

(SF)

Anécdota 6

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 6. El turista accidental

Actividad: 3. Equipaje extraviado

(SI) A: A mí, una vez me perdieron las maletas en un viaje.

B: ¡Qué rabia!, ¿no?

A: Pues sí... Era un viaje de fin de curso de la Universidad. Habíamos decidido ir a

Japón

(C) y bueno, cuando llegamos, todo el mundo recogió sus maletas y yo pues esperando y esperando y nada.

B: ¡Qué rollo!

A: Y digo: "Bueno, no sé, ahora saldrán". Pero no.

(A) Fui a preguntar y resulta que las maletas habían ido en otro avión... ¡a Cuba!

B: ¿A Cuba?

A: Sí, sí.

B: ¿Y qué hiciste?

(R) A: Bueno... Pues... En realidad, no podía hacer nada, de modo que al final me fui al hotel con los demás y a esperar. ¡Tardaron tres días en devolvérmelas!

B: ¿Tres días? ¡Qué fuerte!

A: Y claro, yo tenía toda la ropa en la maleta. Así que los primeros días tuve que pedir cosas a mis amigas, ¿no?: camisetas, bañadores, ropa interior... De todo, ¿sabes?

B: Ya, claro. Eso o ir desnuda.

(SF) A: Menos mal que al final llegó la maleta porque, hija, como ninguna de mis amigas tiene mi talla...

B: ...ibas todo el día disfrazada, ¿no? ¡Menos mal!

Anécdota 7

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 6. El turista accidental

Actividad: 5. Meter baza

(SI) ¿Sabes qué? Resulta que ayer no dormí en casa.

(C) Pues nada...que me dejé las llaves dentro. Sí, sí dentro de casa, y no me di cuenta hasta que llegué a casa, tardísimo. ¿Sabes cuando empiezas a buscar y a buscar y no las encuentras y te asustas? Bueno.

(A) Yo vivo con un amigo, ¿sabes? Entonces empecé a llamar al timbre y mi amigo, nada, que no me oía. Así estuve una hora y nada...

(R) Al final, llamé por teléfono a una amiga que vive cerca y he dormido allí esta noche.

(SF) Sí, menos mal porque ya no sabía qué hacer.

Anécdota 8

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 9. Misterios y enigmas

Actividad: 2. Experiencias paranormales (Apartado B, texto 1)

(SI) Recuerdo una vez que estaba sola en casa y no me encontraba bien.

(C) Estaba muy inquieta. Recuerdo que pensé: "¿Será el calor o me estaré volviendo loca?". Tenía el presentimiento de que algo no iba bien. Es difícil de explicar, pero era un malestar raro, como de estar en peligro.

(A) Sentí la necesidad de salir de casa y así lo hice. En la calle, empecé a sentirme mejor. Me fui a dar un paseo y,

(R) cuando regresé, vi que un árbol había caído sobre el techo de mi casa y la había destrozado por completo.

(SF)

Anécdota 9

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 9. Misterios y enigmas

Actividad: 2. Experiencias paranormales (Apartado B, texto 2)

(SI) Yo hago yoga. Un día, todos los compañeros del centro en el que hago yoga fuimos a una reunión que hacía una líder espiritual india. La mujer no hablaba español; te tenías que acercar y ella te abrazaba y te decía unas cosas al oído, en sánscrito, creo...

(C) Cuando me tocó el turno, me acerqué, ella me abrazó y me dijo unas palabras.

(A) + (R) Recuerdo que sentí mucha tranquilidad y mucha paz y que entendí perfectamente lo que me decía: "No tengas miedo, no tengas miedo".

(SF) Quizá porque era eso lo que quería entender.

Anécdota 10

Manual: *Aula internacional 3* (B1), Difusión.

Unidad: 9. Misterios y enigmas

Actividad: 2. Experiencias paranormales (Apartado C)

(SI) A: Pues a mí una vez me pasó una cosa bastante rara.

B: ¿Ah, sí?

A: Sí. Estaba en Japón y era de noche, me fui a dormir. Me metí en la cama y, bueno, me puse a pensar, en mis cosas, en... No sé, supongo que me sentía sola, porque era muy joven y estaba muy lejos de casa.

B: ¿Cuántos años tenías?

A: Veintiuno.

(C) Y, de repente, sentí una presencia. Una presencia, entre la pared y la cama. O sea, la cama estaba junto a la pared, y entre la pared y la cama...

B: ¿Pero dentro de la cama?

A: Dentro de la cama, noté que había alguien.

B: ¿Y qué hiciste?

A: Y alguien que me estaba acariciando la cara, que me daba un beso... De verdad, estaba alucinada.

B: ¿Y qué hiciste?

(A) A: ¡Asustarme! Me asusté muchísimo.

B: Pero... ¿Tocaste, a ver si había alguien de verdad o...?

A: ¡Claro! No había nada, no había nadie. Yo tenía... yo estaba con la luz apagada, intentando dormir y no había nadie...

B: ¿Y qué pasó luego? ¿Se fue la persona?

(R) A: Sí, sí. Después me dejaron de tocar y me quedé paralizada completamente y no me podía mover.

B: Menudo susto, ¿no?

A: ¡Me asusté muchísimo! Me tuve que tirar de la cama para poder moverme. Increíble, de verdad.

(SF) Espero que nunca más me vuelva a pasar.

Anécdota 11

Manual: *Bitácora 3, cuaderno de ejercicios* (B1.1), Difusión.

Unidad: 5. Los niños de la guerra

Actividad: 29.

PASAR MIEDO

A: Oye ¿tú recuerdas algún momento de tu vida en el que hayas pasado mucho pero que muchísimo miedo?

B: (SI) Mucho mucho miedo... a ver. Sí una vez pasé un miedo horroroso en un barco.

A: ¿Ah sí?

B: Sí, no pero no... ya sé.

Mira en realidad, es gracioso además, porque fue de pequeño, yo tendría unos 13 años o así, más o menos.

A: ya...

B: pues una noche que nos quedamos mi hermano y yo a ver la película de Drácula,...

A: Bufff...Drácula

B: sí, pues vimos la película Drácula en casa de mi abuela que bueno, recuerdo que mi abuela vivía en una casa enorme...

A: qué miedo...

B: sí sí, bueno además era muy tarde y todo el mundo se había ido a dormir y (C') el caso es que nos quedamos mi hermano y yo solos...

(C) y justo en el momento en el que Peter Cushing estaba matando a Drácula, al final de la película

A: lo recuerdo perfectamente

B: (A) pues sonó el teléfono, sí sí, bueno y mi hermano y yo pues claro nos quedamos helados del susto

A: Bueno yo me muero

B: Sí, bueno nosotros casi nos morimos, pero lo peor no fue eso, sino que cuando cogí el teléfono no contestó nadie... Bueno, tú imagínate la situación eh: viendo Drácula, suena el teléfono, descuelgo y no contesta nadie... bueno, pues eso no es todo porque, al cabo de unos segundos otra vez el teléfono...

A: ¿Y qué?

B: Y no contestó nadie otra vez... Bueno, (R) al final, se acabó la película y teníamos que volver a casa, mi hermano y yo solos, de noche, y encima teníamos que cruzar un pasillo enorme y un jardín oscurísimo...

A: ¿De película de terror?

B: De película de terror sí sí...

A: Vaya...

B: No y además recuerdo que antes de empezar a correr los dos estuvimos un rato pensando, vamos, si no era mejor quedarnos a dormir directamente en el sofá de casa de mi abuela

A: Yo me quedo a dormir en casa de mi abuela seguro

B: Yo es lo que proponía....

(SF) Bueno pero al final no, al final volvimos a casa pero muertos de miedo...

Anécdota 12

Manual: Destino *Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2*, SGEL.

Unidad: 3. Relatos

Actividad: 4 ¿Y antes de eso? Texto 1: Gustav

(SI) El miércoles pasado fui a ver a un amigo a la otra punta de la ciudad. Como siempre, dejé mi bici amarrada a un árbol que hay frente a su casa. Estuvimos charlando y luego estudiamos un rato para un examen que teníamos al día siguiente.

(C) Cuando me fui, resulta que no estaba la bici.

Por un momento pensé que me la habían robado. Pero no, en su lugar había un triangulito amarillo de la Guardia Urbana,

(A) así que me fui para el depósito a recuperar mi bici. (C') Cuando estaba llegando, me di cuenta de que me había dejado la documentación en casa de mi amigo. (A') Tuve que volver a buscarla y otra vez al depósito. Una vez allí, después de pagar la multa correspondiente y de media hora de espera, me devolvieron la bici.

(R) Pero resulta que no estaba entera: faltaban el sillín y la rueda delantera. Según la Guardia Urbana, la bici estaba así cuando se la llevaron. O sea, que encima me habían robado media bici.

(SF) Menuda mañana de locos.

Anécdota 13

Manual: Destino *Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2*, SGEL.

Unidad: 3. Relatos

Actividad: 4 ¿Y antes de eso? Texto 2: Henri

Uf, vaya jugarreta.

(SI) Pues yo, ese mismo día, metí la pata con una chica que me gusta mucho. Resulta que estábamos en el bar de la facultad un grupo de amigos tomando algo y charlando antes de ir a la clase de español. (C) Bueno, pues empezamos a hablar de la gente del grupo de español, que si tal es así, que si cual está muy bien, que si Frank se sabe muy bien el subjuntivo... Total, que entonces empecé a hablarles de Marie, una chica de mi grupo que se había incorporado al curso un mes antes. Bueno, pues les dije que era muy simpática, muy guapa, muy lista... O sea, que me gustaba un montón.

(A) Y entonces empezaron a reírse todos. Y, claro, no entendía nada. Hasta que uno de ellos señaló detrás de mí. (R) ¿Y a que no sabes quién estaba allí? Pues Marie, que se había sentado en la mesa de atrás con una amiga justo después de llegar

nosotros. (SF) Me quería morir. Pero lo bueno de todo es que ahora Marie habla mucho conmigo. Un día de estos intento algo.

Anécdota 14

Manual: *Destino Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2*, SGEL.

Unidad: 3. Relatos

Actividad: Ejercicio 8 Historia 1

A: Hola, buenas noches, ¿con quién hablo?

B: Con Maribel.

A: ¿Desde dónde nos llamas?

B: Desde Murcia.

A: Adelante, Maribel, cuéntanos...

B: (S) Bueno, pues, ¿os acordáis de aquel anuncio publicitario de una marca de desodorante llamada "Impulso", en el que un hombre regala un ramo de flores a una mujer en medio de la calle y se enamora de ella locamente por el desodorante que usa?

A: ¡Ah!, sí, ya recuerdo: "Si un desconocido, de repente, te regala flores, eso es Impulso"...

B: (C) Exacto. Pues bien, el otro día, pasaba por delante de una perfumería y vi un montón de desodorantes Impulso que estaban de oferta.

A: ¡Anda!, yo creía que ya no existía esa marca.

B: Y yo, pero ahí estaban. (A) Por supuesto, entré en la tienda y compré uno. En el lavabo de un bar, me rocié todo el cuerpo con Impulso. (R) ¿Pues, os podéis creer que cuando salí del bar un desconocido me regaló una rosa y me invitó a un café?

A: ¿Y tú aceptaste?

B: ¡Hombre!, ¿tú qué crees?

(SF)

Anécdota 15

Manual: *Destino Erasmus 2, niveles Intermedio y Avanzado B1 B2*, SGEL.

Unidad: 3. Relatos

Actividad: Ejercicio 8 Historia 2

A: Buenas noches, ¿con quién hablo?

B: Con Victoria.

A: ¿Desde dónde nos llamas, Victoria?

B: Desde Barcelona, pero soy italiana.

A: ¿Y qué haces en España?

B: Soy estudiante Erasmus...

A: ¡No me digas que tú también conoces a Julián!

B: (SI) Pues veréis, mi compañera de habitación es sonámbula, y ayer yo estuve despierta hasta muy tarde porque tenía que estudiar para un examen. (C) De pronto, mi compañera, que se llama Anne, se levantó de la cama y llamó por teléfono a un Telepizza que está abierto las 24 horas. (A) El repartidor vino enseguida. Anne tenía el dinero exacto en su bolsillo y le pagó. (R) Luego, se dirigió a la cocina y, en un plis-plas, se comió la pizza enterita. (SF)

A: Ya veo, realmente es una experiencia casi paranormal. Pero, escucha una cosa, yo creía que los sonámbulos no hablaban...

B: Pues ya ves que sí.

A: Gracias por tu llamada, Victoria. Queridos oyentes, se nos ha acabado el tiempo. Pero mañana seguimos con más historias increíbles, aquí, en la Cadena Amiga, en "cuéntanoslo".

Anécdotas en alemán

Anécdota 1

A1

(SI) Ich war 17 Jahre alt, als ich eine Bahntour durch Europa machte und auf dem Weg von Verona nach Brindisi war. Ich saß zusammen mit fünf weiteren Fahrgästen in einem Abteil direkt an der Tür. An einem überfüllten Bahnhof stiegen nicht nur viele Reisende, sondern auch eine große Anzahl von Carabinieri ein, die sich im gesamten Zug verteilten. Sie schienen auf der Suche nach einer bestimmten Person zu sein.

(C) Als der Zug langsam aus dem Bahnhof rollte, stürmte ein leicht verwegener aussehender junger Mann, der mich mit seinem gestreiften, schmutzigen Shirt an einen Piraten erinnerte, mein Abteil, schloß die Tür hinter sich und versteckte sich hinter meinem Rücken.

(A) Er hielt mir kurz ein Messer an meinen Hals und machte mir klar, dass ich mich ruhig verhalten soll. Starr vor Schreck saß ich, und auch die anderen Mitreisenden, da und ich versuchte ruhig weiter zu atmen. Kurz darauf öffnete sich die Tür und ein Carabinieri stand in der Türschwelle und schaute aufmerksam jeden einzelnen Fahrgast an. Als er sich zu mir wandte, lächelte ich ihn freundlich an. Dann verschwand er und überprüfte das nächste Abteil.

(R) Es dauerte noch eine Weile, da kam der Gesuchte aus seinem, meinem Versteck heraus, lächelte mich dankbar an und verabschiedete sich mit einem "Grazie" von mir. Und schon war er in den Gängen des Zuges verschwunden.....

(SF)

Traducción al español:

(SI) Yo tenía 17 años cuando hice un tour en tren por Europa y estaba en el camino que va de Verona a Brindisi. Me senté junto a otros cinco pasajeros en un compartimiento junto a la puerta.

En una estación llena de gente subieron al tren no solo muchos viajeros sino también un gran número de Carabinieri, que estaban repartidos por todo el tren. Parecían estar en busca de una persona en particular .

(C) Cuando el tren salía lentamente de la estación, irrumpió en mi compartimiento un hombre ligeramente desenfadado de aspecto joven, que me recordó a un pirata con su camisa a rayas y sucia, cerró la puerta detrás de él y se escondió detrás de

mi espalda.

(A) El me puso un cuchillo en el cuello durante unos instantes y me hizo darme cuenta de que debía actuar con calma. Me senté paralizada por el miedo, al igual que los otros viajeros, mientras trataba de respirar tranquilamente. Poco después, la puerta se abrió y un Carabiniere estaba en la puerta y miró con atención cada pasajero. Cuando se volvió hacia mí, le sonreí amablemente. Luego desapareció e inspeccionó el siguiente compartimiento.

(R) Al cabo de un rato el hombre que buscaban salió fuera de su escondite, me sonrió con gratitud y se despidió de mí con un "grazie". Y en seguida desapareció por los pasillos del tren...

(SF)

Anécdota 2

A2

(SI) Wir hatten Besuch aus Argentinien, Nacho, der Freund unserer Tochter. Wir waren auf dem Weg in ein schönes Restaurant. Mein Mann schaute noch oben in den schönen Sternenhimmel und wollte gerade Ignacio den großen Wagen am Himmel zeigen,

(C) da stolperte er über einen riesigen Blumenkübel, den er übersehen hatte.

(A) Er fiel hin, sein Handy flog im hohen Bogen aus seiner Brusttasche.

(R) Meine Tochter und ich lachten fürchterlich, weil es so komisch aussah wie er hinfiel und da lag.

(SF) Wir sehen heute noch dieses Bild wie er über diesen riesigen Blumenkübel fällt, den man eigentlich wirklich nicht übersehen konnte.

(R') Wir lachten so sehr und konnten uns kaum beruhigen, bis Nacho plötzlich sagte „bad girls - poor Bernd“ Er half ihm beim Aufstehen und plötzlich schämten wir uns sehr, dass wir so sehr gelacht haben.

Traducción al español:

(SI) Tuvimos visita de Argentina, Nacho, el amigo de nuestra hija. Estábamos de camino a un buen restaurante. Mi marido miró hacia el hermoso cielo estrellado y quería enseñar a Ignacio el gran espectáculo que allí había,

(C) y entonces se tropezó con unas enormes macetas, que había pasado por alto.

(A) Se cayó, su teléfono voló formando un alto arco desde el bolsillo del pecho.

(R) Mi hija y yo nos reímos muchísimo, porque se veía tan divertido al caer y tumbado en el suelo.

(SF) Todavía hoy miramos esa foto en la que se cae sobre ese macetero, que en realidad era imposible no haberlo visto.

(R') Nos reímos mucho y difícilmente pudimos calmarnos, hasta que Nacho de repente dijo "chicas malas - pobre Bernd" Él le ayudó a ponerse de pie y de pronto nos avergonzamos de habernos reído tanto.

Anécdota 3

A3

(SI) Es war im Urlaub auf Ibiza. Katja war 5 Jahre alt und an diesem Tag sehr aufgedreht und kess. Abends ging sie schlafen und normalerweise blieben wir in ihrer Nähe.

(C) An diesem Abend beschlossen wir, doch noch für eine Stunde wegzugehen. Wir ließen das Licht und den Fernseher an, damit sie denkt, wir seien anwesend.

Irgendwie wurde sie doch wach und rannte in der Ferienwohnung rum und suchte uns. Sie weinte fürchterlich. Sie hatte Angst, dass wir weggegangen sind, weil sie den ganzen Tag frech war. Sie weinte und weinte, denn sie glaubte wir kämen nie wieder, weil sie böse war.

(A) Plötzlich fand sie meinen Schmuck und meinen Pass in einer Schublade. Sie ging wieder ins Bett und schlief ein. Als wir nach einer Stunde zurückkamen, sprang sie auf und erklärte uns warum sie so bitterlich geweint hat und dass sie nie wieder böse sein möchte.

(R) Sie sagte weiter: „Mama, als ich deinen Schmuck und den Pass fand, da wusste ich, ihr kommt wieder“ Das Schlimme war, sie hatte sich so aufgeregt, dass sie am nächsten Morgen vom ganzen Stress einen riesigen Herpes auf ihrer Wange bekam. Sie sieht es heute noch als Strafe.

(SF) Wir lachen heute noch sehr darüber.

Traducción al español:

(SI) Fue durante unas vacaciones en Ibiza. Katja tenía 5 años y estaba muy alocada ese día. Por la noche se iba a dormir y por lo general nos quedábamos cerca de ella.

(C) Esa noche decidimos dejarla durante una hora. Dejamos la luz y la televisión encendidas, para que ella pensara que estábamos presentes.

De alguna manera ella estaba todavía despierta y se puso a corretear por el apartamento y nos estuvo buscando. Ella lloró horriblemente. Tenía miedo de que nos hubiéramos ido porque se había portado mal. Ella lloró y lloró porque pensó que nunca volveríamos porque se había portado mal.

(A) De repente se encontró con mis joyas y mi pasaporte en un cajón. Ella volvió a la cama y se durmió. Cuando volvimos después de una hora, ella se levantó y nos dijo que había llorado tan amargamente que nunca quería estar enojada otra vez.

(R) Nos dijo: "Mamá, cuando encontré tus joyas y el pasaporte, sabía que volveríais" El problema fue que ella estaba tan excitada que a la mañana siguiente de todo el estrés le salió un gran herpes en su mejilla. Ella lo ve todavía como un castigo.

(SF) Todavía nos reímos de eso.

Anécdota 4

A4

(SI) Unsere Tochter war mit ihrem Hund Tyson bei uns zu Besuch.

(C) Am nächsten Morgen ging mein Mann mit ihm Gassi. Im Park dachte mein Mann, kann er die Leine abmachen.

(A) Tyson, der eigentlich gar keine Lust hatte, Gassi zu gehen, drehte kehrt marsch um, und rannte wie der Wind nach Hause. Mein Mann rief und rief und lief hinterher, aber er konnte ihn nicht erwischen. Tyson lief über eine große Kreuzung, die Gott sei Dank grün war. Zu Hause vor der Tür warte er, dass mein Mann endlich die Tür aufschließt, damit er schnell zu seinem Frauen eilen kann.

(R) Mein Mann war so erschrocken, dass er ihn nie wieder ohne Leine ausführen wird.

(SF) Was hätte da passieren können?

Traducción al español:

(SI) Nuestra hija estaba en casa de visita con su perro Tyson.

(C) A la mañana siguiente, mi marido se fue con él a dar un paseo. En el parque mi marido pensó que podía quitarle la correa.

(A) Tyson, que realmente no tenía ganas de pasear, se dió la vuelta, y corrió como el viento a casa. Mi marido llamó y llamó y corrió tras él, pero no lo pudo atrapar. Tyson pasó por un cruce, que gracias a Dios estaba en verde. Delante de la puerta de la casa esperó a que mi marido finalmente abriera la puerta para que pudiera

volver rápido con sus mujeres.

(R) Mi marido se asustó tanto que nunca más lo volverá a sacar sin correa.

(SF) ¿Qué podría haber pasado?

Anécdota 5

A5

(SI) Der bewegendste Moment in meinem Leben war die Geburt meines Sohnes.

(C) Nach einigen Stunden voller Schmerzen in dem von uns ausgesuchten Krankenhaus mit der Hebamme und meinem Mann, rechnete ich schon gar nicht mehr mit einem baldigen Ende.

(A) Wehen, Schmerzen und eine Art Trancezustand und mein Mann, der mir ständig sagte, dass ich das toll mache!

(R) Und dann war er auf einmal da. Die Hebamme legte mir dieses kleine, zarte Püppchen auf die Brust, welches mich mit dunklen Augen musterte. Ich hatte damit gerechnet, dass mein Kind erst einmal zerknautscht und rot und blau aussehen könnte, aber es war so hübsch und zugleich so neugierig und interessiert, zumindest in meinen Augen. Zu meiner Fassungslosigkeit, es endlich geschafft zu haben, kamen Glück und auch Stolz. Ganz allein hatte ich es geschafft. Er roch so gut, war so unglaublich weich und schaute mich hilfesuchend an...

(SF)

Traducción al español:

(SI) El momento más emocionante de mi vida fue el nacimiento de mi hijo.

(C) Tras unas horas de mucho dolor en el hospital que habíamos buscado y acompañada de la comadrona y mi marido, ya ni contaba con que llegara pronto el final.

(A) Esfuerzos, dolor y una especie de trance y mi marido, que siempre me decía que lo estaba haciendo muy bien.

(R) Y de repente: ahí estaba él. La comadrona colocó contra mi pecho esta pequeña y delicada monada, que me miró con ojos oscuros. Yo contaba con que al principio mi hijo se vería arrugado y de color rojo y azul, pero era tan bonito y tan curioso e interesado, al menos en mis ojos. A parte del asombro por haberlo logrado también sentí felicidad y orgullo. Lo había conseguido completamente sola. Olfía tan bien, era tan increíblemente suave y me miraba en busca de ayuda...

(SF)

Anécdota 6

A6

(SI) Es war meine Hochzeitfeier mit 70 Gästen. Ich saß neben meinem Mann am Brauttisch mit Blick in den Festsaal und auf all unsere lieben Freunde und Verwandten. Die Tische waren in einem U um die Tanzfläche in der Saalmitte angeordnet und unser Tisch bildete den Kopf des Us. So konnten wir alle sehen und alle uns.

Einige Freunde hatten mit uns vor den Augen aller anderen schon witzige Spiele gespielt. Die Stimmung war gut und entspannt. Meine Schwester hatte gerade einen selbst gemachten Film über unser Kennlernen und unsere Trauung gezeigt. Natürlich hatte mich das bewegt und ich hatte auch ein wenig geweint. Eigentlich weine ich nicht so schnell vor Rührung, aber meine Schwester schaffte es. Doch das war gar nichts bis zu jenem Augenblick,

(C) als völlig unerwartet meine beste Freundin in die Saalmitte trat und begann acapella ein Lied zu singen. Zuerst war ich einfach nur glücklich, aber je länger sie dort stand, mich und meinen Mann ansah und von der Liebe sang, da konnte ich nicht mehr, ich weinte vor Rührung und ich konnte nicht aufhören.

(A) Mir liefen die Tränen in Sturzbächen die Wangen hinab. Der Mut, mit dem Sie dort stand und für uns vor all diesen, ihr meist auch fremden Menschen sang, das alles ohne instrumentelle Begleitung und das sie ein Lied ausgewählt hatte, das sich um die Liebe drehte und das sie daher an uns als Paar erinnerte, das hat mich tief berührt. Es war mir egal, das alle sehen konnten, wie ich weinte. Ich hoffte nur, es würde sie nicht anstecken.

(R) Sie hielt tapfer durch. Alle waren begeistert von ihrer glockenhellen Stimme und ihrem Mut. Mich hatte sie damit tief bewegt.

(SF) Das werde ich nie vergessen. Es war eines der schönsten Geschenke, die wir bekommen haben.

Traducción al español:

(SI) Era la celebración de mi boda con 70 invitados. Me senté al lado de mi marido en el lado de la novia con vistas a la sala de baile y con todos nuestros queridos amigos y parientes. Las mesas estaban dispuestas en forma de U alrededor de la pista de baile en el centro de la sala y nuestra mesa formaba la cabeza de la U, de tal forma que podíamos ver a todos y todos nos podían ver.

Algunos amigos ya habían estado jugando con nosotros juegos graciosos delante de los demás. El ambiente era bueno y relajado. Mi hermana había mostrado un video casero sobre nuestro primer encuentro y sobre nuestro compromiso. Por supuesto eso me conmovió y me hizo llorar. En realidad, yo no suelo llorar tan rápido por la emoción pero mi hermana lo consiguió. Pero eso no era nada hasta ese momento, (C) como de forma inesperada mi mejor amiga entró en el centro de la habitación y empezó a cantar una canción a capella. Al principio me sentía tan solo feliz, pero cuanto más tiempo estuvo, al mirarnos a mí y a mi marido al hablar de nuestro amor, entonces ya no pude más, me puse a llorar de emoción y ya no pude parar.

(A) Me corrían las lágrimas por las mejillas en torrentes. La valentía con la que estuvo allí y cantó para nosotros delante de todas esas personas que para ella eran desconocidas en su mayoría, así como el hecho de que todo lo hizo sin acompañamiento instrumental, y que había elegido una canción que hablaba de amor y que por ello nos recordaba a nosotros como pareja, todo eso me emocionó profundamente. Me daba igual que todos pudieran ver cómo lloraba. Solo esperaba no contagiárselo a los demás.

(R) Aguantó con gran valentía. Todos estaban encantados por su maravillosa voz y coraje. Me emocionó profundamente.

(SF) Eso no lo olvidaré nunca. Fue uno de los mejores regalos que me han hecho nunca.

Anécdota 7

A7

(SI) Ich war in Sevilla im Freizeitpark „Isla Magica“

(C) und im letzten Raum des „Templo del Terror“ – einem Gruselkabinett - war das Schlimmste: Man sah schon kurz vor dem Ausgang durch einen Vorhang das Licht des Tages durchschimmern.

(A) Doch als ich hinaus rennen wollte, hörte ich ein „wrrrm-wrrrm“ und ein Mann mit einer Kettensäge stand vor mir. Ich bekam einen großen Schreck und hatte furchtbare Angst. Ich blieb stehen und wich zurück. Dann hörte ich einen Knall und hinter mir stand eine Frau mit einem Knüppel. Also rannte ich in Richtung Ausgang und bückte mich, damit mich die Kettensäge nicht traf.

(R) Ich war mir zwar ziemlich sicher, dass sie unecht war, aber ich wollte nichts riskieren. Draußen war ich sehr erleichtert und musste sogar über meine Angst etwas lachen. Aber mein Herz klopfte immer noch sehr doll.

(SF) Das war mein schlimmstes Erlebnis.

Traducción al español:

(SI) Estaba en Sevilla en el parque de atracciones "Isla Mágica"

(C) y en la última habitación del "Templo del terror" -una cámara de los horrores- fue lo peor: se veía, justo antes de la salida, brillar la luz del día a través de una cortina.

(A) Pero cuando quise salir corriendo, escuché un "wrrrm-wrrrm" y un hombre con una motosierra apareció en frente de mí. Me dió un gran susto y tuve un miedo terrible. Me mantuve de pie y me alejé. Entonces oí una explosión y detrás de mí había una mujer con un garrote. Así que corrí hacia la puerta y me agaché, para que no me golpeará la motosierra.

(R) Estaba bastante seguro de que era falso, pero no quería arriesgarme. Una vez fuera, estuve muy aliviado y hasta tuve que reírme un poco de mi miedo. Pero el corazón todavía me iba a mil por hora.

(SF) Esta fue mi peor experiencia.

Anécdota 8

A8

(SI) Vor einigen Jahren bin ich mit einem guten Freund nach Kenia gereist. Es war unser erster Aufenthalt in Afrika und wir waren dementsprechend gespannt. Schon die ersten Tage bescherten uns ein Auf und Ab der Gefühle – der krasse Gegensatz von Arm und Reich, Mercedes neben Fuhrkarren, die vielen Bettler, teilweise schwer verstümmelt, das ungewohnte Gefühl, wegen seiner anderen Hautfarbe aufzufallen... Auf der anderen Seite die überbordende Lebensfreude überall, die energiegeladenen eleganten Bewegungen der Afrikaner – einfach schön anzusehn! Nach gut einer Woche wollten wir dann raus aus der Großstadt Nairobi und haben uns in Richtung der Nationalparks und des Mount Kenya aufgemacht. Diesen wollten wir gern aus eigener Kraft besteigen, also ohne zusätzliche Träger oder Führer. Alles ging gut, die letzte Nacht vor unserem Gipfelversuch war angebrochen. Wir hatten gut gegessen, uns in der Abenddämmerung auch nochmal aufgemacht, um den Weg zum Gipfel auszukundschaften. Dabei hatten wir auch die Bekanntschaft mit Eldad gemacht, einem sehr lieben Kerl, der auf der Berghütte

arbeitete. Satt und zufrieden verkrochen wir uns in unsere Schlafsäcke, nur um uns wenige Stunden später, noch in der Dämmerung, auf den Weg zum Gipfel zu machen, denn zum Sonnenaufgang wollten wir am Gipfel sein.

(C) Müde rieben wir uns nach dem Weckerklingeln den Schlaf aus den Augen – doch was war das?! - Über Nacht hatte es geschneit und alles war mit einer dicken weißen Puderschicht bedeckt. Was nun? Allein trauten wir uns die Tour ohne Wegmarkierung nicht zu,

(A) also baten wir Eldad uns bis zum Gipfel zu begleiten. Wir kamen gut voran und hatten bald alle anderen überholt. Nur waren wir dann leider auch VOR dem Sonnenaufgang am Gipfel. Es blieb uns nichts anderes übrig, als in der Eiseskälte zu warten.

(R) Plötzlich stimmte Eldad einen Gospel an, den wir auch beide kannten. Wie von selbst stimmten wir in seinen Gesang mit ein. Dieser Moment wird mir ein Leben lang in Erinnerung bleiben – als wir morgens um fünf, auf fast 5.000m mit einem afrikanischen Freund den Sonnenaufgang mit gemeinsam gesungenen Gospels begrüßten...

(SF)

Traducción al español:

(SI) Hace algunos años viajé con un buen amigo a Kenia. Era nuestra primera vez en África y, por tanto, teníamos curiosidad. Ya el primer día nos dio un vaivén emocional -el marcado contraste entre ricos y pobres , carros y Mercedes, muchos mendigos, parcialmente mutilados, el sentimiento desconocido destacaba por su color de piel diferente... Por otro lado la exuberante alegría de la vida en todas partes, los movimientos elegantes y energéticos de los africanos - simplemente hermoso de ver!

Después de una buena semana queríamos salir de la gran ciudad de Nairobi y nos dispusimos a ir en dirección al Parque Nacional y el Monte Kenia. Esto es lo que estábamos dispuestos a subir por nuestra cuenta, es decir, sin el apoyo o guía adicional. Todo fue bien, la última noche antes de nuestro intento de llegar a la cumbre había comenzado.

Habíamos comido bien, también salimos al anochecer otra vez para explorar el camino hacia la cumbre. Además habíamos conocido a Eldad, un chico muy agradable que trabajaba en el refugio. Llenos y satisfechos, nos arrastramos a nuestros sacos de dormir, solo para levantarnos un par de horas más tarde, al alba,

para hacer el camino a la cima y llegar a la cumbre antes de la salida del sol.

(C) Cansados nos frotamos el sueño de los ojos -, ¿qué era eso? - Durante la noche había nevado y todo estaba cubierto con una capa espesa de polvo de color blanco. ¿Y ahora qué? Solos no nos atrevíamos a hacer la excursión,

(A) así que pedimos a Eldad que nos acompañara a la cumbre. Habíamos hecho un buen progreso y pronto habíamos sobrepasado a todos los demás. Lamentablemente llegamos a la cumbre ANTES de la salida del sol. No teníamos nada más que hacer que esperar en el frío hielo.

(R) De repente Eldad recitó un góspel que los dos conocíamos. Al unísono, cantamos su canción. Ese momento se quedará para siempre en mi recuerdo - cómo nosotros recibimos la salida del sol a las cinco de la mañana a casi 5.000 metros de altura con un amigo africano cantando juntos música góspel...

(SF)

Anécdota 9

A9

(SI) Ich bin Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache und vor einiger Zeit ist etwas Unglaubliches im Unterricht passiert: Es war der letzte Unterricht vor den Ferien und nur zwei Schüler waren gekommen. Beide sind sehr fußballinteressiert und so haben wir entschieden, die letzte Einheit mit Wortschatz zum Thema Fußball zu gestalten. Mein Vater hat sich auch für Fußball interessiert und früher lief bei uns zuhause jeden Samstagnachmittag die Bundesliga im Fernsehen, mit den aktuellen Ergebnissen des Spieltages. Zur gleichen Zeit backte meine Mutter immer ihr köstliches Brot, was ich, seitdem sie gestorben ist, nie wieder gegessen habe.

(C) Wie dem auch sei, wir machten auf jeden Fall in besagter Deutschstunde Wortschatz zum Thema Fußball und da die Schüler auch lernen sollten, Fußballergebnisse auszutauschen, sollten sie eine Übung machen, in der sie über die aktuellen Spielergebnisse des Bundesligaspieltages sprechen sollten.

(A) Als einer der beiden den anderen fragte: „Wie hat der SV Waldorf Mannheim gespielt?“ löste der Name des Fußballvereins, den ich seit meiner Jugendzeit nicht mehr gehört hatte,

(R) solch starke Erinnerungen an die Samstagnachmittagssportschau aus, dass ich plötzlich für einen Moment den Geruch von Mamas frisch gebackenem Brot in der Nase hatte...

(SF) Es war ein einmaliger, sehr bewegender Moment und ich war zu Tränen

gerührt.

Traducción al español:

(SI) Yo soy profesora de alemán como lengua extranjera y hace algún tiempo pasó algo increíble en el aula: Era la última lección antes de las vacaciones, y sólo dos estudiantes habían ido a clase. Ambos están muy interesados en el fútbol así que decidimos hacer la última unidad con vocabulario de fútbol.

Mi padre también está interesado en el fútbol y la Bundesliga estaba antes en nuestra casa cada sábado por la tarde en la televisión, con los resultados reales del día del partido. Al mismo tiempo, mi madre horneaba su siempre delicioso pan, que desde que ella murió, nunca volví a comer de nuevo.

(C) De todos modos, hicimos en la clase de alemán el vocabulario de fútbol y ya que los estudiantes también debían aprender a compartir los resultados de fútbol, se debía hacer un ejercicio en el que tenían que hablar sobre los resultados actuales de la jornada de la Bundesliga.

(A) Cuando uno de los dos preguntó: "¿Cómo ha jugado el SV Waldorf Mannheim?" desató el nombre del club de fútbol que yo no había oído desde mi juventud,

(R) me vinieron a la cabeza recuerdos tan fuertes de los deportes de sábado por la tarde que de repente, tuve el olor del pan recién horneado de mi mamá en la nariz ...

(SF) Fue un momento único y muy conmovedor y me hizo llorar.

Anécdota 10

A10

(SI) Ein Moment, der mich in meinem Leben sehr bewegt hat, war die Geburt meines Neffen Jim.

(C) Ich kann mich noch gut erinnern, wie meine Mutter mich angerufen hat und mir erzählte, dass meine Schwester schwanger ist.

(A) Die Schwangerschaft war auch für mich als große Schwester sehr aufregend, da ich meine Schwester bei vielen Arztbesuchen begleitet habe und auf den Ultraschallbildern schon den kleinen Jim sehen konnte. Als der Geburtstermin immer näher rückte, waren wir alle sehr gespannt. Meine Schwester und ich haben besprochen, dass ich bei der Geburt dabei sein werde. Meine Mutter erzählte uns, wie es war, als wir geboren wurden und natürlich weiß man eigentlich auch was bei einer Geburt passiert. Trotzdem war ich sehr gespannt.

(R) Die Geburt hat lang gedauert und war sehr nervenaufreibend. Dennoch war es für uns alle ein sehr besonderes Ereignis.

(SF) Der Moment, in dem ich Jim zum ersten Mal gesehen habe war einer der schönsten Momente in meinem Leben. Ich habe ziemlich viel geweint, weil ich einfach so überwältigt war.

Traducción al español:

(SI) Un momento que me ha movido en mi vida mucho, fue el nacimiento de mi sobrino Jim.

(C) todavía puedo recordar bien cuando mi madre me llamó y me dijo que mi hermana está embarazada.

(A) El embarazo fue muy emocionante para mí como hermana mayor, ya que acompañé a mi hermana en muchas visitas al doctor y en las imágenes de ultrasonido ya pude ver al pequeño Jim. A medida que la fecha límite se acercaba, todos estábamos muy emocionados. Mi hermana y yo habíamos comentado que iba a estar presente en el nacimiento. Mi madre nos dijo cómo era cuando nacimos, y por supuesto se sabe lo que realmente sucede en un parto. Aún así, yo estaba muy emocionada.

(R) El nacimiento duró mucho y fue muy angustiante. Sin embargo, todo fue un evento muy especial para nosotros.

(SF) En el momento en que vi a Jim por primera vez, fue uno de los momentos más hermosos de mi vida. Lloré mucho porque yo estaba muy abrumada.

Anécdota 11

A11

(SI) Als ich ein Kind war, hatte immer Angst für alles. Ich weiß nicht den Grund, aber ich hasste zum Beispiel alleine zu Hause bleiben, laufen in der Straße wenn dunkel war, und so weiter.

Aber es war ein Tag, dass ich mehr Angst als die anderen hatte. Ich glaube war ungefähr 13 Jahre alt und ich war alleine zu Hause am Abend. Ich glaube meine Eltern waren zu laufen gegangen. Es war Sommer, so wie jeden Abend ließen wir die Fenster geöffnet, um die Frische in dem Hause zu hereinlassen.

Nach dem Abendessen war ich in dem Wohnzimmer gegangen, wie immer, und ich habe einen Buch lesen angefangen.

(C) Aber, nach ein halb Stunde, beginnt ich einige Geräusch aus der Küche zu hören.

Ich dachte, dass meine Eltern waren, die aus dem Spaziergang zurückgekommen waren. So schreite ich „Hallo!?!“, aber keine Antwort. Anfing ich um besorgt zu sein, weil die Geräusch immer mehr unklar waren.

(A) Also, nimmt ich eine Decke, um mich zu verstecken. Ich bleibt unter der Decke bis wenn meine Eltern zu Hause ankamen. So, ein halb Stunde später. Ich hatte so viel Angst und ich hörte immer die Geräusch aus der Küche.

Als mein Vater in dem Haus war, fragte ihm um in die Küche zu gehen, weil für mich die Diebe in unsere Küche gekommen waren! Mein Vater ging in der Küche, einschaltete das Licht und sah reihum, aber niemand war da.

Er sagte dass ich verrückt war und ging weg.

Aber fünf Minuten später, hörten wir noch die Geräusch und gingen sofort in der Küche.

(R) Also, sahen wir einen kleiner Igel durch die Pfannen. Es war so klein und unschuldig, dass ich mir fragte, wie er so viel Geräusch machen könnte. Und auch weil meine liebste Tiere viel mich erschreckt! Wir nahmen ihn mit den Handschuh und ließen ihn in einer Schachtel mit ein bisschen Heu. Danach haben wir den Tierschutzverein angerufen, damit sie den Igel zu nehmen kommen. Der Tierschutzverein nahm den Igel und sie lassen ihn in dem Wald, um noch seine Gewohnheit zu leben.

(SF) Nach diesem Tag, ist keine Tier nicht mehr in unserem Haus gekommen. Mit dem Zeit die Angst, dass ich immer hatte, ist weg gegangen.

Wahrscheinlich, weil ich jetzt alter bin!

Traducción al español:

(SI) Cuando era un niño, siempre tenía miedo de todo. No sé la razón, pero yo odiaba, por ejemplo quedarme solo en casa, andar en la calle cuando estaba oscuro, y ese tipo de cosas. Pero hubo un día en el que tuve más miedo que los demás. Creo que tenía unos 13 años y estaba solo en casa por la noche. Creo que mis padres se habían ido a pasear. Era verano, así que como cada noche dejamos las ventanas abiertas para que entrara el fresco en casa.

Después de la cena me fui a la sala de estar, como siempre, y empecé a leer un libro.

(C) Pero, al cabo de media hora , empecé a oír un ruido en la cocina.

Pensé que eran mis padres, que habían vuelto del paseo. Así que grité "¿Hola? ", Pero no hubo respuesta. Empecé a estar preocupado porque el ruido era cada vez más sospechoso.

(A) Entonces, cogí una manta para esconderme. Me quedé debajo de la manta hasta que mis padres llegaron a casa, media hora más tarde. Tenía mucho miedo y oía continuamente el ruido de la cocina .

Cuando mi padre llegó a casa, le pedí que fuera a la cocina, ¡porque para mí los ladrones habían entrado en nuestra cocina! Mi padre fue a la cocina, encendió la luz y miró en cada rincón, pero allí no había nadie. Él dijo que yo estaba loco y se fue. Pero cinco minutos más tarde , escuchamos el ruido y fuimos inmediatamente a la cocina.

(R) Entonces, vimos un pequeño erizo a través de las cacerolas. Era tan pequeño e inocente que yo me pregunté cómo podía hacer tanto ruido. ¡Y también por qué mis animales favoritos me asustaban tanto! Lo cogimos con un guante, y lo pusimos en una caja con un poco de heno. Luego llamamos a la protectora de animales, para que vinieran a recoger el erizo. La protectora de animales cogió el erizo y lo dejaron en el bosque para que viviera en su hábitat .

(SF) Desde ese día, no ha entrado ningún animal en nuestra casa. Con el tiempo, el miedo que yo siempre tenía, se ha ido.

¡Probablemente porque ahora soy mayor!

Anécdota 12

A12

(SI) Ich gehe gern ins Improvisationstheater, weil das meistens sehr lustig ist. Dass man da lacht, kommt schon mal vor.

(C) Besonders lustig fand ich eine Szene in der ein Schauspieler nach draußen geschickt wurde und wir im Publikum eine Sache benennen sollten, die man normalerweise in einem Geschäft nicht umtauschen kann wie z.B. die eigene Seele. Wir einigten uns auf den Ehemann/ Ehefrau. Diesen Begriff sollte die nun hereinkommende Schauspielerin durch Fragen und die Reaktionen der schauspielenden Verkäuferin darauf erraten.

(A) Teilweise waren die Fragen und Antworten so abstrus und lustig, dass uns vor Lachen die Tränen kamen. Immerhin wussten wir als Zuschauer ja worum es eigentlich geht. Die Ahnungslose führte solche „Makel“ an wie dass „es“ nicht funktioniert, wenn man es in die Steckdose steckt und dass es farblich nicht ganz

passend war und doch eher etwas heller gewünscht sei. Daraufhin wurde darum gebeten dass doch rassistische Äußerungen in dem Geschäft nicht erwünscht seien. Die Komik der Situation wurden noch durch die Unsicherheit der Person, die erraten sollte worum es geht und das schauspielerische Talent der beiden unterstrichen. Besonders lustig waren auch die Momente in denen es um die Größe des umzutauschenden „Dinges“ ging. So wies die Verkäuferin schon darauf hin, dass es solche Gegenstände auch zum Aufblasen aus Gummi (Gummipuppe) gäbe und diese entsprechend groß seien, aber die Käuferin war schwer davon abzubringen an etwas kleines, max. 1 m Hohes zu denken.

(R) Die ganze Szene ging vielleicht 7 bis 10 Minuten und letztlich hat sie herausbekommen, dass wir als Publikum den Ehepartner als Begriff ausgesucht hatten, aber die inneren Bilder die einen Lachen machten, wirken noch nach und verleiten zum inneren Schmunzeln.

(SF)

Traducción al español:

(SI) Me gusta ir al teatro de improvisación, porque la mayoría de las veces es muy divertido y es frecuente reírse allí.

(C) Me pareció especialmente divertida una escena en la que un actor salió de la sala y nosotros, los del público, debíamos nombrar una cosa que uno normalmente no puede intercambiar en una tienda, como, por ejemplo, su propia alma. Nos pusimos de acuerdo en elegir el concepto de “marido/mujer”. La actriz, que ya había vuelto a la sala, tenía que adivinar este concepto a través de las preguntas que formulaba a la actriz que hacía de vendedora y de las reacciones de esta.

(A) Gran parte de las preguntas y las respuestas fueron tan absurdas y divertidas que se nos saltaban las lágrimas. Después de todo, como espectadores que éramos, sabíamos de lo que realmente iba. La actriz, que no tenía ni idea, mencionó como “defectos” de esa cosa frases como “eso no funciona si se enchufa a la corriente” o que “el color no le quedaba bien y que prefería uno un poco más claro”. En consecuencia se le rogó que evitara comentarios racistas en la tienda. La gracia de la situación se puso de relieve debido a la inseguridad de la persona que tenía que adivinar de qué iba el asunto y al talento interpretativo de las dos actrices.

También fueron especialmente divertidos los momentos relacionados con el tamaño de la "cosa" intercambiada. Así, la vendedora indicó que objetos de ese tipo también los había de goma en la versión inflable (como muñeco hinchable) y en

tamaño grande. Sin embargo, era difícil hacer que la compradora cambiara su idea de pensar en algo pequeño, de un metro de altura como máximo.

(R) Toda la escena duró quizás de 7 a 10 minutos hasta que, por fin, la chica descubrió que el concepto que los del público habíamos elegido era el de “cónyuge”. Sin embargo, las imágenes mentales que entonces nos hicieron reír, continúan teniendo efecto y nos hacen sonreír interiormente todavía ahora..

Anécdota 13

A13

(SI)Manchmal sind Sprachkurse anstrengend weil man so viele neue Dinge in kurzer Zeit lernen muss. Manchmal sind sie aber auch sehr lustig, so wie einer meiner letzten Kurse.

Vor kurzem haben wir ein Spiel gespielt, um Fragen zu üben. Bestimmt kennt jeder dieses Spiel: Jeder Teilnehmer denkt sich eine berühmte Person aus und schreibt den Namen auf ein Post-it. Dieses Post-it klebt sich ein anderer Teilnehmer auf die Stirn. Nun können alle anderen den Namen sehen außer die Person selbst. Allein das sieht meistens schon total lächerlich aus. So war es auch in meinem Kurs. Wir haben am Anfang erst mal mindestens 5 Minuten lang über die anderen gelacht – darüber wie lustig sie aussehen mit dem Zettel auf der Stirn und was für eine alberne oder peinliche Berühmtheit sie bekommen hatten.

Dann fingen wir an zu raten und gegenseitig Fragen zu stellen. Einige Teilnehmer kamen nach nur wenigen Fragen dahinter, wer ihre Berühmtheit war. Andere Teilnehmer brauchten etwas länger, schafften es am Ende aber auch das Rätsel zu lösen.

(C) Am Ende war nur noch eine Teilnehmerin übrig. Sie hatte George Bush auf der Stirn stehen. Sie hatte schon viele Fragen gestellt, wusste aber immer noch nicht, wer sie war – dabei war es doch so einfach. Je mehr sie fragte, desto mehr mussten wir lachen.

(A) Dann stellte sie eine letzte Frage: „War ich in einen Skandal verwickelt?“. In diesem Moment konnte sich ein anderer Kursteilnehmer nicht mehr zurück halten und lachte laut los. Nach einer Weile antwortete er ihr: „Du *bist* ein Skandal“. Wir konnten uns vor lachen nicht mehr halten! Alle hielten sich den Bauch vor Lachen und uns liefen die Tränen übers Gesicht.

(R) Trotzdem hatte sie immer noch keine Ahnung. Schließlich durfte sie den Zettel umdrehen und den Namen lesen. Einen Moment lang, starrte sie entsetzt auf den

Namen, dann brach auch sie in Lachen aus.

(SF)

Traducción al español:

(SI) A veces, los cursos son estresantes porque tienes que aprender muchas cosas nuevas en poco tiempo. Sin embargo, a veces también son muy divertidos, como uno de mis últimos cursos. Hace poco jugamos a un juego para practicar las preguntas. Con seguridad todo el mundo conoce ese juego: cada participante piensa en una persona famosa y escribe el nombre en un post-it . Este post- it se pega a otro participante en la frente. Ahora todo el mundo puede ver el nombre, excepto la persona que lo tiene. Ya solo esto hace la situación totalmente ridícula. Así fue en mi curso. Nos reímos al principio al menos 5 minutos los unos de los otros -por lo graciosos que estaban con la nota en la frente y porque algunos tenían un famoso tonto o embarazoso. Luego empezamos a adivinar y a hacernos preguntas entre nosotros. Algunos participantes averiguaron tan sólo con pocas preguntas quién era su celebridad. Otros participantes tardaron un poco más, sin embargo al final consiguieron resolver el misterio.

(C) Al final solo quedaba una de los participantes. Ella tenía "George Bush" en la frente. Aunque ya había hecho muchas preguntas, todavía no sabía quién era - a pesar de que era tan fácil. Cuanto más preguntaba, más nos reíamos.

(A) Entonces hizo una última pregunta: "Estuve involucrada en un escándalo". En ese momento, otro estudiante ya no podía aguantar más, y se echó a reír a carcajadas. Después de un momento, le dijo: "Tú eres un escándalo". ¡No pudimos aguantarnos la risa! De las carcajadas, todos nos sujetábamos la barriga y nos saltaban las lágrimas.

(R) A pesar de todo, ella todavía no tenía ni idea. Por último, se le dejó dar la vuelta a la nota y leer el nombre. Durante un momento se quedó horrorizada al ver el nombre, luego rompió a reír.

(SF)

Anécdota 14

A14

(SI) Es war ein Dienstag, mein 4jähriges Kind war krankgeschrieben, und ich auf ebendiesem. Aber der Virusinfekt war zum Glück harmlos... Man kann raus gehen,

die Wohnung sauber machen, Staub wischen, Schränke auswischen und ... einkaufen. Nun war es die Weihnachtszeit und es stand besinnliches Backen von Weihnachtsleckereien an. Also frisch auf! und Einkauf. Mit dem Kind, welches mobil und eigentlich im Vollbesitz seiner Kräfte ist. Mein Kind läuft immer frei durch den Supermarkt. Wir treffen uns immer intervalltechnisch alle paar Minuten an der Wursttheke, beim Chemieregal, beim Obst und Gemüse etc. pp. Das hatte bis jetzt immer gut geklappt...

(C) Doch heute stand ich vor dem Gewürzregal um Pfefferkuchengewürz, Bittermandelextrakt, Nelkenpulver und andere Gewürze zu erwerben. Das sind Dinge, die das ganze Jahr über keine Rolle spielen...Suche...Suche...Suche...Suche... Finden! Kind????? Äh, Kihind? Kiiiiiiiiiiiiiiiiind? Kind nicht zu sehen! Ok, alle Gänge abgrasen, gucken...Kiiiiihind!!!!!! Kein Kind! Ok, keine Panik!

(A) Auf zum Zeitungsstand, wo Kinderzeitschriften totalen Plastikplunder am Cover haben.... Kein Kind... „Haben Sie ein Kind gesehen? So Klein? (Ich zeige auf Hüfthöhe.)“ . „Ja, junger Mann“ antwortet die ältere Dame, „es stand allein vorne an der Kreuzung.“ Ich, mit belegter Stimme: „Mit einem Wolf auf der Jacke?“ „Ja.“ Panik! Ich lasse den Einkauf stehen, wo er gerade steht... laufe aus dem Supermarkt, mit Kopfkino der ganz besonderen Sorte. Meinem ärgsten Feind würde ich nicht die Bilder wünschen, welche in meinem Kopf die Macht übernahmen. Von Unfall bis kidnapping war alles vertreten, was unter Alpträumen Rang und Namen hat. An der Kreuzung: KEIN Kind. Ok. Hyperventilierend laufe ich bei Rot über die Ampel. Mir doch scheißegal... Ich beschleunige auf Höchstgeschwindigkeit Richtung Straße, wo unsere Wohnung ist. Stoßgebete die spamartig den Gebetsserver irgendeines Gottes überlasten. Einbiegen in die Straße.

(R) Gott sei's gelobt! Ich kann mein Kind sehen!! Die Welt ist schön! Wer ist das daneben? Eine junge Frau, die mein Kind vor unserer Eingangstür angesprochen hatte um zu fragen, wie er heißt und wo er hingehört. Sie hat schon ein paarmal geklingelt, aber ich bin ja im Laden gewesen, da kann niemand aufmachen. Ich bedanke mich zehntausendmal bei der jungen Frau, dann geht's mit einer Mischung aus lieben Worten und Mahnungen an das Kind zurück zum Supermarkt. Bezahlen machen wir dann auch noch, Hand in Hand natürlich!

(SF) Die Quarkstolle meiner Frau ist gelungen, obwohl der Quark nicht mager war, Ende gut. Alles gut.

Traducción al español:

(SI) Era un jueves, mi hijo de 4 años estaba enfermo en casa y yo igual. Pero, por suerte, la enfermedad era leve... Se podía salir, limpiar la casa, sacar el polvo, ordenar los armarios e... ir a comprar. Era Navidad y teníamos pendiente la tranquila preparación de los dulces navideños. Ala, espabila y a comprar! Con el niño, que podía moverse y estaba en plena posesión de sus facultades.

Mi hijo siempre va a su aire por el supermercado. Cada pocos minutos nos encontramos regularmente en el mostrador de la carne, en la sección de droguería, en la frutería y verdulería, etc , etc. Hasta ahora esto había funcionado siempre bien

(C) Pues ese día estaba yo delante del estante de las especias para comprar condimento para el pastel especiado, extracto de almendra amarga, clavo molido, y otras especias. Son cosas que no tienen importancia el resto del año. Busco, busco, busco.. encuentro! Mi hijo???? Eh, niñoo? Niñooooo? Ningún niño a la vista! Ok, toca recorrer todos los pasillos, mirar.... Niñooooo!!!! Ningún niño! Ok, que no cunda el pánico!

(A) Fui al puesto de las revistas, allí donde las publicaciones infantiles están cubiertas con chucherías de plástico... Ningún niño.... "¿Han visto a un niño? ¿Así de bajo? (señalo a la altura de mis caderas)". "Sí, joven", contesta una señora mayor, "estaba parado solo delante del cruce." Yo, con voz tomada, : "¿Con un lobo impreso en la chaqueta?" "Sí" ¡Horror! Dejo la compra en el suelo.... salgo corriendo del supermercado, montándome ya una película. Ni a mi peor enemigo le desearía visualizar las imágenes que me pasaron por la cabeza. Desde un accidente hasta un rapto, todo el clásico repertorio de pesadillas. En el cruce: NINGÚN niño. Ok. Cruzo el semáforo en rojo hiperventilando. Me importa un huevo... Acelero a cien en dirección a la calle donde se encuentra nuestra vivienda. Lanzo tantas jaculatorias¹⁹ que acaban por sobrecargar el servidor de oraciones no deseadas de un algún dios. Giro en mi calle.

(R) ¡Alabado sea Dios! ¡Puedo ver a mi hijo! ¡El mundo es bello! ¿Quién está a a su lado? Una chica joven que se se había dirigido a mi hijo para preguntarle cómo se llama y dónde vive. La chica tocó el timbre varias veces pero como yo estaba en la tienda no podía abrir nadie. Le di mil veces las gracias y luego, en medio de palabras tiernas y advertencias a mi hijo, volví al supermercado, Allí lo pagamos todo, claro, sin soltarle de la mano!

(SF) El pastel navideño con quark de mi esposa salió bien, aunque el quark no era

¹⁹ Oraciones breves o invocaciones fervorosas

desnatado. Todo va bien si acaba bien.

Anécdota 15

A15

(SI) Nach einem dreiwöchigen Urlaub in Schweden fuhren wir sehr erholt und entspannt über die Autobahn zurück nach Deutschland. Schon kurz nach dem Verlassen der schwedischen Fähre wurden wir mit der Hektik und Drängerei auf der deutschen Autobahn konfrontiert. Es war später Nachmittag, somit waren die Fahrbahnen Richtung Berlin glücklicherweise nicht überfüllt.

Wir fuhren gerade an einer Auffahrt vorbei,

(C) als plötzlich direkt vor uns ein Auto von dieser Auffahrt rechts neben uns in Schlangenlinien und hohem Tempo auf die Autobahn fährt. Der Fahrer hatte scheinbar die Kontrolle über sein Fahrzeug verloren und raste in die Leitplanken. Wie in Zeitlupe spielte sich diese Szene vor unseren Augen ab; Staub wirbelte auf, das Auto drehte sich mehrere Male und wir kamen direkt neben dem Auto zum Stehen.

(A) So schnell ich konnte rannte ich zu diesem Auto, in der Erwartung diverse Erste-Hilfe-Maßnahmen anwenden zu müssen,

(R) jedoch stieg der Fahrer selbstständig und ohne erkennbare Verletzungen aus, sagte, es sei alles gut, und setzte sich auf den Grünstreifen.

(SF) Über solche Situationen darf man einfach nicht weiter nachdenken, da hätte sonst was passieren können...

Traducción al español:

(SI) Después de unas vacaciones de tres semanas en Suecia íbamos descansados y relajados en la autopista de vuelta a Alemania. Poco después de dejar el ferry sueco nos enfrentamos con el bullicio y colas en las autopistas alemanas. Era media tarde, así que las carreteras hacia Berlín, afortunadamente, no estaban llenas.

Estábamos pasando por delante de una incorporación de la autopista

(C), cuando de repente un coche de líneas onduladas y a alta velocidad se incorporó a la autopista delante nuestra por el carril de la derecha. El conductor aparentemente perdió el control de su vehículo y se estrelló contra las barreras. Como a cámara lenta, esta escena pasó ante nuestros ojos; una polvareda se levantó, el coche giró varias veces sobre sí mismo y nosotros nos paramos

inmediatamente al lado del coche.

(A) tan rápido como pude corrí hacia ese coche con la idea de tener que aplicar primeros auxilios

(R), sin embargo , el conductor salió por su propio pie y sin lesiones aparentes, dijo que estaba todo bien, y se sentó en la hierba .

(SF) sobre este tipo de situaciones no se puede seguir pensando luego en qué habría podido ocurrir...

Anécdotas de estudiantes alemanes de ELE

Anécdota 1

E1

(SI) Fue en el primer día de mis vacaciones en Argentina. Fue la primera vez en Latinoamérica. Por eso estaba agitado y un poco nervioso. La primera estación en un vuelo de este país fue Buenos Aires.

Después de llegada al hotel tuve un paseo por la ciudad. Mientras estaba un poco tarde. Decidí ir a un parque famoso. Yo tuve una ruta muy directa. Por eso iba en una calle, que no hubo mucha gente y

(C) sorpresivamente vi un hombre, que apuntó su pistola a mí.

(A) En este momento un taxi paró en la calle y yo debí subir en este coche.

Yo le di mi cámara y un poco de dinero y así el taxista y

(R) el hombre con la pistola dejaron salirme al un próximo cruce de calles.

(SF)

Anécdota 2

E2

(SI) Yo una vez pasé mucho miedo. En Abril de este año mi hijo grande viajaba a España. El día de la salida era muy bien organizado. Tenían que llegar al aeropuerto a las 7.30. Nos levantamos muy temprano, desayunaron rápidamente y fueron en coche al aeropuerto. Mientras estaba en el coche yo pensaba sobre las cosas en la maleta y tenía la esperanza que no olvidaba nada. Muy cerca del aeropuerto pensaba en la identificación y los controles

(C) en este momento supe que olvidaron el pasaporte de Markus! Después de desayunar yo tuve una fotocopia del pasaporte, y mientras estaba en el coche, el pasaporte todavía estaba en la copiadora en casa.

(A) Tuvimos que volver a casa para ir a buscarlo. Tenía mucho miedo que mi hijo puede perder el avión. Ibamos muy rápidamente y con gran riesgo, por la ciudad.

(R) El resultado fue, que tenían media hora de retraso, pero mi hijo pudo volar a España con sus amigos de la clase.

(SF) Dos semanas después tuvimos que pagar 30 euros para la policía. El día del vuelo condujeron demasiado rápido por la ciudad.

Anécdota 3

E3

(SI) La semana pasada caminé por mi madre porque me aburrí. El domingo mi madre siempre cueze un pastel y hace café en su jardín.

(C) Cuando entraba en el piso, mi madre regañó a alguna persona. Ella vive sola por lo que estuve un poco sorprendida. Mientras cimbraba con la escoba, vi una paloma grande en la barra de cortina. (Fue una paloma tocaz con un cuello blanco y ojos azules, muy bonita y muy estúpida como todas las palomas.)

(A) La paloma voló en el salón mediante la ventana, mientras estaba en camino y mi madre hacía el café.

(R) Entonces ahuyentamos el pajarito juntos y bebimos el café en el jardín.

(SF)

Anécdota 4

E4

(SI) El verano pasado estaba con mi mejor amiga en Peru. Hicimos un gran viaje. Viajamos por 5 semanas en Peru. Un día no encontramos un Hostal pero el dueño del Hostal era muy amable y tenía espacio en su casa y mi amiga y yo podíamos dormir en su casa. Fuimos muy felices porque no era una buena idea dos chicas solas en la noche en la calle. Era un pocito peligroso.

(C) De repente en la noche escuchamos un ruido. El ruido parecía a ratas. Yo odio ratas y

(A) por eso tenía mucho miedo todo la noche no podía dormir.

(R) El próximo día el dueño me contó que la familia tiene un perro.

(SF) Mi amiga y yo reímos mucho porque el ruido que escuchábamos en la noche era de un perro y nosotros teníamos mucho miedo.

Anécdota 5

E5

(SI) Hace 23 años pasé mis vacaciones en Túnez. En el hotel, donde viví, cada noche había un programa de entretenimiento.

Una noche había una elección de "Señor Tanfous". Unos amigos pensaron que era una buena idea de inscribirme.

No me recuerdo exactamente de las "disciplinas" de esta noche, solo la final.

(C) Tuve que vestirme un vestido muy apretado, una peluca rubia y mucho maquillaje.

(A) Después canté una canción de "Marlene Dietric" y tuve que exponer un striptease. Al final de mi striptease invité a un hombre a abrir la cremallera de mi vestido. El hombre hizo y yo dejé caer el vestido.

(R) Pero la cremallera se atascó en mi calzoncillo y por consiguiente me presentó desnudo delante del público.

(SF) ¡Qué embarazoso!

Anécdota 6

E6

(SI) Mi amiga Anna pernoctaba en la casa de su amiga Katha. La mañana siguiente – Anna estaba sola en el apartamento porque Katha ya salía – Anna fue en la cocina para preparar un café. Finalmente, el café estaba casi listo para beber, buscaba el azúcar.

(C) En un estante, encontró un vaso que contenía azúcar moreno. Añadía dos cucharaditas, pero le preguntaba por qué el café no tenía sabor al azúcar. Por eso, añadía otra cucharadita. Nada, el sabor era invariado.

(A) Dos horas más tarde, Katha llegó a casa. Anna le dijo: "Creo que tu azúcar moreno está caducado".

(R) "Mi azúcar moreno? No tengo ninguno azúcar moreno." "¡Pero sí, en este vaso!". Katha empezó a reír: "¡Es mi cuscús!".

(SF)

Anécdota 7

E7

(SI) Un día encontré mi amigo. Elisabeth dijo, que podíamos quedarnos el próxima semana a las 7 de la tarde en la hotel internacional. En ese hotel estaba una reunión de la embajada Perú y otras. Ponía venir con ella. Ella trabajaba en esa embajada. Me gustaba mucho porque era posible hablar un poco español.

(C) Estaba puntual en el hotel pero no veía Elisabeth. Aproximada 30 personas estaba presente. Solo una persona, mi amiga faltaba.

(A) A las 7.30 de la tarde empezó la reunión. Todas la gente tenía que presentarse.

(R) No se que debí decir porque era unica persona no trabajaba en una embajada.

¡Que terrible la situación para mí!

(SF) Por supuesto, después de nunca me encontré con Elisabeth por una reunión. Ahora somos buenas amigas.

Anécdota 8

E8

(SI) Como era niño siempre visitaba con mis padres un hotel pequeño en España. Cada año estábamos juntos en Altea. Una ciudad muy antigua y cerca del mar. Con el tiempo ya no fuimos a Altea. Cuando tenía 22 años, decidí a visitar el hotel otra vez. Este vez con mi novio en vez de mis padres. Mi novio y yo queríamos pasar dos semanas sin la querida familia. Bien, mi madre llamaba todos los días, cuando estuvimos en Altea.

(C) Un día cuando tomamos el desayuno en el hotel y cuando estaba en el buffet, no pude creer lo que veía: mis padres se sentaron en una mesa en la sala de desayunar.

(A) Empecé a reírme muchísimo – no pude dejar de reírme. Era una gran sorpresa.

(R) De repente era como antes – yo y mis padres juntos en Altea.

(SF) Por eso, cada vez que estoy de vacaciones estoy vigilante para mis padres.

Anécdota 9

E9

(SI) 1995 estuve en un concierto de Rod Stewart en Rostock en el estadio. Estuve allí con mi ex-novia. No quería ir al concierto de Rod Stewart porque acabé de escribir mi tesis y no me gustó Rod Stewart. Mi ex-novio persuadió a mí para que vaya al concierto. Fuimos a Rostock en el coche. El tiempo hacía muy bien. Hacía calor y hacía sol.

No tenía ganas del concierto.

(C) Después de los teloneros Rod Stewart entró en el escenario con una orquesta.

(A) Me impresionaba de Rod Stewart enseguida. Me apasionaba por el concierto. La música estaba muy bien y

(R) Rod Stewart apasionaba al público.

(SF) Estaba un momento feliz en mi vida.

Anécdota 10

E10

(SI) Hace mucho tiempo me pasó una cosa terrible. En este momento la antigua RDA (República Democrática Alemania) existió. Todos los veranos iba en coche a Munich, ahí vivó mi hermano Thomas. La situación en la frontera con Alemania del este a Alemania del oeste era siempre un poco tensa pero era necesario cruzó la RDA.

(C) Una vez, cuando cruzó la frontera, me paraba en la frontera.

(A) Ellos pensaban yo era una persona que ayudaba a alguien a huir. La situation no era muy agradable.

(R) Finalmente me habian confundido con otra persona.

(SF)

Anécdota 11

E11

(SI) Ese momento pasó hace unas semanas. Estaba en la oficina y trabajaba. Mi trabajo no me gusta, busco algo nuevo desde hace mucho pero no es fácil. Me gustaría trabajar con museos y escuelas.

(C) Pues en esta mañana mi teléfono sonó y

(A) era una colaboradora de una colección privada que me preguntó si quiero trabajar por un proyecto con una escuela!!

Pensé que estoy soñando.

Una amiga mía, que trabaja como profesora de música me propone por este proyecto, yo no lo sabía.

(R) A partir de noviembre voy a empezar.

(SF) Que suerte!

Anécdota 12

E12

(SI) cuando era pequeña viajaba frecuentemente con mi tía , mi tío y mi prima en países lejano. En enero 1972 – tenía 9 años y mi prima 8 años – visitabamos Kenia. Viviamos en una casa cerca del mar con un grande jardín. Mi tío me informaba que tenía que tener cuidado de mi prima y después nos abandonamos a nos mismo.

Sabia que existan animales salvajes, pero no sabia, que estas animales pueden vivir en el jardin. Y no sabia, que la noche en el pais cerca del ecuador empiezan violentamente. Mi prima y yo jugaban en el jardin lejos de la casa.

(C) De repente fue muy oscuro. Tuve un poco alarmante y decide volver a casa.

(A) LLame mi prima y busce el camino. Fue mas o menos imposible ver algo. De repente tuve la impresion de una presencia. Tome la mano de mi prima. Mi prima comenzo a temblar y me mostro una cosa grande y negro a mas o menos dos metros de distancia de nos pies. Una serpiente gigantesco. Durmiendo o esperando. No supimos que hacer: Criar? Irse corriendo? Esperar?

(R) Me senti completamente aturdido, llena de miedo, cerca de me sentir panico. Mi prima lloro desesperado. Y yo me senti responsable para ella sin saber que hacer. Una mezcla de sensaciones muy inquietante. Me parece que la mejor solution era esperar que uno de los adultos nos busamos. Esperamos mucho tiempo.

(SF)

Anécdota 13

E13

(SI) Cuando tenía 16 años, tuvo una noche con mucho miedo. Fui con una amiga al tomar algo en un bar en Francfort. El bar era lleno de gente, que no conocimos. Pasabamos unas horas en el bar, bailamos y bebemos. Después unas horas en el bar decidimos a volver a casa. Fuimos a la parada de metro, pero no había metro. Era tarde. Era una noche oscura y además hacía mucho frío. No teníamos otra posibilidad: Volvimos a pie.

(C) De pronto dos chicas eran delante de nosotros en la calle. Tenían 14 o 15 años.

(A) Fueron muy agresivas, porque moveron muy rápido. Gritaron algo, que no comprendemos y de pronto tomaron nuestras bolsas con todo el dinero, los móviles y nuestros documentos. Tuvimos un choque. Empezamos a llorar y temblar.

(R) Por fin, llamamos a nuestros padres para recogernos en Francfort. No pude dormir. Pensé todo el tiempo a lo que pasaba en esta noche.

(SF) Hasta hoy no me gusta estar en calles oscuras.

Anécdota 14

E14

(SI) Para mi 18 cumpleaños deseé un paracaidismo.

(C) Todo mi familia compiló dinero por mi regalo. El día de fiesta mi tía creó un paracaidismo con un almohada por paraguas y una cesta con el bono por el paracaidismo.

(A) En el próximo pueblo es un pequeño aeropuerto. Me registré por la mañana de un domingo bonito y nos fuimos mis padres, mi hermano, mi novio y yo.

Nunca he volado. Quise a hacer un vuelo en tándem. Por fortuna mi tándem estaba muy amable y explicó para mi que él tiene una familia y desea vivir. Me calmé inmediatamente.

(R) El avión estaba un biplano antiguo, simple, rustico y muy alto. Mi hermano me acompañó en el vuelo porque él tampoco nunca ha volado antes.

(SF)

Anécdota 15

E15

(SI) Un domingo en el primavera pasado mi marido y yo quisiamos ir en tren de S-Bahn Anhalter Bahnhof a Südkreuz.

Normalmente nosotros ibamos juntos para visitar nuestros jardin y para relajar. Cuando llegamos a la estación el tren fue esperando. Por eso nosotros dimos prisa y alcanzamos el tren. Normalmente los trenes no esperar. Durante unos minutos el tren no salió y mucha gente subió.

(C) De pronto preguntó una mujer, creo que era turista "¿Ese tren va a Potsdamer Platz?"

(A) Yo respondí "¡No ese tren va a Südkreuz!" Yo estaba totalmente segura y dijo "los trenes a Potsdamer Platz van a la otra via ese tren va a sur". La gente, creo todos eran turistas bajaron el tren.

(R) El caso fue que cuando la gente hubo bajando el tren oi el altavoz dijo: "¡Postdamer Platz zuruckbleiben!" La gente por fuera en el anden fue muy enfadado, Unico mi marido y yo fuimos a Postdamer Platz pero nosotros quisiamos a Südkreuz.

(SF) No supimos que fue "Pendelverkehr" no hubimos ninguna información sobre "Pendelverkehr"

Tablas de análisis detallado

Anécdotas de los manuales

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 1						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	41	30	12	22	9	114
%	35,96%	26,32%	10,53%	19,30%	7,89%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	9	7	3	5	0	24
%	21,95%	23,33%	25,00%	22,73%	0,00%	
Adjetivos	3	2	0	5	0	10
%	7,32%	6,67%	0,00%	22,73%	0,00%	
Adverbios	4	2	2	0	4	12
%	9,76%	6,67%	16,67%	0,00%	44,44%	
Verbos	6	7	1	2	1	17
%	14,63%	23,33%	8,33%	9,09%	11,11%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 2						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	27	49	7	8	5	96
%	28,13%	51,04%	7,29%	8,33%	5,21%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	6	10	1	1	2	20
%	22,22%	20,41%	14,29%	12,50%	40,00%	
Adjetivos	1	3	0	0	0	4
%	3,70%	6,12%	0,00%	0,00%	0,00%	
Adverbios	1	1	1	1	0	4
%	3,70%	2,04%	14,29%	12,50%	0,00%	
Verbos	3	10	1	1	1	16
%	11,11%	20,41%	14,29%	12,50%	20,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 3						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	20	19	23	16	0	78
%	25,64%	24,36%	29,49%	20,51%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	5	4	5	2	0	16
%	25,00%	21,05%	21,74%	12,50%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	1	2	3	0	0	6
%	5,00%	10,53%	13,04%	0,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	0	0	1	2	0	3
%	0,00%	0,00%	4,35%	12,50%	#¡DIV/0!	
Verbos	3	4	3	3	0	13
%	15,00%	21,05%	13,04%	18,75%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 4						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	31	21	31	15	15	113
%	27,43%	18,58%	27,43%	13,27%	13,27%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	9	5	8	2	2	26
%	29,03%	23,81%	25,81%	13,33%	13,33%	
Adjetivos	1	2	3	1	1	8
%	3,23%	9,52%	9,68%	6,67%	6,67%	
Adverbios	2	0	2	2	2	8
%	6,45%	0,00%	6,45%	13,33%	13,33%	
Verbos	5	2	4	3	3	17
%	16,13%	9,52%	12,90%	20,00%	20,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 5						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales

Nº de palabras	18	68	125	23	0	234
%	7,69%	29,06%	53,42%	9,83%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	4	10	25	7	0	46
%	22,22%	14,71%	20,00%	30,43%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	1	7	8	1	0	17
%	5,56%	10,29%	6,40%	4,35%	#¡DIV/0!	
Adverbios	1	3	6	0	0	10
%	5,56%	4,41%	4,80%	0,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	2	11	17	3	0	33
%	11,11%	16,18%	13,60%	13,04%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 6						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	28	27	17	58	18	148
%	18,92%	18,24%	11,49%	39,19%	12,16%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	9	2	3	14	5	33
%	32,14%	7,41%	17,65%	24,14%	27,78%	
Adjetivos	0	1	1	1	2	5
%	0,00%	3,70%	5,88%	1,72%	11,11%	
Adverbios	0	4	0	4	1	9
%	0,00%	14,81%	0,00%	6,90%	5,56%	
Verbos	3	5	2	6	2	18
%	10,71%	18,52%	11,76%	10,34%	11,11%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 7						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	9	39	26	17	9	100
%	9,00%	39,00%	26,00%	17,00%	9,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems

						totales
Sustantivos	2	3	4	3	2	14
%	22,22%	7,69%	15,38%	17,65%	22,22%	
Adjetivos	0	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	11,11%	
Adverbios	0	4	3	2	1	10
%	0,00%	10,26%	11,54%	11,76%	11,11%	
Verbos	2	7	5	3	1	18
%	22,22%	17,95%	19,23%	17,65%	11,11%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 8						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	13	37	25	20	0	95
%	13,68%	38,95%	26,32%	21,05%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	2	6	4	3	0	15
%	15,38%	16,22%	16,00%	15,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	1	4	0	0	0	5
%	7,69%	10,81%	0,00%	0,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	1	2	1	2	0	6
%	7,69%	5,41%	4,00%	10,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	3	9	4	4	0	20
%	23,08%	24,32%	16,00%	20,00%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 9						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	48	15	22	22	8	115
%	41,74%	13,04%	19,13%	19,13%	6,96%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	12	2	4	4	0	22
%	25,00%	13,33%	18,18%	18,18%	0,00%	
Adjetivos	3	0	2	2	0	7
%	6,25%	0,00%	9,09%	9,09%	0,00%	

Adverbios	0	0	1	1	1	3
%	0,00%	0,00%	4,55%	4,55%	12,50%	
Verbos	9	4	6	6	2	27
%	18,75%	26,67%	27,27%	27,27%	25,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 10						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	56	55	25	33	8	177
%	31,64%	31,07%	14,12%	18,64%	4,52%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	8	13	6	3	0	30
%	14,29%	23,64%	24,00%	9,09%	0,00%	
Adjetivos	4	1	1	2	0	8
%	7,14%	1,82%	4,00%	6,06%	0,00%	
Adverbios	3	2	2	4	2	13
%	5,36%	3,64%	8,00%	12,12%	25,00%	
Verbos	11	7	7	5	2	32
%	19,64%	12,73%	28,00%	15,15%	25,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 11						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	96	30	79	75	14	294
%	32,65%	10,20%	26,87%	25,51%	4,76%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	16	6	15	13	2	52
%	16,67%	20,00%	18,99%	17,33%	14,29%	
Adjetivos	7	1	3	4	1	16
%	7,29%	3,33%	3,80%	5,33%	7,14%	
Adverbios	3	2	3	6	2	16
%	3,13%	6,67%	3,80%	8,00%	14,29%	
Verbos	12	3	12	9	1	37
%	12,50%	10,00%	15,19%	12,00%	7,14%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 12						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	46	49	40	34	4	173
%	26,59%	28,32%	23,12%	19,65%	2,31%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	10	8	11	5	2	36
%	21,74%	16,33%	27,50%	14,71%	50,00%	
Adjetivos	4	1	3	3	1	12
%	8,70%	2,04%	7,50%	8,82%	25,00%	
Adverbios	3	0	1	1	0	5
%	6,52%	0,00%	2,50%	2,94%	0,00%	
Verbos	6	8	3	6	0	23
%	13,04%	16,33%	7,50%	17,65%	0,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 13						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	40	73	20	27	21	181
%	22,10%	40,33%	11,05%	14,92%	11,60%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	11	11	3	4	5	34
%	27,50%	15,07%	15,00%	14,81%	23,81%	
Adjetivos	1	3	0	0	0	4
%	2,50%	4,11%	0,00%	0,00%	0,00%	
Adverbios	2	10	3	3	2	20
%	5,00%	13,70%	15,00%	11,11%	9,52%	
Verbos	5	9	3	3	5	25
%	12,50%	12,33%	15,00%	11,11%	23,81%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 14						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales

Nº de palabras	44	28	22	25	0	119
%	36,97%	23,53%	18,49%	21,01%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	10	6	6	4	0	26
%	22,73%	21,43%	27,27%	16,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	3	1	1	0	0	5
%	6,82%	3,57%	4,55%	0,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	1	1	1	0	0	3
%	2,27%	3,57%	4,55%	0,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	4	4	3	5	0	16
%	9,09%	14,29%	13,64%	20,00%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de manuales de ELE: Anécdota 15						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	23	26	15	15	0	79
%	29,11%	32,91%	18,99%	18,99%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	3	6	4	3	0	16
%	13,04%	23,08%	26,67%	20,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	3	1	1	1	0	6
%	13,04%	3,85%	6,67%	6,67%	#¡DIV/0!	
Adverbios	2	1	1	1	0	5
%	8,70%	3,85%	6,67%	6,67%	#¡DIV/0!	
Verbos	4	4	3	2	0	13
%	17,39%	15,38%	20,00%	13,33%	#¡DIV/0!	

Anécdotas en alemán

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 1						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	69	39	76	36	0	220
%	31,36%	17,73%	34,55%	16,36%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	17	8	10	5	0	40
%	24,64%	20,51%	13,16%	13,89%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	5	5	4	1	0	15
%	7,25%	12,82%	5,26%	2,78%	#¡DIV/0!	
Adverbios	4	4	10	4	0	22
%	5,80%	10,26%	13,16%	11,11%	#¡DIV/0!	
Verbos	7	3	9	5	0	24
%	10,14%	7,69%	11,84%	13,89%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 2						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	38	11	12	52	20	133
%	28,57%	8,27%	9,02%	39,10%	15,04%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	12	1	3	5	1	22
%	31,58%	9,09%	25,00%	9,62%	5,00%	
Adjetivos	3	1	1	0	1	6
%	7,89%	9,09%	8,33%	0,00%	5,00%	
Adverbios	3	0	1	12	1	17
%	7,89%	0,00%	8,33%	23,08%	5,00%	
Verbos	4	2	2	10	1	19
%	10,53%	18,18%	16,67%	19,23%	5,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 3						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	30	71	45	48	6	200
%	15,00%	35,50%	22,50%	24,00%	3,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	7	7	5	8	0	27
%	23,33%	9,86%	11,11%	16,67%	0,00%	
Adjetivos	2	3	1	3	0	9
%	6,67%	4,23%	2,22%	6,25%	0,00%	
Adverbios	3	10	5	5	4	27
%	10,00%	14,08%	11,11%	10,42%	66,67%	
Verbos	6	17	8	8	1	40
%	20,00%	23,94%	17,78%	16,67%	16,67%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 4						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	11	19	69	14	5	118
%	9,32%	16,10%	58,47%	11,86%	4,24%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	4	6	15	2	0	27
%	36,36%	31,58%	21,74%	14,29%	0,00%	
Adjetivos	0	0	2	1	0	3
%	0,00%	0,00%	2,90%	7,14%	0,00%	
Adverbios	0	0	6	3	1	10
%	0,00%	0,00%	8,70%	21,43%	20,00%	
Verbos	1	3	12	2	1	19
%	9,09%	15,79%	17,39%	14,29%	20,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 5						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	11	27	18	87	0	143

	%	7,69%	18,88%	12,59%	60,84%	0,00%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		4	6	5	8	0	23
%		36,36%	22,22%	27,78%	9,20%	#¡DIV/0!	
Adjetivos		1	3	0	9	0	13
%		9,09%	11,11%	0,00%	10,34%	#¡DIV/0!	
Adverbios		0	3	2	17	0	22
%		0,00%	11,11%	11,11%	19,54%	#¡DIV/0!	
Verbos		1	1	2	12	0	16
%		9,09%	3,70%	11,11%	13,79%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas en alemán: Anécdota 6							
Proceso prototípico		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		125	53	79	20	15	292
%		42,81%	18,15%	27,05%	6,85%	5,14%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		25	6	8	2	1	42
%		20,00%	11,32%	10,13%	10,00%	6,67%	
Adjetivos		4	1	1	3	1	10
%		3,20%	1,89%	1,27%	15,00%	6,67%	
Adverbios		11	9	8	3	1	32
%		8,80%	16,98%	10,13%	15,00%	6,67%	
Verbos		13	9	12	3	3	40
%		10,40%	16,98%	15,19%	15,00%	20,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas en alemán: Anécdota 7							
Proceso prototípico		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		8	29	63	36	5	141
%		5,67%	20,57%	44,68%	25,53%	3,55%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		3	8	11	2	1	25

%	37,50%	27,59%	17,46%	5,56%	20,00%	
Adjetivos	0	2	2	1	1	6
%	0,00%	6,90%	3,17%	2,78%	20,00%	
Adverbios	0	2	5	10	0	17
%	0,00%	6,90%	7,94%	27,78%	0,00%	
Verbos	1	2	10	6	1	20
%	12,50%	6,90%	15,87%	16,67%	20,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 8						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	195	43	43	50	0	331
%	58,91%	12,99%	12,99%	15,11%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	44	7	5	10	0	66
%	22,56%	16,28%	11,63%	20,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	18	3	2	2	0	25
%	9,23%	6,98%	4,65%	4,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	18	3	7	6	0	34
%	9,23%	6,98%	16,28%	12,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	17	5	7	5	0	34
%	8,72%	11,63%	16,28%	10,00%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 9						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	96	41	28	24	13	202
%	47,52%	20,30%	13,86%	11,88%	6,44%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	22	9	3	7	1	42
%	22,92%	21,95%	10,71%	29,17%	7,69%	
Adjetivos	8	2	0	3	2	15
%	8,33%	4,88%	0,00%	12,50%	15,38%	
Adverbios	7	3	1	0	1	12
%	7,29%	7,32%	3,57%	0,00%	7,69%	

Verbos	11	6	4	1	2	24
%	11,46%	14,63%	14,29%	4,17%	15,38%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 10						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	16	20	82	19	30	167
%	9,58%	11,98%	49,10%	11,38%	17,96%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	5	2	11	2	5	25
%	31,25%	10,00%	13,41%	10,53%	16,67%	
Adjetivos	0	0	4	2	2	8
%	0,00%	0,00%	4,88%	10,53%	6,67%	
Adverbios	1	3	12	4	4	24
%	6,25%	15,00%	14,63%	21,05%	13,33%	
Verbos	2	4	12	3	4	25
%	12,50%	20,00%	14,63%	15,79%	13,33%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 11						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	108	46	105	82	30	371
%	29,11%	12,40%	28,30%	22,10%	8,09%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	17	8	19	12	5	61
%	15,74%	17,39%	18,10%	14,63%	16,67%	
Adjetivos	2	2	2	3	0	9
%	1,85%	4,35%	1,90%	3,66%	0,00%	
Adverbios	10	3	10	5	4	32
%	9,26%	6,52%	9,52%	6,10%	13,33%	
Verbos	18	8	15	11	4	56
%	16,67%	17,39%	14,29%	13,41%	13,33%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
------------------------	--	--	--	--	--	--

Anécdotas en alemán: Anécdota 12						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	19	60	153	40	0	272
%	6,99%	22,06%	56,25%	14,71%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	1	12	23	7	0	43
%	5,26%	20,00%	15,03%	17,50%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	1	4	11	2	0	18
%	5,26%	6,67%	7,19%	5,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	1	3	12	2	0	18
%	5,26%	5,00%	7,84%	5,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	4	8	22	5	0	39
%	21,05%	13,33%	14,38%	12,50%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 13						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	169	45	60	33	0	307
%	55,05%	14,66%	19,54%	10,75%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	27	4	9	5	0	45
%	15,98%	8,89%	15,00%	15,15%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	13	1	2	0	0	16
%	7,69%	2,22%	3,33%	0,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	17	6	2	5	0	30
%	10,06%	13,33%	3,33%	15,15%	#¡DIV/0!	
Verbos	19	8	9	5	0	41
%	11,24%	17,78%	15,00%	15,15%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas en alemán: Anécdota 14						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	99	46	138	88	16	387

	%	25,58%	11,89%	35,66%	22,74%	4,13%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		20	17	37	18	4	96
%		20,20%	36,96%	26,81%	20,45%	25,00%	
Adjetivos		4	1	8	4	2	19
%		4,04%	2,17%	5,80%	4,55%	12,50%	
Adverbios		8	1	3	7	2	21
%		8,08%	2,17%	2,17%	7,95%	12,50%	
Verbos		14	8	14	12	2	50
%		14,14%	17,39%	10,14%	13,64%	12,50%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas en alemán: Anécdota 15							
Proceso prototípico		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		58	66	17	21	15	177
%		32,77%	37,29%	9,60%	11,86%	8,47%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		13	16	3	3	1	36
%		22,41%	24,24%	17,65%	14,29%	6,67%	
Adjetivos		7	1	2	2	0	12
%		12,07%	1,52%	11,76%	9,52%	0,00%	
Adverbios		7	5	1	2	3	18
%		12,07%	7,58%	5,88%	9,52%	20,00%	
Verbos		7	7	2	4	2	22
%		12,07%	10,61%	11,76%	19,05%	13,33%	

Anécdotas de estudiantes

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 1						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	76	10	28	14	0	128
%	59,38%	7,81%	21,88%	10,94%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	16	2	8	5	0	31
%	21,05%	20,00%	28,57%	35,71%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	9	0	0	1	0	10
%	11,84%	0,00%	0,00%	7,14%	#¡DIV/0!	
Adverbios	2	1	0	0	0	3
%	2,63%	10,00%	0,00%	0,00%	#¡DIV/0!	
Verbos	10	2	3	1	0	16
%	13,16%	20,00%	10,71%	7,14%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 2						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	78	34	29	21	21	183
%	42,62%	18,58%	15,85%	11,48%	11,48%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	19	10	7	8	6	50
%	24,36%	29,41%	24,14%	38,10%	28,57%	
Adjetivos	3	0	2	0	2	7
%	3,85%	0,00%	6,90%	0,00%	9,52%	
Adverbios	7	2	2	0	1	12
%	8,97%	5,88%	6,90%	0,00%	4,76%	
Verbos	12	5	4	3	2	26
%	15,38%	14,71%	13,79%	14,29%	9,52%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 3						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	24	55	19	12	0	110
%	21,82%	50,00%	17,27%	10,91%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	7	11	6	3	0	27
%	29,17%	20,00%	31,58%	25,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	1	9	0	0	0	10
%	4,17%	16,36%	0,00%	0,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios	1	3	0	2	0	6
%	4,17%	5,45%	0,00%	16,67%	#¡DIV/0!	
Verbos	4	7	3	2	0	16
%	16,67%	12,73%	15,79%	16,67%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 4						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	72	17	11	13	23	136
%	52,94%	12,50%	8,09%	9,56%	16,91%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	19	5	2	4	5	35
%	26,39%	29,41%	18,18%	30,77%	21,74%	
Adjetivos	7	0	3	1	1	12
%	9,72%	0,00%	27,27%	7,69%	4,35%	
Adverbios	3	1	0	0	1	5
%	4,17%	5,88%	0,00%	0,00%	4,35%	
Verbos	10	3	2	2	4	21
%	13,89%	17,65%	18,18%	15,38%	17,39%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 5						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	51	13	38	17	2	121

	%	42,15%	10,74%	31,40%	14,05%	1,65%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		16	3	10	3	0	32
%		31,37%	23,08%	26,32%	17,65%	0,00%	
Adjetivos		2	3	0	1	1	7
%		3,92%	23,08%	0,00%	5,88%	50,00%	
Adverbios		2	1	2	2	0	7
%		3,92%	7,69%	5,26%	11,76%	0,00%	
Verbos		8	1	6	2	0	17
%		15,69%	7,69%	15,79%	11,76%	0,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 6							
Proceso prototípico		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		44	35	18	20	0	117
%		37,61%	29,91%	15,38%	17,09%	0,00%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		14	9	5	5	0	33
%		31,82%	25,71%	27,78%	25,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos		3	3	3	2	0	11
%		6,82%	8,57%	16,67%	10,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios		2	0	1	0	0	3
%		4,55%	0,00%	5,56%	0,00%	#¡DIV/0!	
Verbos		7	7	4	3	0	21
%		15,91%	20,00%	22,22%	15,00%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 7							
Proceso prototípico		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		54	20	15	20	16	125
%		43,20%	16,00%	12,00%	16,00%	12,80%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		16	5	4	3	3	31

%	29,63%	25,00%	26,67%	15,00%	18,75%	
Adjetivos	3	2	1	2	1	9
%	5,56%	10,00%	6,67%	10,00%	6,25%	
Adverbios	1	2	0	0	4	7
%	1,85%	10,00%	0,00%	0,00%	25,00%	
Verbos	8	4	2	4	1	19
%	14,81%	20,00%	13,33%	20,00%	6,25%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 8						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	79	33	13	12	13	150
%	52,67%	22,00%	8,67%	8,00%	8,67%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	23	8	1	2	3	37
%	29,11%	24,24%	7,69%	16,67%	23,08%	
Adjetivos	5	0	1	0	2	8
%	6,33%	0,00%	7,69%	0,00%	15,38%	
Adverbios	3	0	1	3	0	7
%	3,80%	0,00%	7,69%	25,00%	0,00%	
Verbos	9	5	4	1	2	21
%	11,39%	15,15%	30,77%	8,33%	15,38%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 9						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	69	13	17	5	7	111
%	62,16%	11,71%	15,32%	4,50%	6,31%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	17	4	3	2	2	28
%	24,64%	30,77%	17,65%	40,00%	28,57%	
Adjetivos	0	0	0	0	1	1
%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	14,29%	
Adverbios	2	1	3	0	0	6
%	2,90%	7,69%	17,65%	0,00%	0,00%	

Verbos	11	1	3	1	1	17
%	15,94%	7,69%	17,65%	20,00%	14,29%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 10						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	55	11	18	7	0	91
%	60,44%	12,09%	19,78%	7,69%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	14	3	2	1	0	20
%	25,45%	27,27%	11,11%	14,29%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	5	0	1	1	0	7
%	9,09%	0,00%	5,56%	14,29%	#¡DIV/0!	
Adverbios	2	0	1	1	0	4
%	3,64%	0,00%	5,56%	14,29%	#¡DIV/0!	
Verbos	8	2	5	1	0	16
%	14,55%	18,18%	27,78%	14,29%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 11						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	34	8	41	7	2	92
%	36,96%	8,70%	44,57%	7,61%	2,17%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	6	2	8	1	1	18
%	17,65%	25,00%	19,51%	14,29%	50,00%	
Adjetivos	2	0	1	0	0	3
%	5,88%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	
Adverbios	1	0	1	0	0	2
%	2,94%	0,00%	2,44%	0,00%	0,00%	
Verbos	8	1	8	1	0	18
%	23,53%	12,50%	19,51%	14,29%	0,00%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 12						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	102	14	66	51	0	233
%	43,78%	6,01%	28,33%	21,89%	0,00%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	24	2	15	9	0	50
%	23,53%	14,29%	22,73%	17,65%	#¡DIV/0!	
Adjetivos	4	2	4	6	0	16
%	3,92%	14,29%	6,06%	11,76%	#¡DIV/0!	
Adverbios	6	2	5	4	0	17
%	5,88%	14,29%	7,58%	7,84%	#¡DIV/0!	
Verbos	15	3	9	9	0	36
%	14,71%	21,43%	13,64%	17,65%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 13						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	79	16	35	24	9	163
%	48,47%	9,82%	21,47%	14,72%	5,52%	
Elementos lingüísticos						
	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos	20	4	5	4	3	36
%	25,32%	25,00%	14,29%	16,67%	33,33%	
Adjetivos	5	0	3	1	1	10
%	6,33%	0,00%	8,57%	4,17%	11,11%	
Adverbios	4	2	3	1	0	10
%	5,06%	12,50%	8,57%	4,17%	0,00%	
Verbos	16	2	8	5	1	32
%	20,25%	12,50%	22,86%	20,83%	11,11%	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA						
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 14						
Proceso prototípico	SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras	7	31	60	25	0	123

	%	5,69%	25,20%	48,78%	20,33%	0,00%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		3	12	12	4	0	31
	%	42,86%	38,71%	20,00%	16,00%	#¡DIV/0!	
Adjetivos		0	1	4	4	0	9
	%	0,00%	3,23%	6,67%	16,00%	#¡DIV/0!	
Adverbios		0	0	4	4	0	8
	%	0,00%	0,00%	6,67%	16,00%	#¡DIV/0!	
Verbos		1	2	10	3	0	16
	%	14,29%	6,45%	16,67%	12,00%	#¡DIV/0!	

MACROFUNCIÓN NARRATIVA							
Anécdotas de estudiantes de ELE: Anécdota 15							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Nº de palabras		65	15	38	42	11	171
	%	38,01%	8,77%	22,22%	24,56%	6,43%	
Elementos lingüísticos							
		SI	C	A	R	SF	Ítems totales
Sustantivos		16	4	10	9	1	40
	%	24,62%	26,67%	26,32%	21,43%	9,09%	
Adjetivos		2	0	3	1	1	7
	%	3,08%	0,00%	7,89%	2,38%	9,09%	
Adverbios		5	1	1	3	0	10
	%	7,69%	6,67%	2,63%	7,14%	0,00%	
Verbos		9	4	9	7	3	32
	%	13,85%	26,67%	23,68%	16,67%	27,27%	

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA



MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Trabajo Fin de Máster
ETNOCENTRISMO Y ESTEREOTIPOS EN EL AULA DE E-LE/L2

José David Amado Cano

Tutora
María Isabel Rodríguez Ponce

Convocatoria
Junio 2015

ÍNDICE

1. El etnocentrismo	4
1.1. Relativismo cultural y tipos de etnocentrismo en el aula de E/LE	5
1.1.1. Etnocentrismo inflexible	6
1.1.2. Relativismo cultural	7
1.1.3. Etnocentrismo flexible	8
2. El estereotipo	10
2.1. Definición	11
2.2. La triple naturaleza del estereotipo: producto, herramienta y proceso	16
2.2.1. El estereotipo como producto	18
2.2.2. El estereotipo como proceso	22
2.2.3. El estereotipo como herramienta	27
2.2.3.1. Categorización	28
2.2.3.2. Defensa de lo propio frente a lo ajeno	30
2.2.3.3. Justificación de acciones cometidas contra exogrupos	32
2.2.3.4. Restablecimiento y señalación de las diferencias positivas a favor del endogrupo	34
2.3. Prejuicio y discriminación	36
2.3.1. Relación entre estereotipos, prejuicios y discriminación	38
3. Etnocentrismo y estereotipos en la didáctica de E-LE/L2	40
3.1. Etnocentrismo, estereotipos y la competencia intercultural	41
3.2. Cambio y superación de los estereotipos. La consciencia etnocéntrica como herramienta intercultural.	48
3.3. Metodología	50
3.3.1. Estereotipos y metodología	51
3.3.2. Metodología en 4 pasos	54
3.3.2.1. Paso 1: <i>Know your enemy</i>	54
3.3.2.2. Paso 2: <i>Law of Cause and Effect</i>	55
3.3.2.2.1. Evaluación de los estereotipos en el aula	56
3.3.2.2.2. Evaluación del etnocentrismo en el aula	57
3.3.2.3. Paso 3: <i>Errare Humanum Est</i>	59
3.3.2.4. Paso 4: <i>Sapere Aude!</i>	62
4. Conclusiones	64
5. Bibliografía	66
Anexos	

RESUMEN

En el presente trabajo estudiaremos el etnocentrismo y los estereotipos, así como sus implicaciones en la didáctica de lenguas extranjeras. Para ello realizaremos un análisis exhaustivo de estos fenómenos y posteriormente los relacionaremos con la competencia intercultural y con la competencia comunicativa. Finalmente daremos algunas de las claves que permiten que los estereotipos sean superados de forma natural, y expondremos cómo estas pueden ser explotadas en una metodología diseñada para la superación del etnocentrismo.

Palabras clave: Etnocentrismo, Estereotipos, Didáctica, Competencia Intercultural, ELE/L2.

ABSTRACT

The following essay offers an study on ethnocentrism and stereotypes as well as an insight of their implications in the field of foreign language teaching. An exhaustive analysis will be carried on in order to study how these phenomena correlate with the notions of intercultural competence and communicative competence. Finally, this dissertation incorporates a set of key tools whose purpose is to overcome stereotypes in a natural way. An example of how these tools work when included in specific teaching methods dealing with stereotypes will be provided as well.

Key words: Ethnocentrism, Stereotypes, Didactics, Intercultural competence, Spanish as a foreign language.

1. EL ETNOCENTRISMO

El término "etnocentrismo" proviene de la antropología, la cual lo define como la tendencia del ser humano a considerar superiores sus pautas éticas y sus juicios morales, así como sus prácticas culturales en comparación a las del resto. El término ha sido heredado exitosamente por otras disciplinas, como la sociología o la psicología, y ha sido tratado por autores como Malinowski, Foucault, Boas, o Graham Sumner, si bien para este trabajo nos interesa más la acepción moderna del término que su historia en sí.

Matsumoto plantea el etnocentrismo como el resultado de los distintos procesos de descodificación cultural de la información. Para él, toda la información que recibimos es filtrada a través de las pautas éticas y juicios morales que nos impone nuestra cultura. En sus propios términos:

Puesto que todos existimos dentro de nuestras propias culturas y en nuestros propios contextos culturales, tendemos a ver las cosas a través de esos contextos. La cultura actúa como un filtro, no solamente cuando percibimos cosas, sino también cuando pensamos e interpretamos eventos¹.

Además, el etnocentrismo supone una resistencia en lo que se refiere a la aceptación de los comportamientos propios de los miembros de distintas culturas.

No siempre tenemos la habilidad de separarnos de nuestro propio contexto y sesgo cultural para comprender el comportamiento de otros. Este tipo de resistencia forma la base del etnocentrismo—ver e interpretar el comportamiento de otros a través de nuestros propios filtros².

En la misma línea que sus antecesores de antropología (Graham Sumner, Boas y Malinowski), Matsumoto define el etnocentrismo como una característica propia del ser humano, en tanto que ser social condicionado por unas condiciones sociales específicas. Es importante señalar que Matsumoto califica el etnocentrismo como un elemento natural y neutro, si bien volverá más adelante sobre este tema, abordando las

¹David, MATSUMOTO, *Culture and Psychology: People around the world*, Belmont, Wardsworth Publishing Co Inc, 2000. Selección y traducción de Zayda Sierra, p.37.

²*Ibid.* p.37.

consecuencias de un etnocentrismo extremo o "inflexible", las cuales sí que pueden ser dañinas.

Podemos decir que cada persona en el mundo es etnocéntrica, puesto que cada persona aprende una cierta manera de comportarse, y al hacerlo, aprende cierta manera de percibir e interpretar los comportamientos de otros. En este sentido, el etnocentrismo no es bueno ni es malo, simplemente refleja una situación—que todos tendemos a ver el mundo a través de nuestros propios filtros culturales. El etnocentrismo es una consecuencia normal del proceso de socialización y enculturación³.

1.1. RELATIVISMO CULTURAL Y TIPOS DE ETNOCENTRISMO EN EL AULA DE E/LE

Partiendo ya del concepto de etnocentrismo elaborado en el apartado anterior, a continuación analizaremos las distintas perspectivas con las que abordar este problema en el aula de E/LE. Para ello, hemos escogido tres corrientes de pensamiento distintas: el etnocentrismo inflexible, el relativismo cultural y el etnocentrismo flexible.

Mediante una breve definición y exposición de estas tres perspectivas, analizaremos cómo puede afectar cada una de ellas al aprendiente de L2/LE, y en definitiva al aprendiente de Español como L2/LE.

³David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.77.

1.1.1. Etnocentrismo inflexible

El primer punto que analizaremos será el etnocentrismo inflexible. Este etnocentrismo puede basarse tanto en la ignorancia como en el rechazo de los diferentes puntos de vista culturalmente posibles. La principal consecuencia de este etnocentrismo será la incompatibilidad entre la cultura materna y la cultura meta; en última instancia y por la propia inflexibilidad de este tipo de etnocentrismo, el rechazo de la cultura materna hacia la cultura meta conformaría el siguiente paso lógico, así como la emisión de prejuicios negativos y la infravaloración de la cultura. Esta perspectiva no es ni mucho menos nueva, como podemos comprobar en las denominaciones históricas de "Bárbaro" o "Salvaje". Como explica Matsumoto:

El etnocentrismo inflexible hace referencia a la noción tradicional del término, esto es, la inhabilidad de ir más allá de nuestros propios filtros culturales al interpretar los comportamientos de otros. Surge por ignorancia de los procesos necesarios para ganar un punto de vista cultural diferente, o por un rechazo a involucrarse en dicho proceso. Es importante hacer la diferencia entre el etnocentrismo como un proceso general aplicable a las gentes de todas las culturas, y el uso flexible o inflexible de dicho etnocentrismo en modos positivos o negativos⁴.

Nótese cómo Matsumoto resalta la diferencia entre el etnocentrismo, entendido éste como una característica común de todas las personas y culturas, y la aplicación a la realidad de este proceso. Planteado en términos de Matsumoto, el etnocentrismo funcionaría como un arma natural que de manera pasiva y automática utilizamos en el día a día, como un mecanismo de defensa: reafirmamos nuestra identidad con él, nos permite emitir juicios basados en lo mejor para el grupo (al menos en términos de nuestro propio grupo), etc. El etnocentrismo, sin embargo, también puede convertirse en un peligroso utensilio de ataque que mediante la discriminación y xenofobia promueva el odio entre los distintos grupos. La virtud está en el medio, como diría el filósofo griego, el único problema es que en el etnocentrismo de tipo inflexible, extremista por naturaleza, encontramos una intrínseca incapacidad de albergar las dos polaridades necesarias para que un punto medio exista.

⁴David, MATSUMOTO, *op.cit.* pp. 79-80.

Deberíamos evitar en el aula de E/LE, en tanto que deseamos que nuestros alumnos desarrollen una competencia intercultural, este tipo de etnocentrismo inflexible y extremo, ya que no solo incapacita la competencia intercultural que nuestros alumnos deben desarrollar, sino que de cualquier situación de contacto entre la cultura materna y cultura meta obtendremos como resultado inevitable el rechazo.

1.1.2. Relativismo cultural

El relativismo cultural es una corriente filosófica o de pensamiento que nace como contraposición al etnocentrismo. Entre los principios reivindicativos de esta corriente destaca la "ausencia de valores y juicios universales y absolutos", tales como el progreso, el bien, la justicia, etc. Esta corriente supone además un importante contrapunto con la ideología moderna y post-ilustrada. Aunque actualmente los planteamientos "relativistas" están superados en su mayor medida, esta corriente filosófica ha ejercido una notable influencia en lo que hoy denominamos la postmodernidad. Según Girondella Mora:

La definición de relativismo cultural establece la creencia de que lo que en cada cultura se cree y practica tiene un mismo valor y jerarquía y no puede ser comparado entre culturas.
[...]

En pocas palabras, el relativismo cultural es una posición que afirma que todas las culturas, en todas partes y en todos los momentos son iguales y tienen un mismo valor legítimo y sólido, lo que impide que ellas puedan ser evaluadas⁵.

Este es el otro punto de la comparación. Mediante el relativismo cultural, extremista en el lado opuesto al del etnocentrismo inflexible, parecería que la competencia intercultural encontraría un terreno propicio para aflorar en lo que a relacionarse con la cultura meta se refiere: al no emitirse juicios externos a un paradigma cultural, todo estaría bien y todo sería aceptable. Han tratado acerca del tema estudiosos de la Adquisición de Segundas Lenguas, los denominados "ambientalistas",

⁵Leonardo, GIRONDELLA MORA, «Relativismo cultural: Definición», *Contrapeso*, 7 de Mayo, 2009. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link: www.contrapeso.info/2009/relativismo_cultural_definición/

con Schumann a la cabeza y la *hipótesis de la pidginización*⁶. Gracias a sus estudios, actualmente podemos entender que el relativismo cultural no supone una panacea universal para el problema del etnocentrismo, ni en la adquisición de segundas lenguas, ni en el intercambio entre culturas. El principal problema de los planteamientos relativistas es que no nos llevan hacia una interculturalidad basada en el intercambio, sino a una paulatina aculturación por parte de la cultura meta, a la que nos adaptamos sin ningún tipo de resistencia, y a la pérdida paulatina de nuestra propia identidad cultural, o en el mejor de los casos al diseño de una doble identidad cultural (una para la lengua materna y otra para la lengua meta).

En el aula de E/LE deberíamos evitar también planteamientos de este tipo, por el riesgo que suponen para el alumnado. Si bien resultará mucho más complicado que los aprendientes de segundas lenguas anulen por completo sus filtros etnocentristas, aún de conseguirlo parcialmente tampoco estaríamos en el camino de la competencia intercultural, que es a fin de cuentas nuestro objetivo final.

1.1.3. Etnocentrismo Flexible

En este último apartado analizaremos el etnocentrismo flexible. Se plantea éste como una variante consciente de sí misma del etnocentrismo (expuesto anteriormente en el punto 1. Etnocentrismo): mediante la consciencia de nuestra naturaleza etnocentrista podemos aceptar la existencia de otros códigos y pautas culturales diferentes a la nuestra. Esto no quiere decir que aceptemos sin más las prácticas culturales de los distintos grupos, más bien al contrario. Puesto que continuamos siendo etnocéntricos, vamos a emitir juicios (positivos o negativos) hacia las prácticas culturales de los distintos grupos, no obstante estas prácticas serán aceptadas en cuanto a válidas y autónomas en el paradigma cultural en el que se insertan.

Puesto que no es posible que nos deshagamos del etnocentrismo, es importante desarrollar la capacidad de ser flexibles cuando interactuamos con otros, mientras al mismo tiempo reconocemos nuestro propio etnocentrismo. El etnocentrismo flexibles implica aprender a

⁶Diane LARSEN-FREEMAN; Michael H. LONG, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Editorial Gredos, 1984.

ver el mundo desde otras perspectivas. Esto no significa que tengamos que aceptar o que nos gusten otros puntos de vista; significa hacer el esfuerzo de comprenderlos. Los siguientes pasos pueden contribuir con el desarrollo del etnocentrismo flexible: a) conocer como nuestra propia cultura filtra la realidad, distorsionando, rotando o coloreando imágenes de modo que veamos las cosas de una determinada manera; b) reconocer y apreciar el hecho de que gente de diferentes contextos culturales tienen filtros diferentes que producen sus propias distorsiones, rotaciones y coloraciones de la realidad, y que su versión de la realidad parecerá tan real y válida a ellos como a nosotros la nuestra; c) aprender de alguna manera a tratar con las emociones, juicios morales y juicios de personalidad que van asociados con nuestro etnocentrismo y filtros culturales. Significa darnos la oportunidad de ir más allá de aquellas reacciones que nos generan otras culturas, controlar nuestros juicios morales y reacciones emocionales, que emergen de manera automática por nuestro mismo aprendizaje cultural y tratar de ver el mundo desde otros puntos de vista⁷.

Este planteamiento no sólo nos permite aceptar la cultura meta mientras mantenemos nuestra identidad cultural, sino que nos permite aprender de dicha cultura ya que abre la posibilidad de cuestionar nuestras propias pautas culturales como válidas y autónomas dentro de nuestro propio paradigma. Planteado en estos términos el etnocentrismo flexible sería un punto intermedio entre el etnocentrismo inflexible y el relativismo cultural en el que el intercambio en el que se basa la interculturalidad dejaría de ser un imposible. En este sentido, el etnocentrismo flexible se presenta como una solución, aunque no definitiva, sí que viable y funcional en lo que al desarrollo de una competencia intercultural se refiere, puesto que mediante esta perspectiva ni se anula nuestro modo de ver el mundo ni se niega la posibilidad otros modos distintos modos, en cuanto a culturas distintas.

Tanto en el aula de E/LE como en el aula de cualquier segunda lengua, los profesionales de su docencia deberíamos apostar por este tipo de planteamientos, aún a pesar de las dificultades que presenta localizar cuál es el punto medio, y sobre todo una vez localizado, mantenerse en él.

⁷David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.80.

2. EL ESTEREOTIPO

En el siguiente apartado realizaremos un análisis exhaustivo del estereotipo. Para ello, hemos dividido este punto en tres sub-apartados, que se corresponden con la definición, el análisis de su funcionamiento y su causalidad, respectivamente.

En la primera parte revisaremos las distintas definiciones que los autores de la bibliografía seleccionada han realizado acerca de este término. Además, nos serviremos del contraste bibliográfico para la elaboración de una definición propia del estereotipo, la cual añadiremos al final de este primer sub-apartado.

En la segunda parte analizaremos el funcionamiento y la caracterización del estereotipo desde tres perspectivas distintas: la "herramienta", el "proceso", y el "producto".

Finalmente, en la tercera parte estudiaremos las relaciones de causalidad que existen entre el estereotipo y otros fenómenos, como el prejuicio y la discriminación.

Para la elaboración de los distintos sub-apartados de este punto resultará de especial utilidad la base teórica elaborada en el apartado anterior (1.Etnocentrismo), tanto por la estrecha relación que existe entre ambos fenómenos (estereotipo y etnocentrismo) como por las disciplinas en las que estos términos tienen su génesis (la sociología y la antropología cultural). Las conclusiones a las que lleguemos en este punto servirán como marco teórico sobre el que movernos posteriormente, en la segunda parte del trabajo.

Por último, nos gustaría disculpar la ausencia de un punto que sí que incluyen la gran mayoría de trabajos que estudian el estereotipo, y que no es otro que un análisis del origen etimológico de la palabra: *estereos typos*, el molde tipográfico de acero con el que se reproducía la misma imagen una y otra vez en distintos soportes durante el renacimiento, y que a la vez supone una preciosa metáfora del funcionamiento de este fenómeno cognitivo. No obstante, hemos decidido no incluir ningún apartado referente a la etimología de la palabra, debido principalmente a dos razones: el espacio limitado

del que disponemos y la "relativa" utilidad que puede suponer para el mismo el hecho de conocer o no el origen etimológico del término.

2.1. DEFINICIÓN

El diccionario de la R.A.E. hace un trabajo espléndido definiendo estereotipo como:

Imagen o idea comúnmente aceptada por un grupo o sociedad con carácter inmutable.

Aunque de esta definición podamos extraer algunos de los puntos clave con los que trabajaremos más adelante (imagen o idea, grupo, sociedad, inmutabilidad), necesitamos un espectro más amplio y específico para la elaboración de este apartado. A continuación veremos algunas de las definiciones que los autores de la bibliografía han realizado del estereotipo.

En primer lugar, utilizaré la definición de Matsumoto

Los **estereotipos** son actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra. Los estereotipos pueden basarse en hechos pero a menudo son combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular⁸.

Esta definición es muy similar a la anterior. Para Matsumoto los estereotipos son una serie de imágenes mentales colectivas, basadas en el desconocimiento de la cultura hacia la que se proyectan. Como veremos a continuación, Matsumoto no tarda en relacionar el fenómeno de los estereotipos con el etnocentrismo:

El problema es que es relativamente fácil que surjan estereotipos negativos, porque nuestra propia crianza, filtros culturales, y etnocentrismo crean una serie de expectativas en nosotros acerca del comportamiento y características de otros. Cuando observamos gente de otros contextos culturales, nos exponemos a comportamientos, actividades o situaciones que no concuerdan con nuestras expectativas iniciales, basadas en nuestras pautas de

⁸David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.38.

crianza y contextos culturales. Esto puede llevar a que demos atribuciones negativas a eventos, intenciones o características psicológicas de gente diferente que observamos⁹.

Me interesa también la definición de Herrero:

Los estereotipos pertenecen al repertorio de fórmulas, imágenes, tópicos y representaciones que comparten los hablantes de una lengua determinada o de una misma comunidad social o cultural. Como son esquemas fijos y pre-construidos, no hace falta elaborarlos personalmente, sino haberlos asimilado del contexto cultural o a través del conocimiento y del uso de la lengua para poderlos aplicar a nuestra percepción de la sociedad y del mundo, y para poderlos emplear en las situaciones de comunicación haciendo posible el entendimiento con los demás y la sensación de convivencia, de familiaridad y de complicidad sociocultural en el tratamiento de ciertos temas precisamente por compartir los mismos esquemas conceptuales y lingüísticos¹⁰.

Debido a que los estereotipos comparten características comunes con otros fenómenos (fijos, pre construidos, asimilables del contexto cultural, etc.), Herrero los sitúa en un mismo estante junto con otros elementos: fórmulas, imágenes, tópicos, representaciones. De la definición de Herrero podemos deducir que los estereotipos no son un fenómeno ni único ni aislado, sino que se encuentran en relación con otra serie de fenómenos, cuya caracterización y funcionamiento son similares. Por su lado, Herrero relacionará los estereotipos con los esquemas conceptuales y lingüísticos, es decir, con la función cognitiva del lenguaje. Habremos de volver a Matsumoto:

Como categorías generales de conceptos mentales, los estereotipos ayudan a guardar información del mundo, organizada en representaciones mentales. Formamos representaciones categóricas de muchos objetos en el mundo, y no seríamos capaces de seguirles el trazo sin ellas. Cuando estas representaciones categóricas se refieren a la gente, se les denomina estereotipos¹¹.

⁹David, MATSUMOTO, *op.cit.* pp.89-90.

¹⁰Juan, HERRERO CECILIA, «La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas», *Espéculo*, N° 32, 2006. p.s.n.

¹¹David, MATSUMOTO, *op.cit.* pp.89-90.

O también Lippman, a través de Djandue:

Para Walter Lippman, permiten a los miembros de cada sociedad simplificar y domar la realidad ambiente sacándola de su caos y complejidad intrínseca gracias a representaciones mentales fijas¹².

Además de las características intrínsecas que los estereotipos comparten con el resto de elementos que señalaba Herrero (fórmulas, imágenes, tópicos, representaciones), vemos que todos desempeñan una misma función cognitiva: la organización de la información y la aprehensión de la realidad. Los estereotipos son por tanto una herramienta de categorización de la realidad.

La siguiente definición de estereotipo que utilizaremos será la de Giménez y Malgesini:

El estereotipo fue definido por G. Allport (1954) como una creencia exagerada asociada con, o acerca de, las costumbres y atributos de un determinado grupo o categoría social; una creencia exagerada cuya función es la de justificar o racionalizar nuestra conducta en relación a dicha categoría de gente.

La generación de estereotipos obedece tanto a la necesidad o el deseo de tener alguna opinión sobre los demás como a la dificultad de, o falta de interés en, fundar esa opinión en la experiencia propia y suficiente de la que derive un conocimiento directo y sólido.

[...]

En su forma más corriente los estereotipos, positivos o negativos, juegan un papel primordial en nuestras relaciones sociales y personales con desconocidos y ayudarnos a adjudicar un "papel" o rol en el juego de estas relaciones. Este papel es adjudicado no en función de nuestro interlocutor, sino del estereotipo que tenemos del grupo al que adscribimos a dicho individuo.

El mecanismo de aplicación del estereotipo a un determinado individuo social o grupo de individuos es pieza clave la adscripción de dicho individuo al grupo.

[...]

¹²Bi Drombé, DJANDUE, «La influencia del estereotipo en el aprendizaje del Español como lengua extranjera (E/LE) en Costa de Marfil», *redELE*, número 24, 2012, pp.2-3.

Normalmente los estereotipos se consideran como el componente cognitivo de una actitud particular. Nuestras actitudes - esto es, "la predisposición aprendida que se manifiesta en la conducta de un individuo o grupo de individuos a fin de evaluar un objeto o grupo de objetos de una manera característica o consistente" (G.Duncan Mitchell, 1979,14)- dependen en gran medida de la imagen que tengamos del mundo¹³.

Esta definición nos permite dar otro paso adelante, ya que además de volver al fenómeno del etnocentrismo, enlaza la naturaleza cognitiva del estereotipo con una consecuencia social, la cual analizaremos después (2.2.2. Prejuicio y discriminación). Además estos autores distinguen al menos entre dos tipologías dicotómicas de estereotipo (estereotipos positivos y negativos, estereotipos hacia los demás y estereotipos hacia los nuestros) sobre las que volveremos después (2.2.2. El estereotipo como producto y 2.2.4. El estereotipo como herramienta).

Utilizaremos por último la definición del ya canónico Lippman:

[...]

For the accepted types, the current patterns, the standard versions, intercept information on its way to consciousness. [...]

This constitutes a change of mind, which is, in effect, when the inoculation succeeds, a change of vision. His eye sees differently. [...]

There is a connection between our vision and the facts, but it is often a strange connection.[...]

In untrained observation we pick recognizable signs out of the environment. The signs stand for ideas, and these ideas we fill out with our stock of images. We do not so much see this man and that sunset; rather we notice that the thing is man or sunset, and then see chiefly what our mind is already full of on those subjects.

There is economy in this. For the attempt to see all things freshly and in detail, rather than as types and generalities, is exhausting, and among busy affairs practically out of the

¹³Carlos, GIMÉNEZ; Graciela, MALGESINI, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Los libros de la catarata, 2000, pp.147-148.

question. In a circle of friends, and in relation to close associates or competitors, there is no shortcut through, and no substitute for, an individualized understanding¹⁴. [...]

En un estilo mucho más informal que los otros estudiosos, Lippman habla de cómo una serie de procesos cognitivos segmentan la realidad para facilitar su aprehensibilidad, lo que él denomina "economía cognitiva". De esta segmentación surge nuestra percepción del mundo, que inevitablemente nos mostrará una realidad reducida e incompleta. Lippman habla de las diferencias que existen entre el mundo real y el mundo que percibimos, para ello divide la aprehensión de la realidad en 3 pasos y 5 procesos:

Cuadro I

	Paso 1	Paso 2	Paso 3	
	Detección	Representación	Asignación	
0. Mundo real	1.Observación del mundo	2.Detección de un signo	3. Representación del signo mediante una idea	5.Interpretación del mundo real
	1-2.Detección de un signo	2-3.Representación del signo mediante una idea	3-4.Complementación de dicha idea con los atributos de una imagen	

Siguiendo el razonamiento de Lippman, los estereotipos pasarían a la acción en el paso 3, en el que complementamos la representación de un idea mediante los atributos de una imagen previa. Volveremos sobre este punto posteriormente (2.2.2. El estereotipo como proceso).

En definitiva, el estereotipo es una imagen mental o idea en la que englobamos a todas las personas pertenecientes a un grupo o sociedad, homogeneizándolas hasta prescindir de su individualidad y atribuyéndoles las características de dicha imagen. El

¹⁴Walter, LIPPMAN, *Public Opinion*, Capítulo VI. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link: <http://xroads.virginia.edu/~Hyper/lippman/cover.html>

estereotipo es de naturaleza convencional, fijo e inmutable, y es heredado mediante procesos de aculturación y endoculturación. Es posible distinguir al menos entre dos clases dicotómicas de estereotipos: Propios-ajenos y positivos-negativos. Como fenómeno cognitivo, pertenece a un conjunto de herramientas de categorización de la realidad, así como las fórmulas, los tópicos y las representaciones. El *Alfa* del estereotipo está estrechamente ligado al etnocentrismo, y su *Omega* al prejuicio y la discriminación.

2.2. LA TRIPLE NATURALEZA DEL ESTEREOTIPO: PRODUCTO, HERRAMIENTA Y PROCESO

Partiendo ya de la definición que hemos elaborado de los estereotipos en la parte anterior, podemos diferenciar entre al menos tres elementos sobre los que el fenómeno del estereotipo actúa: las sociedades, los individuos y las minorías o colectivos de una sociedad.

Puesto que el comportamiento del estereotipo varía en disposición al elemento al que afecta (sociedad, individuo o minoría), a lo largo de las siguientes páginas intentaremos aportar una visión original del objeto, que atendiendo a los principios del origen del estereotipo, de sus mecanismos de procesamiento de la información y de sus funciones sociales, nos permita analizar sus características de manera aislada: de ahí la tripartición del estereotipo como producto, herramienta y proceso.

Si entendemos el estereotipo únicamente como un elemento que surge de las confrontaciones entre exogrupos, nos será posible explicar algunas de las características propias de este fenómeno, tales como su creación colectiva-social, la naturaleza férrea de su connotación afectiva, o sus modos de transmisión mediante procesos de endoculturación y aculturación. En este sentido el estereotipo es un "producto", algo que heredamos o adquirimos en su versión "acabada y completa", como diría Aristóteles y sobre el que, por tanto, no tenemos demasiada potestad como individuos.

No podríamos explicar, sin embargo, las diferentes connotaciones que un mismo estereotipo puede generar en los distintos individuos de un mismo endogrupo, como tampoco podríamos explicar la ruptura o incluso la desaparición de ciertos estereotipos, como por ejemplo aquellos generados por el antisemitismo de la España del Siglo XVI y que no nos es posible encontrar en la actualidad: la "larga nariz" de los judíos, su naturaleza "mentirosa", "astuta" y "avara", etc.

Esto no quiere decir que el estereotipo no sea un "producto" en los términos que hemos expresado anteriormente, más bien lo contrario. Precisamente por ser el estereotipo un "producto" de naturaleza social, está al servicio de una serie de necesidades para las que ha sido creado, así como al servicio de la propia sociedad que lo crea. Son por tanto, las funciones que cumple el estereotipo para con la sociedad las que nos permiten explicar todas las inestabilidades que unos estereotipos han sufrido, incluso la fosilización y el mantenimiento de otros. Conforme las necesidades de la sociedad cambian, y conforme se producen cambios en las propias sociedades, los estereotipos cambian, desaparecen o se crean estereotipos nuevos, aunque la principal característica de estos continuará siendo su naturaleza férrea e inamovible. Por esta razón me parece interesante incluir un estudio de las funciones que cumple el estereotipo como "herramienta social", así como el propio proceso de creación de estereotipos, también conocido como estereotipia, estereotipificación o *stéréotypage*.

Esta visión tripartida del fenómeno nos aportará una serie de claves sobre las que trabajar, e incluso pueden ser utilizadas en el futuro por alguien que quiera desarrollar un método de superación de estereotipos, ya en su vertiente didáctica: una metodología (nosotros nos centraremos en el aula de E/LE), ya en su vertiente sociológica.

2.2.1. El estereotipo como producto

Como fenómeno de estrecha relación con el etnocentrismo, el estereotipo nace de la naturaleza social del hombre, y por tanto es algo común y natural en todas las sociedades.

El etnocentrismo está relacionado muy de cerca con otro tópico importante: estereotipos. Los estereotipos son actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra¹⁵.

O también:

[...]

nuestra propia crianza y filtros culturales, y el etnocentrismo crean una serie de expectativas en nosotros acerca del comportamiento y características de otros¹⁶.

Fruto de las tensiones entre el *yo* y lo *otro* que existen dentro de una misma sociedad o entre distintas sociedades, los estereotipos conforman una herramienta básica en las relaciones humanas (volveremos sobre este punto después) puesto que se configuran como el principal modelo de categorización de personas.

Como categorías generales de conceptos mentales, los estereotipos ayudan a guardar información del mundo, organizada en representaciones mentales. Formamos representaciones categóricas de muchos objetos en el mundo, y no seríamos capaces de seguirles el trazo sin ellas. Cuando estas representaciones categóricas se refieren a la gente, se les denomina estereotipos¹⁷.

De ahí la primera dicotomía tipológica que existe entre los estereotipos:

Estereotipos propios: son los estereotipos que los miembros de un grupo crean sobre el propio grupo al que pertenece.

¹⁵David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.38.

¹⁶*Ibid.* pp.89-90.

¹⁷*Ibid.* pp.89-90.

Estereotipos ajenos: son aquellos que los miembros de un grupo crean sobre otro grupo diferente al suyo.

Además, podemos tener estereotipos de grupos con los que nunca hemos entrado en contacto, o a los que no conocemos si quiera de manera remota. Esto no solo es un fenómeno posible, sino común, y se debe a que los estereotipos no son creados de forma individual, sino colectiva. En este sentido, el estereotipo es anterior al contacto y por lo tanto no tiene que haber una relación directa entre la información que proyecta el estereotipo y el referente real.

Como expresa Matsumoto, los estereotipos son un filtro a través del cual interpretamos la información desconocida que nos llega. Los estereotipos son imágenes mentales que se crean de forma colectiva y que poseen una base ficticia, normalmente basada en la exageración de los rasgos de un grupo, o en la suma de los rasgos parciales de algunos de sus miembros.

Los estereotipos pueden basarse en hechos pero a menudo son combinaciones de hechos y ficciones acerca de la gente de un grupo cultural particular¹⁸.

O también en Perrot y Preiswerk a través de Gabriel Ibáñez:

El estereotipo puede ser definido como un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan o tipifican a un grupo en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola¹⁹.

Los estereotipos no solo modifican nuestra visión de las personas, sino que crean un horizonte de expectativas sobre el cual fundamentamos nuestros comportamientos hacia ellas.

Puesto que todos existimos dentro de nuestras propias culturas y en nuestros propios contextos culturales, tendemos a ver las cosas a través de esos contextos. La cultura actúa

¹⁸David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.38.

¹⁹José M^a, GARCÍA IBÁÑEZ, «Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural», *Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte*, 2013, p.31. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-06Garcialbanez.pdf?documentId=0901e72b818c6c79>

como un filtro, no solamente cuando percibimos cosas, sino también cuando pensamos e interpretamos eventos²⁰.

O también en Perrot y Preiswerk, nuevamente a través de Gabriel Ibáñez:

El que utiliza un estereotipo a menudo piensa que procede a una simple descripción; en los hechos implanta un modelo sobre una realidad que este no puede contener. Una representación estereotipada de un grupo no se conforma con deformar caricaturizando, sino que se generaliza aplicando automáticamente el mismo modelo rígido a cada uno de los miembros del grupo²¹.

Debido a que los estereotipos no se fundamentan en una opinión propia extraída de un proceso cognitivo o empírico, sino que en su mayoría son heredados de forma colectiva mediante la aculturación y la endoculturación, los estereotipos son "productos" porque ya vienen hechos, preestablecidos, y son por tanto de naturaleza difícilmente modificable.

Algunos autores han realizado críticas implacables contra el fenómeno del estereotipo, por ejemplo Cano a través de García Ibáñez:

De nuevo, la estereotipia ayuda a organizar lo que al ignorante le aparece como caótico: cuanto menos es capaz de entrar en un proceso realmente cognitivo, más testarudamente se aferra a ciertos modelos, la creencia en los cuales le ahorra la molestia de meterse realmente en el asunto²².

Sin embargo el estereotipo conforma realmente un tipo conocimiento, una base natural y necesaria para la interacción entre los grupos de una misma sociedad o de sociedades distintas. Ciertamente es, no obstante, que debido a la ficcionalidad de la que parten todos los estereotipos, cualquier conocimiento producido por uno conforma un conocimiento erróneo.

Si revisamos el compendio de características que Cano realiza en su tesis doctoral, el estereotipo entendido como "producto" social sería:

²⁰David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p.37.

²¹José M^a, GARCÍA IBÁÑEZ, *op.cit.*, p. 31.

²²*Ibíd.* p. 30.

Fijo e invariable. Característica principal que se deriva de su origen tipográfico y etimológico. Es un conjunto de ‘tipos sólidos’ que como tal no cambia. [...]

Va hecho. Muy relacionado con lo anterior. No se elabora cada vez que uno se enfrenta a la situación sino que se recurre a una estructura ya preparada de anteriores ocasiones, tal y como se hacía con la plancha tipográfica a la hora de reeditar viejas ediciones.[...]

Formalizado. Muy similar al significado de los dos apartados anteriores, pero con una connotación normativa en el sentido de que sólo hay una forma de hacerlo. [...]

Convencional, igual a la mayoría²³. [...]

²³José Ignacio, CANO GESTOSO, *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1993, pp.9-12.

2.2.2. El estereotipo como proceso

A pesar del origen colectivo-social de los estereotipos, el funcionamiento y las consecuencias del uso de los mismos se producen a nivel individual. Como miembros de una sociedad concreta, heredamos o adquirimos una serie de estereotipos, productos de esa sociedad; la aplicación de dicha imagen homogeneizada a los individuos que englobamos en los distintos grupos, así como la formulación de juicios basados en esa imagen conforman sin embargo un proceso individual. Como explica Suriá Martínez:

Los estereotipos se consideran desde la óptica del procesamiento de la información, enfocando los procesos de atención, codificación, retención y recuperación por la memoria, haciendo énfasis en los sesgos que se producen en el procesamiento de la información, como consecuencia de las limitaciones normales de su funcionamiento²⁴.

O en cuanto a las consecuencias, Matsumoto:

Aunque el etnocentrismo y los estereotipos son consecuencias normales e inevitables del funcionamiento psicológico, el prejuicio no. Los prejuicios resultan solamente de la inhabilidad individual de reconocer las limitaciones del propio pensamiento etnocéntrico y estereotipado²⁵.

Como hemos dicho anteriormente, el estereotipo conforma una base más o menos fiable, pero nunca cierta, sobre la que construimos nuestro conocimiento de los distintos grupos. La construcción del conocimiento sobre dicha base es el proceso que muchos autores han denominado como estereotipia, estereotipificación, *stéréotypage*, o en nuestro caso, "el estereotipo como proceso". En este punto cabría preguntarnos por qué proponer una nomenclatura nueva si ya disponemos de al menos tres posibles opciones. La respuesta es sencilla: porque la estereotipia, estereotipificación o *stéréotypage* son términos que parecen hacer alusión tanto al proceso de creación de estereotipos como a los distintos mecanismos de modificación y persistencia de los mismos. Tienden a considerar como una misma cosa los cimientos de la casa y la casa en sí, aunque analicen al detalle los procesos de construcción de la misma. Con la

²⁴Raquel, SURIÁ MARTÍNEZ, «Tema 5: Estereotipos y prejuicios», *GITE - PSICOSOC-Psicología Social (Sociología) - Manuales / Temas*, Universidad de Alicante, 2010, p.6. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14289/1/TEMA%205.%20ESTEREOTIPOS%20Y%20PREJUICIOS..pdf>

²⁵David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.93.

denominación "estereotipo como proceso" pretendemos aislar los mecanismos individuales de los colectivos, y trabajar únicamente los primeros. En este sentido, los resultados de un proceso individual de estereotipificación serán tan variables como los propios individuos sean. Además, hacer una separación dicotómica de estos fenómenos podría darnos las claves necesarias para trabajar con el estereotipo tanto a nivel individual (un alumno) como a nivel colectivo (un aula).

A nivel individual, el funcionamiento del estereotipo se basa en la asignación de elementos afectivos sobre la base cognitiva que el estereotipo supone. Como explica Matsumoto:

Cuando observamos gente de otros contextos culturales, nos exponemos a comportamientos, actividades o situaciones que no concuerdan con nuestras expectativas iniciales, basadas en nuestras pautas de crianza y contextos culturales. Esto puede llevar a que- demos atribuciones negativas a eventos, intenciones o características psicológicas de gente diferente que observamos²⁶.

Los elementos afectivos pueden ser de tipo muy variado: Simpatía, miedo, atracción, rechazo, etc. Aunque los elementos afectivos pueden ser heredados junto a la base cognitiva del estereotipo, en la práctica es más común que surjan de la propia experiencia de cada individuo con el referente estereotipado.

Tras una experiencia de contacto entre miembros de distintos grupos, estos elementos afectivos se ligan rápidamente a la base cognitiva del estereotipo, pasando a formar parte de él y a repetirse junto a él de manera formularia. Se trata de un proceso psicológico cuyo funcionamiento es muy parecido al del condicionamiento clásico. De este modo, aquella buena o mala impresión que recibimos de una persona a la que encuadramos dentro de un estereotipo se transmite al estereotipo en sí, y no a la persona de la que la hemos recibido. La principal consecuencia de este fenómeno es la emisión de juicios previos hacia los individuos a los que encuadramos dentro de un estereotipo, por ejemplo: "Ayer un chino me estafó. Los chinos son unos estafadores".

Podríamos decir que se trata de una especie de "ley de la primera impresión", pero lo cierto es que es un poco más complicado, porque cuando un individuo trata con

²⁶David, MATSUMOTO, *op.cit.* p.89-90.

una persona a la que está estereotipando, no se está dando una situación de iguales, sino que la persona estereotipada se sitúa en un plano inferior y por tanto, esa "Ley de la primera impresión" ya está emitiendo juicios muy marcados desde el principio.

Cuadro II

Individuo	Mantiene una conversación con otra persona considerándola como	Otro individuo	=	Situación de igualdad
		Una imagen estereotipada del grupo al que pertenece esa persona.		

Cuadro III

Individuo	Mantiene una conversación con otra persona considerándola como	Otro individuo	=	Situación de desigualdad
		Una imagen estereotipada del grupo al que pertenece esa persona		

Existe una relación entre estas situaciones y la primera distinción dicotómica que realizamos en el apartado anterior (propios y ajenos): es más común que la situación de igualdad [Cuadro II] se dé entre miembros de un mismo grupo, mientras que la situación de desigualdad [Cuadro III] es más propia entre personas que pertenecen a grupos distintos. Volveremos sobre estas cuestiones en el siguiente apartado, ya que afectan al estereotipo como "herramienta". Además el elemento afectivo ejerce una importante influencia ya en la perpetuación del estereotipo, ya en su ruptura.

Una vez un estereotipo se forma, este se refuerza fácilmente, puesto que los estereotipos están íntimamente atados a nuestras emociones, valores y ser interno, por lo tanto, son difíciles de cambiar una vez los adquirimos²⁷.

Del proceso de asignación de elementos afectivos a la base cognitiva del estereotipo nace la siguiente dicotomía tipológica del estereotipo:

Estereotipos negativos. Se caracterizan por tener ligados valores afectivos que podemos considerar "malos", tales como el odio, la inseguridad, el rencor, la vergüenza, el miedo, etc. Producen el rechazo del individuo que los posee hacia las personas englobadas por este estereotipo.

Estereotipos positivos. Se caracterizan por tener ligados valores afectivos que podemos considerar "buenos", tales como el entusiasmo, la simpatía, la admiración, la atracción, etc. Producen la aceptación del individuo que los posee hacia las personas englobadas por este estereotipo. A pesar de su nombre, esta clase de estereotipo está lejos de ser realmente positiva, ya que su funcionamiento es similar al de los estereotipos negativos y conducen hacia el prejuicio del mismo modo.

Con respecto a los mecanismos de perpetuación y de ruptura del estereotipo, Cano realiza un brillante análisis en su tesis doctoral, del cual mostraremos a continuación un breve resumen.

Mecanismos de perpetuación:

La excepcionalización.

Entre los mecanismos de anulación de esta información contradictoria el más simple, citado en la literatura ya desde los autores clásicos es considerar a tal individuo una excepción. Esta excepcionalización permite aceptar la evidencia contradictoria y al mismo tiempo dejar inalterada o incluso reforzada la creencia sobre el grupo.

[...]

²⁷David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p.90.

si el sujeto percibe a lo largo del tiempo una serie larga de individuos desconfirmadores del estereotipo y los va tratando a todos sucesivamente como excepciones, sin concluir de ellos ninguna alteración de la imagen grupal, entonces es cuando el mecanismo de la excepcionalización se convierte en peligroso²⁸. [...]

El modelo de subcategorización²⁹. Se crean sub-estereotipos a partir de las excepciones, como "hijos deformes" que no modifican realmente al estereotipo "padre".

Mecanismos de ruptura:

El modelo contable³⁰. La continua visión de individuos que rompen el estereotipo hace que finalmente el estereotipo se rompa.

El modelo de conversión³¹. Es un único individuo cuyo impacto hace que todo el estereotipo se rompa. Cano pone el ejemplo de la visión de los negros y la muerte de Marthin Luther King en EEUU.

Volviendo al compendio de características de Cano, debido a su naturaleza individual el estereotipo sería:

Formulario. O sea que funciona como una fórmula. [...]

Reiterativo. Se deriva de lo anterior. Teniendo en cuenta que es algo que no cambia y que se recupera de momentos anteriores, es visto como algo muy repetitivo. [...]

Banal, superficial. Al ser algo que carece de autenticidad y es repetido sistemáticamente, carece de profundidad. [...]

Vacío, sin sentido. La repetición constante y la falta de espontaneidad terminan haciendo que el estereotipo no tenga sentido³². [...]

²⁸José Ignacio, CANO GESTOSO, *op.cit*, pp.363-364.

²⁹*Ibid.* pp.366-372.

³⁰*Ibid.* p.365.

³¹*Ibid.* pp.365-366.

³²*Ibid.* pp.9-12.

2.2.3. El estereotipo como herramienta

En este apartado analizaremos más detalladamente algunas de las funciones que cumple el estereotipo. Para ello será necesario entender el estereotipo, además de como un filtro etnocentrista, como una herramienta básica en la interacción de grupos.

Como hemos dicho anteriormente, el uso del estereotipo no se limita a situaciones de contacto entre otras culturas y la nuestra, sino que se generaliza a cualquier contacto con lo desconocido, lo *otro*, incluyendo a miembros de nuestra propia cultura (subculturas, minorías, etc.). Por ejemplo, si tratamos con una persona que nos es totalmente desconocida, aunque la única información que dispongamos *a priori* de ella sea su aspecto físico (pongamos por caso: chaqueta de cuero, pulseras con pinchos, tatuajes, pelos de punta, etc.), nos bastará para encuadrarla dentro de un grupo referencial (en este caso el heavy metal), y aplicaremos nuestro conocimiento del grupo (estereotipo) en el trato con dicha persona. De este modo, nuestra interacción se verá afectada por las ideas y emociones (factor cognitivo y factor emotivo) que desprenda sobre nosotros dicho estereotipo, las cuales pueden ser positivas o negativas (atracción o distanciamiento) como hemos visto anteriormente. Además, si esa persona nos cae bien acudirá a nuestra cabeza un pensamiento positivo (algo como "qué tipo más majo"), así como será mucho más sencillo que acuda a nuestra cabeza un pensamiento positivo (de tipo "qué tipo más majo") si de algún modo simpatizamos con el grupo en el que encuadramos a esa persona. Si por el contrario esa persona nos resulta apática, los rasgos que nos hayan parecido desagradables de esa persona serán atribuidos a nuestra imagen del grupo en el que le encuadramos, y no podremos evitar cierta antipatía inicial (un prejuicio) ante la siguiente situación de contacto con otra persona distinta del mismo grupo.

El uso del estereotipo como una herramienta de interacción se expande por tanto a cualquier ámbito de nuestra vida en la que tengamos que enfrentarnos con lo *otro*, es decir, algo que nos resulte desconocido. En este tipo de situaciones, que por otro lado resultan de lo más comunes en el día a día, el estereotipo se plantea como una diminuta cápsula de conocimiento que evita el terror, el pánico y el desconcierto ante lo que desconocemos, haciendo posibles las relaciones humanas. Aun cuando no disponemos de un referente cultural (estereotipo) para algo, nuestro cerebro tiende a la

simplificación del objeto desconocido, en este caso las personas, y a la equiparación de las mismas a un referente conocido.

Como herramienta, el estereotipo funciona en al menos cuatro ámbitos: la categorización, la defensa de lo propio frente a lo ajeno, la justificación de acciones cometidas contra exogrupos, y por último el restablecimiento y señalación de las diferencias positivas a favor del endogrupo.

2.2.3.1. Categorización

En primer lugar y como ya hemos señalado anteriormente, el estereotipo es una de las herramientas de categorización (como el tópico, las fórmulas, las imágenes, o el lenguaje) sin las cuales la aprehensión del mundo se volvería caótica y terriblemente complicada. Según Lippman:

For the most part we do not first see, and then define, we define first and then see. In the great blooming, buzzing confusion of the outer world we pick out what our culture has already defined for us, and we tend to perceive that which we have picked out in the form stereotyped for us by our culture³³.

O según Herrero, a través de Djandue:

De ahí que el estereotipo desempeñe, a juicio de Herrero (2006), una función “constructiva” porque es un punto de apoyo para nuestra percepción de la compleja realidad del mundo y porque facilita nuestro contacto y relación con los demás por el hecho de compartir esquemas cognitivos y lingüísticos comunes³⁴.

Para Matsumoto desempeñarían el papel de "marco referencial", aunque debido a la cercanía que existe entre los fenómenos del estereotipo y el prejuicio, no deja de advertir el peligro implícito al propio uso de estereotipos.

Los estereotipos pueden ser útiles en darle a la gente alguna base para juzgar, evaluar, e interactuar con gente de otras culturas—una especie de marco referencial— pero pueden

³³Walter, LIPPMAN, *op.cit.*, Capítulo VI.

³⁴Bi Drombé, DJANDUE, *op.cit.* p.2-3.

ser muy peligrosos y destructivos cuando la gente se adhiere a ellos inflexiblemente y los aplica a toda la gente de ese contexto cultural, sin reconocer las bases falsas del estereotipo o las diferencias individuales dentro de esa cultura³⁵.

A diferencia de Matsumoto, no considero que los estereotipos sean realmente útiles para "darle a la gente alguna base para juzgar, evaluar". Son útiles (y necesarios) como herramienta de interacción, pero resultan poco versátiles a la hora de realizar un juicio o una evaluación acerca de una persona o incluso de un grupo, por su naturaleza férrea y por su base ficticia. En mi opinión, el estereotipo ha de ser utilizado como lo que es, un referente. Por eso es tan necesario, si no romper, sí superar el filtro etnocentrista que estos suponen en cualquier interacción humana. La existencia de este trabajo se basa de hecho en esta necesidad, cada vez más urgente, en el aprendizaje de segundas lenguas, donde el único referente de la cultura meta que poseemos en contextos de LE son el profesor y los estereotipos (heteroestereotipos).

³⁵David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p.38.

2.2.3.2. Defensa de lo propio frente a lo ajeno

Según Allport todo individuo necesita (en tanto que ser social) un endogrupo en el que basar sus necesidades. Dentro del marco etnocentrista en el que se desenvuelven las relaciones sociales de cada individuo, las necesidades del endogrupo influyen en las necesidades individuales hasta el punto de limitarlas y moldearlas acorde a las posibilidades adquisitivas del grupo. Esto también tiene que ver con la capacidad humana de adaptarse al medio, en este caso un medio social, o de cuasi-adaptar el medio a uno mismo. Para Lippman:

There is another reason, besides economy of effort, why we so often hold to our stereotypes when we might pursue a more disinterested vision. The systems of stereotypes may be the core of our personal tradition, the defenses of our position in society.

They are an ordered, more or less consistent picture of the world, to which our habits, our tastes, our capacities, our comforts and our hopes have adjusted themselves. They may not be a complete picture of the world, but they are a picture of a possible world to which we are adapted. In that world people and things have their well-known places, and do certain expected things. [...]

No wonder, then, that any disturbance of the stereotypes seems like an attack upon the foundations of the universe. It is an attack upon the foundations of *OUR* universe, and, where big things are at stake, we do not readily admit that there is any distinction between our universe and the universe. A world which turns out to be one in which those we honor are unworthy, and those we despise are noble, is nerve-racking³⁶.

O también Allport:

Estamos ahora en condiciones de comprender y valorar una importante teoría sobre el prejuicio. Sostiene esta teoría que todos los grupos (ya sean endogrupos o grupos de referencia) desarrollan una forma de vida con códigos y creencias, normas y "enemigos" característicos, que satisfagan sus propias necesidades de adaptación. La teoría sostiene también que diversas presiones, groseras y sutiles, obligan a cada individuo dentro de lo que el grupo exige³⁷.

³⁶Walter, LIPPMAN, *op.cit*, Capítulo VII.

³⁷Gordon, ALLPORT, *The Nature of Prejudice*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1954. Traducción de Ricardo Malfé, pp. 56-57.

En ese marco etnocentrista, cada "endogrupo" desarrolla lo que podemos denominar como un "modo de vida": valores, creencias, rechazos, y también los estereotipos. Este modo de vida es heredado o asimilado por los miembros del endogrupo. Los estereotipos (Recuérdese 2.2.1. El estereotipo como "producto"), así como el resto de valores y creencias del endogrupo son férreos e inamovibles, aunque no por ello incuestionables.

Las categorías más importantes que un hombre tiene son sus valores. Vive por y para ellos. Es raro que piense en ellos o que los analice detenidamente: lo más común es que los sienta, los afirme y los defienda. Tan importantes son las categorías de valores que la evidencia y la razón se ven reforzadas habitualmente a acomodarse a ellos. [...]

Nosotros estimamos nuestro propio modo de existencia y subestimamos en consecuencia(o atacamos de modo activo) lo que nos parece construir una amenaza para él³⁸.

El estereotipo juega un papel crucial en lo que a la defensa de estos valores³⁹ se refiere, así como en defensa del modo de vida propio frente a cualquier elemento "extraño". Primero porque convierte al elemento extraño en un elemento "conocido", y después porque la asociación de valores afectivos a dichas imágenes nos ayudan a desarrollar una pauta de comportamiento hacia el elemento cognitivo de los estereotipos. No obstante y debido a la naturaleza etnocéntrica de esta herramienta, la pauta de comportamiento que desarrollamos se basará, por norma general, en lo que Allport denomina como la "subestimación".

³⁸Gordon, ALLPORT, *op.cit.* pp. 40- 43.

³⁹La idea del estereotipo como mecanismo de defensa de los valores ha sido extraída de Raquel SURIÁ MARTÍNEZ, *op.cit.*

2.2.3.3. Justificación de acciones cometidas contra exogrupos

Si el apartado anterior se basaba en la defensa de los elementos propios del endogrupo, este apartado tan solo supone un paso más en la sucesión lógica de los acontecimientos. El estereotipo puede funcionar como un mecanismo justificación y defensa del endogrupo y de las acciones cometidas por el mismo, o incluso de las acciones cometidas por el *yo* desde un plano individual, mediante la adscripción sistemática de valores afectivos negativos al estereotipo de un exogrupo.

En escala de menor a mayor violencia, Allport clasifica los tipos de acciones justificables mediante la asignación de valores afectivos negativos de forma sistemática al estereotipo⁴⁰.

1. Hablar mal
2. Evitar el contacto
3. Discriminación
4. Ataque Físico
5. Exterminio⁴¹

Aunque Allport solo analiza hasta el punto cuatro (4. Ataque Físico) en la gradación de violencia, aporta una serie de pasos que hacen que, si se continúa con la asignación de valores negativos, la violencia se degrade hasta el ataque físico o incluso lo supere.

1. Ha habido un largo periodo de pre-juicio de tipo categórico. [...]
2. Ha habido un largo periodo de quejas verbales contra la minoría que sufre el papel de víctima. [...]
3. La discriminación ha ido en aumento. [...]

⁴⁰ En realidad Allport no habla del estereotipo en sí sino del prejuicio, aunque en el libro no parece haber una distinción entre ambos, probablemente debido a que el concepto de estereotipo moderno (y su aplicación a la antropología cultural y a la sociología) es posterior a la edición de este libro.

⁴¹ Gordon, ALLPORT, *op.cit.*, p. 67.

4. Algún tipo de presión externa ha pesado sobre los miembros del endogrupo. [...]
5. La gente se va cansando de sus propias inhibiciones y va llegando a un estado explosivo. [...]
6. Algunos movimientos organizados extraen a estos individuos descontentos. [...]
7. Desde la organización formal o informal el individuo extrae fortaleza y apoyo. [...]
8. Ocurre algún incidente precipitante. Lo que antes hubiera sido despreciado como provocación trivial causa ahora una explosión. [...]
9. Cuando la violencia al fin estalla, la operación de "facilitación social" adquiere importancia como sostén de la actividad destructiva. Ver a otras personas tan excitadas como uno en medio del frenesí de la turba, aumenta el propio nivel de excitación y conducta. Lo común es que se intensifique en cada persona el vigor de sus impulsos y que disminuyan las inhibiciones particulares⁴². [...]

⁴²Gordon, ALLPORT, *op.cit*, pp. 76-77.

2.2.3.4. Restablecimiento y señalación de las diferencias positivas a favor del endogrupo

Mediante la tipología dicotómica (propios y ajenos) mencionada anteriormente (2.2.1. El estereotipo como producto), el estereotipo, en tanto que imagen exagerada, se presenta como una "herramienta" con la cual podemos marcar las diferencias⁴³ entre los distintos grupos. Como explica Allport:

[...]

las pertenencias a endogrupos son vitalmente importantes para la supervivencia individual. Estas pertinencias constituyen una trama de hábitos. Cuando encontramos a un extraño que sigue diferentes costumbres, decimos inconscientemente "Rompe mis costumbres". Y esto es desagradable. Preferimos lo familiar. Es inevitable que nos pongamos en guardia cuando otras personas parecen amenazar, o solo cuestionar, nuestros hábitos. Las actitudes de parcialidad hacia el endogrupo, o hacia el grupo de referencia, no requieren necesariamente que las actitudes hacia otros grupos sean de antagonismo, si bien la hostilidad a menudo ayuda a intensificar la cohesión del endogrupo⁴⁴.

En este sentido, el individuo puede reafirmar su pertenencia a un endogrupo determinado basándose en las diferencias que existen entre su imagen del endogrupo y la imagen de los exogrupos. Es decir, debido a que los estereotipos conforman imágenes mentales exageradas de los distintos colectivos, son un punto sobre el que ejercer una comparación. Aunque el resultado de esta comparación es siempre "tendencioso", puesto que se basa en la exageración de rasgos y por tanto será más fácil señalar diferencias que los parecidos, el estereotipo funciona como una "herramienta" de auto-reafirmación y de pertenencia al endogrupo, no tanto debido a la percepción de lo ajeno como a la visión etnocéntrica de lo propio.

Corresponderían al "estereotipo como herramienta" las características del compendio elaborado por Cano:

Homogeneizador. Anulador de las diferencias individuales. [...]

⁴³El estereotipo como herramienta que marca las diferencias entre los grupos ha sido extraído de Raquel SURIÁ MARTÍNEZ, *op.cit.*

⁴⁴Gordon, ALLPORT, *op.cit.*, p. 64.

Falto de sentimiento y espontaneidad. Si es algo que no responde a la situación sino que es convencional y hecho previamente, no es difícil de entender que se le atribuya una ausencia de sentimiento genuino y de espontaneidad.[...]

Falso. Un paso más allá del sentimiento y la convencionalidad es la suposición de falsedad.
[...]

Indivisible: Compuesto de partes no separables, que solo tienen sentido en su conjunto⁴⁵.
[...]

⁴⁵José Ignacio, CANO GESTOSO, *op.cit*, pp.9-12.

2.3. PREJUICIO Y DISCRIMINACIÓN

Comenzaremos definiendo el prejuicio. Para Matsumoto:

El prejuicio se define como la tendencia de prejuzgar a otros en base a la pertenencia a un grupo. Esto es, gente con prejuicios piensa acerca de otros solamente en términos de sus estereotipos⁴⁶.

Según Matsumoto el prejuicio se basaría en la emisión de juicios hacia una persona o un colectivo, tomando como la base de esos juicios únicamente la imagen mental que tengamos de ellos (el estereotipo), y no basándonos en la experiencia personal que tengamos con ese individuo o colectivo. Existe una pequeña trampa o bache en el camino, y es el componente afectivo que se liga a los estereotipos, que puede basarse en nuestra experiencia personal o ser heredado, y que modifica nuestra visión de las personas a las que encuadramos en dicho estereotipo (2.2.2. El estereotipo como proceso).

A pesar del componente afectivo ligado al estereotipo, podemos decir que es relativamente "neutro" con respecto a nuestro comportamiento o emisión de juicios, y digo relativamente "neutro" porque como bien indica Matsumoto, existe una tendencia real a la emisión de juicios basados únicamente en nuestros estereotipos, debido al componente afectivo ligado a ellos. En este sentido, puesto que poseemos la capacidad de elegir si basar nuestros juicios hacia los demás en nuestras imágenes mentales (y en los sentimientos ligados a ellas) o no, nos encontramos ante un fenómeno distinto ya que el prejuicio no es inevitable, como sí que lo es el estereotipo.

En definitiva, podríamos definir el prejuicio como el "dejarse arrastrar por la corriente del río" que el estereotipo supone. No podemos evitar la corriente del río (estereotipo), pero sí que podemos nadar en contra y evitar así ser arrastrados (prejuicio).

Por otro lado, la discriminación es definida por este mismo autor:

La discriminación se define como el trato injusto de otros con base en la pertenencia a un grupo. La diferencia entre prejuicio y discriminación es la diferencia entre pensar/sentir

⁴⁶David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p. 93.

(prejuicio) y actuar (discriminación) sobre otro. Como los estereotipos y prejuicios, la discriminación puede incluir tratamientos positivos o preferenciales, tanto como tratamientos negativos o desfavorables⁴⁷.

En esta definición Matsumoto establece una clara distinción entre prejuicio y discriminación: mientras que el prejuicio es un pensamiento, la discriminación es una acción.

Complementa Matsumoto su definición posteriormente:

Prejuicios y discriminación son procesos que ocurren a nivel individual. Cuando ocurren a nivel de grupo o a nivel organizacional, se conocen como —ismos (racismo, clasismo, sexismo) o discriminación institucional. Constituyen una ideología y, como tal, pueden pasar de una generación a otra, de la misma manera que otros elementos culturales⁴⁸.

De esta forma, al igual que el prejuicio y el estereotipo entendidos como "procesos"(2.2.2. El estereotipo como proceso), la discriminación es un fenómeno que sucede a nivel individual, y por tanto son evitables.

Si bien el prejuicio y la discriminación son evitables, como hemos dicho anteriormente, existen casos en los que la discriminación y el prejuicio han sido heredados de una generación a otra como un elemento cultural más, y es que como bien explica Matsumoto, la línea que separa el estereotipo del prejuicio es muy fina:

Los estereotipos existen, aún, entre la gente más pluralista. Lo importante es saber cómo ir más allá de ellos, usándolos solo como guías básicas para interactuar con personas de otros contextos culturales. Como guías, los estereotipos no están escritos en piedra, sino que nos dan ideas, impresiones o imágenes de la gente que podemos usar en nuestros encuentros iniciales, después de los cuales se pueden desechar o reforzar dependiendo de la naturaleza de la interacción. Hay una línea muy débil entre usar una generalización como guía o usar un estereotipo para defender nuestra manera personal de ver el mundo. Defender puntos de vista usando estereotipos rígida e inflexiblemente permite una muy limitada perspectiva del mundo, sus gentes y eventos, lo cual provee el marco dentro del cual aparece el prejuicio y la discriminación⁴⁹.

⁴⁷ David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p. 93.

⁴⁸ *Ibid.* p. 100.

⁴⁹ *Ibid.* pp. 91-92.

2.3.2. Relación entre estereotipos, prejuicios y discriminación

Existe una relación clara entre estos tres fenómenos. Matsumoto habla de cómo todo prejuicio se basa en un estereotipo:

Los prejuicios pueden tener dos componentes: un componente cognitivo (pensamientos), y otro afectivo (sentimientos). Los estereotipos forman la base del componente cognitivo—creencias, opiniones y actitudes estereotipadas que uno se forma acerca de otros. El componente afectivo compromete los sentimientos personales hacia otros grupos de gente. Estos sentimientos pueden incluir ira, desprecio, resentimiento, o desdén, o aún, compasión, simpatía y afinidad. Los componentes cognitivos y afectivos, aunque relacionados, pueden existir independientemente dentro de la misma persona⁵⁰.

Así mismo, Giménez y Malgesini tienen una visión muy parecida a la de Matsumoto:

Seymour-Smith distingue sintéticamente estas dos categorías. Mientras el estereotipo puede entenderse como "una imagen de, o una actitud hacia, personas o grupos, basada no sobre la observación y la experiencia sino sobre ideas preconcebidas", el prejuicio consiste en "un juicio negativo preconcebido de grupo de personas, basado no en el conocimiento de su conducta real sino sobre imágenes estereotipadas (1992,268)⁵¹.

También distingue, como origen del prejuicio hacia alguien, el estereotipo del grupo en el que se le encuadra, y por tanto:

El estereotipo puede ser considerado como paso previo al prejuicio, que a su vez antecede a la discriminación. Se trata de una secuencia que va desde lo *cognitivo* (imagen estereotipada), a la *actitud* (juicio previo o preexistente) y de ahí al *comportamiento* (Discriminación)⁵².

De nuevo encontramos una tripartición de cuasi-causalidad en la sucesión de estos fenómenos. Para la explicación de dicha sucesión causal, hemos elaborado el siguiente cuadro:

⁵⁰David, MATSUMOTO, *op.cit.*, p. 93.

⁵¹Carlos, GIMÉNEZ; Graciela, MALGESINI, *op.cit.* p. 149.

⁵²*Ibid.* p. 149.

Cuadro IV

Paso 1 : Estereotipificación

Proceso cognitivo mediante el cual interpretamos el mundo a través de referentes culturales. Irracional y automatizado.

Causa - Consecuencia - Evitabilidad del proceso

Etnocentrismo y estereotipos.	Adhesión de componentes afectivos a los estereotipos.	Inevitable
-------------------------------	---	------------

Paso 2: Prejuiciación

Proceso actitudinal mediante el cual modificamos nuestra conducta ante eventos desconocidos basándonos en referentes análogos.

Causa - Consecuencia - Evitabilidad del proceso

Componente afectivo adherido a los estereotipos.	Emisión de juicios basados en nuestras imágenes mentales y en sus elementos afectivos.	Evitable
--	--	----------

Paso 3: Discriminación

Proceso mediante el cual modificamos nuestro comportamiento ante personas basándonos en el grupo en el que las encuadramos.

Causa - Consecuencia - Evitabilidad del proceso

Paso 3	Prejuicios negativos hacia los grupos discriminados.	Tratamiento injusto de personas en base al grupo al que pertenecen.	Evitable
--------	--	---	----------

3. ETNOCENTRISMO Y ESTEREOTIPOS EN LA DIDÁCTICA DE E-LE/L2

En este punto analizaremos las consecuencias que el etnocentrismo y los estereotipos tienen en la docencia de segundas lenguas en general, y de español como lengua extranjera en particular. Para ello hemos dividido este punto en tres sub-apartados.

En el primero revisaremos la noción de competencia intercultural y, aunque en menor medida, también la de competencia comunicativa. Posteriormente analizaremos las relaciones que existen entre el etnocentrismo, los estereotipos y lo estipulado en los documentos de política lingüística (el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el Proyecto Curricular del Instituto Cervantes).

En el segundo estudiaremos la incidencia positiva que pueden tener dos aspectos que habremos tratado en el sub-apartado anterior (el cambio de los estereotipos y la toma de consciencia etnocéntrica) en la adquisición de la competencia intercultural, si estos se usan de la forma adecuada.

En el tercero analizaremos cómo algunas metodologías han utilizado los estereotipos, y finalmente esbozaremos una serie de líneas que una metodología específica podría desarrollar y explotar con el fin de superar de forma natural los estereotipos y el etnocentrismo.

3.2. ETNOCENTRISMO, ESTEREOTIPOS Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este apartado definiremos y analizaremos la denominada competencia intercultural, necesaria para la adquisición de una competencia comunicativa. Así mismo, elaboraremos una serie de relaciones claras entre estas competencias, el etnocentrismo, y los estereotipos.

Comenzaremos este apartado pues, definiendo la competencia intercultural. Para ello hemos recurrido al diccionario especializado en E/LE de la biblioteca virtual Cervantes, el cual nos ofrece la siguiente definición.

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad⁵³.

A pesar de que la definición podría parecer insuficiente *a priori*, puesto que ni aclara lo referente a "competencia" ni lo referente a "intercultural", más adelante ofrece una escala de los distintos y progresivos niveles de esta competencia que sí que nos resulta muy esclarecedora:

Nivel monocultural: el aprendiente observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura;

Nivel intercultural: el aprendiente toma una posición intermedia entre la cultura propia y la extranjera, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas; y, finalmente,

Nivel transcultural: el aprendiente alcanza la distancia adecuada respecto a las culturas en contacto para desempeñar la función de mediador entre ambas⁵⁴.

Siguiendo este esquema, la competencia intercultural del usuario hablante de L2/LE debería situarse en el nivel intermedio: por encima del nivel monocultural, que es fácilmente relacionable con la visión etnocéntrica del usuario (Recuérdese el punto 1.

⁵³ Biblioteca Virtual Cervantes (EDs.), *Diccionario especializado en terminología de E-LE/L2*, Centro Virtual Cervantes. Revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

[Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/compintercult.htm)

⁵⁴ *Ibid.*

Etnocentrismo); por debajo del nivel transcultural, presentado este nivel como un escalón más, aunque uno no es necesario para el usuario corriente. Más significativa en lo que a la "competencia" en si se refiere, es la definición de Aneas Álvarez:

El concepto de competencia, tal y como recuerda Lévy -Leboyer (1996) ha sido utilizado desde diversas acepciones semánticas como autoridad, capacidad profesional, competición, cualificación, incumbencia e incluso como suficiencia. [...]

Al referirnos a competencia intercultural vamos a interpretar dicho término como una capacidad de la persona *“respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones (1996:8)”* de tal manera que, aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como *“hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”*. Pero esta capacidad, esta competencia comporta toda una serie de requisitos, actitudes, destrezas, conocimientos que son los que permiten, a dicha persona, dar una respuesta adecuada a los requerimientos de tipo profesional, interpersonal y afectivo que emergen de los citados contextos multiculturales⁵⁵.

La competencia intercultural se presentaría pues, como la capacidad del usuario hablante de L2/LE para desenvolverse eficientemente en situaciones de contacto con diversas culturas, superando sus filtros etnocentristas y adquiriendo una visión relativa con respecto a ellas.

En cuanto a la historia del término, el diccionario especializado de la Biblioteca Virtual Cervantes sitúa el origen de la competencia intercultural en los años 80, debido a la necesidad de vincular lengua y cultura en la didáctica de LE. Así mismo, propone 3 de las competencias que componen la competencia comunicativa de Van Ek como antecesoras de la competencia intercultural:

Las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades dissociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo XX, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades; tanto es así que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades

⁵⁵ María Asunción, ANEAS ÁLVAREZ, «Competencia Intercultural: efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía», *Revista Iberoamericana de Educación*, número 35/5, 2005, pp.1-2.

comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales. Según M. Byram (1995; 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural⁵⁶.

Este diccionario distingue además dos de los principales enfoques para desarrollar la competencia intercultural en la actualidad, si bien especifica:

A pesar de las diferencias entre los dos enfoques, ambos coinciden en atribuir a la competencia intercultural las siguientes características comunes: por un lado, es efectiva y apropiada, y, por el otro, dispone de una variable afectiva, una variable cognitiva y una dimensión comunicativa⁵⁷.

El primer enfoque, denominado enfoque de las destrezas sociales o *The Social Skills Approach*, propone al nativo como modelo sobre el que el usuario aprendiente debe mimetizar los principales aspectos culturales. Este enfoque se aproxima bastante a los planteamientos del relativismo cultural que analizamos en el punto 1(1.1.2. Relativismo Cultural) y puede desembocar como ya dijimos, tanto en la aculturación del aprendiente como en el diseño de dos identidades culturales (una para la cultura materna y otra para la cultura meta).

El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta⁵⁸.

Por otro lado, el denominado enfoque holístico o *The Holistic Approach* pretende que el usuario desarrolle cierta afinidad o "empatía" hacia los diferentes sistemas culturales. Más relacionado éste con los principios del etnocentrismo flexible (1.1.3. El etnocentrismo flexible), el enfoque holístico no pretende sino que el usuario hablante de L2 suba hasta el último nivel (transcultural) de la interculturalidad, y pueda convertirse en un auténtico mediador entre culturas:

⁵⁶Biblioteca Virtual Cervantes (EDs.), *op.cit.*

⁵⁷*Ibid.*

⁵⁸*Ibid.*

En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura. Como puede verse, el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera⁵⁹.

Introducir al alumno en el relativismo cultural es algo que podemos hacer mediante la docencia de L2/LE. Resulta bastante sencillo de hecho, trabajar con materiales de antropologías comparadas y mostrar que el bien y el mal, lo bonito y lo feo o lo justo y lo injusto son meros cismas culturales. Sin embargo la interculturalidad en sí es un fenómeno que presenta mayores problemas en cuanto su docencia. La competencia intercultural no es algo que podamos enseñar nosotros, profesores, de manera autónoma: padres, compañeros, la sociedad en sí debe implicarse para que la perspectiva "intercultural" funcione.

Como analizamos anteriormente (1.1.2. Relativismo cultural), el relativismo cultural supone más una falacia que un camino real hacia la competencia intercultural. En este sentido, el etnocentrismo flexible se presenta nuevamente como una solución viable y válida, capaz de abarcar de manera efectiva los principales problemas que surgen en las comunicaciones interculturales y sumando además la capacidad del usuario de mediar entre culturas (nivel transcultural).

Por su lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas alude a la competencia intercultural a través de la *competencia plurilingüe y pluricultural*:

La *competencia plurilingüe y pluricultural* hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición

⁵⁹Biblioteca Virtual Cervantes (EDs.), *op.cit.*

de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar⁶⁰.

En cuanto a la competencia intercultural, el MCER prefiere una estructuración de dicha competencia a través de dos elementos: una consciencia intercultural y unas habilidades y destrezas interculturales.

Con respecto a la consciencia intercultural, el MCER la define como una "toma de consciencia" con respecto al mundo que nos rodea, así como un medio de superación de los estereotipos culturales y nacionales (los denominados heteroestereotipos, como vimos en el punto anterior 2. Estereotipos):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales⁶¹.

En cuanto a las destrezas y habilidades interculturales, el MCER estipula una serie de "cosas que el usuario hablante de la L2 debe ser capaz de hacer" entre las que se incluye la capacidad de ejercer como intermediario cultural, cualidad que pertenece al tercer nivel intercultural (Nivel Transcultural):

Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.

⁶⁰ Subdirección General de Cooperación Internacional (EDs.), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (a partir de ahora *MCER*), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, CAP VIII, punto 8.1. Definición y enfoque inicial. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link: [Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

⁶¹ *Ibid.* CAP.V, punto 5.1.1.3. La consciencia Intercultural.

- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Los usuarios del *Marco de referencia* pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.
- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural⁶².

Tal y como expone el MCER, la interculturalidad es una competencia, una capacidad que el alumno debe desarrollar para el ejercicio correcto y satisfactorio de la lengua meta, así como debe desarrollar también una competencia comunicativa. Puesto que en ambos casos hablamos de "competencias" (intercultural y comunicativa) que el alumno debe desarrollar, en la práctica docente encontraremos problemas muy similares entre ambas: podemos enseñar sus distintas partes por separado, o en muchas ocasiones de forma transversal, pero es siempre el alumno el que debe dar el paso final y unir las piezas del puzle, de manera que estas encajen.

En este sentido, trabajar con estereotipos puede resultar muy útil no solo en cuanto a la adquisición de la competencia intercultural, sino también en cuanto a la competencia comunicativa. Al igual que un aprendiz de L2 debe superar el macro-filtro etnocentrista que supone la lengua materna para la adquisición de una

⁶²MCER, CAP.V, punto 5.1.2.2. Las destrezas y habilidades interculturales.

competencia comunicativa, debe superarse también el resto de filtros que el etnocentrismo impone en nuestra visión del mundo para la adquisición de la competencia intercultural.

Ahí es donde entran en juego la superación de los estereotipos, porque estos no son sino un filtro etnocentrista más, y porque la superación de estos supone una toma de contacto con el relativismo cultural con el que el aprendiente de L2 ya debe estar familiarizado si su aprendizaje de la L2 va encaminado a la adquisición de una competencia comunicativa. La apertura de varios "frentes de abordaje" del etnocentrismo flexible deberían facilitar la adquisición de la competencia intercultural, así como la docencia de la cultura y de aspectos lingüísticos facilitan la adquisición de una competencia comunicativa. Además, puesto que existe una clara relación entre la competencia intercultural y la competencia comunicativa, es importante a nuestro parecer, no aislar los módulos de docencia dedicados a la adquisición de la competencia intercultural de los dedicados a la competencia comunicativa, sino presentarlos como un *continuum*, tal y como proponen los enfoques modernos: *The Social Skills Approach* o *The Holistic Approach*, si bien como hemos mencionado antes, tenemos cierta preferencia por el enfoque holístico.

Han corrido ríos de tinta acerca de este tema, y seguirán corriendo puesto que aunque encontremos una serie de propuestas didácticas en las que ambas competencias se configuren como una sola (en la teoría, de hecho, una no puede existir sin la otra), la prioridad de muchos aprendientes de L2 es la adquisición de cierto dominio de la lengua meta, y no de una competencia comunicativa. El problema no atañe, por tanto, a la política lingüística, cuya teoría cubre de manera sobrada todos los frentes (y de la forma más equitativa posible). El problema atañe a la política real: la lengua no deja de ser un instrumento de comunicación, una herramienta de intercambio, pero en nuestros tiempos, la lengua es sobre todo un objeto de demanda. Esto no significa que nosotros, docentes de L2, debamos dejar de luchar porque nuestros alumnos consigan una competencia comunicativa y una competencia intercultural, y mucho menos significa que debamos explicar únicamente gramática y léxico mientras nos sentamos a esperar a que el panorama globalizador cambie, o se termine de instaurar por completo. La lengua es un vehículo de la cultura, el principal vehículo, de hecho. Privar a una lengua de su dignidad es privar de dignidad a una cultura, y eso es exactamente contra lo que

debemos luchar los docentes de L2, intentando que el alumnado desarrolle dichas competencias.

3.2. CAMBIO Y SUPERACIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS. LA CONSCIENCIA ETNOCÉNTRICA COMO HERRAMIENTA INTERCULTURAL

En el siguiente apartado vamos a tratar dos aspectos que consideramos clave para el diseño de, si no una metodología específica para el desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa, porque no consideramos que exista una única manera, sí de un *modus operandi* con la que afrontar el problema que suponen los estereotipos y el etnocentrismo en cuanto a la adquisición de dichas competencias. Estos dos aspectos son la "toma de consciencia" etnocéntrica y el cambio de los estereotipos a pesar de su naturaleza estática y férrea, o mejor dicho, la toma de consciencia etnocéntrica a través del cambio de los estereotipos.

Como hemos analizado anteriormente (1.1. Relativismo cultural y tipos de etnocentrismo), el etnocentrismo supone un escalón "trampa" tanto en la adquisición de segundas lenguas como en las metodologías de su docencia: un etnocentrismo inflexible impediría la adquisición de la segunda lengua, según la teoría ambientalista de Schumann dejándola en estado de pidginización, en el mejor de los casos. Del mismo modo, un "etnocentrismo θ " por parte de la cultura materna hacia la cultura meta o lo que se correspondería con una perspectiva de relativismo cultural, desembocaría en la aculturación (y en la pérdida de la identidad cultural por tanto) del aprendiente en caso de que la metodología resultase exitosa, cosa de suma dificultad en contextos de LE. No podemos, por tanto, quedarnos estancados en el escalón ni saltárnoslo, puesto que los resultados en ambos casos son negativos. La manera de cruzar el escalón ha de ser mediante el desarrollo de una serie de herramientas que capaciten al alumno tanto para superar su etnocentrismo inicial, como para no ser aculturado por la cultura meta: esta serie de herramientas han sido denominadas como "competencia intercultural".

Hemos hablado en el apartado anterior (3.2.Etnocentrismo, estereotipos y la competencia intercultural) de los distintos niveles de esta competencia, señalándolos

como un proceso progresivo y paulatino en la adquisición de la competencia intercultural, y de algún modo también de la competencia comunicativa.

Es importante añadir un pequeño aunque importante matiz en lo que al proceso de adquisición de la competencia intercultural se refiere. En contraposición al nivel monocultural, en el que operamos de manera inconsciente y automática, encontramos una creciente necesidad de operar de forma consciente y reflexiva conforme avanzamos entre los otros dos niveles: el nivel intercultural en el que el aprendiente es capaz de establecer comparaciones no unilaterales, y el nivel transcultural, en el que el aprendiente es capaz de ejercer como mediador entre ambas culturas. Este cambio en el modo de operar del aprendiente nos informa de que, para que sea posible el cambio del nivel monocultural al nivel intercultural, es necesaria una "toma de consciencia", de hecho el MCER hablaba de un modo muy parecido, aunque exacto, de esta "toma de consciencia".

Con respecto de los estereotipos, no es de extrañar que el proceso de superación de los mismos sea similar a los mecanismos de superación del etnocentrismo, la "toma de consciencia" que acabamos de mencionar, puesto que estos actúan como un filtro etnocéntrico más. En este sentido, si el aprendiente es capaz de realizar dicha "toma de consciencia" y superar los estereotipos, dispondrá de una serie de herramientas con las que será capaz de superar el resto de filtros etnocéntricos, o metafóricamente hablando, el aprendiente conocerá la manera de atravesar la defensa natural que supone el etnocentrismo para la cultura materna, y lo que es más importante: no solo podrá hacerlo una y otra vez con el resto de los filtros etnocéntricos, sino que será cuestión de tiempo y de estímulos positivos que lo haga hasta adquirir el nivel transcultural.

Es importante resaltar que estamos hablando de una "toma de consciencia" del aprendiente, no de incentivarlo a actuar de una forma determinada o de manipularle con un proceso de adoctrinamiento de tipo aculturador: partiendo de la base de que el nivel transcultural permite al aprendiente ejercer como intermediario entre ambas culturas(materna y meta), los sucesivos éxitos en los intercambios culturales serán los que refuercen positivamente este proceso, que finalmente terminará con el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3. METODOLOGÍA

Puesto que para el desarrollo de la competencia intercultural es necesario un cambio en el modo de operar del aprendiente con respecto a la cultura meta, lo que hemos denominado anteriormente como "toma de consciencia" (3.2.Cambio y superación de los estereotipos. La consciencia etnocéntrica como herramienta intercultural), y que se trata de un proceso similar al necesario para la superación de los estereotipos. A continuación esbozaremos las principales líneas de una metodología destinada a la superación natural de los estereotipos y en consecuencia, a la denominada "toma de consciencia", necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Existen una serie de metodologías que, mediante la proyección de estereotipos positivos hacia la cultura meta, logran explotar el factor de la motivación en favor de la adquisición de la L2, sin embargo el problema de estas metodologías es su tendencia a lo que hemos denominado un "movimiento pendular". Lo que en principio tendería a ser algo positivo, puesto que la motivación es un factor de relevancia a la hora de aprender una segunda lengua, se vuelve en contra de las propias metodologías cuando el aprendiente descubre que los estereotipos con los que ha estado trabajando, así como su idea de la cultura meta son o falsos o meras deformaciones de la realidad: en este momento el péndulo de la motivación toma el sentido contrario y lo que antes promovía la motivación del aprendiente, se convierte ahora en el motor de la desmotivación.

Vamos a distanciarnos de estas metodologías, con el fin de evitar este "movimiento pendular" en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L2, aunque no por ello vamos a renunciar a que el factor de la motivación actúe en nuestro favor. Como explicamos anteriormente (3.2.Cambio y superación de los estereotipos. La consciencia etnocéntrica como herramienta intercultural), una vez realizada la "toma de consciencia" por parte del aprendiente no sería necesario un refuerzo ante este tipo de actitud, pues el propio éxito en los intercambios actuaría como refuerzo en sí. Por ello, en lugar de reforzar extrínsecamente este tipo de actitudes, lo que deberíamos hacer sería forzar intercambios interculturales entre los alumnos, de manera que pongan en práctica los conocimientos adquiridos y se motiven mediante la visualización de la utilidad y de los resultados positivos de su aprendizaje.

3.3.1. Estereotipo y metodología

En la elaboración de esta metodología debería partirse de la base de que todos los aprendientes poseen estereotipos, tanto de la cultura meta como del resto de las distintas culturas de cuya existencia posean algún tipo de conocimiento. Estos estereotipos presentan una serie de características comunes, como analizamos anteriormente (2.2.1. El estereotipo como producto):

- Conforman un tipo de conocimiento de naturaleza férrea y estática, sobre el cual los aprendientes actúan.
- Han sido creados de manera colectiva, y heredados o adquiridos mediante procesos de endoculturación y aculturación.
- Son anteriores al contacto con la cultura estereotipada.
- Modifican la visión de la cultura estereotipada, creando en el sujeto que los posee un horizonte de expectativas.

No se debe trabajar en la modificación de las características del estereotipo, como otras metodologías han propuesto, por dos razones simples: la primera, porque hacen alusión al resultado de una serie de procesos colectivos y cognitivos que se escapan a nuestra capacidad de trabajo en el aula. La segunda, porque aunque lográsemos modificar estas características, estaríamos alterando el "producto", y lo que nos interesa es el "uso" y sobre todo el "proceso", por estar en ellos las claves de la superación de los estereotipos. Estas características, en principio inalterables en su esencia, deben funcionar como la base sobre la que edificar la metodología, es decir: trabajar con el "proceso" y con la "herramienta", no con el "producto".

A diferencia del estereotipo como producto, el proceso de estereotipificación se desarrolla a nivel individual y, como vimos anteriormente (2.2.2. El estereotipo como proceso), consta de una serie de pasos a través de los cuales el sujeto estereotipifica al objeto:

1- Situación de desigualdad entre sujeto y objeto, o mejor dicho, entre agente estereotipificador y objeto estereotipado.

2-Emisión de juicios previos.

3-Asignación de elementos afectivos de tipo positivo/negativo a la base cognitiva.

4-Re-emisión de juicios que refuerzan/rompen el elemento afectivo que se ha construido sobre la base cognitiva en la fase anterior, y por tanto refuerzo/ruptura empírica de la veracidad del estereotipo.

4A- Mecanismos de perpetuación.

Excepcionalización: el sujeto considera que el objeto no se ajusta al estereotipo porque conforma una excepción a la regla.

Subcategorización: el sujeto modifica su estereotipo acerca del objeto con la información nueva, pero no lo supera.

4B- Mecanismos de ruptura. El sujeto, ya por la visión continua de cómo los individuos rompen con su estereotipo (modelo contable), ya con la visión espontánea de un individuo que lo rompe en un momento determinado (modelo de conversión) logra romper sus estereotipos.

La clave para superar los estereotipos está en el paso 3 y la razón es sencilla: la "consciencia" de la falsedad o poca fiabilidad de los estereotipos se creará en el aprendiz si los juicios emitidos en el punto 2 son distintos a los emitidos en el punto 4. La "toma de consciencia" de la que tanto hablamos se basa en hacer comprender al sujeto que utiliza estereotipos que cualquier resultado que obtenga será una deformación de la realidad, y para ello es necesario saber que el "otro" tiene un punto de vista distinto del suyo.

El punto de vista del "otro" es de vital importancia porque, como vimos anteriormente (2.2.3. El estereotipo como herramienta), el estereotipo cumple una serie de funciones sociales que parten de la categorización de una persona o grupo con el fin

de asegurar una ganancia o afianzar la prevalencia del endogrupo en cualquier situación de intercambio con el exogrupo. En este sentido, el mecanismo funciona a la perfección, puesto que el punto de vista del endogrupo queda sepultado bajo la base cognitiva que supone el estereotipo. Una metodología que utilice estereotipos debería partir de una situación de intercambio entre los individuos en la que sea necesario el diálogo cultural, no solo para obtener una solución de beneficio bilateral, sino en la que la solución bilateral sea la única en la que ambos grupos resulten beneficiados. En otras palabras, forzar a los aprendientes a jugar el papel de intermediario cultural en la que el estereotipo distorsione el resultado del intercambio, hasta el punto de perjudicar al endogrupo. Así mismo, será necesario que se aporte información acerca del exogrupo con la que podamos obtener la "solución correcta", de forma que el sujeto tome consciencia de que sus juicios y decisiones estaban basadas en el desconocimiento de la cultura del exogrupo, o mejor dicho en un conocimiento deformado por el estereotipo.

No hay que promover, por tanto, que el aprendiente deje de utilizar los estereotipos, porque estos conforman un mecanismo natural de interacción entre grupos (como analizamos anteriormente, en el apartado 2.2.3. El estereotipo como herramienta). Lo que debería pretender una metodología que utilice estereotipos es "crear consciencia" para que el sujeto use los estereotipos como lo que son, un marco referencial. Por esta razón debería partirse de un juicio previo inicial que podamos romper y mediante el que los mecanismos naturales de ruptura del estereotipo se activen, porque el problema de la estereotipificación no es el estereotipo en sí, sino la credibilidad que se les da. De este modo estaríamos evitando también los dos siguientes pasos del proceso de estereotipificación: los prejuicios y la discriminación.

Para que la metodología funcione aún tendríamos que enfrentarnos a la problemática que los mecanismos de perpetuación del estereotipo suponen. Esa es otra de las claves por las que el punto de vista del "otro" es de suma relevancia: activar los modelos de ruptura del estereotipo, ya sea el modelo contable o el modelo de conversión. Puesto que el punto de vista del "otro" nos proporciona una retroalimentación intrínseca a la propia metodología, los sucesivos éxitos en los intercambios culturales serán los que refuercen positivamente el proceso en sí, que finalmente terminará con una "toma de consciencia" ya sea mediante la visualización de

un caso aislado que rompa el estereotipo (modelo de conversión), ya mediante los sucesivos casos de ruptura (modelo contable).

Una metodología que utilice estas claves debería capacitar a los alumnos para la superación de sus estereotipos, así como el resto de sus filtros etnocentristas y en consecuencia, estimular el desarrollo de la competencia intercultural y comunicativa.

3.3.2. Metodología en 4 pasos

En este apartado expondremos cómo hemos trabajado con los estereotipos que los alumnos (tanto nativos como extranjeros) del IES Virgen de Guadalupe proyectaban hacia sus compañeros. Este apartado no se presenta pues, como una propuesta didáctica en sí, sino más bien como un ejemplo de puesta en práctica y aplicación de los conocimientos teóricos y las conclusiones a las que hemos llegado a lo largo de este trabajo. Así mismo, puesto que no creemos en la existencia de una propuesta didáctica universal, sino más bien en las distintas aplicaciones particulares y específicas que dependerán de las características de cada grupo, este apartado se presenta también como un *modus operandi*, o una propuesta metodológica si se prefiere, ejemplificada con nuestra propia experiencia y toma de decisiones a lo largo del período de prácticas.

3.3.2.1. Paso 1: *Know your enemy*

El primer paso lógico de nuestro *modus operandi*, al que hemos denominado *Know your enemy*, consiste en una recopilación de toda la información referente a los estereotipos que los alumnos puedan tener, es decir saber a lo que nos enfrentamos. A pesar de la sencillez que pueda aparentar este paso, es necesaria su realización y no podemos en ningún caso dar por sabidos los estereotipos que los alumnos (tanto nativos como extranjeros) tienen, debido a la desigual información que aporta el proceso de endoculturación y a la creciente influencia de los medios como la televisión o internet. La única manera viable de saber realmente qué estereotipos tienen los alumnos es por tanto, preguntar. La información obtenida acerca de los estereotipos es de vital

importancia porque, si trabajamos con los estereotipos de corte clásico, nos arriesgamos a que no se correspondan con la visión de los alumnos, y por tanto, nuestros esfuerzos resultarán estériles en el mejor de los casos y en el peor, el resultado será que los alumnos, en lugar de superar sus estereotipos adquieran estereotipos nuevos.

3.3.2.2. Paso 2: *Law of Cause and Effect*

Una vez recopilada la información (Anexos I y II), deberemos evaluarla teniendo en cuenta dos factores: la repercusión de los estereotipos en los alumnos y el estadio de etnocentrismo en el que se encuentran. La evaluación de estos dos factores es crucial porque nos dirá cómo debemos trabajar con los estereotipos y qué grado de prioridad debemos darle a nuestro trabajo con ellos.

La mayoría de los materiales y enfoques metodológicos se basan en la docencia de elementos de tipo lingüístico. Si bien los que se encaminan hacia la adquisición de una competencia comunicativa muestran un interés, moderado o alto, hacia la docencia de aspectos culturales, aún en estos materiales y enfoques la interculturalidad está tratada de manera muy residual. En contextos de inmigración, la adquisición de una competencia intercultural tanto por parte de los nativos como de los extranjeros puede llegar a tener tanta importancia como la adquisición de la competencia comunicativa, porque la influencia que una ejerce sobre la otra aumenta exponencialmente sus dimensiones en contextos de inmersión, donde el choque cultural o "estadio de preservación" enunciado por Schumann puede causar el rechazo hacia la lengua y la cultura meta o la "pidginización".

A continuación, mostraremos cómo podemos evaluar estos dos factores teniendo en cuenta una serie de aspectos derivados de cada uno de ellos, así como los resultados obtenidos de nuestra propia evaluación realizada en el período de prácticas.

3.3.2.2.1. Evaluación de los estereotipos en el aula

- **Mediante la actitud de los que los proyectan, tanto hacia los propios estereotipos como hacia las personas estereotipadas.** La actitud que ambos grupos (nativos y extranjeros) mostraban tanto hacia sus heteroestereotipos como hacia las personas estereotipadas era neutra. Si bien pudimos encontrar la capacidad de ejercer juicios de valor entre aspectos de su cultura y de la cultura de acogida en los alumnos extranjeros (aspecto que no encontramos en los nativos probablemente debido al desconocimiento de las otras culturas), estos juicios se basaban más en una comparación propia del segundo nivel de la interculturalidad establecido por Meyer (Nivel intercultural) que en los patrones cognitivos y conductuales que mueven a las personas desde el estereotipo hasta el prejuicio, y finalmente a la discriminación.

- **Mediante la credibilidad que se les da a los estereotipos.** La credibilidad que los alumnos daban a sus heteroestereotipos era moderada. Los alumnos nativos daban por ciertos los estereotipos aportados, pero de forma intuitiva sabían que estos eran productos del escaso conocimiento que tenían de la cultura hacia la que estaban proyectados, que su visión era por tanto difusa y, a pesar de darlos por ciertos no los consideraban dignos de credibilidad. Al contrario que los nativos, los alumnos extranjeros concedían un poco más de credibilidad a sus heteroestereotipos, si bien los consideraban falsos. La visión de unos y otros puede ser fácilmente explicada si tenemos en cuenta el uso que cada uno de los grupos daba a sus heteroestereotipos: mientras que los extranjeros utilizaban los estereotipos como un marco referencial con el que desenvolverse en el día a día, los alumnos nativos no tenían esa necesidad y por tanto sus proyecciones eran meras ideas orientativas (sobre todo en los aspectos tabú de otras culturas), y de algún modo más reacias a la hora de emitir juicios de valor.

- **Mediante la capacidad de aplicar el modelo estereotipado a todas las personas pertenecientes al grupo.** A pesar de los distintos niveles de credibilidad y certeza que ambos grupos tenían sobre sus heteroestereotipos, ambos han encontrado severas dificultades a la hora de aplicar la imagen que proyectan sus heteroestereotipos hacia sus compañeros. Esto es una característica muy positiva del grupo, porque de algún modo nos está informando de que son conscientes de la individualidad que cada

uno de ellos tiene y por tanto, de una consciencia de las propias limitaciones de sus heteroestereotipos.

En conclusión, a pesar de que los alumnos extranjeros y nativos muestran diferentes actitudes hacia sus estereotipos, esto se debe al uso que unos y otros hacen de ellos. En ninguno de los casos los estereotipos encaminan a los sujetos hacia el prejuicio y la discriminación.

3.3.2.2.2. Evaluación del etnocentrismo en el aula

- **Mediante el grado de integración de los alumnos extranjeros, tanto en el aula en sí como en el centro.** Los alumnos estaban bastante integrados tanto en el aula como en el centro. Muestra de ello era su moderada participación en el aula (similar a la del resto de la clase), así como su alto grado de interacción con sus compañeros, hasta el punto de resultar difícil de distinguir a los individuos que pertenecían a un grupo o a otro. En este apartado hemos de señalar la labor de mediador intercultural que muchos de los alumnos extranjeros realizaban entre sus padres y la cultura de acogida. A pesar de la alta integración de los alumnos extranjeros al aula, no hemos podido dejar de notar que fuera del centro muchos de ellos no emplean su tiempo libre realizando actividades con el resto de sus compañeros, sino que prefieren ayudar a sus padres en sus respectivos negocios: esto no es ni positivo ni negativo, simplemente tiene como consecuencias que la cantidad de input de la lengua meta que estos alumnos reciben sea menor que la de los chicos que salen a jugar a la calle por las tardes, y por tanto su aprendizaje es más lento.

- **Mediante la actitud de los profesores hacia los alumnos extranjeros.** Los profesores trataban a alumnos extranjeros de la misma forma que a los nativos, les ofrecían las mismas oportunidades y castigaban igual sus malas conductas. Si bien había una serie de adaptaciones curriculares para los alumnos extranjeros, el resto del aula lo concebía como normal y no como una ventaja que a unos se les daba y a otros no. Además, en muchas ocasiones los profesores animaban a los alumnos para que aportasen información acerca de su cultura con el fin de enriquecer la lección.

- Mediante la actitud de los alumnos hacia sus compañeros. La actitud de los nativos hacia los extranjeros era neutra, derivada de la automatización, y esta es si cabe la mejor actitud que pueden tener los alumnos nativos hacia sus compañeros extranjeros. Tan solo tenemos que pensar en las relaciones que existen, ya desde su etimología, entre lo "extraño" y el "extranjero", y nos daremos cuenta de que esta automatización es solo una muestra más de la integración de los alumnos al aula y al centro, así como de que la actitud de sus compañeros hacia ellos es totalmente positiva.

Como hemos visto, los alumnos extranjeros poseen un etnocentrismo moderado que evita su aculturación, además de capacitarles para emitir juicios de valor hacia la cultura de acogida, pero no lo suficientemente fuerte como para su rechazo (como muestra el Anexo I, hay aspectos de la cultura de acogida que les gustan más que los de su cultura materna). Estos alumnos, a pesar de su juventud, son capaces de moverse en ambos paradigmas culturales (cultura materna y cultura de acogida) e incluso de ejercer como mediadores, si bien conservan su identidad cultural, como vemos por ejemplo en el hecho de que prefieran ayudar a sus padres a jugar en el parque.

Con respecto a los alumnos nativos, aunque muestran una aceptación clara hacia sus compañeros extranjeros, son lo suficientemente etnocéntricos como para obviar la mayoría de los aspectos de su cultura, es decir, no muestran un interés real en los aspectos que los hacen distintos, sino que se centran en los que los hacen iguales, tan solo poniendo atención en los tabúes culturales, hecho que les impide emitir juicios de valor hacia las culturas de sus compañeros.

En conclusión, tanto los alumnos nativos como extranjeros poseen un etnocentrismo moderado, en estadio flexible. Todos son inconscientes de su etnocentrismo. Frente a los alumnos extranjeros cuyo etnocentrismo moderado se basa en la práctica del día a día y en encontrar un lugar en la cultura meta sin perder su propia identidad cultural, sobre los nativos recae una menor responsabilidad (la de integrar a sus compañeros al aula) y por tanto sus destrezas son menores. A pesar de que no llegan a un grado de consciencia etnocéntrica, los alumnos nativos parecen intuir las propias limitaciones de su visión etnocéntrica.

Como dijimos anteriormente, en este punto hemos de cuestionarnos cómo debemos afrontar el tratamiento de los estereotipos y del etnocentrismo en clase. Después de realizar la evaluación del etnocentrismo y de los estereotipos de los alumnos, hemos visto que la necesidad principal de los alumnos extranjeros (la integración al aula y al centro) estaba cubierta. Si bien los alumnos (tanto extranjeros como nativos) no poseen una consciencia etnocéntrica, esta parece suplirse mediante el compromiso de los nativos y las necesidades de adaptación de los extranjeros. No obstante, la integración del alumnado extranjero depende de otro factor crucial: su conocimiento de la lengua y la cultura meta. Debido al desigual conocimiento de estos aspectos que el alumnado inmigrante mostraba, tomamos la decisión de organizar el escaso tiempo que las prácticas suponen de dos formas distintas:

Con los alumnos cuyos conocimientos de la lengua y la cultura meta eran menores, emplearíamos este tiempo exclusivamente en la docencia de aspectos lingüísticos y culturales, porque de algún modo sus prioridades (en este caso la integración al aula) dependen del conocimiento de estos dos aspectos.

Con los alumnos cuyo conocimientos de la lengua y la cultura meta fueran mayores, destinaríamos una parte del tiempo a la adquisición de una consciencia etnocéntrica, enfocando todos los contenidos de lengua y cultura que nos fueran posibles hacia este fin.

3.3.2.3. Paso 3: *Errare Humanum Est*

El tercer paso, al que hemos titulado *Errare Humanum Est*, consiste en mostrar al alumnado que la información que tienen de los distintos exogrupos (los estereotipos) es errónea o falaz, y por tanto no va a ayudarles realmente a la hora de afrontar una situación de intercambio. Además, el planteamiento de este segundo paso incluye un punto extra sin el que probablemente no tendría un sentido intercultural: recordemos que aunque vayamos a trabajar con estereotipos, lo que perseguimos es una "toma de consciencia" por parte del alumnado. Para lograr la "toma de consciencia", además del

conocimiento de que los estereotipos aportan una información errónea, es necesario conocer el punto de vista del *otro*.

De los tres alumnos que nos fueron encomendados en el período de prácticas, tan solo uno disponía del nivel suficiente de español (entendiéndose este como conocimientos de lengua y cultura española) como para que la docencia del mismo no fuera tan prioritaria para su futura integración como el desarrollo de la consciencia etnocéntrica y el dominio de sus estereotipos. La alumna es Mariam, descrita en el Anexo I. El aula en la que estudia Mariam está formada por un total de siete alumnos:

- Un chico y dos chicas situados en el medio de la clase, junto a los que se sienta Mariam.
- Un chico y una chica cuya asistencia irregular y mala conducta para con el otro causaron su expulsión prácticamente al comenzar la segunda semana de mi período de prácticas.
- Una chica con autismo, situada en primera línea, solamente acompañada por su profesor de apoyo.

En este contexto, planteamos el paso 3 como una actividad intercultural en la que escogimos uno de los heteroestereotipos tanto de Mariam (algunos de ellos reflejados en el Anexo I) como de sus compañeros de aula (Anexo II).

En este punto del paso 3 es de vital importancia la selección de los estereotipos con los que vamos a trabajar. Estos pueden ser elegidos en función de muchos aspectos: la naturaleza del grupo con el que vayamos a trabajar (su inhibición, motivación, tolerancia a la ambigüedad, etc.), la actividad que hayamos elegido (si por ejemplo optamos por someter a los alumnos a un malentendido cultural, utilizaremos los estereotipos que resulten más chocantes), los medios que dispongamos (si nuestras clases se limitan a una hora por semana, o si disponemos de varias), etc. A pesar de que tengamos que manejar estas variables en la selección de los estereotipos, existen también algunos aspectos que no deben variar, independientemente de los factores anteriores: puesto que como profesores nuestra labor será la de mediadores

interculturales, debemos conocer a nuestros alumnos así como las realidades que rodean tanto a sus culturas como los estereotipos que hemos elegido. Además, la información que se aportará para desmentir los estereotipos debe provenir tanto del profesor como de los alumnos.

Los heteroestereotipos escogidos fueron:

A. Todo el mundo bebe alcohol y la gente come mucho jamón. Además, a muchos españoles les gusta matar toros.

B. En el Sahara la gente viste con una especie de togas, y las mujeres se ponen una palestina para tapar su rostro.

En nuestro caso escogimos estos estereotipos porque, a pesar de no ir acompañados de un juicio de valor (como sí que iban acompañados otros), este podía leerse de manera implícita en ellos. Nuestra actividad se basó en exponer y desmentir en clase estos estereotipos. Comenzamos con el estereotipo B, el cual hizo que Mariam se riese. A continuación, pasamos a mostrar la realidad que se esconde tras la imagen estereotipada: en el Sahara la toga y la palestina son prendas comunes porque protegen del calor aislando el cuerpo, e impiden que el sol abraza la piel. A continuación pedimos que Mariam aportase su opinión, la cual corroboró nuestra explicación con el añadido de que la palestina no se utiliza para tapar el rostro en señal de vergüenza, y que la utilizan tanto los hombres como las mujeres. Sí que hay mujeres que utilizan el *niqab* como complemento de un vestido (*hijab*), para darle más belleza o como muestra de respeto, pero no es obligatorio que las mujeres lo utilicen. De hecho Mariam afirmaba no haber utilizado nunca esta prenda.

Después pasamos a la exposición del estereotipo A, que al principio causó una reacción similar en los alumnos españoles, pero que sin embargo dejaron de reír tras añadirse el matiz negativo respecto al toreo. Esto se debió sin duda a que una de las chicas de clase era una ferviente anti-aurina, y ninguno de los allí presentes comulgaba con dicha práctica cultural. De la misma manera, aportamos información referente al estereotipo: en la dieta española es común la carne de cerdo, en cualquiera de sus variantes, porque es un animal que se aprovecha completamente. En cuanto al alcohol,

existen una serie de normas que regulan su consumo. Finalmente con respecto al toreo, en España se considera una tradición, aunque su popularidad ha descendido enormemente desde principios del siglo XXI, en favor de la gente que no está de acuerdo con esta práctica. De manera similar que con el estereotipo B, pedimos la opinión a los alumnos, los cuales expusieron: El jamón es una carne muy cara y muy poca gente puede permitirse comerla todos los días, mientras que el cerdo en sí tiene precios muy asequibles. No todo el mundo bebe alcohol, hay mucha gente a la que no le gusta el sabor y por tanto no beben. No se torea en toda España, de hecho ya hay más de 50 pueblos y ciudades donde oficialmente está prohibido torear.

Tanto Mariam como sus compañeros admitieron haber quedado "impactados" por las explicaciones que ellos mismos habían aportado, y reconocieron que no se habían planteado cómo verían esos aspectos la gente de otras culturas.

3.3.2.4. Paso 4: Sapere Aude!

El paso 4, al que hemos denominado *Sapere Aude!*, es una repetición intencionada del paso 3, aunque con fines distintos: si el paso 3 buscaba el impacto de los alumnos primero mediante el descubrimiento de que la información que aportan sus estereotipos es falsa y segundo mediante una toma de contacto con el punto de vista del *otro*, el paso 4 no está planteado para causar el mismo impacto que el anterior, sino para asentar la consciencia de que existe otra manera de ver las cosas y que los estereotipos, de algún modo, niegan la posibilidad de otros puntos de vista. Así mismo, el paso 4 también está diseñado para evaluar si los alumnos han realizado o no la "toma de consciencia", así como la credibilidad que le dan a los estereotipos continúa siendo férrea o si esta se tambalea.

A continuación mostraremos los estereotipos que hemos utilizado en el paso 4. Los que pertenecen a los compañeros de Mariam aparecen en el Anexo II. Los que pertenecen a Mariam no aparecen en el Anexo I por no ser imágenes recurrentes compartidas con el resto de alumnos inmigrantes del IES Virgen de Guadalupe.

C. Por el día, en el desierto del Sahara hace muchísimo calor, más de 40° grados, y por la noche hace mucho frío y hay tormentas de arena.

D. En el Sahara hay mucho petróleo, por eso Estados Unidos dice que tienen armas de destrucción masiva, para atacarles y quedarse con su petróleo.

E. En España todo el mundo tiene móviles muy buenos y caros, y los utilizan todo el tiempo.

F. En España la gente compra muchísima ropa, sobre todo zapatos, y luego no las utilizan o solo se las ponen una vez.

La metodología se desarrolló de forma satisfactoria en todos los aspectos posibles, tanto en su modalidad de actividad intercultural: ha resultado inesperadamente divertido y motivador para el alumnado; como en su finalidad: no sólo hemos recogido una alta participación del alumnado, sino un verdadero (y prolífico) interés hacia la cultura de los exogrupos (hasta un nivel realmente detallista), así como una auténtica valoración del punto de vista del *otro* y por tanto, el desarrollo de una consciencia intercultural. Creemos que el exitoso resultado se debe en gran parte al relevante papel de protagonista que han jugado los distintos miembros de cada grupo en los pasos 3 y 4, que de algún modo hacían explícita la voz peculiar no solo del grupo estereotipado, sino de los individuos particulares que ofrecían sus puntos de vista.

Los pasos 3 y 4 pretendían crear una empatía cultural entre Mariam y sus compañeros, y de algún modo trascenderla para centrar la atención de los alumnos en el punto de vista individual de cada uno. Como hemos visto, el principal problema del estereotipo es que neutraliza la individualidad de las personas y les atribuye características del grupo en el que se encuadran. En este sentido, la estrecha relación que Mariam tenía con sus compañeros supuso un eje sobre el que los estereotipos se rompieron mediante modelo de conversión.

4. CONCLUSIONES

En el final de este trabajo no hablaremos más de estereotipos, etnocentrismos o competencias, puesto que cada uno de estos elementos posee ya sus respectivas conclusiones en los apartados correspondientes. En este apartado hablaremos de la aplicación real y potencial de nuestro trabajo, en la medida en la que este puede servir para la elaboración de materiales o metodologías que ayuden a los profesores de otros centros a llevar a sus alumnos a un estadio de etnocentrismo flexible y a una perspectiva intercultural, al centro en el que hemos realizado las prácticas a optimizar sus planteamientos y recursos, y a futuras investigaciones relacionadas con los aspectos abordados en el trabajo.

Basándonos en la experiencia vivida durante el período de prácticas en el IES Virgen de Guadalupe, podemos afirmar que las investigaciones realizadas a lo largo de este trabajo nos han servido para la elaboración de materiales y metodologías *ad hoc*, específicas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes con los que hemos trabajado, como también pueden servir para la elaboración de futuras metodologías y materiales destinadas a centros. El instituto en el que a lo largo de un mes hemos realizado las prácticas ha resultado ser el más indicado para esta tarea por un lado, y el menos indicado por otro. El más indicado porque la alta presencia de alumnado multicultural ha supuesto el terreno perfecto a la hora de poner en práctica nuestros conocimientos y realizar nuestras investigaciones. El menos indicado porque el alumnado de este instituto, probablemente debido a la alta presencia de inmigrantes y al fuerte compromiso de profesores, padres y alumnos, ya se encontraba en un estadio de etnocentrismo flexible, que es el fin al que se destinaba la explotación de nuestras líneas metodológicas. Si bien el alumnado (tanto nativos como extranjeros) del IES Virgen de Guadalupe poseía un etnocentrismo de tipo flexible, óptimo para que la interculturalidad aflorase, y los estereotipos de los alumnos estaban lejos de conducirlos hacia el prejuicio o la discriminación, el centro no disponía de una propuesta intercultural que aprovechara estos factores. Es una lástima que después de haber dado el paso difícil: la superación del etnocentrismo y la integración de los alumnos extranjeros al aula, el IES Virgen de Guadalupe no disponga de una propuesta intercultural mediante la cual los alumnos (tanto nativos como extranjeros) puedan enriquecerse culturalmente de las ventajas de las que disponen (probablemente sin saberlo) al compartir el aula con gente de

diferentes culturas, lo que podríamos denominar de forma poética como "no recoger el delicioso fruto del árbol que con tanto esfuerzo ha sido cultivado". Hemos de animar por tanto a los profesores de dicha institución, o a los futuros alumnos en prácticas a los que se les destine allí a que elaboren una propuesta intercultural que permita aprovechar el fértil terreno que el compromiso de tantos ha logrado labrar.

Así mismo, puesto que las investigaciones acerca de la interculturalidad la definen como una competencia no inherente al ser humano, como sí que lo es en términos generativistas la competencia comunicativa, hemos de resaltar el papel que juegan los hijos de los inmigrantes (en concreto algunos de los alumnos con los que hemos trabajado durante el período de prácticas) de forma continuada ya no como traductores, sino como verdaderos mediadores interculturales entre sus padres y la cultura del país acogida: rasgo que se corresponde con el 3º nivel de la interculturalidad establecido por Meyer (nivel Transcultural). Estos niños han desarrollado dicha competencia debido a sus necesidades y a las exigencias del medio, no gracias a un proceso de enseñanza reglada. De alguna forma esto nos está diciendo que la interculturalidad, al igual que la competencia comunicativa, puede adquirirse y desarrollarse de forma natural si el medio es propicio, entiéndase: si los alumnos están expuestos a una moderada aculturación e integración en la cultura meta, así como a la fosilización de la cultura materna. La importancia del etnocentrismo (así como de los heteroestereotipos) es crucial en casos como estos y por tanto, nuestro trabajo puede resultar de gran ayuda a futuras investigaciones encaminadas en esa línea, o en otras en las que se aborden conceptos como el etnocentrismo o los estereotipos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Gordon, ALLPORT, *The Nature of Prejudice*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1954. Traducción de Ricardo Malfé.

- María Asunción, ANEAS ÁLVAREZ, «Competencia Intercultural: efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía», *Revista Iberoamericana de Educación*, número 35/5, 2005.

- Biblioteca Virtual Cervantes (EDs.), *Diccionario especializado en terminología de E-LE/L2*, Centro Virtual Cervantes. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/compintercult.htm

- José Ignacio, CANO GESTOSO, *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1993.

- Bi Drombé, DJANDUE, «La influencia del estereotipo en el aprendizaje del Español como lengua extranjera (E/LE) en Costa de Marfil», *redELE*, número 24, 2012.

- Tiffany FRANCO, «¿Qué papel desempeñan los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua y cultura extranjera?», *HAL Archives-ouvertes.fr.* , 2013. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

<http://dumas.ccsd.cnrs.fr>

- José M^a, GARCÍA IBÁÑEZ, «Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2. Un proyecto de centro cultural», *Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte*, 2013. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-06GarciaIbanez.pdf?documentId=0901e72b818c6c79>

- Leonardo, GIRONDELLA MORA, «Relativismo cultural: Definición», *Contrapeso*, 7 de Mayo, 2009. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

www.contrapeso.info/2009/relativismo_cultural_definición/

- Juan, HERRERO CECILIA, «La teoría del estereotipo aplicada a un campo de la fraseología: las locuciones expresivas francesas y españolas», *Espéculo*, N° 32, 2006.

- Diane, LARSEN-FREEMAN; Michael H. LONG, *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Editorial Gredos, 1984.

- Walter, LIPPMAN, *Public Opinion*. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

<http://xroads.virginia.edu/~Hyper/lippman/cover.html>

- Graciela, MALGESINI; Carlos GIMÉNEZ, *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid, Libros de la catarata, 2000.

- David, MATSUMOTO, *Culture and Psychology: People around the world*, Belmont, Wardsworth Publishing Co Inc, 2000. Selección y traducción de Zayda Sierra, Universidad de Antioquia.

- Subdirección General de Cooperación Internacional (EDs.), *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

[Http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

- Raquel, SURIÁ MARTÍNEZ, «Tema 5: Estereotipos y prejuicios», *GITE - PSICOSOC-Psicología Social (Sociología) - Manuales / Temas*, Universidad de Alicante, 2010. Versión online, revisada por última vez el 02/03/2015, disponible en el link:

<http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/14289/1/TEMA%205.%20ESTEREOTIPOS%20Y%20PREJUICIOS..pdf>



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

PLAN DE ACCIÓN DE FINALIZACIÓN DEL
MÁSTER EN DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL L2/LE

2012-2014

**UNA MIRADA A LA IDENTIDAD BILINGÜE DE LOS LATINOS EN
LOS ESTADOS UNIDOS**

**Alumna: Silvia Ana Garrido Gallego
Tutora: Ana María Díaz Martínez**

AGRADECIMIENTOS

Gracias muy especiales a mi tutora Ana M^a Díaz por su apoyo incondicional y sin fisuras. Por su capacidad de encender luces cuando está muy oscuro.

Gracias a los veinte niños de 6 años que en agosto de 1999 me recibieron en la Lincoln Elementary School diciéndome “maestra, usted habla chistoso” y me abrieron la puerta al intercambio cultural con humor.

Gracias a Adrián García por atreverse a ser mi primer testimonio oral, por su honestidad y sensibilidad.

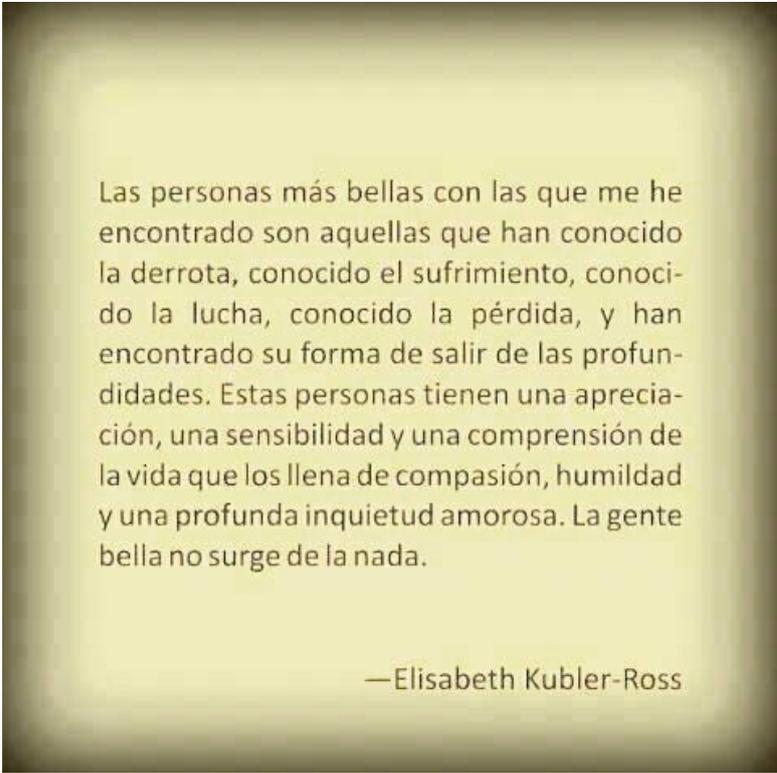
Gracias a Esperanza López-Tello, por su ilusión en el proyecto, por sus buenas ideas y por sus maravillosas entrevistas, mi ayuda de campo en Berkeley.

Gracias a las voces y los trozos de vida de Pancho Rodea (Indiana), Julio Delgado (Los Angeles), Elena Hunt (Berkeley), Ariela (Berkeley), Miren (Richmond), Michelle (Berkeley), Floria (Berkeley), Leah (Colorado), Francisco Fernández (Puerto Rico) y las niñas Laila y Sofía en Berkeley.

Gracias a Federico Alonso, Carmen Briz y Ascensión Jiménez en Miami por toda la valiosa información.

Gracias a cada uno de los colaboradores, que son muchos, los conocidos y los anónimos porque su presencia es lo mejor de este trabajo.

Gracias a mi hijo y a mi pareja por su inmensa paciencia conmigo.



Las personas más bellas con las que me he encontrado son aquellas que han conocido la derrota, conocido el sufrimiento, conocido la lucha, conocido la pérdida, y han encontrado su forma de salir de las profundidades. Estas personas tienen una apreciación, una sensibilidad y una comprensión de la vida que los llena de compasión, humildad y una profunda inquietud amorosa. La gente bella no surge de la nada.

—Elisabeth Kubler-Ross

Para Laura Subia y Sonia Fernández

RESUMEN DE LA MEMORIA

Este trabajo pretende ser un acercamiento a la identidad hispana en los Estados Unidos y una mirada hacia las relaciones que con el idioma español tienen las personas con algún origen latino en este país. Para esta investigación sobre la identidad hispana se han tomado como punto de partida las opiniones de diferentes adultos latinos, principalmente residentes en California, así como el resultado de una serie de encuestas dirigidas a población con ascendencia hispana en edades que abarcan desde estudiantes de primaria hasta estudiantes universitarios y jóvenes adultos pasando por adolescentes y padres de escolares. Entre los estudiantes de secundaria ha habido un nutrido grupo procedente de una escuela de Miami.

Por otra parte, en la segunda parte del trabajo, en el apartado de las unidades didácticas, hemos diseñado una serie de actividades para estudiantes de español como lengua de herencia para niveles de último curso de secundaria y post secundaria, ya sea en departamentos de español de universidades u otras instituciones. Estas actividades tienen como nexo de unión la utilización del cine y el video para trabajar sobre la identidad bilingüe en los Estados Unidos. La razón por la que hemos elegido este medio es porque creemos que se puede sacar un óptimo provecho a la gran carga cultural y emotiva que tiene el cine aplicado al aula de español como L2.

Este trabajo que presentamos a continuación tiene como último objetivo la reflexión, desde la tolerancia y la sensibilidad, sobre la experiencia no siempre fácil del hablante bilingüe de origen hispano en los Estados Unidos. Los caminos quedan abiertos hacia el futuro.

ABSTRACT

This thesis tries to approach the Hispanic identity in the United States and it is also an insight into the bonds that people from Hispanic ancestry have towards the Spanish language and culture in this country. For this research into the Latino identity we have taken into account the opinions of several Hispanic adults, living mainly in California, as well as the data taken from a survey carried out among Latinos ranging from Primary students to University students and young adults, teenagers and parents of Hispanic students. Among the High School students there has been a large group of students from a school in Miami helping in the research.

In the second part of this thesis we present a series of activities designed for Heritage Language students of Spanish at high school-senior- level, but mainly at college or higher education level in different universities and teaching institutions. This series of activities have a common link: the use of videos and cinema to work on the bilingual identity in the United States. The reason why we have used the cinema and videos is because we consider that they have the power to get a powerful emotional response from people in general, and especially young people and this is a valuable asset for the teaching of Spanish as a L2 to Hispanic students.

Finally, this thesis that we now present has the main goal of fostering a reflection on the experience of being a bilingual speaker of Spanish in the EEUU, always from a tolerant and sensitive point of view. There are many ways to follow into the future.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Propósito de estudio	1
1.2. Breve descripción del tema de análisis.....	2
1.3. Breve introducción a la metodología de trabajo	2
1.4. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.....	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1. La educación del español en los EE.UU. El bilingüismo.....	4
2.2. La biculturalidad. La doble identidad	7
2.3. Datos demográficos	9
2.4. Los estudiantes de español como lengua de herencia	11
3. METODOLOGÍA	12
3.1. Justificación y descripción del método de análisis.....	12
3.2. Instrumentos de análisis.....	13
3.2.1. Encuestas	13
3.2.2. Testimonios.....	14
3.2.3. Instrumentos de difusión	14
4. APORTACIÓN PERSONAL DEL INVESTIGADOR	14
4.1. Presentación de los datos del análisis.....	14
4.2. Discusión de los resultados del análisis	15
4.2.1. La escuela ISPA de Miami-Dade.....	15
4.2.2. La emigración por razones políticas y económicas.....	18
4.2.3. La identidad bicultural	18
4.2.4. La percepción de los programas bilingües.....	23
4.2.5. Español para los estudiantes de lengua de herencia.....	25
4.2.6. Dos casos de angloparlantes	26
4.2.7. Cuentas pendientes para el futuro.....	27
4.3. Las actividades para trabajar algunos de los aspectos analizados en esta investigación.....	28
4.3.1. Las voces de los latinos: <i>Habla Ya</i> y otros videos	29
4.3.2. La identidad bilingüe. La suma y no la resta: <i>Las mujeres de verdad tienen curvas</i>	29
4.3.3. Las unidades en preparación	30
5. CONCLUSIONES	30
6. BIBLIOGRAFÍA.....	31
7. APÉNDICE DOCUMENTAL.....	34
7.1. La encuesta de campo.....	34
7.1.1. La página en Facebook.....	35
7.1.2. Los cuestionarios	37
7.1.3. Guion para el testimonio de los colaboradores hispanos.....	46
7.2. Unidades didácticas: Actividades para alumnos.....	47
7.2.1. Las voces de los latinos: <i>Habla Ya</i>	47
7.2.1.1. La identidad.....	50
7.2.1.2. Los acentos	51
7.2.1.3. No quiero hablar español.....	54

7.2.1.4. Cruzando el borde	55
7.2.1.5. Lo que me une a otros hispanos.....	58
7.2.1.6. Tarea final: Mi episodio <i>Habla</i>	59
7.2.2. La identidad bilingüe. La suma y no la resta: <i>Las mujeres de verdad tienen curvas</i>	61
7.2.2.1. Calentando motores	64
7.2.2.2. La primera mirada de Ana al mundo de su madre	64
7.2.2.3. El señor Guzmán: “Ana es una alumna excelente”	65
7.2.2.4. El papá y la mamá de Ana discuten.....	66
7.2.2.5. El nombre tan largo de Ana	67
7.2.2.6. Las posturas de los diferentes personajes.....	67
7.2.2.7. El tesoro de abuelito	70
7.2.2.8. Dos tipos de mujeres	72
7.2.2.9. La metamorfosis de Ana.....	72
7.2.2.10. Las maletas de Ana.....	74
7.2.2.11. Tarea final. Quiero ser actor	76

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Propósito del estudio.

El espíritu y propósito del presente trabajo arranca hace unos 15 años, a través de mi experiencia en el programa de Profesores Visitantes en California, concretamente en el distrito West Contra Costa en Richmond, en la bahía de San Francisco, y posteriormente en el distrito escolar de Compton, en Los Angeles. El motor o idea central de lo que presento a continuación se gestó a partir de un programa para padres de alumnos de primaria que se llevaba a cabo en la escuela de primaria Lincoln Elementary School, de la que yo formaba parte, y en el ámbito de actividades extracurriculares. El programa, llamado **Colorín Colorado**, estaba destinado a padres de alumnos de kínder, primer y segundo grados (estudiantes de 5-8 años) para potenciar el aprendizaje de la lecto-escritura en español de dichos alumnos en sus hogares. La escuela Lincoln tenía entonces un 70% de alumnado de origen hispano y, a pesar de que la proposición **227**¹ había sido aprobada un año antes, en esta escuela –y otras del distrito- estaban en marcha los programas bilingües en kínder, primer y segundo curso de educación primaria. Los niños aprendían a leer y a escribir en su lengua materna – el español- y media hora al día de **ESL**², que iba incrementándose hasta que pasaban a tercer grado, con toda la instrucción en “English only”, solo en inglés. El objetivo del programa **Colorín Colorado** era la de apoyar a los padres latinos³ para que pudieran respaldar y ayudar a sus hijos con las lecturas en casa. Pero hay que tener en cuenta que algunos de los padres no sabían leer y/o escribir y sentían que poco podían ayudar a sus hijos. La gran fuerza del programa era realmente conseguir reforzar la autoestima de los padres en lo que tocaba a su lengua materna, el español, y a su identidad latina, para que pudieran transmitirles ese espíritu a sus hijos. En los talleres celebrábamos las tradiciones y la cultura de los pueblos hispanos y sugeríamos formas en las que los padres podían ayudar a crear un espacio adecuado para que sus hijos sintieran el gusto por la lectura en español. Los padres sentían que, aunque no pudieran ayudarlos directamente en la lectura, sí podían contribuir de muchas otras maneras a acercar a sus hijos los libros estudiados en cada trimestre escolar. El trabajo más importante era conseguir que los padres latinos llegaran a valorar y apoyar el bilingüismo de sus hijos. Para muchos de los papás era un esfuerzo importante apostar por el bilingüismo de sus hijos cuando gran parte de la opinión pública - la proposición 227 acababa de aprobarse - los presionaba para que abandonaran el español como forma de favorecer la asimilación de sus hijos a la vida americana y la lengua inglesa.

Así pues, este trabajo pretende ser una humilde contribución a la enseñanza del español a latinos en los Estados Unidos desde un ámbito emocional, atendiendo a las necesidades psicológicas de un alumnado hispano que tiene el español como lengua de herencia. Este alumnado que vive su existencia desde la pertenencia a una comunidad y a una lengua minoritaria, necesariamente tiene que enfrentar muchas encrucijadas emocionales y psicológicas desde muy tierna edad, desde la definición de su identidad cultural y lingüística hasta todo el abanico de situaciones diversas

¹ La proposición 227, aprobada en California en 1998, establecía el inglés como la única lengua oficial en las escuelas del estado.

² ESL, English As a Second Language, en la que los alumnos reciben clase en inglés pero como L2, como segunda lengua.

³ En el presente trabajo utilizaremos indistintamente la nomenclatura latino e hispano para referirnos a la población que vive en los Estados Unidos y que tiene la lengua y la cultura hispana como lengua materna o como lengua y cultura de herencia, la que han aprendido a través de sus padres, familia y amigos.

relacionadas con la situación socioeconómica de sus familias. Creemos que todo ello genera un estrés muy alto que puede en ocasiones llegar a buen puerto y convertirse en un utópico bilingüismo y biculturalidad, pero en otros casos, aunque sea posible un bilingüismo, la biculturalidad es más dudosa y el nivel de conflictividad interior que viven los hispanos lleva irremediablemente a la exclusión y la marginalidad. Sin duda ese es nuestro objetivo último: el bilingüismo y la biculturalidad sanas, que permitan a sus miembros una interacción rica con su medio. El propósito de este trabajo es contribuir con un granito de arena a la conquista de ese bilingüismo y biculturalidad sin “morir en el intento”.

1.2. Breve descripción del tema de análisis.

El tema de análisis de esta memoria consiste en analizar actitudes, sentimientos, opiniones y preocupaciones vividas por una serie de hablantes de origen hispano en su calidad de individuos bilingües de español e inglés en el contexto de los Estados Unidos. Las zonas de residencia de la mayoría de los sujetos de análisis son dos: California y la ciudad de Miami, Florida. Sin embargo, han colaborado también algunas personas de Nueva York, Indiana y Washington D.C. Los aspectos tratados en el estudio inciden directamente en cómo se posicionan nuestros hablantes respecto al uso del español y el inglés en sus vidas, la importancia que le otorgan a ambas lenguas; si los sentimientos de marginalidad frente al español como lengua minoritaria les ha influido en su apreciación de esta lengua, en el uso que hacen de ella y su competencia lingüística de la misma. En nuestro estudio hemos querido ver las variables que podían afectar a sus actitudes y tendencias lingüísticas dependiendo de las edades y etapa académica de los hablantes, con el objetivo de apreciar el proceso por el que pasan los hispanos de 1ª y 2ª generación principalmente. Asimismo, nos ha interesado especialmente indagar en la idea de identidad de estos hablantes en la medida en que éstos trataban de navegar entre dos culturas y lenguas, cómo vivían su condición y cómo valoraban su bilingüismo y biculturalidad. Por último, este análisis de opiniones ha tenido muy en cuenta la valoración que los hablantes han hecho de la política de bilingüismo del sistema académico en los Estados Unidos

1.3. Breve introducción a la metodología de trabajo.

Para analizar el tema hemos seguido varios métodos de acercamiento a la población objeto de nuestro estudio. A pesar de las dificultades que entraña recabar información de primera mano cuando no residimos en los EEUU, han sido bastantes los colaboradores en los estados de California y Florida principalmente los que nos han ayudado a ir dibujando las inquietudes y sentimientos de identidad de la población de origen hispano en los Estados Unidos. Los medios básicos para obtener información han sido en primer lugar la confección de unos cuestionarios que diferenciaban al público hispano por edades y periodo académico al que pertenecían. Así diseñamos cuestionarios para alumnos hispanos de primaria, para sus papás, para alumnos de secundaria - Middle y High School - y para estudiantes universitarios que estaban estudiando o habían acabado sus estudios y también para jóvenes adultos. El objetivo principal era poder ver la evolución de la relación que con su lengua de origen tenían los individuos a lo largo de su vida desde la infancia hasta la edad adulta y así extraer conclusiones para poder aplicar al aula de español como L2 o como lengua de herencia.

Por otro lado, hemos diseñado también otra manera de que el público de origen hispano pudiera colaborar en el estudio y que ha resultado ser muy beneficioso y rico en aportar matices: la grabación audio de sus testimonios sobre su relación con el español, basados en sus experiencias personales y sus sentimientos a lo largo del tiempo. Estas grabaciones han sido muy valiosas porque nos han permitido valorar

aspectos de componente emocional que han jugado un papel muy importante en las vidas de estos hablantes de español.

La fiabilidad de los resultados sabemos que puede no ser lo alta que desearíamos pero, puesto que el estudio da importancia primordial al sentimiento personal de los colaboradores, creemos que incluso cuando pueda haber tergiversación u ocultación de información, estas son pertinentes porque reflejan un conflicto emocional o de identidad que forma parte del ser bicultural y bilingüe.

El medio de difusión de los cuestionarios y del guion y directrices para las grabaciones testimoniales ha sido principalmente a partir de una página de Facebook que hemos creado llamada "Investigando el español en USA", donde se podían encontrar los enlaces online a los cuestionarios e información sobre la investigación.

1.4. Descripción de la articulación de la memoria en capítulos, del contenido de cada uno de ellos y de la conclusión central alcanzada.

Hemos intentado con este trabajo analizar algunos de los aspectos que rodean las diferentes emociones que sienten los hablantes de español en los Estados Unidos, sean de 1ª generación o posteriores y hemos querido también contribuir con algunas actividades prácticas a cómo ayudar a gestionar esos sentimientos desde el aula tanto de español como L2 como de español como lengua de herencia. Así pues este trabajo consta de un capítulo 2 donde analizaremos algunos aspectos sobre el tema haciendo referencia al estado de la cuestión, especialmente en referencia a aspectos relacionados con la sociolingüística y la psicolingüística tales como la identidad hispana, la identidad spanglish, el bilingüismo y la biculturalidad y los aspectos socioeconómicos de la emigración a los Estados Unidos en la medida en que todo esto puede afectar al éxito en el aprendizaje del español por parte de los hablantes de español con orígenes hispanos a través de sus familias o, dicho de otro modo, los hablantes para los cuales el español es su lengua de herencia.

En el apartado 3 nos adentramos en detalle en la metodología que hemos utilizado para analizar y llegar a unas conclusiones sobre las necesidades y preocupaciones de la población hispana en cuanto al aprendizaje y uso del español y cómo todo ello nos ha ayudado a diseñar y crear unas actividades para ellos en el aula.

El capítulo 4, el apartado central de la memoria, consta de nuestra aportación personal a través del análisis detallado de las encuestas y grabaciones realizadas entre la población hispana de varios estados de los EEUU, especialmente Florida y California. Asimismo presentamos algunas explicaciones sobre las actividades que hemos preparado para ayudar a los alumnos a abordar y reflexionar sobre los temas tratados en las encuestas y los testimonios orales. Estas actividades se adjuntan en el apéndice documental.

En el capítulo 5 abordamos las conclusiones a las que llegamos y que básicamente consisten en que la mayoría de encuestados y colaboradores apuesta por el bilingüismo y la biculturalidad, pero unánimemente consideran que el sistema educativo estadounidense no apoya el bilingüismo, especialmente en la enseñanza pública. Por otro lado, constatamos en el distrito de Miami-Dade que un buen programa bilingüe de mantenimiento y desarrollo de la lengua contribuye a dar autoestima al estudiante y una mayor estabilidad emocional para navegar en las dos culturas.

En el capítulo 6 damos cuenta de toda la bibliografía utilizada, que incluye películas y videos principalmente, así como referencias a libros y artículos ubicados en páginas de internet.

El capítulo 7, el dedicado a apéndices documentales, incluye tanto la información y capturas de pantalla de la página de Facebook creada para la difusión de los cuestionarios y documentos diseñados para la población meta del estudio, como también los mismos cuestionarios, piezas clave de nuestra investigación junto con el

documento guía en base al que los colaboradores hispanos han confeccionado los testimonios. Adjuntamos igualmente a la memoria en carpetas comprimidas todos los videos utilizados en las actividades, los gráficos de las encuestas y todas las grabaciones originales donde se pueden escuchar en detalle las opiniones de encuestados y colaboradores, sus experiencias y vivencias de primera mano, en su calidad de hablantes hispanos bilingües residentes en los Estados Unidos. Asimismo, en este capítulo 7 presentamos las actividades incluyendo todos los enlaces a videos y películas que hemos utilizado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

El mundo hispano en los Estados Unidos es un tema amplísimo y muy tratado en los diferentes aspectos lingüísticos, sociológicos, demográficos y culturales. Vamos a tratar de dar una visión del estado de la cuestión en varios puntos importantes para nuestro trabajo. Vamos a ceñirnos a varios trabajos y estudios que nos han servido de guía para luego en el siguiente capítulo presentar nuestra pequeña aportación.

2.1. La educación del español en los Estados Unidos. El bilingüismo. Una rápida mirada.

Según Heinz Kloss⁴ el español en los Estados Unidos aun habiendo sido la lengua de los primeros colonizadores de parte del territorio que luego pasó a ser de Estados Unidos, dejó pronto de ser una lengua de pleno derecho para convertirse en una lengua que ha funcionado como transición hacia el inglés, la lengua mayoritaria en los Estados Unidos.

Cuando en 1848 México perdió los territorios de los actuales estados del suroeste como California, Nuevo México, Texas y Nevada entre otros, un proceso de americanización se produjo en estos territorios que se convirtieron en estados de la Unión Americana. En las escuelas, como subraya Ofelia García, se fue pasando cada vez más de la instrucción en español o bilingüe a una predominancia del inglés en poco más de 30 años⁵. La primera parte del siglo XX el ambiente en el país se tornó muy xenófobo y ya en 1923 se encuentran ya 34 estados que tienen leyes que obligan a la instrucción monolingüe en inglés (Castellanos, 1983).⁶

En la segunda mitad del siglo XX, a partir de los años 60, vemos un resurgir de la enseñanza bilingüe en los Estados Unidos. Los **años 60** fue la época de la lucha por los **derechos civiles de las minorías** en general y la llegada de las reivindicaciones chicanas⁷ en particular. “Los del movimiento chicano y otros grupos apoyaron la educación bilingüe, y vieron a este programa como una estrategia para la inclusión estructural de esos elementos que históricamente habían sido excluidos de las escuelas en el pasado (p.ej. el idioma español, la cultura mejicana, y la comunidad mejicana)”⁸. En esta época también llega una oleada importante de **emigrantes**

⁴ Citado por García, Ofelia en La enseñanza en español en los Estados Unidos, p 417

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf

⁵ García, Ofelia, ibíd

⁶ Citado por García, Ofelia ibíd

⁷ Durante esta época un término que anteriormente había sido peyorativo para referirse a los inmigrantes de origen mexicano, ahora se los jóvenes mexico-americanos se lo apropian con orgullo para reivindicar sus derechos en contra de la discriminación que sufrían

http://www.brown.edu/Research/Coachella/chicano_es.html

⁸ Batz, Michael:La Educación Bilingüe:Propuesta de un programa de inmersión dual, página 11

<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2505/Batz%20tesina.pdf?sequence=1>

cubanos que escapa de la revolución castrista y que llegan con poder económico y académico. Además a todo esto hay que añadir la creciente emigración hispana procedente de países de América Latina que va llegando en oleadas sucesivas y haciendo su número cada vez más patente. En este clima se crea el primer programa bilingüe en la escuela primaria de Coral Way en el distrito de Miami-Dade en 1963, espoleado por los cubanos exiliados de la Cuba castrista. “Aquellos cubanos recién llegados pensaban que su estancia en los Estados Unidos iba a ser corta y deseaban que sus hijos mantuvieran altos niveles de español académico, al mismo tiempo que aprendían inglés⁹”. Era este, pue, un programa bilingüe propiamente dicho, no uno de transición al inglés sino de mantenimiento y ampliación de los dos idiomas, el español y el inglés. El éxito del programa hizo que tuviera su repercusión en el suroeste del país y que otras escuelas con este espíritu de **bilingüismo de mantenimiento** se pusieran en marcha, en general sin ayuda del dinero público federal. Escuelas privadas de esa índole se fueron creando y en 1968 el gobierno federal decide destinar dinero a los programas bilingües en escuelas públicas y el Congreso aprueba la Ley de Educación Bilingüe. Sin embargo, el talante va a ser diferente y lo que se pretende es que los programas tengan como objetivo el apoyo a los estudiantes hispanos en su **transición** hacia la instrucción solo en inglés. Así pues, se fue forjando la idea de programas de español de **transición**, y **no** de **mantenimiento**. La implicación política era la **asimilación**, que se mantiene intacta hasta nuestros días. A pesar de que la Revalidación de la Ley de Educación Bilingüe en 1984 trajo la aprobación de algunos programas de mantenimiento y no solo de transición al inglés, estos programas fueron muy pocos y cada vez era más el clima **anti-bilingüe** y el énfasis en instrucción **solo en inglés**.

A medida que la población hispana ha ido creciendo con las décadas del siglo XX, la oposición a los programas bilingües, especialmente en estados como California, por parte de las autoridades gubernamentales, ha ido llevando cada vez más a un clima de instrucción solo en inglés (“English only”) y en 1998 se aprobó **la proposición 227** en el estado de California, una iniciativa promovida y financiada por el magnate de Silicon Valley, Ron Unz, llamada “**English for the Children**” (inglés para los niños) y donde se exigía la **enseñanza solo en inglés** en las escuelas públicas de California y que los niños que no dominaran esta lengua siguieran un programa de inmersión de un máximo de un año para luego entrar directamente a aulas de instrucción solo en inglés. Esa es la situación con la que nos encontramos ahora. Como señala Ofelia García, la palabra **bilingual** ha desaparecido prácticamente y hay un gran interés por la instrucción solo en inglés. Cabe preguntarnos cómo es posible que en un estado que tiene una población inmigrante tan importante y con un porcentaje latino en 2000 de un 32% ¹⁰ pudo tener éxito esta ley contra el bilingüismo. Según Audrey Alorro¹¹ “el gobernador Pete Wilson, entusiasta de la iniciativa, y la derecha exhortaron a los ciudadanos nativos a que culparan a los inmigrantes del bajo empleo, los tiempos difíciles y los bajos presupuestos públicos – algo muy común en cualquier parte del planeta en épocas muy diversas. Por otra parte, su ofensiva de muchos millones de dólares buscaba, con un éxito importante, **convencer** a algunos asiáticos y latinos que **la educación únicamente en inglés** sería mejor para sus hijos.” Sin embargo, y a pesar de que el 61% de californianos votaron a favor de esta ley 227, sigue existiendo

⁹ García, Ofelia: La enseñanza del español en los Estados Unidos.

¹⁰ Datos del censo del 2000 y 2010 en Estados Unidos sobre población hispana
<http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04sp.pdf>

¹¹ Arroyo, Audrey: Voces de color, La ley de solo inglés en las escuelas, octubre 1998 en Freedom Socialist <http://www.socialism.com/drupal-6.8/articles/voces-de-color-la-ley-de-s%C3%B3lo-ingl%C3%A9s-las-escuelas-de-california>

interés en la enseñanza bilingüe por parte de padres y educadores, entre otros sectores, y vemos que desde hace unos años se ha buscado otra forma de lidiar con el “English only” y son los programas de **inmersión dual** o de dos vías en que se enseña en inglés y en otro idioma- en este caso español- a **niños anglohablantes y no-hablantes** juntos en el mismo aula. Como cita Batz en su tesina “los programas de inmersión dual tienen **tres objetivos**: (1) el bilingüismo y la bi-alfabetización; (2) el éxito académico por el uso de dos idiomas; (3) el entendimiento de otras culturas (Freeman, 2000). En general, la intención de los programas de inmersión dual es **educar a estudiantes que puedan pensar en dos idiomas y que puedan funcionar en dos culturas distintas.**”¹² De todas formas estos programas siguen siendo minoritarios pero ayudan a demostrar que el interés por conseguir niños y adultos bilingües no ha decaído y se buscan y seguirán buscando cauces para ello.

El bilingüismo, como dice Michael Batz es en los Estados Unidos, y en muchos otros lugares, un tema muy controvertido porque “crea preguntas sobre la identidad nacional, el federalismo, el poder, la etnicidad, y la pedagogía (San Miguel, 2004).” No es de extrañar, pues, que el tema del bilingüismo cree inseguridades e ideas ambiguas en la población. Como veremos en algunos datos de las encuestas que hemos realizado para este trabajo, muchos de los encuestados contestan con un “**no estoy seguro**” a las preguntas sobre los programas bilingües.

Es interesante diferenciar los tres tipos de programas bilingües relacionados con el español, y que más se han estado llevando a la práctica en los Estados Unidos, para poder hacernos una idea de lo que implica cada uno. Aquí mostramos un diagrama¹³ muy esclarecedor elaborado por Ofelia García en el que vemos que el primer tipo de programa pretende la asimilación lingüística de los grupos hispanohablantes al inglés. Su objetivo no es el mantenimiento y desarrollo del español que estos hablantes poseen por nacimiento, sino solo apoyarse por un espacio corto de tiempo en esta lengua para que así los estudiantes den el salto al inglés, que es el objetivo real del programa. Este sería el programa típico en las **escuelas públicas** de California después de la aprobación de la proposición 227 antes mencionada. Tanto los

cuadro 1 El español en la enseñanza. Educación bilingüe

Nombre del programa	De transición	De desarrollo	De dos vías/ Inmersión bilingüe/ De lengua dual
Objetivo	Asimilación lingüística	Bilingüismo	Bilingüismo
Estudiantes	Hispanos	Hispanos	Hispanos y no hispanos
Perfil lingüístico de estudiantes	Hablantes monolingües de español	Hablantes monolingües de español Hablantes bilingües	Hablantes bilingües Hablantes monolingües de español Hablantes monolingües de inglés

Fuente: Elaboración propia.

programas de la segunda columna (de desarrollo) y la de la tercera columna (de dos vías o dual) tienen como objetivo el que los estudiantes dominen las dos lenguas y puedan llegar a ser bilingües y biculturales con todo lo que eso implica: crear ciudadanos con espíritu crítico, más tolerantes y con menos miedo a todo lo diferente. Los programas de desarrollo y de inmersión dual son mucho menos numerosos a nivel

¹² Batz, Michael (2010): La educación bilingüe. Propuesta de un programa de inmersión dual. <https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/2505/Batz%20tesina.pdf?sequence=1>

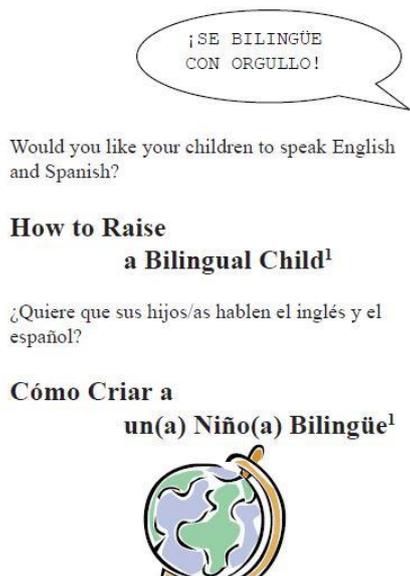
¹³ García, Ofelia (2008): La enseñanza del español en los Estados Unidos, página 421 http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf

de escuelas públicas pero en todo el país podemos encontrar programas de este tipo en escuelas privadas, chárter o “magnet. La escuela ISPA, en el distrito de Miami-Dade en la que hemos encuestado a 39 estudiantes de secundaria, respondería bien al objetivo de la segunda columna, bilingüismo de desarrollo y ampliación del español así como del inglés.

2.2. La biculturalidad. La doble identidad.

El tema de la identidad de los hispanos, el cómo se ven a sí mismos en un país que los ve como una minoría, donde se ven presionados a abandonar las señas de identidad de su familia para poder entrar en la corriente dominante americana y poder ser aceptados como un americano más, es un tema muy controvertido y que va parejo siempre a cualquier estudio lingüístico.

Aquí cabría hablar de las iniciativas de Ana Celia Zentella, una mujer que ha dedicado tiempo y estudio al objetivo de concienciar a la población hispana y americana en general sobre los beneficios de criar niños bilingües y a los efectos positivos que para los individuos y la sociedad el bilingüismo puede aportar. Con su manual de *Cómo criar a un niño bilingüe (How to Raise a Bilingual Child*¹⁴) da pautas a padres y adultos latinos para vencer prejuicios y dificultades que estos encuentran en un país en que el español es una lengua minoritaria y además, en muchos casos, está menospreciada por ser la lengua de muchos inmigrantes que escapan de sus países por la precariedad de su situación socioeconómica. Fijémonos en la portada y cómo ánima al público a ser “bilingüe con orgullo”. En uno de los apartados explica a los padres por qué no tienen que seguir el consejo que mucha gente les da de que es mejor que sus hijos olviden el español para centrarse solo en el inglés.



Mucha gente equivocada **aconseja a los inmigrantes a practicar con sus hijos el poco inglés que saben.** Pero los niños tienen más oportunidades para practicar el inglés que el español, porque **el inglés predomina en la sociedad.** Los monolingües crían a sus hijos en español porque no tienen más remedio, pero cuando comienzan a entender el inglés, los niños suelen contestarles en ese idioma y **dejan de hablar español.** Esos niños terminan entendiendo más español que lo que hablan.

Ana Celia Zentella dedicó estudios a reducir el estigma que sufrían los grupos de puertorriqueños en la ciudad de Nueva York. En su libro *Growing Up Bilingual*¹⁵ analiza extensamente a los niños puertorriqueños de “El Bloque”, un área de “El Barrio” también conocido por “Spanish Harlem”, la zona más antigua y permanente de

¹⁴ Zentella, Ana Celia (2010): How to Raise a Bilingual Child
<http://www.ethnicstudies.ucsd.edu/files/Bilingual%20Manual%20on%20How%20to%20raise%20a%20bilingual%20child.pdf>

¹⁵ Zentella, Ana Celia (1997): Growing Up Bilingual, Blackwell Publishers

población puertorriqueña en New York. Zentella estudió a un grupo de niños desde su infancia hasta que se convirtieron en jóvenes adultos. Un estudio increíblemente exhaustivo y conmovedor en el que la autora busca mostrar el intento de una comunidad por encontrar una identidad positiva en sí mismos, en medio de un contexto que pretende relegarlos económica, social y lingüísticamente. Zentella nos muestra los diferentes registros lingüísticos de español y de inglés hablados por los habitantes del bloque y la capacidad de los chicos para cambiar según el interlocutor. Nos muestra los cambios de una lengua a otra y de un registro a otro y sus mezclas y cambios de código, así como la preferencia masiva del inglés por parte de los niños en edad escolar. Zentella está convencida de que el poder de la lengua dominante, el inglés, es innegable y de ahí que ella piense que el español necesita ser protegido. Por otra parte analiza muy de cerca los cambios de código inglés-español (el “code-switching”) y llega a la conclusión de que la utilización del tan denostado **spanglish** es “a way of saying that they belonged to both worlds and should not be forced to give up one for the other” (114)

En este sentido Ed Morales en su libro *Living in Spanglish*¹⁶ nos recuerda que el spanglish¹⁷ es más que un rasgo lingüístico. Es la búsqueda de identidad por parte de los latinos que se ven en una encrucijada de identidades; es una forma de reivindicación de todo aquello que forma parte de la identidad bicultural anglo-latina en los Estados Unidos.

Morales reivindica el término **spanglish** para superar los problemas que plantean los términos “hispano” y “latino”. Para Morales “Hispanic” era el término favorito de los partidarios de la asimilación y que buscaba claramente el nexo de unión con Europa a través de España y el idioma español y con un color de piel más blanco. “Latino”, por el contrario, implicaba el nexo con Latioamérica y abarcaba la mezcla de españoles, africanos e indígenas. Sin embargo, ninguno de estos términos, según Morales, expresa la realidad de hispanos o latinos cuando están en suelo norteamericano porque aquí se les añade un abanico con más posibilidades lingüísticas y culturales. “¿Por qué Spanglish? No hay mejor metáfora para lo que significa una cultura mixta que un lenguaje híbrido, un código informal; el mismo tipo de construcción lingüística que define diferentes clases en una sociedad puede también llegar a definir algo fuera de ella, un constructo social con reglas diferentes. Spanglish es lo que hablamos pero también es lo que los Latinos somos, y como actuamos y como percibimos el mundo”¹⁸

Ed Morales va mucho más allá en su libro y dota a la palabra Spanglish de una potencia conceptual muy rica. Spanglish es una forma de ser y pensar y entender el mundo y que él propone como modelo social y cultural para el siglo XXI. Esta idea es para el autor extrapolable a toda la sociedad, es un modelo más integrador y donde no nos definimos por blanco y negro, sino por la capacidad de navegar en varias culturas con tolerancia, cariño y respeto. La cita que Morales toma de MiKe Davis¹⁹ es muy ilustrativa de esta forma de pensar:

*“To be **Latino** in the U.S. is rather to participate in a unique process of cultural syncretism that may become a transformative template for the whole society”*

(Ser latino en los Estados Unidos es más bien participar en un proceso único de sincretismo que podría convertirse en un modelo transformador para toda la sociedad²⁰)

Aquí **latino** podría ser reemplazado por **Spanglish** de acuerdo a como Ed Morales elabora la idea de spanglish en su libro. En cualquier caso, Ed Morales nos da unas

¹⁶ Morales, Ed (2002): *Living in Spanglish*, LA Weekly Books

¹⁷ “modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos, en la que se mezclan, deformándolos, elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés”, Diccionario de la RAE, avance de la vigesimotercera edición (consultado 8/12/2014)

¹⁸ Morales, Ed, libro citado. Traducción propia

¹⁹ David, Mike (2000): *Magical Urbanism*, Verso Press

²⁰ Traducción propia

claves que podrían ayudar a muchos latinos a entender un poco mejor el proceso vital que necesitan recorrer para llegar a integrar las dos culturas, para ayudarlos a entenderse como una confluencia compleja y rica de posibilidades y potencial. Pero no solo para los hispanos habla Morales, sino para toda la sociedad. En su idea de spanglish hay cabida para todo el que abrigue el deseo de vivir en una sociedad tolerante, plurilingüe y mestiza. Es, creemos, una idea a seguir y profundizar en lo tocante al tema que tratamos en este trabajo.

2.3. Datos demográficos.

Es interesante en este punto también conocer un poco dónde estamos en términos de datos estadísticos de población hispana por estados y dónde se concentra. Veamos con unos primeros gráficos el aumento clarísimo de la población hispana en los Estados Unidos en los últimos 30 años y la innegable presencia hispana en el día a día de la vida en este país. En el primer gráfico²¹ podemos observar el número de hispanos en millones de habitantes y en porcentajes en el 2000 y el 2012. El porcentaje de casi el 17% de la población total en el año 2012 es muy reveladora.

Table 1

STATISTICAL PORTRAIT OF HISPANICS IN THE UNITED STATES, 2012

Population, by Race and Ethnicity: 2000 and 2012

Universe: 2000 and 2012 resident population

	2012 population	2000 population	Percent, 2012	Percent, 2000
Hispanic	52,932,483	35,204,480	16.9	12.5
Native born	34,118,237	21,072,230	10.9	7.5
Foreign born	18,814,246	14,132,250	6.0	5.0
White alone, not Hispanic	197,275,734	194,527,123	62.8	69.1
Black alone, not Hispanic	38,535,707	33,706,554	12.3	12.0
Asian alone, not Hispanic	15,331,196	10,088,521	4.9	3.6
Other, not Hispanic	9,838,920	7,895,228	3.1	2.8
Total	313,914,040	281,421,906	100.0	100.0

Note: "Other, not Hispanic" includes persons reporting single races not listed separately and persons reporting more than one race.

Source: Pew Research Center's Hispanic Trends Project tabulations of 2000 Census (5% IPUMS) and 2012 American Community Survey (1% IPUMS)

PewResearchCenter

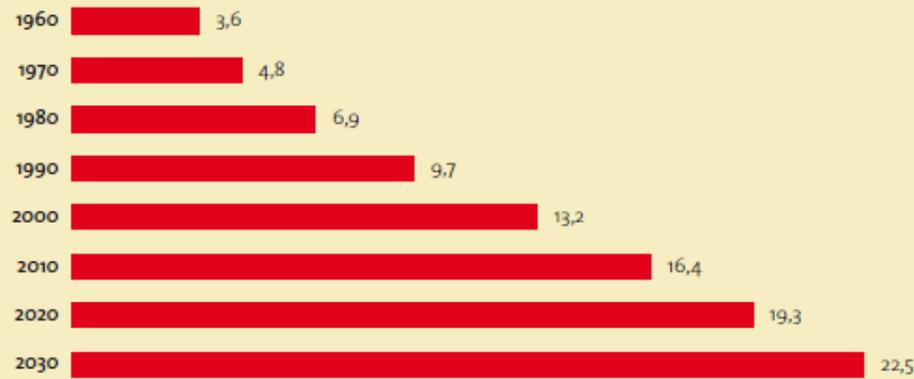
En la gráfica 2²² observamos la evolución en porcentajes desde 1960 y una previsión aproximada para el 2030.

²¹ PEW Research Centre

²² Tomada de Moreno Fernández, Francisco (2008): Dialectología hispánica de los Estados Unidos.

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf

gráfica 2 Evolución estadística de la población hispana en los Estados Unidos (%)



Fuente: Oficina del Censo.

En las dos²³ imágenes siguientes podemos apreciar los estados con un mayor número de habitantes de origen hispano, tanto en números totales como en porcentajes. Vemos que los estados con mayor concentración son los del suroeste: **New Mexico, California, Texas, Arizona, Colorado**, pero también **Florida** en el sur y **New York** en el noreste. En cuanto a la procedencia de los hispanos el 64% es de origen mexicano, seguidos por los puertorriqueños con 9,3% y luego cubanos y salvadoreños con un 3.7%.

States and D.C. are listed in descending order of number of Hispanic residents in 2012

Universe: 2012 resident population

	Hispanic population	Total population	Percent Hispanic
California	14,539,578	38,041,430	38.2
Texas	9,959,855	26,059,203	38.2
Florida	4,484,248	19,317,568	23.2
New York	3,553,080	19,570,261	18.2
Illinois	2,099,195	12,875,255	16.3
Arizona	1,977,233	6,553,255	30.2
New Jersey	1,642,807	8,864,590	18.5
Colorado	1,088,145	5,187,582	21.0
New Mexico	979,977	2,085,538	47.0
Georgia	903,300	9,919,945	9.1
North Carolina	845,420	9,752,073	8.7
Washington	807,998	6,897,012	11.7
Pennsylvania	776,832	12,763,536	6.1
Nevada	752,505	2,758,931	27.3
Virginia	687,008	8,185,867	8.4
Massachusetts	673,731	6,646,144	10.1
Connecticut	510,514	3,590,347	14.2
Maryland	510,448	5,884,563	8.7
Oregon	473,115	3,899,353	12.1
Michigan	452,141	9,883,360	4.6

Table 6

STATISTICAL PORTRAIT OF HISPANICS IN THE UNITED STATES, 2012

Detailed Hispanic Origin: 2012

Hispanic populations are listed in descending order of population size

Universe: 2012 Hispanic resident population

	Number	Percent
Mexican	33,972,251	64.2
Puerto Rican	4,929,992	9.3
Cuban	1,973,108	3.7
Salvadoran	1,969,495	3.7
All Other Spanish/Hispanic/Latino	1,737,757	3.3
Dominican	1,648,209	3.1
Guatemalan	1,265,400	2.4
Colombian	1,080,843	2.0
Honduran	774,866	1.5
Spaniard	723,519	1.4
Ecuadorian	664,408	1.3
Peruvian	582,662	1.1
Nicaraguan	408,261	0.8
Venezuelan	257,807	0.5
Argentinean	240,171	0.5
Panamanian	184,889	0.3
Costa Rican	137,724	0.3
Chilean	129,074	0.2
Bolivian	99,929	0.2
Uruguayan	63,709	0.1
Other Central American	42,074	0.1
Other South American	26,908	0.1
Paraguayan	19,427	<0.05
Total	52,932,483	100.0

Note: Hispanic origin is based on self-described ancestry, lineage, heritage, nationality group or country of birth.

Source: Pew Research Center's Hispanic Trends Project tabulations of 2012 American Community Survey (1% IPUMS)

PewResearchCenter

²³ PEW Research Center

En el siguiente gráfico²⁴ podemos apreciar más claramente las variedades del español hablado en los Estados Unidos en su distribución por estados.



2.4. Los estudiantes de español como lengua de herencia.

Según Álvaro Acosta Corte²⁵ los hablantes de herencia de español son individuos bilingües que han sido expuestos a su idioma materno, en este caso el español, pero que carecen en muchas ocasiones de las habilidades lingüísticas típicas de un hablante nativo. Ahí radica uno de los puntos conflictivos de este concepto ya que si no tratamos con tacto y sensibilidad lingüística y humana a estos hablantes de lengua de herencia, éstos se pueden sentir excluidos y podríamos conseguir lo opuesto de lo que deseamos, que es la posibilidad de que desarrollen y amplíen sus habilidades en español. Una gran investigadora de este tema ha sido Guadalupe Valdés y su definición es una de las más aceptadas ya que retrata muy bien la realidad de estos hablantes. Valdés define al hablante de lengua de herencia como una persona que “se ha criado en un hogar donde se habla otra lengua distinta al inglés, que habla o al menos comprende el idioma y que es, hasta cierto punto, bilingüe en esa lengua y en inglés”(Valdés 2001:38).²⁶

Precisamente este es el caso de muchos estudiantes de origen hispano. Son hablantes de familias hispanas, generalmente ya nacidos en los Estados Unidos, pero que han sido escolarizados desde temprana edad en inglés. Son hablantes de herencia porque en general el español se habla en la casa, con la familia, pero en muchas ocasiones esa lengua se reduce a ese contexto, al de la casa y, sin duda, los ámbitos de uso se reducen cada vez más por la presencia poderosa de la lengua dominante, que es el inglés.

²⁴ Fernández, Francisco (2008): Dialectología hispánica de los Estados Unidos.

²⁵ Acosta, Álvaro (2013): La adquisición y el desarrollo lingüístico de los hablantes de herencia de español: un estudio de caso basado en la investigación-acción en el aula, Revista Nebrija <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TiggkED3KRAJ:dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4057327.pdf+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es>

²⁶ Citado por Acosta Álvaro en el artículo citado en Revista Nebrija.

Según Antonio Torres Torres²⁷ la política lingüística del país no favorece que los niños hispanos conserven su lengua de herencia mientras aprenden la nueva, el inglés y, efectivamente, se da la paradoja que apunta Potowski (2005:23):

[...] nos parece una política completamente ilógica el ‘eliminar’ el español [...] de los niños latinos durante sus años de escolarización, para después exigirles que lo estudien como idioma extranjero cuando lleguen a la escuela secundaria. Tendría mucho más sentido permitirles que lo sigan desarrollando durante los años tempranos.²⁸

Sin duda estos hablantes de herencia plantean una problemática, como apunta Torres, ya que cuando llegan a la secundaria o a la universidad se les incluye en general en clases de español como lengua extranjera con angloparlantes monolingües y como dice Potowski de nuevo

“los alumnos anglohablantes pueden sentirse intimidados por las habilidades orales en español de los hispanos; los hispanos se pueden sentir intimidados por las habilidades gramaticales de sus compañeros anglohablantes; el instructor muchas veces no sabe cómo dividir su atención para cumplir con las necesidades diferentes de los dos grupos.”²⁹

Aixa Said-Mohand habla de algunos retos con los que se enfrenta el profesor de español para hablantes de herencia y recomienda no utilizar las palabras **español para nativos** en los cursos porque podría desalentar a los estudiantes de herencia, porque muchos de ellos se sienten inseguros respecto a sus habilidades lingüísticas en español. Para ella es más apropiado hablar de cursos de español para hispanohablantes o estudiantes de español de herencia³⁰. Sin embargo, para Ofelia García, el llamar lengua de herencia al español de los hablantes bilingües de orígenes hispanos es una forma de situar únicamente al inglés como “la única lengua que cuenta, la única moderna y del presente, la única del futuro”³¹. Para Ofelia el español es una lengua del presente y del futuro en Estados Unidos. Una reflexión interesante si queremos conseguir que el español sea una lengua a tomar en serio entre los hispanos y los angloparlantes.

3. METODOLOGÍA.

3.1. Justificación y descripción del método de análisis.

Como hemos estado señalando en los apartados anteriores, nuestro objetivo básico era tomarle el pulso al sentir del hablante de origen hispano residente en los Estados Unidos, tanto de primera generación como de segunda y posteriores, en lo que se refiere a la utilización de la lengua española para así poder analizar su relación con su lengua de origen, en un país en donde tiene estatus de lengua minoritaria. Hemos decidido utilizar las encuestas para sondear opiniones porque creemos que es una manera eficaz de llegar a un público amplio y de obtener resultados que nos puedan llevar a tomar decisiones sobre tendencias generales y divergencias o excepciones. Nuestras encuestas han pretendido abarcar a la población de origen hispano a través de los diferentes periodos escolares y académicos a lo largo de la vida del individuo y, por esta razón, hemos diseñado encuestas para alumnos de educación primaria, secundaria y universitaria abarcando a los jóvenes adultos también. Puesto que los primeros pasos en una lengua y las decisiones lingüísticas del individuo en sus

²⁷ Torres, Antonio (2011): La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos, Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, nº 1

²⁸ Citado por Torres, Antonio

²⁹ Citado por Torres, Antonio

³⁰ Said-Mohand, Aixa (2013): El español como lengua de herencia en los EE.UU.,: retos para su didáctica, MarcoEle nº16, http://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf

³¹ García, Ofelia (2008) :La enseñanza del español como lengua extranjera, CVC http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza02.pdf

primeros años las toman los padres hemos también diseñado unas encuestas para padres de alumnos de primaria, ya que por nuestra experiencia en la enseñanza bilingüe en las escuelas de California pudimos constatar que las decisiones que toman los padres respecto a fomentar y enseñar el español a sus hijos, influirá positiva o negativamente en los niños y en su manera de relacionarse con la lengua y con su cultura de origen. Nuestra intención ha sido recoger las opiniones de esos padres para entender los posicionamientos de sus hijos en cuanto al uso que hacen del español y en cómo asumir su identidad latina.

Después de varios meses de grandes esfuerzos por llegar a la población de origen hispano en EE.UU. e intentar conseguir que completaran los cuestionarios el máximo de gente posible, somos conscientes de que la labor es ingente, muy lenta pero no por ello menos valiosa. Somos conscientes de que este es el inicio de un proceso mucho más largo. Es un tímido primer paso, pero constatamos que el camino andado tiene sentido y que hemos podido llegar a analizar tendencias y esbozar ciertas conclusiones. Ahora también vemos más clara la dirección posterior que estos estudios pueden tomar; mucho más clara que al comienzo de la investigación. Tenemos que reconocer que el número de encuestados está por debajo del número que queríamos conseguir en un principio, pero algunas de las colaboraciones han sido extremadamente enriquecedoras, tanto desde el punto de vista académico y filológico como desde el punto de vista humano.

En efecto, estas colaboraciones que acabamos de mencionar han constituido una parte capital de la investigación. Puesto que nuestro tema de análisis exigía acercarse al sentimiento, percepciones y experiencias del hablante en relación a su posicionamiento, consciente o inconsciente, respecto a su lengua de origen, el español, creímos desde un primer momento que debíamos utilizar los testimonios orales—así es como los hemos querido llamar—, para dar oportunidad a los colaboradores voluntarios a que expresaran sus opiniones, experiencias, deseos y recuerdos de lo que ha significado para ellos ser latino y hablante de español en los Estados Unidos. **¿Fiabilidad, sinceridad, honestidad?** Por supuesto que estos son y han sido aspectos que nos han preocupado desde el principio. Las respuestas de los cuestionarios sabemos que pueden no ser todo lo fiables que sería deseable, especialmente entre la población infantil, puesto que hubiéramos necesitado poderlos entrevistar y ayudar individualmente para que fueran capaces de responder a las preguntas adecuadamente y eso no siempre ha sido posible. Sin embargo, sí podemos afirmar que en el caso de los testimonios orales de adultos la sensación de estar ante experiencias de primera mano es palpable en los mensajes. Si los colaboradores se han escondido o no detrás de sus miedos, percepciones personales o recuerdos distorsionados, no creemos que haya sido negativo para el análisis, más bien al contrario. En efecto, esas situaciones nos permiten constatar el trabajo y la lucha personal por vivir y encontrar una identidad propia en el complejo mundo del hablante bilingüe y bicultural.

3.2. Instrumentos de análisis.

3.2.1. Encuestas.

Hemos creado 4 cuestionarios diferentes: 1 dirigido a alumnos cursando la educación primaria, 1 para padres, 1 para estudiantes de secundaria y 1 para estudiantes universitarios o jóvenes adultos. Cada uno de ellos está adaptado a las diferentes edades y a lo que creemos que los individuos pueden haber vivido. Todos los cuestionarios tienen en común varias preguntas sobre el origen, la familia y la generación a la que pertenecen, así como la pregunta de si les gusta o no hablar el español y si han seguido programas bilingües en la escuela o si están estudiando asignaturas de español.

3.2.2. Testimonios.

Lo que hemos querido llamar **testimonios** son las grabaciones en audio que los colaboradores han enviado desde diferentes lugares de los Estados Unidos. Sin embargo, la mayoría de los colaboradores son residentes en California. **10 de las 12** colaboraciones en audio proceden de California, y concretamente 9 del área de la bahía de San Francisco y 1 de Los Angeles. Los 2 audios restantes proceden de Indiana y el último de la costa este de los Estados Unidos. Todos los audios pertenecen a personas adultas, excepto 1 en el que una madre habla con sus dos hijas de 11 y 13 años. Las niñas Sofía y Laila son de 2ª generación, así como el adulto Adrián García. Dos de los audios proceden de colaboradoras no latinas, Leah y Michelle, y el resto de audios pertenecen a hispanos de 1ª generación procedentes de países hispanohablantes: Argentina, Costa Rica, El Salvador, España, México y Puerto Rico. Algunos de los testimonios han seguido el guion que se adjunta en el apéndice documental, pero otros han aportado opiniones más específicas o más extensas de los puntos que se sugerían. Todas las aportaciones han sido verdaderos testimonios de experiencias vividas y por lo tanto son de un gran valor. Los temas se centran principalmente en el bilingüismo y el biculturalismo, las lenguas habladas en la familia, la importancia que se le otorga al español y lo que piensan sobre el sistema escolar estadounidense.

3.2.3. Instrumentos de difusión

La principal forma de difusión ha sido a través de la página que hemos creado en Facebook y que hemos llamado “Investigando el español en USA”, donde se podía acceder a todos los cuestionarios en línea y al documento para colaborar con testimonios y grabaciones orales y en donde se explicaba el motivo de la investigación y la universidad relacionada con ellos. Otras formas de difusión han sido a través de la plataforma Edmodo en el grupo de profesores de World Languages o a través de contactos de conocidos y amigos en California, Florida, Washington DC, New York y North Carolina.

4. APORTACIÓN PERSONAL.

4.1. Presentación de los datos del análisis.

Las encuestas llevadas a cabo por medio de los cuestionarios expuestos anteriormente nos ofrecen diferencias en cuanto al número de colaboradores por edades. Así contamos con **27** colaboradores de 8 a 12 años y que están cursando estudios de primaria; **46** colaboradores cursando estudios de secundaria entre 12 y 17 años, 39 de los cuales pertenecen a una misma escuela en el distrito de Miami-Dade en Florida y el resto principalmente residen en California; **12** colaboradores que están cursando o han acabado sus estudios universitarios y **8** padres de alumnos de primaria y secundaria. A todo esto hay que añadir 11 testimonios orales de adultos, 9 de los cuales son de raíces hispanohablantes y dos son hablantes de español pero no como lengua de origen. De los 11 colaboradores 9 viven o han vivido en California, 1 en Indiana y otro en Nueva York.

Si analizamos las preguntas formuladas en los cuestionarios vemos que los indicadores que más nos interesaban eran los siguientes:

1. **Si los encuestados habían nacido en los Estados Unidos** y poder delimitar a qué generación pertenecían
2. **Lugar de origen de los padres** y de esta manera comprobar los países hispanos de los que proceden la mayoría de los hablantes encuestados
3. **La lengua que hablan con la familia** para poder comprobar si hay cambios a medida que los niños pasan de la infancia a la edad adulta
4. **La lengua en que se sienten más cómodos** o que más dominan y así poder ver el progreso del bilingüismo en las diferentes etapas

5. **Actividades que hacen en español**, especialmente relativas al ocio ya que nos pueden indicar los contextos de exposición o no exposición a la lengua española.
6. Si los padres han elegido un **programa bilingüe** para sus hijos y si tuvieron opción a ello.
7. Si los alumnos adolescentes y universitarios eligieron **asignaturas de español** y por qué para valorar sus **motivaciones** respecto al contacto con la lengua
8. Sentimientos sobre su propia **identidad**—especialmente se les preguntó a los estudiantes de enseñanzas superiores y adultos— y sentimiento de pertenencia o no a una **comunidad hispana internacional**.

4.2. Discusión de los resultados del análisis.

Vamos a presentar a continuación los resultados de algunos de los aspectos que queríamos indagar a través de los cuestionarios y testimonios.

4.2.1. El caso de la escuela ISPA de Miami-Dade

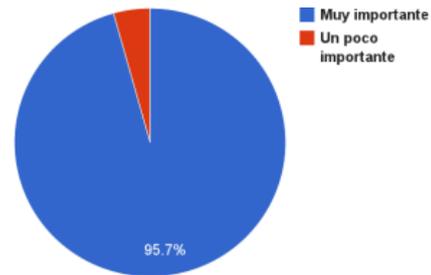
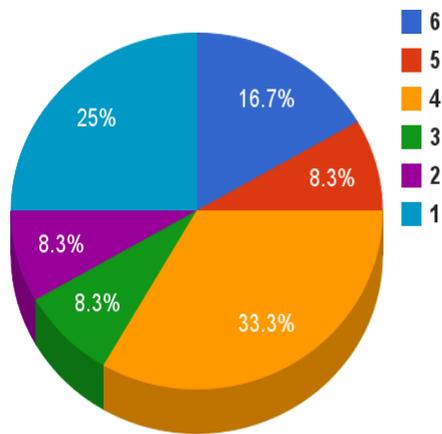
Vamos a tratar aquí el caso especial del instituto de secundaria **International Studies Preparatory Academy**, uno de los High Schools de la *Sección Española* del programa de Estudios Internacionales del distrito de Miami-Dade en Florida. Este es un buen ejemplo de la situación diferente que reina en Miami con respecto al resto del país, incluido el suroeste de los Estados Unidos, en lo tocante a la situación del español. Según nos informa Federico Alonso³² esta es una escuela pública 100%, pero sí es una escuela “magnet”³³ y está especializada en lenguas extranjeras. De hecho la escuela posee sección italiana y francesa, aparte de española. Sí hay que decir que es un centro nuevo y bien dotado en instalaciones, especialmente comparado con otros centros públicos. Es evidentemente un centro tratado con cariño y seguido muy de cerca por el superintendente de la zona. En ese sentido podemos decir que es un centro “privilegiado” pero no por la situación socioeconómica de las familias de los alumnos, ya que si bien es cierto que algunos padres gozan de una buena situación socioeconómica no es en absoluto la situación de la mayoría de los alumnos. Por ser una escuela “magnet” los criterios de admisión son académicos y los alumnos tienen que pasar una prueba de lengua importante. El entorno familiar de los alumnos es también muy positivo ya que los padres están muy interesados en buscar una buena educación para sus hijos. De hecho, muchos de estos alumnos vienen de escuelas primarias o Middle Schools³⁴ que también tienen los programas bilingües del Ministerio de Educación español y ya poseen un muy buen nivel de lengua. Así pues, los resultados que obtenemos en los cuestionarios reflejan esta situación muy favorable académicamente.

Así podemos ver los gráficos que demuestran la importancia que para estos adolescentes tiene el idioma español cuando les preguntamos **si es importante para ellos hablar bien el español cuando sean adultos**

³² Federico Alonso, asesor en la Agregaduría de Educación de España en Miami, a cargo de los programas de secciones españolas en varias escuelas del distrito de Miami-Dade

³³ Las escuelas “magnet” son escuelas públicas especializadas en algún programa, como tecnología, lenguas extranjeras, ciencias y que suelen tener altos estándares académicos.

³⁴ Escuelas que suelen impartir los años 6º, 7º y 8º y que equivalen a un 1º o 2º de la ESO en España, es decir serían los años entre la primaria y la secundaria a partir de los 14 años, aunque esto puede variar sensiblemente en los diferentes estados.



Comparamos estos resultados con los de los estudiantes universitarios (California, New York principalmente) a los que les preguntamos **la importancia que asignaban al español cuando estaban en la secundaria** (con un baremo del 1-6, siendo 1 lo menos importante). Podemos así apreciar que los adultos universitarios pasaron por un periodo adolescente en el que se distanciaron considerablemente del español. Fijémonos que para un **42%** el español

era poco importante (baremos 1-2-3), de los cuales $\frac{1}{4}$ eligieron el baremo 1. Solo para un **16,7%** era **muy** importante.

La divergencia es muy obvia y es muy probable que tenga que ver con la percepción que de sí mismos tienen los estudiantes de la **ISPA de Miami**, de cómo gestionan su identidad latina en su vida. No hay que olvidar que “el primer programa de educación bilingüe después de la Segunda Guerra Mundial fue establecido en la escuela primaria de **Coral Way**, en el condado de Dade (Miami, la Florida) en **1963**. Aquellos cubanos recién llegados pensaban que su estancia en los Estados Unidos iba a ser corta y deseaban que sus hijos mantuvieran altos niveles de español académico, al mismo tiempo que aprendían el inglés”³⁵ como nos recuerda Ofelia García.

.Federico Alonso de nuevo nos comenta que “a la abrumadora mayoría de población hispano-parlante de Miami-Dade, hay que añadir otro factor muy de Miami y muy diferente a lo que ocurre en el resto de EEUU. Hablar español no conlleva un estigma. No es percibido como una rémora que hay que tratar de superar cuanto antes para progresar social y económicamente. Hay que tener en cuenta que desde 1960 a 1980 llegaron a esta ciudad docenas de miles de cubanos que eran profesionales, que tenían negocios, formación académica, dinero... Ellos **nunca se han considerado inmigrantes: se consideran refugiados políticos**. Y hoy en día los puestos importantes, políticos y económicos (la alcaldía, los bancos, los grandes negocios, las universidades...) están en manos de cubanos de segunda o tercera generación... que siguen hablando español. Hablar español aquí es una seña de identidad y de orgullo.”³⁶

Uno de nuestros colaboradores, Adrián García³⁷, nacido y criado en Richmond, California, en su testimonio oral nos comenta que “**es complicado ser hispanohablante en los Estados Unidos**. Hay mucho racismo contra los mexicanos y tener que vivir esto es muy fuerte. De niño, esto me afectó mucho y empecé a **identificar el español como algo negativo que tenía que ocultar en algunos**

³⁵ García, Ofelia (2008): La enseñanza del español en los Estados Unidos, 418

³⁶ Extractos de conversaciones con Federico Alonso, asesor de la Agregaduría de Educación de España en Miami

³⁷ Extractos del testimonio de Adrián García de 40 años, 2ª generación de hispanos de origen mexicano. Nació en Richmond y vivió y se crió en esta ciudad en la zona de la bahía de San Francisco.

lugares públicos. En la **adolescencia perdí mucho el español**, por querer ser más como los compañeros de escuela y no como mis papas/familia y lo deje de hablar completamente.”

Fijémonos ahora en algunos comentarios de los alumnos de la ISPA de Miami-Dade:

Me **gusta hablar español** porque es donde vengo, **lo que soy**, y si olvido como hablar, entonces que haría. **Amo mi acento colombiano**, y **nunca lo quiero olvidar**, por eso hablo español con mi familia y amigos

(Nicolás Ordoñez, 15 años, lleva 1 año y 4 meses en Florida)

La razón porque **me gusta aprender y hablar el español** es porque yo creo que es necesario **para saber la cultura de tu familia**. Al mismo vez, es importante **tener mas de una lengua** en este sociedad internacional. *(Diego Vargas, 15 años, nacido en Texas)*

Estos chicos adolescentes de esta escuela de Miami parece que gozan de una autoestima positiva que no es lo que vivió Adrián García o que comentan otros colaboradores del grupo de los universitarios adultos. Veamos lo que nos comentan estos jóvenes universitarios encuestados:

I don't like speaking Spanish because I **don't feel confident enough in my abilities**. I would love to feel more comfortable speaking it with my family but I have difficulty because **I didn't want to speak it at a younger age when it would've been easier to become fluent** (though I can understand almost everything from listening to my family speak). *Stephanie Nester, NY, 26 años. Se siente bicultural*

(No me gusta hablar en español porque no confío lo suficiente en mis habilidades. Me encantaría sentirme más cómoda hablándolo con mi familia pero tengo problemas porque no quería hablarlo cuando era más joven, cuando hubiera sido más fácil adquirir fluidez (aunque puedo entender casi todo por haber oído hablar a mi familia)

Tal y como lo dijo Abraham Quintanilla, **para los mexicanos (y en este caso los otros hispanos en los Estados Unidos) nacidos en los Estados Unidos. La vida es muy difícil.** Culturalmente **estamos atrapados. Nos rechazan** por ambos lados, ni los americanos nos aceptan porque nos ven como monstruos ilegales quienes estamos corrompiendo su país. Y los mexicanos (u otros países) nos ven como **traidores a nuestras raíces**, por el simple hecho de vivir en los Estados Unidos y que **nuestra lengua este cambiando por influencia de la cultura anglosajona**. En fin, **para nosotros se nos exige ser más americanos que los americanos, y más mexicanos que los mexicanos (u otras nacionalidades).**

Mario Becerra, 23 años, Carolina del Norte. Nacido en EEUU. Se siente más hispano

Mario Becerra coincide en lo que nos comentó también Adrián García cuando nos informaba de lo que está pasando en las generaciones más jóvenes de su familia: “Mucha de mi familia no habla español, veo que se va perdiendo con las nuevas

generaciones. Pero también veo que aunque mis primos no hablen español sí se identifican como mexicanos y aprecian mucho nuestra cultura. Creo que estos primos **sufren más racismo, de nuestra propia familia que les dicen que no son mexicanos por no hablar español y de los americanos que los juzgan como mexicanos.**”

4.2.2. La emigración por razones políticas o económicas.

Al hilo de lo que comentaba Federico Alonso en Miami creemos que es interesante destacar una idea que él enfatizaba como una de las claves para entender esa percepción positiva de sí mismos que poseen los latinos de Miami (en su mayoría cubanos). La oleada de emigración que llegó entre 1960-80 empezaron sintiéndose refugiados políticos de paso, orgullosos de su ser hispanohablante y sus tradiciones latinas. La mayoría de ellos escapaban de la revolución castrista, tenían una buena situación socioeconómica y eran profesionales académicamente seguros de sí mismos. Ese sentir es el que trasladaron a su lugar de adopción y residencia, Miami.

Viniendo de un país muy diferente a Cuba, Julio Delgado³⁸ llegó a los Estados Unidos como refugiado político, huyendo de la guerra civil en El Salvador. Su testimonio nos deja ver que su percepción inicial a su llegada a los Angeles poco tiene que ver con la experiencia de muchos emigrantes de México u otros países hispanos que vienen escapando de una situación socioeconómica muy precaria y que sienten y sintieron mucho rechazo y discriminación en el mundo anglosajón. El testimonio de Julio tiene algunos puntos de contacto con los refugiados políticos huyendo del régimen castrista: “Bueno, como joven al llegar a este país y no saber hablar inglés me sentía muy limitado, sentía impotente en algunas circunstancias. A pesar de eso, pues no sentía intimidado, **no sentía que por eso yo valía menos, porque de alguna manera tenía muy alta mi autoestima porque las razones por las que estaba acá eran razones políticas. Me sentía muy orgulloso de pertenecer a la comunidad latina** aquí en Estados Unidos.” Es posiblemente éste un factor a tener en cuenta para entender las diferencias a la hora de aceptar o rechazar la identidad latina por parte de los hispanos residentes en los Estados Unidos, especialmente a la luz de los resultados de los adolescentes de Miami-Dade.

4.2.3. La identidad bicultural

Esas luchas internas en torno a la propia identidad en los latinos en los Estados Unidos, y que veíamos reflejadas en los comentarios de nuestros colaboradores—principalmente de California, New York, North Carolina— se ven probablemente agudizadas en la adolescencia por ser éste un periodo de la vida que en sí ya entraña crisis y búsqueda de identidad. Y, sin embargo, a pesar de haber crecido en un contexto de discriminación, tanto por la sociedad angloparlante como posiblemente también de sus familias latinas, la mayoría de los jóvenes adultos encuestados parece expresar un sentimiento generalizado de biculturalidad.

Fijémonos en Susana Tejada, una estudiante universitaria de 23 años, nacida en California que apunta:

I have **never been comfortable speaking Spanish** to people besides my mother or grandparents because **I was laughed at whenever I tried**. I was also told that I had a strong American accent and **many times people would ask me prove to them that I spoke Spanish, making me question my identity**. I also grew up speaking English only to my dad who never spoke Spanish to me, so I became

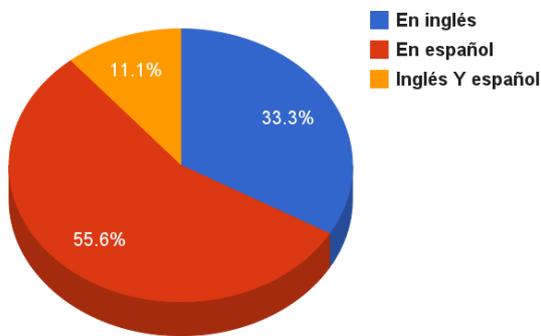
³⁸Uno de nuestros colaboradores de origen salvadoreño, de más de 40 años y residente en California durante muchos años.

comfortable knowing more English and working to perfect that language rather than Spanish. Therefore I am conversational in Spanish but I only speak it when I need to.
(Susana Tejada, 23 años, California, nacida en EEUU. Se siente bicultural)

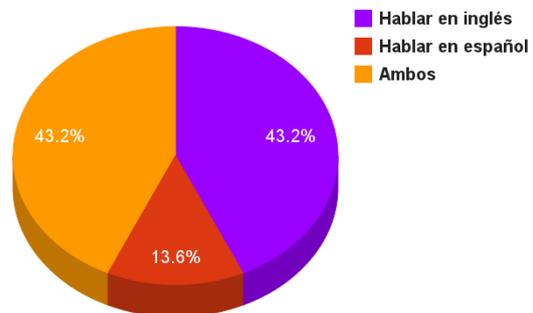
Nunca me he sentido cómoda hablando en español a gente a parte de mi madre o mis abuelos porque siempre se reían de mí cuando lo intentaba. Me decían que tenía un fuerte acento americano y muchas veces la gente me hacía demostrar que hablaba español, cuestionando así mi identidad. También crecí hablando sólo inglés con mi padre, que nunca me habló en español, así que me sentí cómoda hablando inglés y trabajando para perfeccionar esa lengua más que el español. Por eso me defiendo en español pero solo lo hablo cuando lo necesito.

Como podemos ver, Susana tiene sentimientos difíciles respecto al mundo latino y no se siente del todo aceptada, o eso podría parecer por sus palabras. Sin embargo, a la pregunta de si se siente más hispana, más americana o bicultural, no duda en responder que se siente bicultural. Y según las respuestas de los cuestionarios podemos observar los siguientes gráficos:

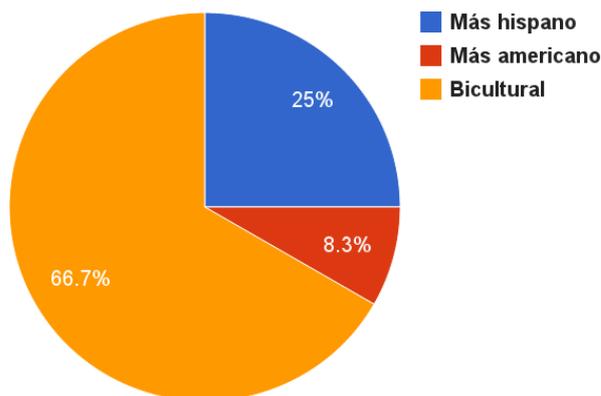
Niños de primaria: Se les preguntó en qué lengua preferían hablar



Estudiantes de secundaria:



A los estudiantes universitarios y jóvenes adultos se les preguntó si se sentían más hispanos, más americanos o biculturales



Podemos apreciar que hay una progresión desde la infancia a la edad adulta hacia una clara definición del biculturalismo, a pesar de todos los pros y contras por el camino. Vemos que en los 27 niños de entre 8 y 12 años el **55,6%** se define claramente por el **español** y un **33,3%** por el **inglés**, con solo un **11,1%** que prefiere **ambos idiomas**. Cuando pasamos a los 46 estudiantes de secundaria vemos

por un lado que la predominancia del español ha bajado claramente y también subido claramente la del inglés. Por el otro lado apreciamos que el porcentaje de estudiantes que prefiere ambos ha subido muy considerablemente desde la infancia y proporcionalmente es igual a la de los alumnos que prefieren inglés. Así el porcentaje es de **43,2%** para los dos baremos: los alumnos que **prefieren el inglés** y los que prefieren **ambos idiomas**. En cuanto a la primera cuestión parece normal que la preferencia por el inglés haya subido considerablemente en la adolescencia ya que estos niños han experimentado una escolarización básicamente en la lengua dominante, el inglés, y que su entorno social cada vez más fuera del círculo familiar,

ha conseguido que en muchísimos casos sea su lengua dominante. En cuanto a la segunda cuestión, el aumento en el porcentaje de alumnos que se van sintiendo cada vez más bilingües o biculturales, puede deberse al gran número de respuestas procedentes de la escuela ISPA de Miami pero también parece ser la línea hacia la que van apuntando los resultados posteriores en estudiantes universitarios adultos y en los testimonios orales de los colaboradores adultos.

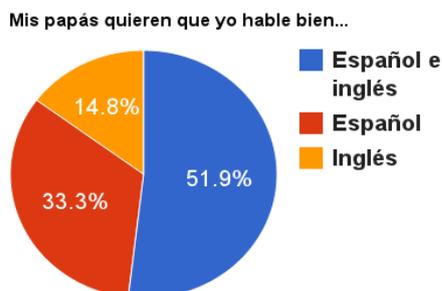
Si observamos de nuevo el gráfico de los estudiantes adultos vemos que un 66,7% se sienten biculturales y aquí no tenemos cifras que incluyan estudiantes de la escuela de Miami. Parece, pues, que la tendencia a sentirse **cada vez más bicultural** es clara.

Veamos también lo que nos cuenta Adrián García (quien nos habló de la crisis de identidad latina que sufrió en la adolescencia y su afán de separarse de esa parte de su identidad), sobre su posicionamiento posterior a este respecto: “En la adolescencia **perdí mucho el español**, por querer **ser más como los compañeros de escuela** y no como mis papas/familia y lo **deje de hablar completamente**. A los 23 me puse como meta **recuperar** el idioma y lo logré. Me mudé a la ciudad de México con la intención de mejorar mi español y me funcionó muy bien. Ser bilingüe forma una gran parte de mi identidad, soy muy orgulloso de mis raíces. Ser bilingüe es una riqueza, llevo años fuera de los Estados Unidos y aun lucho para conservar mi español. Ser bilingüe me ha abierto muchas puertas, por ejemplo me gusta viajar y el poder llegar a un país desconocido y tener entrada a la vida cotidiana a través del español me parece increíble.”

Julio Delgado, por su parte, nos dice que “hoy en día me siento **muy feliz de haber aprendido otro idioma** y de poderme comunicar con muchas más personas en todas partes del mundo. Creo que ha sido **uno de los logros en mi vida más importantes**...Muy contento de poder **navegar en las dos culturas**, usando los dos lenguajes y poder leer los dos lenguajes y aprender más de **ambas culturas**.”

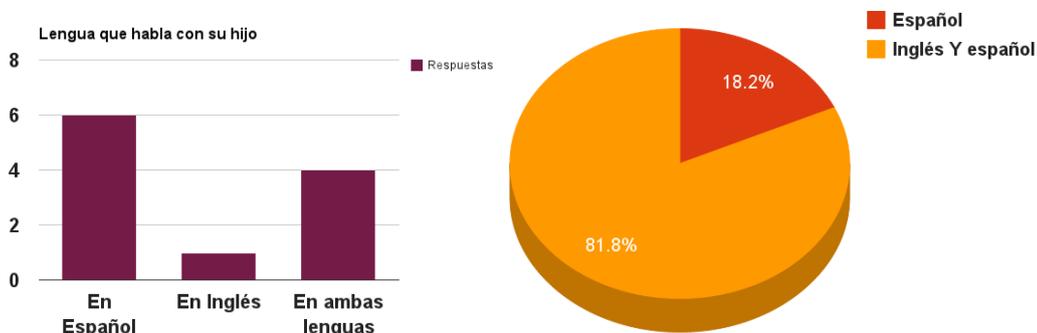
Y Elena Hunt³⁹ piensa que “**ser bilingüe es una riqueza** y pienso que sería tan bueno que todos podamos aprender una segunda lengua. Pienso que **da un entendimiento diferente** y potencializaría **el respeto y aceptación** entre todos. Ser bicultural es un **privilegio**...”

Parece que a pesar de todos los problemas emocionales o de adaptación y aceptación de las raíces hispanas, hay factores que pudieran con el tiempo llegar a influir y ayudar a integrar un poco más las dos culturas en los hispanohablantes de los Estados Unidos. Si nos fijamos de nuevo en los gráficos por grupos de edades también podemos observar que hay una constante: el interés de los padres por que sus hijos de alguna manera conserven el español. Quizá sientan que no han sabido cómo hacerlo pero **ES** importante para ellos que de alguna manera lo conserven. Entre los **alumnos de primaria** hay un elevado número que dicen que habla español con sus familias y también un alto porcentaje que dice que **es importante para sus papás** que ellos hablen bien el español.

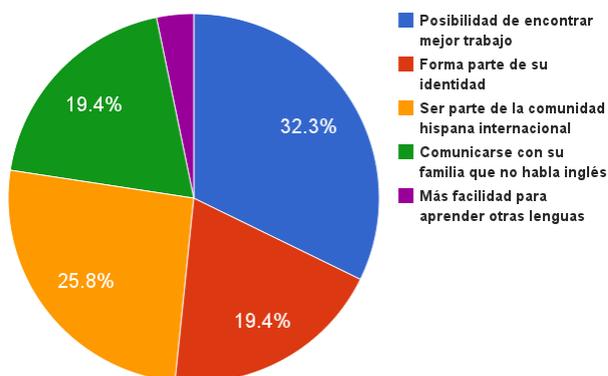
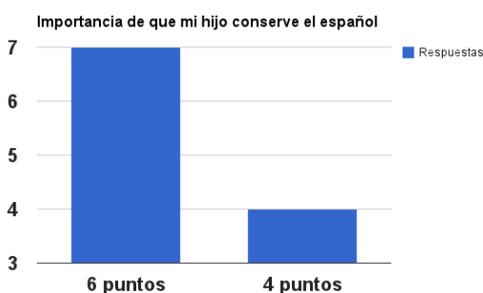


³⁹ Colaboradora de origen argentino, residente en California desde hace 30 años

A su vez **los papás entrevistados** comentan que la lengua que hablan a sus hijos es mayoritariamente el español y un porcentaje algo más bajo en ambas lenguas. Solo 1 de los entrevistados dice hablar en inglés a sus hijos pequeños. **Para estas personas el hecho de que sus hijos manejen y dominen ambas lenguas es muy importante** con un **81,8%** de los entrevistados que así lo considera.



Además para la mayoría en una escala de 1 a 6 consideran que es **muy importante** (6 puntos) que su hijo conserve el español.

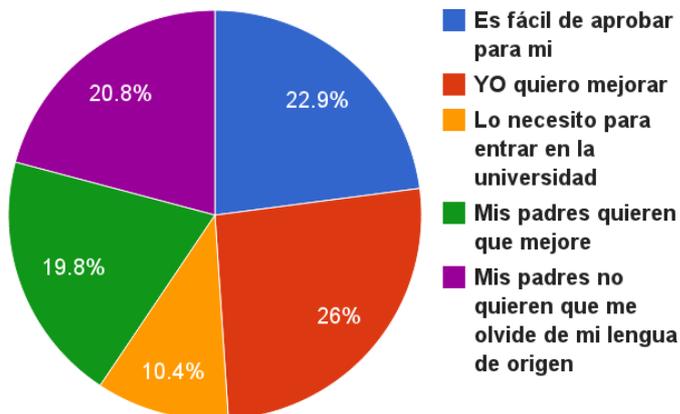


Entre las razones para conservar el español a la par del inglés veamos el siguiente gráfico de la izquierda.

Entre las razones que se señalan la que tiene un porcentaje más elevado es la que se refiere a las posibilidades que tendrán sus hijos **de prosperar en el mundo del trabajo** y por lo tanto **socioeconómicamente**. La otra razón

que le sigue es el hecho de que sus hijos puedan ser **una parte de la comunidad hispana internacional**, lo cual implica que estos padres valoran el español por unas razones que implican la valoración de la lengua a un nivel más amplio que la identidad o la comunicación en la familia o la comunidad latina en la que viven.

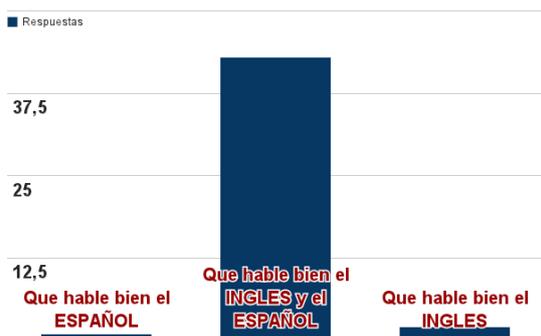
Por otro lado, en las encuestas a estudiantes de secundaria a la pregunta de **por qué han elegido estudiar asignaturas de español** vemos lo siguiente:



Vemos que las **razones que implican directamente a los padres** suman el **40%** del total. En efecto, para los padres el hecho de que sus hijos desarrollen y perfeccionen su español y el que no pierdan la lengua de su familia es muy decisivo, seguidas de un **26%** que indica que **los propios alumnos quieren mejorar su**

nivel de español.

Y a la pregunta sobre las lenguas **que prefieren sus padres que ellos hablen** casi la totalidad de los chicos dicen que sus padres quieren **que sean bilingües**, que hablen muy bien **ambas** lenguas



Volviendo al testimonio de Adrián García, él comenta que **“mis papas siempre nos insistían** que no podíamos perder el español. Nos decían que nos iba a **ayudar mucho ser bilingüe** cuando nos tocaba buscar trabajo. Pero también nos exigían dominar el inglés... y estudiar mucho, ir a la universidad.” Y **“pero también veo que aunque mis primos no hablen español sí se identifican como mexicanos** y aprecian mucho nuestra cultura.

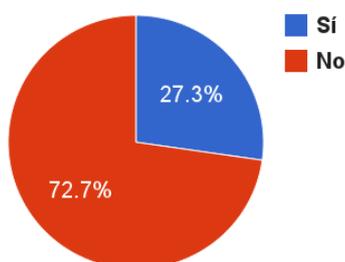
Aunque por otro lado Julio Delgado en su testimonio oral nos cuenta que **“conozco padres de familia que se avergonzaban porque sus hijos hablaban español o conozco padres de familia, más bien debo de aclarar, que se alegraban de que sus hijos solo les hablaban en inglés a ellos”**

Sin duda hay aquí **sentimientos muy encontrados**. Por un lado es obvio que hay un gran deseo de los padres latinos y la comunidad latina en general en Estados Unidos por mantener y transmitir las tradiciones, la cultura de origen, incluso la lengua, pero por otro lado, muchas veces el entorno es muy hostil y asimilador y puesto que su primer objetivo es que sus hijos prosperen en los Estados Unidos, ven como principal estrategia para que ello se produzca el abandono del español y la sustitución de éste por el inglés.

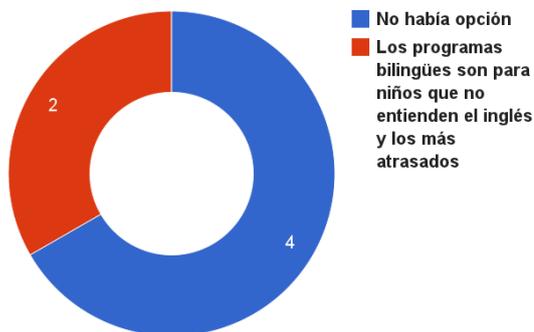
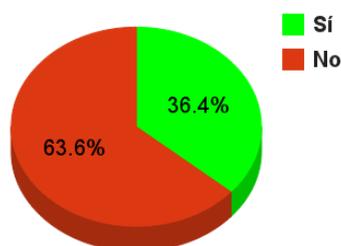
4.2.4. La percepción de los programas bilingües en el sistema escolar americano desde el punto de vista de los padres y adultos.

En cuanto a la percepción que tienen los padres y adultos entrevistados sobre los programas bilingües también hay algunos aspectos a analizar. De los 11 padres entrevistados (la mayoría en California), el aplastante **72,7%** dice que su hijo **no** ha seguido o no está siguiendo ningún programa bilingüe y el **63,6%** acepta que **no tuvo opción** de elegir un programa bilingüe. Cuando les preguntamos a los que no eligieron el programa y que sí tenían opción (un **9%**), nos responden que decidieron no elegir el programa bilingüe en la escuela **porque era un centro de bajo rendimiento o porque consideran que los programas bilingües son para niños que no saben inglés** y que van atrasados y que los hijos de ambas encuestadas hablan el inglés sin problemas.

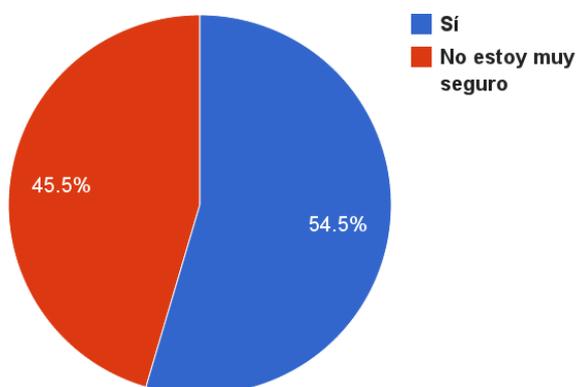
Mi hijo sigue un programa bilingüe



Tuve opción a elegir programa bilingüe para mi hijo



El siguiente grafico demuestra que más de la mitad de los padres no están seguros sobre si **desearían que sus hijos siguieran programas bilingües en toda la primaria**



De acuerdo a lo que hemos visto en el capítulo 2 sobre los tipos de programas bilingües en los Estados Unidos, el que más se ha seguido en las escuelas públicas de California —de donde son la mayoría de los padres encuestados y muchos de los colaboradores en los testimonios orales— es el de **transición**, el que pretende solo servir de apoyo a los niños latinos que no dominan el inglés y permitirles que se incorporen lo antes posible a las clases de instrucción solo en inglés. Puede comprenderse entonces que muchos padres de niños hispanos no estén muy de acuerdo en llevar a sus hijos a programas de este tipo, especialmente cuando sus hijos ya hablan el inglés. Por otro lado, si algunos expresan sentimientos negativos frente a esos programas bilingües es porque en el fondo están vistos por la opinión pública como los programas a los que van los niños “más atrasados académicamente”⁴⁰ Es muy posible que la mayoría de los padres hispanos estuvieran más que felices si sus hijos tuvieran oportunidad de ir a programas que **amplíen y desarrollen** el nivel de español de sus hijos a la vez que los prepara igualmente en inglés; programas con **éxito académico**, que la opinión pública y la sociedad **valoren**, que **hagan sentir a los niños bilingües que efectivamente son académicamente competentes** y que su **bilingüismo sea valorado** y no segregado. Estas son, de hecho, algunas de las opiniones que expresa Julio Delgado⁴¹ en su testimonio oral. Según él “definitivamente no, el sistema escolar en California no potencializa el bilingüismo. Es un sistema **dominado** por el inglés, la cultura anglosajona... Los niños que hablan inglés como segundo lenguaje y que hablan español, **son vistos como discapacitados**, son vistos como personas que **les falta algo**. Por ser bilingües son discriminados”

Julio destaca cuál es el posible fallo del sistema cuando comenta que muchos de estos niños vienen de familias inmigrantes, campesinas si son de México, y con un rendimiento escolar bajo “pero **a pesar de eso son bilingües**, hablan 2 lenguajes y aun así en lo que **se fija el sistema escolar es en las debilidades** de estos estudiantes...”

Adrián García recuerda sus años en la primaria y nos comenta: “yo creo que el programa bilingüe que me toco de niño **no tenía como meta conservar o desarrollar mi español** sino que me apoyaba mientras aprendía inglés **para asimilarme** a una clase normal en donde se enseñaba en inglés. A partir de ser asimilado a una de estas clases deje de estudiar el español.”

Miren⁴², una maestra española de primaria en una escuela con un 70-80% de alumnado latino en donde no hay programas bilingües—ni siquiera de transición—, nos expresa su preocupación ya que siente que muchos de estos niños “no salen preparados igual que sus contrincantes angloparlantes” y eso les merma en sus posibilidades de prosperar en la sociedad americana. El sistema les proporciona solo media hora de ELD⁴³ y espera que puedan seguir clases de contenidos en inglés al mismo nivel que los compañeros angloparlantes. Y la realidad, según Miren, es que la mayoría no puede asimilar los contenidos como sería lo deseable.

Franco Fernández, otro de los colaboradores en este estudio, es un caso bastante diferente. De origen puertorriqueño, ha estado constantemente alternando estancias en Puerto Rico con largos periodos en Alabama, Connecticut y Nueva York desde niño. La situación socioeconómica muy buena de la familia lo posiciona en un lugar diferente al de bastantes de los hispanos que han colaborado en este trabajo. Franco se considera “cien por ciento bilingüe”⁴⁴ y las razones más importantes que da para haber conseguido su extraordinario bilingüismo es la posibilidad que le dieron sus padres de llevarlo a muy buenas escuelas donde siempre hubo muy buenos

⁴⁰ Palabras de Astrid, una mamá de origen mexicano con 2 niños escolares

⁴¹ Colaborador de origen salvadoreño y residente en California, maestro en escuelas de educación primaria con alto porcentaje de alumnos hispanos

⁴² Miren, colaboradora de origen español, lleva 16 años en los EEUU.

⁴³ English Language Development, clase de inglés como L2

⁴⁴ Comentarios extraídos de su documento oral que adjuntamos.

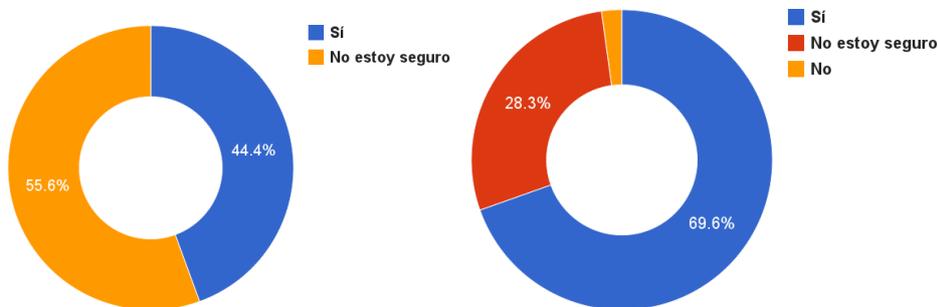
programas bilingües de español-inglés, que le permitieron toda su vida profundizar y mantener los dos idiomas y también al interés de su familia en ofrecerles a él y a sus hermanos la posibilidad de ser totalmente bilingües. Sin embargo, a la pregunta de si cree que el sistema escolar americano potencia el bilingüismo contesta que “no, en general pienso que no. Puede que parezca que hay un poco más de interés en el tema pero a nivel general, según mi experiencia particular y de lo que he visto de mis amigos y personas que conozco, sí hay personas que tienen un poco más de interés **pero en general las escuelas no lo potencian, por lo menos y definitivamente no lo suficiente**. La realidad de Estados Unidos es que considerando que casi un 17% de la población es hispanoparlante deberían empujar un poco más este tema.”

Nos parece obvio, pues, que la opinión generalizada entre los encuestados es que el sistema escolar estadounidense **NO** potencia el bilingüismo. Tanto Franco Fernández como todos los adultos de California, sea cual sea su situación socioeconómica y familiar, nos ha respondido con la misma negativa. Evidentemente la situación de los programas bilingües en todo el país no está pasando por uno de sus mejores momentos, al menos en la escuela pública.

4.2.5. Español para los estudiantes de lengua de herencia en Estados Unidos

Los resultados de las encuestas entre alumnos de secundaria y universitarios arroja también luz en cuanto al deseo de estos jóvenes de cursar asignaturas de español para hablantes de herencia y **NO** como lengua extranjera, que es justamente el tipo de curso que generalmente se ofrece a estos estudiantes, básicamente porque no hay muchos cursos especializados en estos hablantes.

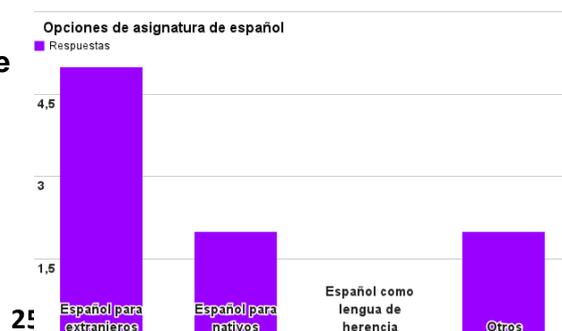
A la pregunta de si les gustaría estudiar español con otros estudiantes que ya conocen la lengua en sus familias, los estudiantes de secundaria contestan de la siguiente manera:



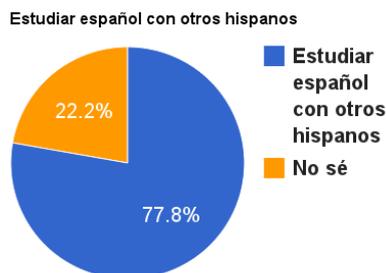
El primer gráfico pertenece a los 7 alumnos de secundaria de California y el segundo gráfico a todas las respuestas de alumnos de secundaria incluyendo a los 39 estudiantes de la **ISPA** de Miami-Dade. Como ya hemos estado comentando, la percepción de los programas bilingües en California crea sentimientos encontrados de ahí un alto NO estoy seguro mientras que la percepción de los alumnos de Miami-Dade es mucho más positiva y sube el baremo de SÍ sustancialmente (de **44,4%** a casi **70%**)

Estudiantes universitarios

¿Qué asignatura de español tomaste en la universidad?



Si pudieras elegir estudiar español como lengua extranjera con otros compañeros angloparlantes o español para estudiantes que ya lo saben hablar, ¿qué prefieres?



Como se puede apreciar en los gráficos de los estudiantes universitarios, el casi **80%** preferiría estudiar español como lengua de herencia con otros hispanos y no como lengua extranjera. Nos parece bastante evidente que los alumnos hispanos, a medida que maduran y reflexionan sobre la lengua y el bilingüismo, escogen mejorar y desarrollar su lengua de origen de una manera diferente a como quizá se les ha enseñado en sus escuelas americanas: como transición al inglés en la primaria o como lengua extranjera en la secundaria. Se diría los jóvenes **reclaman** clases de español de desarrollo y mantenimiento del idioma.

4.2.6. Dos casos de angloparlantes que son bilingües en español.

Hemos decidido contemplar en este apartado dos testimonios orales muy interesantes, perteneciente a dos mujeres americanas que no tienen orígenes latinos pero que, sin embargo, tienen un nivel de adquisición de la lengua altísimo y, en el caso de Leah⁴⁵, su acento es perfectamente mexicano.

Leah nos cuenta que su lengua familiar es el inglés porque su familia no es latina pero que su mamá **“sí quería que yo me enseñara, pero no es hispana”** Lea al principio hablaba inglés pero luego **“me hice amiga de muchos mexicanos** y esa fue como la **motivación** para hablarlo más” Ella eligió estudiar asignaturas de español en la secundaria porque **“ya hablaba español y se me hizo fácil sacar el 10”** (ríe) Dice que **se considera bilingüe** y que **se lo debe en primer lugar a la familia** y en segundo lugar a **un interés personal**. Cuando se le pregunta si se sentía parte del mundo mexicano dice que **“me juntaba con puro mexicano y yo me hacía como que era mexicana...me llegaban y me decían, de repente me oían hablar el inglés y me decían “¡qué bien hablas el inglés! ¿Dónde te enseñaste?”** y sí, **me llegué a identificar con la comunidad mexicana que vivía en Colorado**, en donde vivía yo. Pero no era lo mismo porque **yo cuando quería podía salir de eso.**” Sobre si se siente más cómoda en el mundo de la cultura hispana o en el de la cultura en inglés nos dice que **“hubo un tiempo en el que me sentía más cómoda en el mundo hispanohablante, entre mexicanos** como quien dice, pero ahorita hablo más el inglés, la mayoría de los amigos no hablan español y ahorita en este momento me siento más cómoda en el mundo de habla inglesa”

El caso de Michelle⁴⁶ es diferente y su entrada en la lengua es mucho más tardía que en el caso de Leah. Como dice ella, **“no tuve ni siquiera contacto con el español hasta cumplir los 10 años cuando mi familia se trasladó a California. Me extrañó**

⁴⁵ Lea, nacida en Colorado, de familia no latina pero tanto su madre como su abuela estudiaron el español después de la infancia y transmitieron el gusto por el español a Lea. La lengua de la familia es el inglés.

⁴⁶ Michelle, 41 años, nacida en New Jersey y residente en California desde los 10 años, intérprete jurado de español-inglés en los tribunales.

mucho llegar a la escuela y ver que todos los niños en el patio hablaban español. A partir de ese momento realmente no me interesó el español para nada hasta llegar a terminar la secundaria y de casualidad fui de viaje a España con una amiga porque el billete era el más barato y...llegué allí y me parecían guapísimos los españoles pero no les entendía para nada. Entonces decidí que al volver y empezar la carrera en la universidad iba a estudiar español y, efectivamente, es lo que hice y volví a España y pasé un año en Granada.” Al volver a los Estados Unidos y después de una serie de trabajos Michelle se presentó a unos exámenes de interprete jurado en los juzgados y consiguió el trabajo gracias a su español y “por 15 años **he estado trabajando de intérprete en los tribunales aquí en California...** así que, sin realmente esperarlo realmente he vivido de lo que estudié en mi carrera, así que **uso el español todo el tiempo**, así siempre hay **un vínculo** con esa comunidad”. Y más importante aún para nuestro estudio es que “el trabajar en los tribunales y **ver la desventaja que llevan los que no entienden el inglés aquí**, pues me provoca mucha **compasión** y siempre **lo tengo muy presente**”

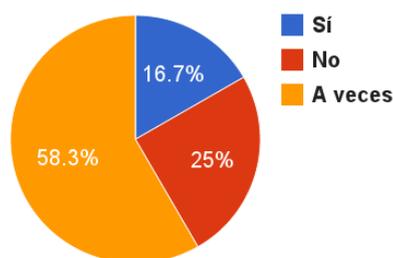
Estos dos testimonios no dejan de llamar la atención sobre varios aspectos interesantes:

1. Que a pesar de que la lengua de origen no sea el español y de que se haya llegado a la lengua tardíamente- en el caso de Michelle- la motivación personal y el entorno, la identificación con una comunidad, en este caso la hispana, diferente a la propia, es posible y puede tener como resultado la adquisición de la lengua a un nivel muy alto en muchos aspectos.
2. Que estos dos ejemplos, el de Lea y el de Michelle son ejemplos de **motivación** y de **libertad** para elegir, por diferentes razones, **un vínculo con la comunidad hispana** aun perteneciendo al colectivo anglo dominante en los Estados Unidos. Son, pues, un ejemplo real de **navegación posible entre las dos culturas**, de **entendimiento, tolerancia y biculturalidad** desde el otro lado de la moneda: desde el mundo anglo hacia la comunidad hispana.

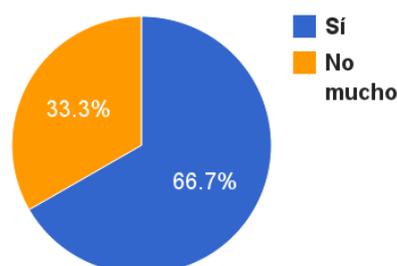
Creemos que sería muy sano y necesario dar difusión a estos casos como el de Michelle o Leah como ejemplo de que el bilingüismo y la biculturalidad son posibilidades abiertas a toda la sociedad y que son caminos de dos vías al que todos deberíamos estar invitados, no solo los hablantes de una lengua de herencia.

4.2.7. Cuentas pendientes para el futuro: Considerarse parte de la comunidad hispano-hablante internacional. El español ¿una lengua también para contextos académicos?

Parte de la comunidad hispana internacional

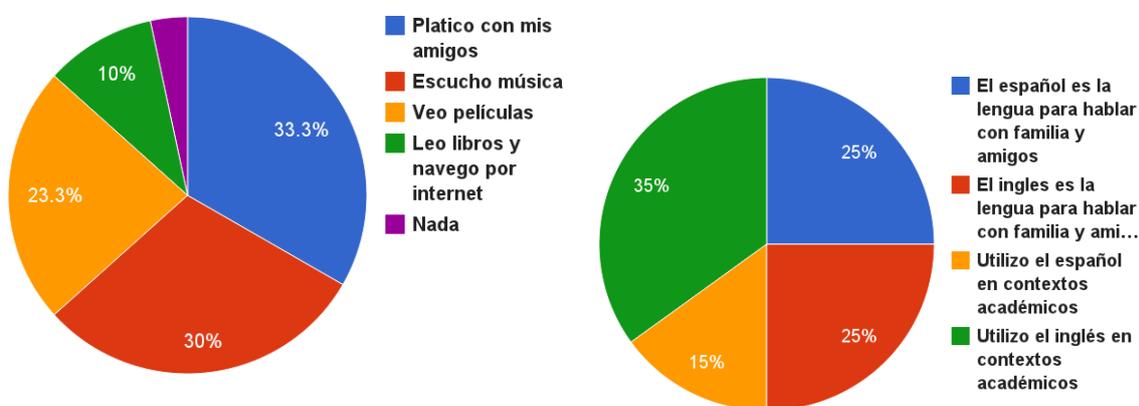


La comunidad hispana internacional tiene en cuenta a los latinos de EEUU



Según la encuesta a estudiantes universitarios y jóvenes adultos podemos ver en los gráficos que los encuestados piensan mayoritariamente que la comunidad hispana internacional tiene en cuenta a los latinos de los Estados Unidos, pero sin embargo ellos **solo en un 16,7% se sienten parte de ella**. El porcentaje más numeroso es el que demuestra que los encuestados oscilan en ese sentimiento y que lo que más los define es que **solo a veces se sienten parte de ella**.

Buscando más información que nos dé claves para entender ese sentimiento encontramos otros gráficos que nos informan sobre el uso del español por parte de los hispanos universitarios encuestados. Podemos apreciar que utilizan el español más para la música y el cine y mucho menos para la lectura de libros o para navegar por internet. Por otra parte queda patente que el inglés es mayoritariamente la lengua de los contextos académicos y el español mucho menos. El español es mayoritariamente la lengua para hablar con la familia y los amigos.



Nos preguntamos si puede haber una conexión destacable entre ese sentimiento oscilante de pertenencia a la comunidad hispana internacional y el hecho de que el español no sea una lengua que los individuos encuestados utilizan en contexto más académicos, la lectura, la consulta de información en la internet y que sea mayoritariamente una lengua para comunicarse con su comunidad en los Estados Unidos. Nos gustaría investigar este aspecto en más detalle en un futuro, pues consideramos que es clave para la comunidad hispana de los EEUU el hecho de poder considerarse parte de algo mayor, más allá de los Estados Unidos, especialmente teniendo en cuenta que estos mismos individuos están de acuerdo en que el mundo hispano fuera de las fronteras de los EEUU sí los tienen en cuenta. Y considerando además que, según las respuestas a las encuestas hechas a los padres de niños latinos, el hecho de que sus hijos pudieran pertenecer a una comunidad internacional era una razón muy importante para dominar el español.

4.3. Las actividades para trabajar algunos aspectos analizados en esta investigación.

Como ya hemos apuntado anteriormente, hemos decidido utilizar el cine, los vídeos y algunos documentos orales como base de las actividades que proponemos como plan de acción en el aula de español como lengua de herencia, o, si se prefiere utilizar otra nomenclatura, para hablantes de origen hispanoamericano. El nivel escolar para el que las actividades están pensadas es o bien para un año 12 (el último curso de secundaria) o para cursos en la universidad u otras instituciones académicas para

jóvenes adultos. La idea central de estas actividades es la de utilizar medios audiovisuales, especialmente el cine, para abordar los siguientes objetivos:

1. Crear un lugar seguro de debate y análisis colectivo e individual de varios aspectos relacionados con la identidad hispanohablante bilingüe y bicultural. Las actividades buscan trabajar la autoestima del estudiante y favorecen el debate sobre la diversidad y la biculturalidad.
2. Presentar varios ejemplos de cine latino y entrar en un estudio más profundo de su significado y características.
3. Motivar al estudiante a seguir indagando y analizando en la cultura audiovisual y en el cine latino, bilingüe e hispanohablante en particular.

Las actividades que hemos creado se agrupan en 2 unidades didácticas pero el objetivo último es que conste de 2 unidades más, es decir un total de 4. Todas ellas son actividades relacionadas con el cine y los videos y están pensadas para ir implementándose a lo largo de todo un curso escolar. El punto de partida será una presentación prezi llamada ["Un paseo por el cine y el video con latinos en los EEUU"](https://prezi.com/evctnouw5tnw/un-paseo-por-el-cine-con-latinos/#)⁴⁷ que todo el grupo clase visionará el primer día de las actividades. El objetivo es ofrecer una visión general de las películas que se trabajaran durante el curso escolar y motivar al estudiante e invitarlo a elegir una de las opciones para realizar a tarea que propone la presentación: escribir una crítica de cine para colgar en el blog del curso. Esta tarea de expresión escrita se trabajará en el aula en sesiones independientes a estas actividades que en este trabajo presentamos.

4.3.1. Las voces de los latinos: *Habla Ya y otros videos*

En esta primera unidad didáctica nuestro objetivo es presentar varios videos de la serie de HBO Latino ***Habla Ya***, en el que muchos y diferentes hispanos hablan de diferentes temas que arrojan luz sobre la problemática, intereses y características del mundo latino en los Estados Unidos. También utilizamos alguna secuencia del documental ***Which Way Home***, sobre los niños emigrantes y una secuencia de una charla del cuentacuentos Antonio Sacre. Las actividades pretenden hacer reflexionar a los alumnos y abrir el debate personal y en grupo sobre temas con los que probablemente han tenido que enfrentarse desde la infancia, tales como: enfrentar y asumir la latinidad, el bilingüismo, las contradicciones de vivir entre dos culturas y sacar a la luz los miedos que nos apartan del mundo latino y del mantenimiento del español como lengua activa en nuestra vida.

4.3.2. La identidad bilingüe: en busca de la suma y no la resta: *Las mujeres de verdad tienen curvas*.

En esta segunda unidad nos centramos en una película completa que el profesor puede decidir que se proyecte para todos los alumnos juntos—en el salón de actos—o bien enviarlo para ver en casa o en grupos de compañeros. En cualquier caso sí se proyectaran y visionarán las escenas elegidas para las actividades. Hemos elegido esta película porque creemos que es un tipo de cine de iniciación (“coming of age”) en el que la protagonista, Ana, pertenece al grupo de edad de los alumnos a los que van dirigidas estas actividades (alumnos entre los 18-23 años). Esta es una historia de maduración de una joven de 2ª generación de hispanos en los EEUU. Su “coming-of-age” implica un ejemplo de cómo navegar entre dos culturas y como intentar fusionar elementos de ambas y conseguir buscar la propia identidad. Por ello creemos que este es un buen ejemplo para que los alumnos reflexionen sobre la suma de las culturas y no la eliminación de alguna de ellas.

⁴⁷ Presentación prezi en <https://prezi.com/evctnouw5tnw/un-paseo-por-el-cine-con-latinos/#>

4.3.3 Las unidades en preparación.

Para completar estas actividades con cine y videos tenemos en preparación dos unidades más. Una de ellas estará basada en secuencias de la película ***A Day Without a Mexican*** de Sergio Arau y que titularemos “Somos importantes” y otra unidad dedicada a secuencias de diferentes películas de países hispanoparlantes, principalmente Argentina, México, Cuba y España con el objetivo de ayudar a los estudiantes hispanos de EEUU a indagar en el mundo hispano más allá de las fronteras americanas. Es un intento de aportar un material para trabajar el sentimiento de **pertenencia a la comunidad hispana internacional**, uno de los aspectos que hemos empezado a investigar en este trabajo y que queda pendiente para un futuro próximo.

5. CONCLUSIONES.

Las conclusiones a las que llegamos con el material de encuestas y de testimonios que hemos analizado son las siguientes:

1. Que los padres de niños y jóvenes latinos desean que sus hijos conserven el español que les viene por herencia y que consigan llegar a hablar las dos lenguas, el inglés y el español perfectamente bien. Es decir, desean el bilingüismo de sus hijos.
2. Que estos padres son en su mayoría conscientes de que ser bilingüe es una riqueza y que les va a reportar a sus hijos la posibilidad de encontrar un mejor trabajo y por tanto una mejor posición socioeconómica, algo que muchos de ellos buscaban al emigrar a los Estados Unidos.
3. Que estos padres y muchos adultos se sienten descontentos en general con los programas bilingües, especialmente en California, de donde tenemos más datos y opiniones de hispanohablantes adultos y padres con hijos latinos. Podemos ver que muchos padres y adultos son conscientes de que no quieren una educación bilingüe de asimilación para sus hijos, no quieren español de transición sino de desarrollo.
4. Que el ejemplo de la escuela **ISPA** del distrito de Miami-Dade, donde se ha puesto en práctica **un programa bilingüe de desarrollo**—italiano y francés además de español— y no de transición al inglés, nos demuestra que los adolescentes que cursan la secundaria en ese centro tienen una mayor autoestima respecto a su identidad hispana y asumen con más seguridad su bilingüismo y biculturalidad. En efecto, demuestran tener más seguridad, incluso en un periodo de su vida, la adolescencia, marcado por la inseguridad y las crisis de identidad.
5. Que la mayoría de estudiantes de secundaria y universitarios encuestados preferirían estudiar asignaturas de español para hablantes de español que ya hablan la lengua en sus familias, es decir para hablantes de español como lengua de herencia, porque consideran que pueden profundizar en temas relevantes para ellos y progresar realmente en el idioma.
6. Que asumir la identidad latina no es fácil para niños nacidos en los Estados Unidos de ascendencia hispana. Que éstos deben lidiar con sentimientos de rechazo por pertenecer a una minoría— a pesar de contar con un gran número de hablantes— y que en muchos casos se sienten rechazados tanto por la comunidad angloparlante por ser hispanos, como en ocasiones también por su entorno latino porque les acusan de no hablar el español como nativos. Estos niños, debido a un entorno desfavorable y que no potencia el bilingüismo, acaban por apartarse del español en muchos casos, en momentos críticos de su vida cuando el desarrollo de la adquisición del lenguaje es más decisiva. Posteriormente, muchos de ellos lamentan haber perdido esos años tan

valiosos. Vemos la urgencia por mejorar ese entorno y permitirles crear su identidad bilingüe en condiciones favorables.

7. Que la comunidad hispana internacional debería ser realmente consciente de la presencia en número y en importancia de los hispanos de los Estados Unidos. Necesitamos encontrar vías por las cuales podamos incluirlos y conseguir que se sientan parte importante de esta amplísima comunidad internacional. Según los gráficos de las encuestas los jóvenes adultos reflejan una inseguridad respecto a este tema. Es muy posible que una labor intensa en el reconocimiento al ANLE⁴⁸ pudiera ser uno de los caminos que podrían ayudar a crear esa conciencia de pertenencia común a una comunidad hispanohablante mayor entre los jóvenes adultos de ascendencia hispana.

Como ya señalamos en la introducción a esta memoria, consideramos que este trabajo constituye el inicio de un proyecto que se nos ha revelado mucho más amplio y diverso de lo que habíamos podido pensar y abarcar en un principio. Hay muchas vías que se nos abren hacia el futuro y aquí exponemos la intención de trabajar en dos vías de investigación muy interesantes. Por un lado investigar por qué los hablantes jóvenes de español en los Estados Unidos son escépticos o se sienten confusos en cuanto a la idea de pertenecer a una comunidad de habla hispana internacional y por tanto la necesidad de investigar vías y potenciar estrategias con el fin de que se sientan integrados en ella. Por otro lado investigar más de cerca y en profundidad la situación de la educación bilingüe en las escuelas del distrito de Miami-Dade y el distrito de West Contra Costa y Berkeley en California y valorar las similitudes y diferencias y la posibilidad de “exportar” los triunfos de los distritos escolares mencionados.

6. BIBLIOGRAFÍA.

AYRES, Jeniffer (2003): “In the middle”: Language Attitudes and Identity among Bilingual Hispanic-American College Students en Céfiro: Enlace hispano cultural y literario, vol.4 nº1, págs 47-60

<file:///C:/Users/LOFT/Documents/Dialnet-InTheMiddle-2540513.pdf> Consultado el 27/11/2014

CRAWFORD, James (2001): “La Educación Bilingüe en Estados Unidos: Política versus Pedagogía”, I Jornadas Internacionales de Educación Plurilingüe en País Vasco en <http://www.languagepolicy.net/articles/vitoria.htm> Consultado el 14/11/2014

FANDIÑO, Roberto y BADAJOZ, Joaquín (2008): El cine en español en los Estados Unidos, Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espectaculos07.pdf Consultado el 29/9/2014

GARCÍA, Ofelia (2008^a): “El uso del español en la enseñanza. La educación bilingüe” en Humberto López Morales, coord.: Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Madrid, Instituto Cervantes/Santillana, págs. 417-422 http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza01.pdf Consultado el 5/12/2014

GARCÍA, Ofelia (2008^b): “La enseñanza del español como lengua extranjera” en Humberto López Morales, coord.: Enciclopedia del español en los Estados Unidos, Madrid, Instituto Cervantes/Santillana, págs. 423-428 http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/ensenanza02.pdf Consultado el 5/12/2014

⁴⁸ Academia Norteamericana de la Lengua Española <http://www.anle.us/>

HUNTINGTON, Samuel P. (2004): "The Hispanic Challenge" publicado en Foreign Policy y en <http://www.public.asu.edu/~nornradd/documents/HispanicChallenge.pdf>. Consultado el 23/11/2014

MORALES, Ed: Living in Spanglish (2002): The Search for Latino Identity in America, LA Weekly Books.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2008): Dialectología Hispánica de los Estados Unidos en CVC http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf Consultado el 8/10/2014

PÉREZ, Natalia : Uso del español en la enseñanza. En Prezi. Consultado 5/12/2014 https://prezi.com/00_-vel9ysf3/uso-del-espanol-en-la-ensenanza/

Pew Research Hispanic Trends Project <http://www.pewhispanic.org/2012/04/04/when-labels-dont-fit-hispanics-and-their-views-of-identity/#> Consultado el 30/11/2014

Pew Research Hispanic Trends Project en <http://www.pewhispanic.org/2009/12/11/between-two-worlds-how-young-latinos-come-of-age-in-america/#> Consultado el 30/11/2014

PULGAR, María Alejandra (2013): Hispanic Heritage: The Importance of Developing a Bilingual Identity, Doral Family Journal en <http://www.doralfamilyjournal.com/hispanic-heritage-the-importance-of-developing-a-bilingual-identity/> Consultado el 5/12/2014

REZNICEK-PARRADO, Lina María (2013): "Hablantes de herencia del español en Estados Unidos: Implicaciones para el entrenamiento de instructores en el nivel universitario", Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, nº 3, en http://www.uv.es/normas/2013/ARTICULOS/Reznicek_2013.pdf. Consultado el 4-12-2014

RIVERO, Eliana (2013): "Lourdes Casal o la experiencia del biculturalismo". La Jiribilla, Revista de cultura cubana en <http://www.lajiribilla.cu/articulo/3379/lourdes-casal-o-la-experiencia-del-biculturalismo>. Consultado el 10-10-2014

TORRES, Antonio (2001): "Culturas Latinas en Estados Unidos" en <http://www.ub.edu/filhis/culturele/torres.html>. Consultado el 1/11/2014

TORRES, Antonio (2011): "La Enseñanza del Español a los Hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos", Normas: Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos, nº1, págs.133-150

SAID-MOHAND, Aixa (2011): "The Teaching of Spanish as a Heritage Language: Overview of what we Need to Know as Educators" en Porta Linguarum, 16, págs 89-104 http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero16/AIXA%20SAID-MOHAND.pdf Consultado el 10/10/2014

SILVA-CORVALÁN, Carmen (2000): " La situación del español en Estados Unidos", CVC http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_00/silva/p04.htm Consultado el 30/9/2014

YUDHIJIT, Bhattacharjee (2012), "Why bilinguals are Smarter" en The New York Times Sunday Review <http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html> Consultado el 1/12/2014

ZENTELLA, Ana Celia (1997): Growing Up Bilingual: Puerto Rican Children in New York, Blackwell Publishers, Massachussetts

ZENTELLA, Ana Celia (1998): Bilingual Manual on How to Raise a Bilingual Child en <http://www.ethnicstudies.ucsd.edu/files/Bilingual%20Manual%20on%20HOw%20to%20raise%20a%20bilingual%20child.pdf>. Consultado el 6-12-2014

Entrevistas audio

MOLINERO, Leticia de ANLE para RTVE <http://www.rtve.es/alicarta/audios/programa/puntos-vista-leticia-moliner/1239813/> Consultado el 1/10/2014

Vídeos

La situación del español

“Aumentan los hispanos pero no crece el español en EEUU” (2013), en noticiero Univision. <https://www.youtube.com/watch?v=YPz6jiKAmlQ> Consultado el 27/10/2014
“Idioma español en Estados Unidos/Spanish Language in the USA” (2014) en IGEO. TV <https://www.youtube.com/watch?v=uhKSKRp4uLA> Consultado el 27/10/2014

“La educación y los latinos en EEUU” (2014) en America TeVe <https://www.youtube.com/watch?v=HLa8C-ygvoc> Consultado el 28/10/2014

“La población hispana aún es objeto de discriminación lingüística en EEUU” (2013) en En Vivo RT <https://www.youtube.com/watch?v=6Oq7c8Tgopo> consultado el 28/10/2014

“Los hispanos ya son la mayoría en California” (2014) en Univision Noticias <https://www.youtube.com/watch?v=TvSG6MBmAHc> consultado el 28/10/2014

Spanglish

“Yo hablo Spanglish” (2009) en <https://www.youtube.com/watch?v=GIMQWXIPuKcm> Consultado el 22/11/2014

“Spanglish” (2012) en <https://www.youtube.com/watch?v=nYMnNlfSMC0> Consultado el 22/11/2014

“Encuesta Spanglish SaberHispano.com en CNN2 (2010) en <https://www.youtube.com/watch?v=IU9oF6reOC0> Consultado en 22/11/2014

“Pardon my Spanglish” en CNN <https://www.youtube.com/watch?v=fKPFRNghCKE> Consultado el 22/11/2014

“George López. Spanglish”(2008) en <https://www.youtube.com/watch?v=Z13CVD0idrM> Consultado el 22/11/2014

“Prof. Gabriel Paizy-En buen español- Spanglish”(2009) en Univision <https://www.youtube.com/watch?v=6pdVND7f-w> Consultado el 22/11/2014

La proposición 227 de 1998 en California

ALORRO, Audrey (1998): “Voces de color: La ley de sólo inglés a las escuelas de California.” En Freedom Socialist. Voice of Revolutionary Feminism <http://www.socialism.com/drupal-6.8/articles/voces-de-color-la-ley-de-s%C3%B3lo-ingl%C3%A9s-las-escuelas-de-california> Consultado el 3/12/2014

SÁNCHEZ, Carmen (2000): “Proposición 227: Las promesas no se han cumplido en http://www.educationalquestions.com/pub_proposici%C3%B3n_227.htm Consultado el 3/12/2014

FUENTES, Carlos (1998): “Los Estados Unidos por dos lenguas”, en El País Digital, nº776 <http://www.nflc.org/REACH/3latinos/fuentesarticulo.htm> Consultado el 3/12/2014

URIBE, Diego (2009): “El Estado de California contra el auge del español y la comunidad latina”, en América Latina en Movimiento <http://alainet.org/active/29744&lang=es> Consultado el 4/12/2014

SUBIRÓS, Pep (1998): “Proposición 227” en El País (edición impresa) <http://alainet.org/active/29744&lang=es> Consultado el 4/12/2014

El futuro de la proposición 227 en California

“California avanza en ofrecer educación en español” (marzo 2014) en El Economista <http://eleconomista.com.mx/internacional/2014/03/04/california-avanza-ofrecer-educacion-espanol> Consultado el 3/12/2014

MALAVE, Brian (abril 2014): “La enseñanza del español en los Estados Unidos en El Periódico en español <https://blogs.ats.amherst.edu/periodico-espanol/2014/04/06/la-ensenanza-del-espanol-en-los-estados-unidos/#printpreview> Consultado el 3/12/2014

PEÑA, María (mayo 2014): “Se Renueva el interés en la educación bilingüe en EEUU” en La Opinión

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:jD9hW9mdTxsJ:www.laopinion.com/noticias-estados-unidos/educacion-bilingue-ingles-espanol+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=es> Consultado el 3/12/2014

“Busca revertir el ‘sólo inglés’” (abril 2014) en La Opinión

<http://www.laopinion.com/noticiasla-californiacalifornia/article/20140417/Busca-revertir-el-solo-ingles> Consultado el 4/12/2014

Películas y videos

HABLA YA HBO videos

SACRE, Antonio: **Tribes & Bridges**

Part 1 <https://www.youtube.com/watch?v=odhG-EcaBGQ>

Part 2 <https://www.youtube.com/watch?v=Dnfy2nBir8E>

Part 3 <https://www.youtube.com/watch?v=9KAIJhsd-wA>

Real Women Have Curves. Las mujeres de verdad tienen curvas

<https://www.youtube.com/watch?v=H-YEUBQ-fQE> Consultado el 10/12/2014

A Better Life. Una vida mejor

<https://www.youtube.com/watch?v=DTu1tx0VCT0> Consultado el 10/12/2014

A Day Without A Mexican. Un día sin mexicanos.

<https://www.youtube.com/watch?v=PxwT6CmmhbA> Consultado el 8/10/2014

La misma luna. Under The Same Moon

<http://tu.tv/videos/pelicula-completa-parte-01-la-misma-lu> Consultado el 10/12/2014

Which Way Home.

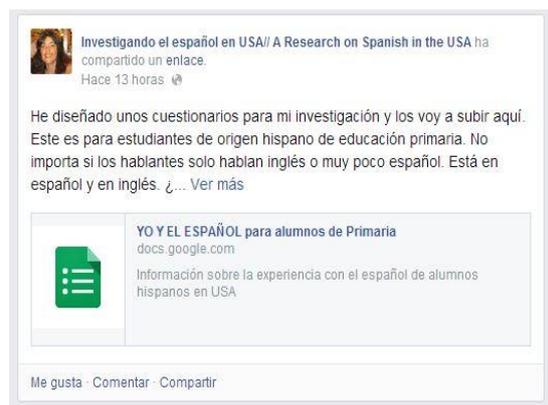
<https://www.youtube.com/watch?v=kviJ2figeCA> Consultado el 10/12/2014

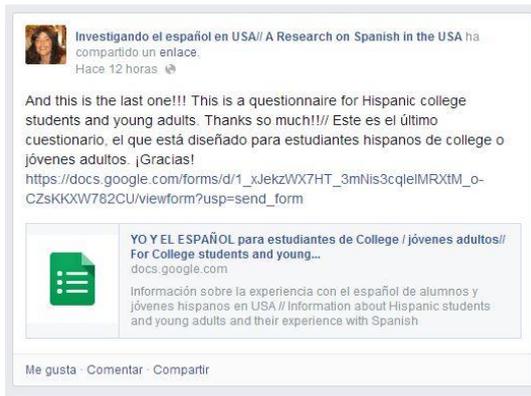
7. APÉNDICE DOCUMENTAL.

7.1. LA ENCUESTA DE CAMPO.

7.1.1. La página en Facebook elaborada para dar a conocer el material de cuestionarios y testimonio de colaboradores.

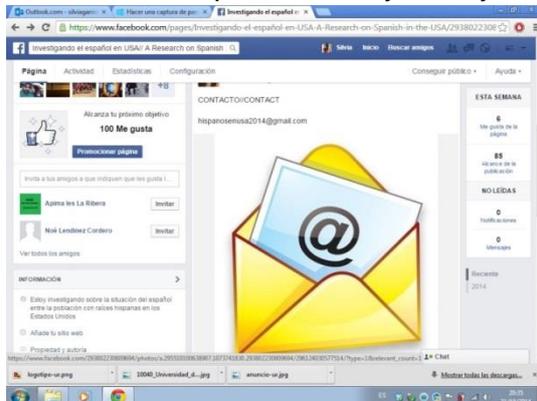
Nació esta página por recomendación de mi tutora y el primer esbozo queda plasmado en las siguientes capturas de pantalla. Como se puede apreciar, y como se me hizo notar, necesitaba agilizar las entradas y dotarlas de más imagen y rapidez





Página mejorada

Mi contacto queda visible y claro y El logotipo de la Universidad de la Rioja gana ya



que la imagen es mucho más ambiciosa y respalda el trabajo de una manera más seria.

La entrada para el documento "Testimonio" queda más visual y clara.



7.1.2. LOS CUESTIONARIOS

Cuestionarios para alumnos de educación primaria

YO Y EL ESPAÑOL para alumnos de Primaria
Información sobre la experiencia con el español de alumnos hispanos en USA

***Obligatorio**

Nombre/Name *
Nombre y luego apellido/First Name and Last Name

Edad/Age *

Lugar de nacimiento *

¿Cuánto tiempo tienes de vivir en los Estados Unidos? How long have you lived in the States? *

Mi papá nació en... *

Curso que estudia/ Grade you are studying *

- 1st Grade
- 2nd Grade
- 3rd Grade
- 4th Grade
- 5th Grade
- 6th Grade

Con mi familia hablo en.../With my family I speak in... *

- Inglés/English
- Español/Spanish
- Otras lenguas/Other languages

Hablo en español con.../I speak in Spanish with... *

- Mi mamá/ my mum
- Mi papá/ my dad
- Mis hermanos/ my brothers and sisters
- Mis abuelitos, tíos, primos/ my grandparents, uncles and aunts, cousins
- Amigos/Friends
- En la escuela/At school

Mi mamá me habla en español/My mum talks to me in Spanish *

- Siempre/Always
- Nunca/Never
- A veces/Sometimes

Mi papá me habla en español/My dad talks to me in Spanish *

- Siempre/Always
- Nunca/Never
- A veces/Sometimes

En general prefiero/ In general I prefer *
Puedes elegir varias opciones

- Hablar en inglés
- Hablar en español
- Hablar en otra lengua

Me gusta escuchar música... /I like listening to music... *
Puedes escoger varias opciones

- en inglés/in English
- en español/in Spanish
- en otro idioma/in another language

En la televisión miro en español/I watch on Spanish TV *

- películas/movies
- dibujos animados/cartoons
- telenovelas
- noticieros/ the news
- Otro:

Es importante para mí hablar el español bien cuando sea mayor/ It's important to be able to speak good Spanish when I grow older *

- Sí, muy importante/Yes, very important
- Es un poco importante/ Yes, a bit
- No es importante para mí/It's not important at all

A mis papás les gustaría que... /My parents would like me to *

- yo hable bien el inglés/ speak good English
- yo hable bien el español/speak good Spanish
- yo hable bien el inglés y el español/ speak both good English and Spanish

Si no te gusta hablar en español, intenta explicar por qué/ If you don't like to speak in Spanish write a few lines telling why you don't *
Todas tus opiniones son muy importantes para nosotros. No seas tímido/ Don't be shy because all your opinions are important to us

Cuestionario para padres

Yo, mi hijo/hija/nieto/nieta y el español

Información sobre la experiencia con el español de padres de alumnos hispanos en USA

*Obligatorio

NOMBRE/NAME

Primero el nombre y luego el apellido

LUGAR DE NACIMIENTO/Place of birth *

¿Cuántos años lleva viviendo en Estados Unidos? How long have you lived in the States? *

Relación de parentesco con el niño/a// Relationship with the kid *

- Mamá/Mum
 Papá/Dad
 Abuela/o/ Grandparents
 Tutor/ legal guardian
 Otro:

¿En qué lengua habla a su hijo/hija?/ What language do you use to speak to your child? *

Puede elegir más de 1 opción/You can choose more than 1 option

- En inglés/ English
 En español/ Spanish
 En las dos lenguas/ Both languages

Prefiere que su hijo/hija hable muy bien/ You prefer that your kid can speak very well *

Elija solo una opción/ Tick only 1 option

- Español/Spanish
 Inglés/English
 Inglés y Español/Both English and Spanish

Considera importante que su hijo conserve la lengua española y su cultura/ It is important for you that your kid can keep the Spanish language and culture *

Marque el número según lo importante que sea para usted/ Tick the number according to how important it is for you

1 2 3 4 5 6

Poco importante/ Not important Muy importante/Very important

Si usted ha contestado que NO es importante señale los motivos que usted tiene/ if you ticked that it is NOT important choose the reason why

Puede marcar más de 1 opción/ You can choose more than 1 option

- Si habla solo inglés será mejor aceptado en la sociedad americana/ If my kid speaks only English he/she'll be better accepted in the American society
 El español no le va a servir para conseguir un buen trabajo cuando sea mayor/ Speaking Spanish won't help him/her find a good job in the future
 El español va a ser un obstáculo para que mi hijo hable perfectamente el inglés/ Spanish will be more difficult for my kid to speak perfect English
 Otro:

Si considera que Sí es importante que su hijo conserve el español escoja alguna de los motivos que se señalan

Puede escoger más de 1 opción/ You can choose more than 1 option

- Porque tendrá más posibilidades de encontrar un buen trabajo si el bilingüe/ Because my kid will find a better job if he/she's bilingual
 Podrá comunicarse con toda su familia que solo habla español/ My kid will be able to communicate with all the members of the family who only speak Spanish
 El español forma parte de su identidad/ Spanish belongs to my kid's identity
 Mi hijo/a podrá formar parte de una numerosísima comunidad que habla español en muchos países/ My kid will be able to belong to a big community who speaks Spanish in many countries
 Otro:

Su hijo/a ha seguido o está siguiendo un programa bilingüe en español en la escuela? Is your kid (or has he or she been) in a Spanish bilingual program at school? *

Marque 1 opción/ Tick 1 option

- Sí
 No

¿Le han dado la opción de elegir un programa bilingüe de español para su hijo en la escuela primaria? Have you been given the option of choosing a Spanish bilingual program for your kid at school? *

- Sí
 No

He elegido un programa bilingüe en español para mi hijo/a porque.../ I have chosen a Spanish bilingual program for my kid because...

Escriba su/s motivo/s si usted ha elegido el programa/ Write your reason/s if you have chosen the program

He elegido un programa bilingüe en español para mi hijo/a porque.../ I have chosen a Spanish bilingual program for my kid because...

Escriba su/s motivo/s si usted ha elegido el programa/ Write your reason/s if you have chosen the program

NO he elegido un programa bilingüe de español para mi hijo/a porque.../ I haven't chosen the option of a Spanish bilingual program for my kid because...

Escriba su/s motivo/s si usted NO ha elegido el programa/ Write your reason/s if you have NOT chosen the program

Me gustaría que mi hijo/a tuviera la oportunidad de continuar con una programa bilingüe en toda la escuela Primaria/ I would like my kid to be in a Spanish bilingual program until the end of Primary School *

Conteste lo que más se acerque a su opinión

- Sí
 No
 No estoy muy seguro/a

Cuestionario para estudiantes de secundaria

YO Y EL ESPAÑOL para Middle/High School

Información sobre la experiencia con el español de alumnos hispanos en USA

*Obligatorio

NOMBRE/NAME

Primero nombre y después apellido/ First Name and Last Name

EDAD/AGE *

Lugar de nacimiento/Place of Birth *

¿Cuánto tiempo tienes de vivir en los Estados Unidos? How long have you lived in the States? *

Estado en el que vives/ State you live in *

Curso que estudias/ Grade you are in *

- 7th
- 8th
- 9th
- 10th
- 11th
- 12th

Hablas el español con.../You speak Spanish to... *

Puedes elegir más de 1 opción/ You can choose more than 1 option

- Mis padres / My parents
- Mis abuelos / My grandparents
- Mis hermanos/as// My brothers and sisters
- Amigos/ Friends
- Nunca/Never

En general prefiero/ In general I prefer *

Puedes elegir varias opciones/ You can choose more than 1 option

- Hablar en español
- Hablar en inglés
- Otro:

Me gusta escuchar música... /I like listening to music... *

Puedes escoger varias opciones/ You can choose more than 1 option

- En inglés/ In English
- En español/ In Spanish
- En otra lengua/ In another language

Veo la tele.../ I watch TV... *

Puedes escoger varias opciones/ You can choose more than 1 option

- En inglés/ In English
- En español/ In Spanish
- En otra lengua/ In another language

En la television miro en español/I watch on Spanish TV *

- películas/movies
- dibujos animados/cartoons
- telenovelas
- noticieros/ the news
- Otro:

¿Has elegido estudiar alguna asignatura de español en la escuela? Have you chosen to study Spanish at school? *

- Sí
- No
- No había opción de elegir la asignatura de español/ There was no Spanish option at school
- Otro:

Has elegido estudiar español en Middle o High School porque.../ You have chosen to study Spanish in Middle or High School because...

Puedes elegir varias opciones/ You can choose more than 1 option

- es una asignatura fácil de aprobar para mí/ it's an easy subject to pass for me
- me interesa mejorar mi español/ I'm interested in improving my Spanish
- mis padres quieren que mejore mi español/ my parents want me to improve my Spanish
- mis padres no quieren que me olvide de mi lengua de origen/ my parents don't want me to forget my mother tongue
- necesito estudiar español para poder entrar en la universidad/ I need to study Spanish to get into college
- Otro:

NO has elegido estudiar español en Middle o High School because.../ You have NOT chosen to study Spanish in Middle or High School because...

Puedes elegir varias opciones/ You can choose more than 1 option

- el curso de español era para principiantes y yo ya hablo español/ it was a beginner's course and I can already speak Spanish
- el español no me gusta mucho/ I don't like Spanish very much
- No había posibilidad de estudiar español en mi escuela/ There was no Spanish subject available at my school
- Otro:

Me gustaría que en mi escuela hubiera clases de español para chicos que hablamos español con nuestras familias/ I wish in my school they could offer a Spanish subject for students who already speak Spanish in their families *

- Sí/Yes
- No
- No estoy seguro/a/// I'm not sure about it

¿Vas a clases de español después de la escuela? Do you go to after school Spanish lessons? *

- Sí
- No
- Ya no/ Not now

Es importante para mí hablar el español bien cuando sea mayor/ It's important to be able to speak good Spanish when I grow older *

- Sí, muy importante/Yes, very important
- Es un poco importante/ Yes, a bit
- No es importante para mí/It's not important at all

A mis papás les gustaría que... /My parents would like me to *

- yo hable bien el inglés/ speak good English
- yo hable bien el español/speak good Spanish
- yo hable bien el inglés y el español/ speak both good English and Spanish

Tanto si te GUSTA como si NO te gusta hablar en español, intenta explicar por qué/ Whether you DO or DON'T like to speak in Spanish write a few lines telling why you do or don't *

Todas tus opiniones son muy importantes para nosotros. No seas tímido/ Don't be shy because all your opinions are important to us

Cuestionario para universitarios y jóvenes adultos



YO Y EL ESPAÑOL para estudiantes de College / jóvenes adultos // For College students and young adults

Información sobre la experiencia con el español de alumnos y jóvenes hispanos en USA // Information about Hispanic students and young adults and their experience with Spanish

*Obligatorio

NOMBRE/NAME

Primero nombre y luego apellido/First Name, then Last Name

EDAD/AGE *

Lugar de Nacimiento / Place of Birth *

País y Estado o región // Country and State

¿Cuánto tiempo llevas viviendo en los Estados Unidos? / How long have you lived in The States? *

¿Tus papás nacieron en los Estados Unidos? / Were your parents born in The United States? *

Marca todas las opciones que correspondan/ Check all the options that apply to you

- Sí, mi papá/ Yes, my father
- Sí, mi mamá/ Yes, my mother
- Ninguno de mis padres nació en los Estados Unidos/ None of my parents were born in The States

¿Estás estudiando en la universidad o te graduaste? / Are you studying at college or have you graduated? *

Elige NO si no has estudiado nunca en college/ Check NO if you've never been to college

- Yes // Sí
- No



YO Y EL ESPAÑOL para estudiantes de College / jóvenes adultos// For College students and young adults

*Obligatorio

ESTUDIO EN LA UNIVERSIDAD//STUDYING AT COLLEGE

Vas a contestar sobre tus estudios/ You are going to answer some questions about your degree

Qué estás estudiando o de qué te graduaste?// What degree are you studying or did you graduate in? *

¿Has elegido alguna asignatura de español en tus estudios?// Did you take any Spanish courses at college? *

Puede ser un curso que estás tomando este año o si ya te has graduado en cualquier año de tus estudios de college// It can be a course that you're currently taking or if you've graduated any course in your college years

- Sí/ Yes
- No



YO Y EL ESPAÑOL para estudiantes de College / jóvenes adultos// For College students and young adults

*Obligatorio

MIS CURSOS DE ESPAÑOL

Vas a contestar preguntas sobre las asignaturas de español que tomas o has tomado en college// You're going to answer questions related to the Spanish courses you're taking or have taken in college

Las asignatura de español que tomaste o que estás estudiando era/es.// The Spanish course you took or are taking now was/is. *

Puedes elegir más de 1 opción// You can check more than 1 option

- español para extranjeros/Spanish as a foreign language
- español para nativos/ Spanish for native speakers
- español para estudiantes con español como lengua de herencia/ Spanish for students with Spanish as a heritage language
- Otro:

Porque necesitaba créditos de una lengua extranjera y el español es útil// Because I needed to take foreign language credits for my degree and Spanish is useful

Otro:

Si pudieras elegir, ¿qué prefieres?// If you could choose, what would you do? *

Estudiar español con mis compañeros americanos que no hablan español aunque me aburra bastante// To study Spanish with my Anglo classmates even if I get quite bored

¿Tuviste la opción de elegir entre las 3 opciones?/ Did you have the chance to choose between the 3 options? *

- No
- Sí

¿Por qué elegiste una asignatura de español?/ Why did you choose a Spanish course? *

Puedes elegir más de una opción/ You can choose more than 1 option

- Porque eran créditos fáciles de conseguir para mí pues ya hablo español// Because they were easy credits to get as I already speak Spanish
- Porque era una oportunidad para ampliar y mejorar la lengua de mi familia// Because it was an opportunity for me to improve and deepen my knowledge of Spanish, my family language

Estudiar español con otros compañeros que ya hablan español también y tratar temas más interesantes para mí// To study Spanish with other students who also speak Spanish and treat more challenging topics and language

Otro:



YO Y EL ESPAÑOL para estudiantes de College / jóvenes adultos// For College students and young adults

*Obligatorio

MI RELACIÓN CON EL ESPAÑOL/ MY RELATIONSHIP WITH SPANISH

Vas a contestar unas preguntas sobre tu experiencia como hablante de español// You're going to answer some questions related to you as a Spanish speaker

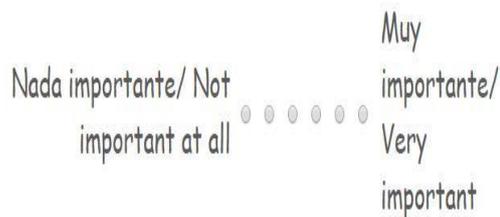
Hablas el español con.../ You speak Spanish to *

- tu mamá Y tu papá// Your mum AND your dad
- solo uno de mis padres// only 1 of my parents
- todos mis hermanos/ all my siblings
- algunos de mis hermanos// some of my siblings
- mis abuelos// my grandparents
- mis amigos// my friends
- con nadie// to nobody
- Otro:

¿Qué valor tiene para ti el español en este momento? How important is Spanish to you at this moment? *

Marca del 1 al 6 según cuán importante es para ti el español/ Check 1 to 6 according to how important it is for you

1 2 3 4 5 6



Y cuándo estudiabas en Middle/High School ¿qué valor tenía el español para ti?// And when you were at Middle or High School, how important was Spanish to you? *

Marca del 1 al 6 según cuán importante era para ti el español// Check 1 to 6 according to how important it WAS for you

1 2 3 4 5 6



¿Te consideras bilingüe? Do you think yourself as bilingual? *

- Sí, totalmente// Yes, totally
- Domino más el inglés// I master English better
- Domino más el español// I master Spanish better
- Otro:

Señala la opción correcta para ti // Check the right option for you *

Puedes señalar más de 1 opción// You can check more than 1 option

- Necesito mejorar mi español// I need to improve my Spanish
- Necesito mejorar mi inglés// I need to improve my English
- Mi español es suficiente para mi vida cotidiana// My Spanish is enough for my daily life
- No necesito el español en mi vida cotidiana// I don't need Spanish in my daily life
- Otro:

¿Sientes que formas parte de una gran comunidad hispana que vive en muchos países alrededor del mundo?// Do you feel that you belong to a huge Hispanic community living in many different countries all over the world? *

- Sí// Yes
- No
- A veces// Sometimes

Señala las opciones que responden a tu realidad actual// Check the options that apply to your current situation *

Puedes señalar más de una opción/ You can check more than 1 option

- El español es una lengua para hablar en familia o con amigos// Spanish is a language to use with my family
- El inglés es la lengua en que me expreso en los contextos académicos// English is the language I use in my school and academic life
- El inglés es la lengua que hablo con mi familia// English is the language I speak with my family
- Utilizo el español en mi vida escolar y académica// I use Spanish in my school and academic life

¿Qué actividades haces en español? *

Puedes elegir más de 1 opción

- Escucho música/ I listen to music
- Veo películas / I watch movies
- Leo libros y navego en la internet/ I read books and surf the net
- Platico con mis amigos/ I chat with my friends
- Otro:

¿Como te sientes y te ves a ti mismo/a?// How do you feel and see yourself as a person? *

Más hispano/ More Hispanic
Más americano/ More American
Bicultural/ Bicultural

parte de una gran comunidad hispana que

Crees que la comunidad hispana internacional tiene en cuenta a los Hispanos de USA? // Do you think that Hispanics in the USA are taken into account by the international Hispanic community is the world? *

- No
- Sí// Yes
- No mucho// Not very much

¿Piensas que hablar español te ayudará a tener más posibilidades en el mundo laboral?// Do you think that speaking Spanish will open more doors for you in the job market? *

- ⦿ Sí, definitivamente// Yes, definitely
- ⦿ No
- ⦿ No mucho/ Not much

Tanto si te GUSTA como si NO te gusta hablar en español, escribe por qué o por qué no// Whether you LIKE or DON'T like speaking in Spanish write briefly why you do or you don't *

7.1.3. GUIÓN PARA EL TESTIMONIO DE LOS COLABORADORES DE ORIGEN HISPANO

En primer lugar muchísimas gracias por aceptar colaborar en mi trabajo fin de máster de español. Tu colaboración es **imprescindible** para mi investigación y sin ella soy consciente de que poco podría hacer. Por esta razón me siento muy **agradecida** hacia todos los que me ayudan. Mi estudio está relacionado con el componente emocional y social que viven las personas de origen hispano en los Estados Unidos y que afectan su relación con el español y cómo aprenden la lengua.

Busco tu opinión personal, tu experiencia con el español por pertenecer de alguna manera a una familia con raíces hispanohablantes. No busco el lado científico sino tus recuerdos, tus sentimientos y tu experiencia personal. Por favor lee los temas que señalo más abajo y no importa si no puedes hablar de todos ellos. **PUEDES CONTESTAR EN ESPAÑOL O EN INGLÉS O HACER UNA MEZCLA. TU ELIGES.** Por favor, si es posible haz una grabación audio con tu voz (en tu celular por ejemplo) y mándalo a mi correo electrónico (silviagarrido@hotmail.com)

ASPECTOS A COMENTAR

1. ***Cómo te llamas y dónde naciste.***
2. ***Dónde nacieron tus padres y si eres 1ª, 2ª o 3ª generación de hispanohablantes en Estados Unidos.***
3. ***¿Cuál era la lengua que hablabas en tu familia, el español o el inglés? ¿Y actualmente? ¿Ha cambiado la lengua que hablan en la familia desde que eras un niño/a? ¿Con tus hermanos hablabas español o inglés? ¿Con todos tus hermanos?***
4. ***¿Era importante para tus padres potenciar tu español y que no lo perdieras o ellos preferían que lo olvidaras y te centraras en hablar muy bien el inglés? ¿Y tú, qué preferías? ¿Lo conseguiste? ¿Por qué?***
5. ***Estabas en algún programa de educación bilingüe en la escuela primaria? ¿Estudiaste español en el High School? ¿y en la universidad?***
6. ***Si elegiste tomar asignaturas de español en High School o universidad ¿Cuál fue la principal razón?***

- a. *Porque era una manera fácil de obtener buenas notas porque tu español era mucho mejor que el de tus compañeros anglófonos.*
 - b. *Porque te interesaba mejorar tu español y profundizar en la lengua*
 - c. *Por otras razones. ¿Cuáles?*
7. *¿Estás satisfecho de tu dominio del español? ¿Te consideras bilingüe? Según tu opinión ¿a qué se debe que tú tengas o no un alto dominio del español?*
- a. *A tu familia*
 - b. *Un interés personal*
 - c. *Gracias a programas bilingües en la escuela*
 - d. *Otras razones. ¿Cuáles?*
8. *Si tienes hijos, ¿en qué lengua hablas con ellos? ¿Los llevas o llevaste de pequeños a algún programa bilingüe en la escuela o fuera de la escuela? ¿Por qué o por qué no?*
9. *¿Conoces a otros latinos que no pueden hablar español? ¿A qué crees que se debe?*
10. *¿Crees que actualmente el sistema escolar en California -en los Estados Unidos en general- potencia el bilingüismo?*
11. *¿Puedes recordar cómo te sentías siendo un hablante de español cuando eras niño/adolescente? ¿Cuáles eran tus sentimientos de pertenecer de alguna manera al mundo hispanohablante? ¿Tenías “mixed feelings”? ¿Cómo te sientes ahora? ¿Te sientes más cómodo en el mundo de habla inglesa, en el español, en ambos?*
12. *¿Consideras que es una riqueza o un inconveniente ser bilingüe, vivir y sentir en dos lenguas y culturas?*

MUCHÍSIMAS GRACIAS DE NUEVO POR TU AMABLE COLABORACIÓN

7.2. LAS UNIDADES DIDÁCTICAS: ACTIVIDADES PARA LOS ALUMNOS.

Antes de empezar con las actividades sobre el cine latino, el profesor en el aula va a mostrar una presentación prez a los alumnos llamada [Un Paseo por el cine y el video con latinos en los EEUU](#). El objetivo de esta presentación es ofrecer a los alumnos una visión general de los contenidos que se pretenden abordar en las actividades y empezar a activar conocimientos previos y motivación. Los estudiantes pueden volver a visionar la presentación prez pues estará colgada en el blog del curso. La presentación también les informa de la tarea que tienen que llevar a cabo: mirar una de las películas o vídeos propuestos y **ESCRIBIR** una crítica de cine para el blog.

7.2.1. **LAS VOCES DE LOS LATINOS: HABLA YA**

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESTREZAS	CONTENIDO CULTURAL
-----------	----------	-----------	--------------------

¡Comenzamos!	Calentamiento e información básica sobre los videos de HBO que se van a trabajar	Comprensión escrita	Video/cine latino
1.IDENTIDAD			
1.1. Me llamo...	Comprender un video y reflexionar sobre la idea de identidad reflejada en los nombres	Comprensión oral y escrita y expresión e interacción oral	Tabús y prejuicios sobre las culturas minoritarias
1.2. Debate	Debatir en grupo las ideas de la actividad anterior	Expresión e interacción oral	Lo anterior y tradiciones hispanas
1.3 El mural de los nombres de las personas del salón	Crear un espacio seguro para la expresión de la identidad latina de los alumnos	Expresión escrita e interacción y expresión oral	La tradición latina de los nombres largos
2. LOS ACENTOS			
4 videos que los alumnos visionaran en grupos. Deben extraer las ideas principales y debatir sobre ello. Expondrán luego las conclusiones	Reflexionar sobre diversos aspectos de los acentos cuando hablamos español e inglés. Encontrar un espacio seguro para el diálogo	Comprensión oral y escrita e interacción y expresión oral	Los prejuicios socioeconómicos y psicológicos conectados al acento en la lengua. Problemas de identidad. El bilingüismo y el biculturalismo
3. NO QUIERO HABLAR ESPAÑOL			
Mi primer día de clase (visionar video de Antonio Sacre)	Crear un espacio seguro para el recuerdo y la expresión de inhibiciones de identidad. Reflexionar y debatir sobre posibles bloqueos lingüísticos	Comprensión oral y escrita e interacción y expresión oral	Los problemas de la identidad en los niños latinos
4. CRUZANDO EL BORDE			
Mirar fotos sobre inmigraciones ilegales y visionar unos videos del documental Which Way Home , así como un video con César Millán de HBO	Reflexionar sobre la llegada de muchos inmigrantes a los EEUU, especialmente de niños y jóvenes. Medios, motivos, objetivos, sueños. Reflexionar sobre	Comprensión oral y escrita y expresión e interacción oral	El tema de la emigración desde los países latinoamericanos a los EEUU

	la emigración de sus familias y conocidos		
5. LO QUE ME UNE A OTROS HISPANOS			
Ver el video de Inma de HBO y debate. Tarea para casa: visionar video HBO sobre colombianos	Escuchar el testimonio de una española sobre los prejuicios que encuentra y reflexionar sobre la posibilidad de trascender esos prejuicios	Comprensión oral y escrita y expresión escrita y expresión e interacción oral	Estereotipos nacionales. La idea de la tolerancia hispanohablante y la pertenencia a unos ámbitos comunes. Ventajas
6. TAREA FINAL: MI EPISODIO HABLA	Grabar un video personal en el que se expresen las propias opiniones sobre uno de los temas tratados en la unidad	Expresión e interacción oral y comprensión oral y escrita	El mundo latino en EEUU

¡COMENZAMOS!

En esta unidad vamos a trabajar con videos, la mayoría de **HBO** de un proyecto llamado HABLA YA, pero también visionaremos algunos otros fragmentos de videos o de algún documental. **¡¡¡VAMOS ALLÁ!!!**

Habla es una serie de HBO Latino que ha recibido premios muy merecidos en el mundo cinematográfico. Los diferentes capítulos han puesto las voces y las caras de los Latinos de los Estados Unidos en la pantalla televisiva. Latinos de diferentes partes del país y de diferentes estratos socio-económicos, profesionales y lingüísticos hablan de temas que les interesan relacionados con el mundo latino y bicultural de los Estados Unidos.



7.2.1.1. LA IDENTIDAD

Mi nombre es *María de Lourdes Hinojosa Ojeda...*

1.1 Este es el nombre de la famosa periodista latina, María Hinojosa. En el siguiente video de *Habla Celebrity*, ella nos cuenta lo que sentía cuando era pequeña al tener un nombre español tan largo y diferente.

[Identity](#)⁴⁹



ESCUCHA atentamente lo que cuenta María Hinojosa y reflexiona sobre las siguientes preguntas. Después **COMÉNTALAS** con tu compañero.

¿Por qué no le gustaba su nombre a María cuando era una niña? ¿Qué nombre le hubiera gustado tener entonces?

¿Cuándo cambió de opinión respecto a su nombre? ¿Por qué?

¿Cómo pronuncia su nombre actualmente? ¿En español o de una forma americanizada?

¿Por qué crees que hay más gente que le da las gracias por utilizar su nombre español?

¿Crees que su oficio le ha dado la posibilidad de sentirse más segura como latina?

¿Por qué crees que a su hija le gusta tener un nombre tan largo y en español?

¿Le recomendarías tú a María que utilice su nombre pronunciado en español o que lo pronuncie a la americana?

⁴⁹ HABLA YA, HBO, Hinojosa Maria: Identity en <https://www.youtube.com/watch?v=4B3DIhXQ4-U> subido el 16/11/2014

Ahora van a **DEBATIR** en grupos de 4 alumnos las respuestas a las preguntas anteriores. Después van a poner en común sus ideas con su profesor y el resto de estudiantes.



Escribe en un papel tu nombre completo y explícale a tu compañero por qué tus papás te pusieron ese nombre. ¿Te gusta? ¿Te gustaría tener otro nombre? ¿Cuál?

El mural de los nombres de las personas de nuestro salón

Su profesor les va a dar papel y marcadores y van a escribir con los colores que ustedes elijan sus nombres completos y los vamos a pegar en las paredes del salón para que todos podamos pronunciarlos y verlos escritos



7.2.1.2. LOS ACENTOS



TRABAJANDO EN LAS COMPUTADORAS. En esta sección vamos a investigar cómo nos sentimos los latinos respecto a cómo hablamos el **inglés** y el **español** y cómo ve la gente nuestros **acentos**. Vamos a formar **4 GRUPOS** de estudiantes y cada uno se encargará de visionar y analizar uno de los videos. Cada grupo **CONTESTARÁ** las preguntas de su tarjeta y **EXPONDRÁN** sus conclusiones a todo el salón.

GRUPO 1. BLANCA

Blanca⁵⁰ nos cuenta sus ideas sobre tener acento hablando otra lengua.



GRUPO 2. LAS GEMELAS⁵¹. Nos cuentan que tienen acento tanto en inglés como en

⁵⁰ HABLA YA, HBO en <https://www.youtube.com/watch?v=rKHfWTITcU>, Consultado el 13/12/2014

español.

GRUPO 3. CARIDAD Y PEDRO⁵² nos cuentan que Pedro se ríe del acento de su abuelita hablando inglés.



GRUPO 4. ISA⁵³ nos cuenta que se le pegan todos los acentos.

LAS TARJETAS DE CADA GRUPO

BLANCA

La gente piensa que uno es _____ si tiene acento hablando otro idioma.

Sin embargo, si tienes un acento inglés o anglosajón la gente piensa...

Blanca cree que si tienes acento latino hablando inglés la gente ...

Pero Blanca VERDADERAMENTE piensa que si tú tienes acento hablando otra lengua eso significa...

Y TU GRUPO ¿QUÉ PIENSA?

LAS GEMELAS

El papá de las gemelas es de _____ y la mamá _____ y ellas nacieron en _____

⁵¹ HABLA YA, HBO en <https://www.youtube.com/watch?v=2iy4NTnrSW8> Consultado el 11/12/2014

⁵² HABLA YA, HBO, en <https://www.youtube.com/watch?v=h5QX8OBv7k0> Consultado el 10/12/2014

⁵³ HABLA YA, HBO en <https://www.youtube.com/watch?v=HYhzFpo4lko> Consultado el 11/12/2014

Cuando empezaron a trabajar en la radio y la televisión su profesor les dijo que tenían acento _____

Pero cuando fueron al **mercado hispano** la gente les decía que tenían acento _____

Marianella y Marissa dicen que les hacen sentir que no suenan suficientemente inglesas para el mercado inglés **NI** suficientemente hispanas para el mercado hispano. ¿Necesitan un mercado **Spanglish**? ¿Qué creen ustedes?

Las gemelas dicen que muchos latinos se sienten como ellas. ¿Cómo se sienten en **su grupo**?

“Can we do something about that?” preguntan las gemelas.
NECESITAMOS QUE EL GRUPO LES DE UNA SOLUCIÓN

CARIDAD Y PEDRO

Caridad y Pedro se pelean porque...

LO QUE PIENSA CARIDAD: _____

LO QUE PIENSA PEDRO: _____

Pedro dice que Caridad no habla inglés sino _____

Caridad contesta que ella habla _____

Pedro no quiere aprender a bailar _____ porque solo le interesa otro tipo de música. ¿CUÁL? _____

A Pedro le gustan las chicas _____, ¿Le gustan las chicas cubanas o las americanas?

Caridad dice que cuando una chica americana le pida que le enseñe salsa Pedro no va a saber hacerlo.

¿Ustedes creen que entonces querrá aprender?

¿Por qué creen que Pedro se burla de la cultura de Caridad y de sus características latinas?

¿Y a ustedes les pasa lo mismo con sus papás?

ISA

¿Por qué creen Isa que ella es mejor personal ahora que está en los EEUU?

Isa piensa que tiene un problema: **SE LE PEGAN TODOS LOS ACENTOS**

Ejemplos de acentos que ella imita: _____

¿De dónde es Isa? _____

¿Qué palabras debería utilizar? _____

¿Por qué crees que a Isa se le pegan los acentos?

¿Cómo definirían su personalidad?

Extrovertida, tolerante, es capaz de ponerse fácilmente en el lugar de la otra persona, le gusta probar diferentes formas de hablar, le gusta jugar con la música de la lengua

En su grupo **¿A ALGUIEN SE LE PEGAN LOS ACENTOS FÁCILMENTE?**

¿Es una ventaja o una desventaja que se te peguen los acentos?

7.2.1.3. NO QUIERO HABLAR ESPAÑOL. Mi primer día de clase



Antonio Sacre es un cuentacuentos y autor de historias bilingües. Su madre era de origen irlandés y su padre cubano. Vamos a escuchar un fragmento de la historia sobre su familia. En este fragmento nos cuenta su primer día de clase.⁵⁴

¿Tienes tú recuerdos similares?

Mira esta tabla **Y TRATA DE RECORDAR** tus primeros días de clase y **contesta Sí o No** en la tabla. Si no recuerdas esos primeros días intenta recordar lo que pasaba en la escuela, **aunque fueras más mayor**.

COSAS QUE ME SUCEDIERON EL PRIMER DÍA DE CLASE	Sí/No
Hablé en español y los demás no me entendieron.	
Hablé en español y los demás niños se rieron de mí.	
Hable en inglés.	
Hablé en español y los niños me hicieron sentir que yo era estúpido.	
Hablé en español y la maestra fue muy amable y me preguntó si yo sabía hablar inglés.	
Les dije a mis papás que yo no quería hablar español porque en la escuela decían que si hablaba español era tonto.	

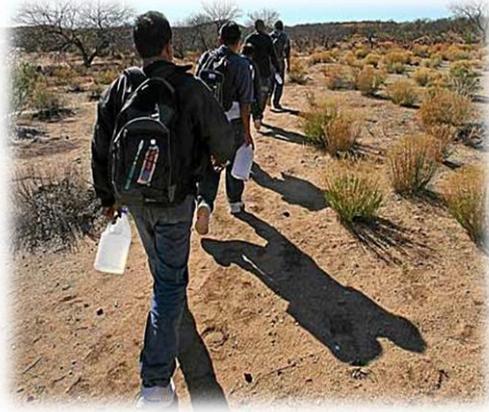
¿Qué piensan tus compañeros? En pequeños grupos pueden contar a sus compañeros cómo recuerdan sus primeros días de escuela y si entonces sabían hablar inglés o no.

⁵⁴ Fragmento de Tribes & Bridges, part 1, subido a youtube el 10/12/2014

<https://www.youtube.com/watch?v=UsJEY5Z18gY>

7.2.1.4. CRUZANDO EL BORDE. Testimonios de un familiar o amigo ¿Por qué vinieron para acá?

Mira estas fotos y comenta con tu compañero qué te sugieren.



Ahora vamos a ver unos fragmentos de un documental llamado ***Which Way Home***. En este documental de la directora Rebecca Camissa, seguimos a varios niños y jóvenes que están intentando llegar hasta los Estados Unidos desde México y Centro América encima de un **tren** llamado “**La Bestia**”⁵⁵

⁵⁵ Texto adaptado de Wikipedia en http://en.wikipedia.org/wiki/Which_Way_Home Consultado el 10/12/2014

Niños emigrando solos⁵⁶



Quiero ir a Manhattan⁵⁷



Kevin, uno de los niños que viajan en “La Bestia”. Tiene 14 años y es de Honduras. En el siguiente video nos da más información de **por qué** quiere viajar a los Estados Unidos.

En la siguiente tabla escribe las razones por las que Kevin ha decidido subirse al tren e intentar pasar a los Estados Unidos. Escribe las razones por orden de importancia. La más importante será la **número 1**.

Por qué Kevin quiere ir a los Estados⁵⁸



LAS RAZONES DE KEVIN PARA EMIGRAR A EEUU

1

2

⁵⁶ Fragmento de Which Way Home (2009) subido a youtube el 14/12/2014
<https://www.youtube.com/watch?v=JfTSdg7BBXA>

⁵⁷ Fragmento de Which Way Home (2009) subido a youtube el 14/12/2014
<https://www.youtube.com/watch?v=o-wYZOEicrs>

⁵⁸ Fragmento de Which Way Home(2009), subido a youtube el 16/12/2014
<https://www.youtube.com/watch?v=Yv0a6QKJ9I4&feature=youtu.be>

3
4
5

¿**CONOCES A CÉSAR MILLÁN?** Le llaman el encantador de perros (Dog Whisperer). Él nos cuenta en este vídeo que ahora vamos a visionar, **cómo llegó a los Estados** de manera **ilegal** y cómo él llegó a este país por un gran **SUEÑO**.

Cesar Millán y sus **perros**⁵⁹



¿Cuál era su gran sueño? _____

¿Consiguió hacer realidad su sueño? _____

¿Conoces a alguien que haya estado en la situación de tener que pasar de esta manera a los EEUU? ¿Por qué crees que decidieron venir a este país?

MOTIVOS	Personas que conozco
Por motivos económicos	
Por motivos políticos	
Por problemas familiares	
Otros motivos	

PREGUNTA a algún **familiar** o **conocido**, **amigo**, **vecino** que conozcas y pídele las **razones** por las que vinieron a los EEUU y qué esperaban encontrar aquí. ¿**Lo encontraron?** ¿**Están contentos con la decisión que tomaron?** Cuando consigas la información **ESCRIBE** unas líneas contando lo que te han dicho y cuélgalo en la sección del **blog** del curso que tu profesora creará para esta actividad.

⁵⁹ Fragmento de HABLA CELEBRITY de HBO, subido a youtube el 16/12/2014
<https://www.youtube.com/watch?v=b5YgowfDdgo&feature=youtu.be>



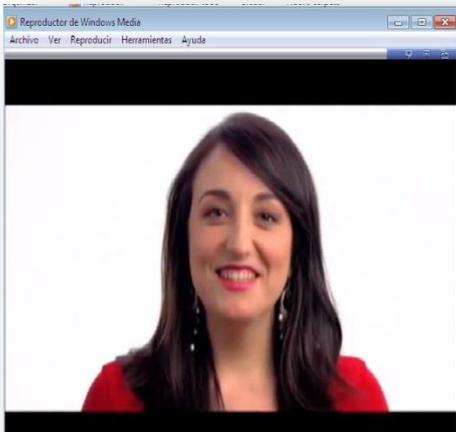
LOS QUE CRUZARON LA FRONTERA. LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

7.2.1.5. LO QUE ME UNE A OTROS HISPANOS en los Estados Unidos.

Te queremos presentar a Inma, una andaluza muy divertida que nos cuenta sus problemas en EEUU cuando otros hispanos la tratan mal porque nació en España.

¿Por qué crees que los otros hispanos trataban mal a Inma? ¿Conoces a personas de España? ¿Qué opinas de los españoles? COMÉNTALO EN TU GRUPO

[Inma. España](#)⁶⁰



ESCUCHA a Inma y COMPLETA las palabras que faltan.

OTROS HISPANOS le dicen a Inma: “Ese país, que nos _____, que nos destruyó la cultura”

Y ELLA CONTESTA:

“Ay, pero por favor, _____. No fue mi familia porque mi familia nunca se ha movido de España. La única loca que está viajando soy yo... Así que, yo les pido muchas _____: perdonen el daño que pudiéramos hacer. Se lo digo de todo corazón. **Y ahora pensemos en el _____ porque todos los**

hispanos estamos siempre separándonos en vez de _____. Señores, dejen atrás la conquista, que en este país los hispanos, si no somos mayoría, pronto vamos a serlo, y en vez de estar diciendo tú eres de aquí, tú eres de allí, tú eres de allí, vamos a _____ todos.

- ¿Estás de acuerdo en lo que propone Inma? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- ¿Qué te parece el acento de Inma? ¿Es su acento es el que esperas de una persona que viene de España?

⁶⁰ Fragmento de HABLE YA, HBO, subido a youtube el 15/12/2014
<https://www.youtube.com/watch?v=ZUd8rjoECpg&feature=youtu.be>

TAREA PARA CASA

Aquí tienes un video para mirar y escuchar en casa. La persona del video es de Colombia y nos explica las diferencias y peleas que hay entre los colombianos en su país. ¿DE DÓNDE VIENE tu familia? **INVESTIGA** un poco sobre ello, **PREGÚNTA A TUS PADRES, A TUS ABUELOS**. ¿Hay rivalidades o peleas entre la gente de diferentes regiones de tu país de origen? **MAÑANA** en el salón **HÁBLANOS** de lo que piensan unos de los otros.

[Todos somos colombianos](#)⁶¹



7.2.1.6. TAREA FINAL: Mi EPISODIO HABLA

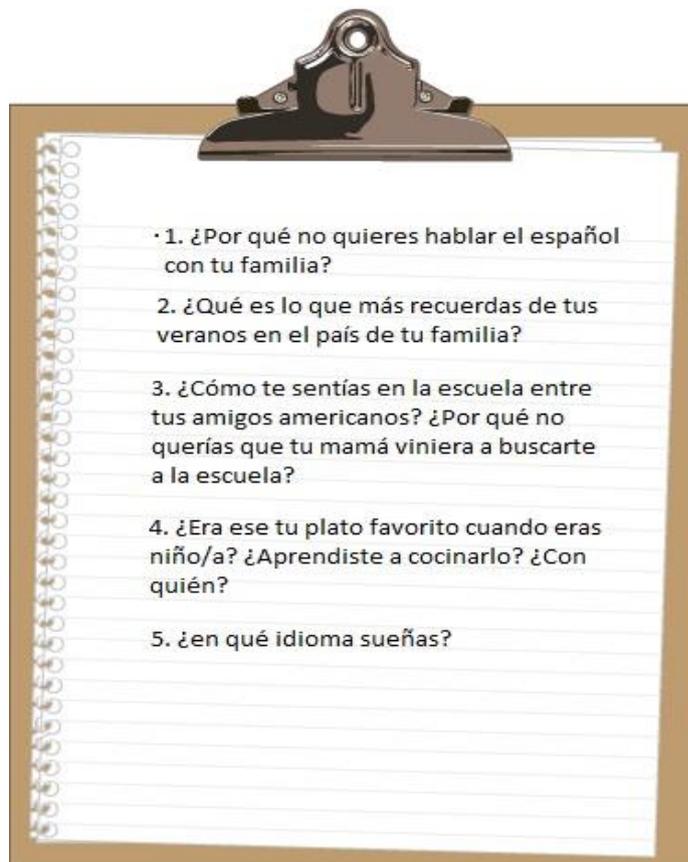
Ahora les toca a ustedes hablar de lo que les interesa. Fíjense en todas las ideas que han surgido durante esta unidad. Quizá han podido recordar historias o anécdotas que tenían olvidadas, referentes a su familia o a sus opiniones personales. En parejas o grupos pequeños vamos a leer los temas de las tablas y escoger los que nos gustaría tratar. Vamos a hacer pequeñas anotaciones.

Temas	Anotaciones
Acentos	
Estereotipos latinos que te desagradan o que crees que no son ciertos	
Alguna anécdota familiar	
Algún malentendido con otros latinos que vienen de países diferentes al tuyo	
El Spanglish	
Alguna historia que te hayan contado tus abuelos de su país de origen	

⁶¹ Fragmento de HABLA YA, HBO, en <https://www.youtube.com/watch?v=3WYRqriCSgQ> consultado el 13/12/2014

Opiniones sobre otros países hispanohablantes	
Cruzar la frontera de los Estados Unidos Otras ideas	

En **grupos de 3 o 4 estudiantes** expongan sus ideas sobre el tema escogido. Una manera constructiva de ayudar a tus compañeros es **hacerles preguntas** sobre las opiniones que comparten con ustedes. Cuando escuchen a sus compañeros hagan una **lista de preguntas** para ayudarles a situar mejor el tema. Fíjate en los siguientes ejemplos de preguntas posibles para ayudarte



Tarea para casa



Ahora que ya tienes tus ideas bastante claras hay que organizarlas. Intenta escribir tus opiniones o hacer un esquema bastante claro de lo que quieres decir. Haz un glosario del vocabulario que necesitas y de los conectores para unir tus ideas. Pero no te preocupes si no te sale todo en español. **Puedes utilizar el inglés si te sientes más cómodo o puedes mezclar el español y el inglés. Lo importante es que te sientas cómodo y consigas comunicar lo que deseas comunicar.**

MI GRABACIÓN HABLA YA

Ahora tenemos que ponernos ya **MANOS A LA OBRA** y a **GRABAR** en video nuestra creación. En grupos de 2 o 3 compañeros tomen turnos para grabarse unos a otros. Pueden utilizar sus celulares.



7.2.2. LA IDENTIDAD BILINGÜE: EN BUSCA DE LA SUMA Y NO LA RESTA.

LAS MUJERES DE VERDAD TIENEN CURVAS

LAS ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	OBJETIVO	DESTREZAS	CONTENIDOS CULTURALES
1. Mirar una de las carátulas de la película y hacer hipótesis sobre el contenido con los	Calentamiento y activación de conocimientos previos	Expresión e interacción oral	Biografía de la directora colombiana Patricia Cardoso

compañeros			
2. La mirada de Ana al mundo latino de su madre y hermana	Reflexionar sobre los prejuicios de la protagonista	Comprensión oral y escrita y expresión e interacción oral	Sensibilización sobre los prejuicios hacia el mundo latino
3. El señor Guzmán quiere ayudar a Ana	Actividad de comprensión oral seguida de ejercicio de V/F para que los estudiantes se posicionen frente a uno de los temas centrales de la película: los estudios de Ana	Comprensión oral y escrita y expresión oral	La situación socioeconómica de muchos inmigrantes
4. "Que trabaje"	Identificar diferentes opiniones y posicionarse frente a ellas	Comprensión oral y escrita y expresión e interacción oral	El mundo tradicional de la mujer latina y una visión más moderna
5. El nombre tan largo de Ana	Establecer el guion para una redacción y aconsejar sobre los puntos a tratar	Expresión escrita y expresión e interacción orales	La identidad latina: cómo escribimos nuestros nombres
6. Diferentes puntos de vista sobre el futuro de Ana	Escuchar y entender diferentes opiniones y buscar la propia	Comprensión oral y producción e interacción oral	Empatizar y analizar los lazos de la familia tradicional latina
7. El tesoro de Abuelito	Entrevistar y grabar un documento oral	Comprensión oral y expresión e interacción oral	Historias orales de familia. Anécdotas del mundo latino
8. Dos tipos de mujeres	Construir las definiciones de los dos tipos de mujeres representados por Ana y su madre	Comprensión escrita, expresión oral	Diferencia generacional
9. La metamorfosis de Ana		Comprensión oral y comprensión escrita	Reflexión sobre la empatía
10. Las maletas de Ana	Reflexionar y clasificar las diferentes ideas y posiciones	Comprensión y expresión oral	Reflexión bicultural
11. Tarea Final Quiero ser actor Dramatización	Escribir un monólogo para continuar una escena de la película y representarlo	Expresión escrita y expresión e interacción oral	Conflicto generacional y cultural



Patricia Cardoso⁶² nació en Bogotá, Colombia y estudió arqueología y antropología y fue directora adjunta del Instituto de Cultura de Colombia.

En 1987 se trasladó a los Estados Unidos con una beca Fullbright para estudiar en la escuela de cine de UCLA en Los Ángeles, donde se graduó en 1994.

Ha trabajado en el *Festival de Sundance* donde fue directora de *Programas Latinoamericanos*.

Las mujeres de verdad tienen curvas fue su primera película en 2002



⁶² Información extraída de Wikipedia en http://es.wikipedia.org/wiki/Patricia_Cardoso, consultado el 12/12/2014

7.2.2.1. CALENTANDO MOTORES

Vamos a ver la película de Patricia Cardoso *Las Mujeres de verdad tienen curvas* (*Real Women Have Curves*) pero antes **TRABAJAREMOS** un poco algunas cuestiones sobre la película.



Mira la foto y piensa cuáles pueden ser los **temas de la película**, los **personajes**, el **significado del título**. Coméntalo con tus compañeros en tu grupo. También mira la foto de la **directora** y una pequeña **biografía** suya. ¿Crees que el hecho de que la directora sea **mujer** puede afectar al punto de vista de la película?

EN NUESTRO GRUPO PENSAMOS QUE...



7.2.2.2. LA PRIMERA MIRADA DE ANA AL MUNDO DE SU MADRE Y SU HERMANA

Ahora que han visto una parte de la película, ¿qué creen que Ana piensa la primera vez que entra **en el taller de su hermana Estela?**⁶³

Lean la siguiente tabla y marquen las opciones que consideren en su grupo que son las más probables



⁶³ Fragmento de la película *Las Mujeres de Verdad Tienen Curvas*

LO QUE PIENSA ANA	SI/NO
“Este sitio es horrible”	
“Mi hermana trabaja en un sitio chulo”	
“Este trabajo también es muy digno”	
“Este trabajo no vale nada”	
“Yo no quiero pertenecer a este mundo”	
“Coser vestidos no vale nada comparado con el mundo académico y de la universidad”	
“Odio a mi familia”	
“No quiero que mis amigos sepan que trabajo aquí”	
“Este puede ser un buen lugar para trabajar”	
“Quiero ayudar a mi hermana Estela”	

▪ Y tú, ¿qué pensarías si tuvieras que trabajar en el taller de Estela? ¿Te gustaría?

▪ ¿Has ayudado alguna vez a tu familia en algún proyecto o negocio familiar?

7.2.2.3. EL SEÑOR GUZMÁN: “Ana es una alumna excelente”⁶⁴



El señor Guzmán es el profesor de inglés de Ana en el instituto y quiere ayudarla a que vaya a la universidad.

Miremos de nuevo esta escena y digan si las siguientes frases son verdaderas (**V**) o falsas (**F**)

1. El señor Guzmán va hasta la casa de Ana para hablar con ella.
2. Ana piensa que es buena idea que el maestro venga a su casa.
3. El maestro de Ana piensa que Ana es una estudiante muy especial y muy inteligente.

⁶⁴ Fragmento de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas*

4. La madre de Ana le dice que Ana NO va a trabajar a la fábrica de su hermana.

5. El padre de Ana dice que va a pensar en la posibilidad de que Ana vaya a la universidad.

7.2.2.4. EL PAPÁ Y LA MAMÁ DE ANA DISCUTEN: “¡Que trabaje!”

Después de volver a visionar la escena en que el papá y la mamá [hablan del futuro](#)⁶⁵ de Ana **LEE** con tu compañero las frases siguientes y decidan quién las dice, **EL PAPÁ** o **LA MAMÁ**



FRASES DEL DIÁLOGO	¿QUIÉN LO DICE?
“ Ana no te da tantos problemas”	
“Su maestro está bien contento con ella”	
“No limpia su cuarto, no lava la ropa, no hace de comer”	
“ Si hacemos un esfuerzo, creo que podemos ayudarla a ir a la universidad”	
“Yo la puedo educar. Yo la enseñó a coser, le enseñó a criar a sus hijos...”	
“...se puede casar después”	
“No es justo. Yo trabajo desde la edad de 13 años. Ana tiene 18 años. Ahora le toca a ella. ¡Qué trabaje!	

Como puedes ver el papá y la mamá de Ana tienen ideas muy distintas sobre lo que desean para el futuro de Ana.

- ¿Por qué crees que la mamá piensa de esa manera?

⁶⁵ Fragmento de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas*

- Y en tu familia, ¿cómo piensan tus padres sobre tu futuro académico?
¿Piensan más como el padre o como la madre de Ana?

7.2.2.5. EL NOMBRE TAN LARGO DE ANA

El señor Guzmán le pide a Ana que escriba **una redacción** sobre **su vida** para poder enviar a las **universidades** y ser admitida para estudiar. Vamos a volver a mirar la [escena](#) y fíjate en el principio de su redacción y piensa **por qué Ana no está muy motivada para escribir sobre su vida**⁶⁶. ¿Por qué no le gusta escribir ese nombre suyo tan largo?

Hagan una lista en sus grupos de las cosas de las que podría escribir Ana en su redacción. Después IMAGINEN que la llaman por teléfono y le dan consejos e ideas para que **ESCRIBA** su “**ESSAY**”. Uno de ustedes hará el papel de Ana y aceptará o rechazará los consejos.



El Grupo: ¡Hola, Ana! ¡Anímate porque seguro que te va a salir un trabajo muy lindo! Creemos que debería hablar de dónde naciste y de dónde viene tu familia, por ejemplo.

Ana: _____

El Grupo: _____

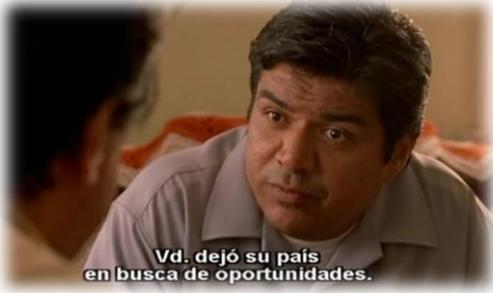
Ana: _____

7.2.2.6. LAS POSTURAS DE LOS DIFERENTES PERSONAJES sobre el futuro de Ana

El **profesor Guzmán** trae muy buenas noticias a la casa de la familia García: **Ana ha sido aceptada en la universidad de Columbia**, en New York. Vamos a volver a [visionar](#) la escena⁶⁷ para que lo recuerdes mejor. Aquí tienes unos fotogramas de la película y algunas de las frases que dicen los personajes principales.

⁶⁶ Fragmento de la película citada

⁶⁷ Fragmento de la película citada



Vd. dejó su país
en busca de oportunidades.



Ahora le toca a Ana.



Somos una familia,
y seguiremos siéndolo.



No he venido hasta aquí
para destruir a mi familia.



Mamá, no cambiará nada.



Papá, no lo entiendo,
¿qué va a destruirnos?



Hablemos del problema.

En esta discusión hay especialmente 3 personajes que no hablan mucho sobre los que sienten: **El abuelo, Estela y Ana.**

En grupos de 3 personas vais a adoptar uno de los 3 personajes e imaginar algunas frases que dicen estos personajes. Cada estudiante debe **ELEGIR** una de las tarjetas que le van a ayudar a imaginar el pequeño discurso.

ERES ANA

Tienes que explicarle a tu **papá** cómo te sientes y por qué la familia no se va a destruir si te vas a estudiar a New York

ERES ESTELA

Tienes que explicarle a tu **mamá** tus sentimientos. Dile si crees que Ana debe irse a estudiar a New York y por qué

ERES EL ABUELO

Tienes que explicarle tus sentimientos a **Ana** y decirle si crees que tiene que irse a New York a estudiar o no. Explícale cómo te sentirás si ella se va.

7.2.2.7. EL TESORO DE ABUELITO.

“Tú eres un tesoro”



El abuelito de Ana le tiene un cariño especial y en esta [escena](#)⁶⁸ le cuenta la historia de un tesoro escondido en su pueblo en México. Y al final le dice a su nieta:

“TÚ ERES MI ORO. YO YA LO ENCONTRÉ. AHORA YO QUIERO QUE TÚ ENCUENTRES EL TUYO”

Señala la frase que mejor resume lo que su abuelito le quiere expresar a Ana:

- Yo he encontrado lo que me hace feliz en la vida y tú debes buscar lo que te haga feliz en la tuya.
- Yo dependo de ti y tú tienes que buscar un buen trabajo para poder ayudar a tu familia.

Piensa en la relación que tienes con tus abuelos. ¿Estás unido/a a ellos? ¿Recuerdas alguna historia que ellos te hayan contado de su lugar de origen?

⁶⁸ Fragmento de la película citada



GRABA EN AUDIO A TUS ABUELOS O A UN FAMILIAR

¡Anímate a grabar a tu abuelo o tu abuela! Diles que te cuenten una historia de su tierra, de cuando eran niños o jovencitos, antes de llegar a los Estados Unidos. Es sencillo, puedes hacerlo desde tu celular y colgarlo en el blog del curso en un espacio que tu profesor ha creado y que se llama [LAS HISTORIAS DE MIS ABUELOS](#)



¿Quién habla el español y el inglés en tu familia?

En la película los dos idiomas que se hablan son el inglés y el español. Vamos a hacer 3 listas según la **lengua/s** que hablan los **personajes**. Intenta completar los nombres de los personajes en la columna correspondiente. Coméntalo con tu compañero.

Hablan solo ESPAÑOL pero comprenden el inglés	Hablan Inglés y Español pero tienen acento latino cuando hablan en inglés	Su idioma dominante es el INGLÉS y hablan un poco de español aunque con acento inglés

Y en tu casa y en tu familia, ¿quién habla más el español y quién más el inglés?

COMPLETA la siguiente tabla con los miembros de tu familia y explica a tu compañero cómo funcionan las lenguas en tu familia y en qué sección estás tú.

SOLO ESPAÑOL	SOLO INGLÉS	Español+Inglés pero domina el ESPAÑOL	Inglés+ español pero domina el INGLÉS

7.2.2.8. DOS TIPOS DE MUJERES: doña Carmen y Ana

Hay un diálogo en la película en el taller de Estela entre Ana y su mamá. En esta [escena](#)⁶⁹ podemos ver que ellas tienen una idea muy diferente sobre las características que debe tener una mujer. Mira el siguiente recuadro y decide qué frases se refieren al tipo de mujer que prefiere Ana y al que prefiere su madre.

Tiene que ser independiente	Tiene que hacer caso al marido
Las mujeres jóvenes se creen muy listas y por eso se quedan “panzonas”	
	No puede tener ideas propias
Las mujeres se quedan “panzonas” porque no saben utilizar anticonceptivos	Una mujer tiene que elegir marido haciendo caso a los consejos de su madre
Una mujer tiene cuerpo y mente	
Tiene que ser virgen	Una mujer tiene ideas propias

La idea de la mujer de Ana

La idea de la mujer de la madre de Ana

¿Con cuál de ellas coincides más? ¿Qué piensan tus padres o tus familiares adultos? ¿Piensan como doña Carmen, la madre de Ana?

7.2.2.9. LA METAMORFOSIS DE ANA.

⁶⁹ Fragmento de la película citada

Lee el siguiente texto sobre el proceso de transformación que le ocurre a Ana en el verano en que acaba sus estudios de High School.

Ana es una joven de origen mexicano que es **estudiante brillante** y que ha conseguido graduarse en un High School muy bueno en **Beverly Hills**, a pesar de que ella viene de una **familia de inmigrantes mexicanos**. A ella le gustaría poder ir a la universidad, pero **su familia no puede pagar los estudios** y tiene que empezar a trabajar en el **taller de costura** de su hermana Estela. Su profesor de inglés quiere **ayudarla** y está intentando conseguirle una **beca** para ir a **Columbia University**, en Nueva York. Ana siempre está de **mal humor** al principio en el taller de su hermana y **desprecia** un poco a sus compañeras de trabajo que no son muy académicas y tienen costumbres mexicanas muy tradicionales. Parece que **Ana quiere deshacerse de su cultura mexicana** porque ella cree que es un obstáculo para tener una vida americana como sus compañeros. Las mujeres del taller también **se burlan** de ella porque la consideran muy **creída** y que no sabe trabajar duro. Pero poco a poco Ana va aprendiendo a valorar a esas mujeres sencillas y humildes, incluyendo a su hermana Estela. Estas mujeres le van enseñando cosas como la **fortaleza**, el **sentido del humor** a pesar de los momentos difíciles y la **solidaridad** entre ellas. Por otra parte, Ana también les aporta muchas otras cosas a las compañeras del taller como por ejemplo: **una imagen más nueva de la mujer** y un **espíritu de lucha y liberación** al poder decir lo que una piensa. Podemos decir que existe un **INTERCAMBIO** entre Ana y las mujeres del taller y al final todas se enriquecen con la experiencia. Gracias al taller, la ayuda de su profesor y el cariño de los personajes masculinos de su vida, Ana consigue convertirse en una persona capaz de apreciar todos los ingredientes que forman su vida: su pasado con su origen mexicano, su familia humilde, y sus ganas de salir al mundo y vivir su vida, de estudiar y **construir su propio sueño y su identidad personal**.

LAS PALABRAS QUE NO CONOZCO

Si hay algunas palabras que no sabes exactamente lo que significan, **CONSULTA** el diccionario online con tu compañero, por ejemplo en el diccionario panhispánico de la **RAE**⁷⁰



- ¿Estás de acuerdo con el texto?
- ¿Qué cosas ha aprendido Ana en ese verano?

Vamos a mirar juntos de nuevo la escena de su **primer día**⁷¹ en la fábrica cuando está de mal humor y la escena de uno de sus **últimos días**.⁷² **¡QUÉ DIFERENCIA!**

⁷⁰ Diccionario panhispánico de dudas, RAE en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

⁷¹ Fragmento de la película citada

⁷² Fragmento de la película citada

7.2.2.10. LAS MALETAS DE ANA

¡Ana ha decidido ir a estudiar a la universidad de Columbia en New York! En sus maletas, además de ropa y libros, va a llevarse muchas cosas de las dos culturas en las que ha vivido desde pequeña: la latina y la anglosajona-americana. En **GRUPOS** de 3-4 estudiantes **ESCRIBAN** en las tablas siguientes aspectos y características de cada cultura que Ana podría decidir llevarse en la maleta de su vida.



EL MUNDO LATINO	EL MUNDO ANGLOSAJÓN

¿QUÉ HAY EN LA MALETA QUE SE LLEVA ANA?

Te toca decidir a ti. Después de haber visto toda la película ¿Qué crees que se lleva Ana a New York? ¿Qué elementos incluirá en su maleta? ¿**QUÉ CREES QUE DEJARÁ?**



EL MUNDO de ANA

LAS MALETAS DE NUESTRO SALÓN

¿Qué hay en tu maleta?

Vamos a montar un mapa de maletas en el salón. Imagina que tu maleta es tu vida, y vas a poner en ella los ingredientes de las dos culturas, la latina y la anglosajona que tú quieres en tu vida, en tu maleta. Escribe esas cosas que te llevarías de cada mundo y escríbelo en la maleta que tienes más abajo.



7.2.2.11. TAREA FINAL. Quiero ser actor.

Imagina que tienes que interpretar el papel de Ana en la película. Vamos a cambiar la escena de la [despedida](#)⁷³ de Ana con su mamá. ¿Recuerdas cómo era?

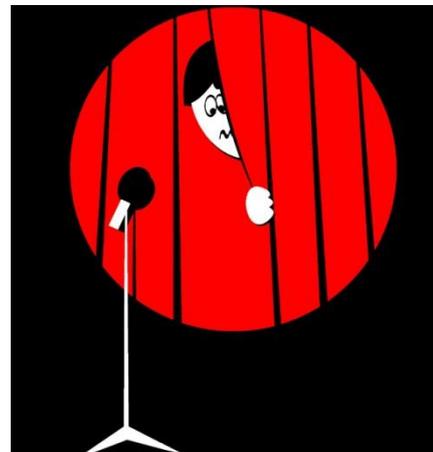


Nuevo guion: Ana antes de irse le va a explicar a su madre a través de la puerta lo que ella siente y por qué se va a estudiar a Nueva York. Van a trabajar en pequeños grupos de 2 personas y escribir el monólogo de Ana. **¡Abre la puerta la mamá!**



LA REPRESENTACIÓN FINAL

Llegó el momento de la verdad. Ahora vamos a oír vuestros monólogos. Luego votaremos el monólogo que más nos ha gustado



⁷³ Fragmento de la película *Las mujeres de verdad tienen curvas*

FACULTAD DE FILOLOGÍA
Departamento de Lengua Española



VNIVERSIDAD
D SALAMANCA

Trabajo Fin de Máster

¿Nos hacemos un selfi?

La enseñanza de los neologismos
de las redes sociales en ELE

Máster Oficial

“La enseñanza de español como lengua extranjera”

Universidad de Salamanca

Curso 2014-2015

Autora: Laura Porrino Moscoso
Tutor: Emilio Prieto de los Mozos

¿Nos hacemos un selfi?

La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE

Trabajo Fin de Máster
Máster Oficial “La enseñanza de español como lengua extranjera”
Departamento de Lengua Española
Facultad de Filología
Universidad de Salamanca
Junio 2015

Vº Bº

Director del trabajo

Autora

Fdo.: Emilio Prieto de los Mozos

Fdo.: Laura Porrino Moscoso

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo supone la culminación de un año lleno de aprendizajes, de experiencias y de sueños hechos realidad. Su realización ha sido posible gracias al apoyo incondicional y a la inestimable ayuda de muchas personas. En primer lugar, quisiera agradecer a todos mis profesores del Máster sus valiosas lecciones, cada una de las cuales me ha permitido construir una base sólida de conocimiento y estrategias para ser una buena docente de español. En especial, quisiera dar las gracias a mi tutor, don Emilio Prieto, un magnífico profesor y una excelente persona, que ha creído en este proyecto desde el principio y que ha sido mi faro y mi guía en este camino. A él le debó también el descubrimiento y el amor por la Pragmática. Asimismo, me gustaría agradecer su colaboración tanto a Carla Amorós por dejarme participar en su aula, como a Maddalena Ghezzi y a Roberto Rubio por sus apreciados consejos.

En segundo lugar, quisiera mostrar mi agradecimiento a mis compañeros del Máster, especialmente a mis compañeras del grupo *La Dolce Vita*, Giuliana, Aitana y María M., con las que he intercambiado momentos inolvidables de risas, de alegrías pero también de mucho esfuerzo. También quisiera dar las gracias a mis alumnas del Proyecto Puntal, sobre todo, a Monika por estar siempre dispuesta a cooperar y a aprender.

De igual manera, quisiera mencionar el constante ánimo que siempre me han brindado mis amigos, particularmente, Custi y su familia, Marisa, Nuria y Jorge. Por último, mi más sincera gratitud a mis padres por darme su apoyo y ayudarme a lograr mis metas, a mi familia, y en especial, a mi abuela que es la estrella que siempre guía y guiará mi corazón.

A ti abuela, siempre a ti te deberé el significado de la palabra *Amor*:
amor sin condiciones.

“Son palabras nuevas aquellas que los autores de mayor garantía se han atrevido a crear, ya que antes no existían... Así en nuestro tiempo Francisco Filelfo creó el término stapeda. Aunque su audacia ha sido censurada por muchos, puede, con todo, excusarse porque no encontró ningún vocablo latino para poder expresar lo que pretendía, puesto que ni siquiera existía ese instrumento en la Antigüedad. Así nosotros también nos hemos atrevido a muchas innovaciones en esta materia, que deben ser utilizadas, en nuestra opinión, hasta que designaciones más adecuadas sean creadas por otros”.

Nebrija (Salamanca, 1492), *Diccionario latino-español*

“Así como el cerebro puede hacer cosas que ninguna neurona consigue por sí sola, las redes sociales logran lo que una persona no puede hacer en solitario”.

James Fowler (científico social norteamericano,
especialista en redes sociales)

ÍNDICE

	Págs.
1. INTRODUCCIÓN	5
2. LOS NEOLOGISMOS DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE ELE	7
2.1. Algunas nociones básicas sobre el neologismo.....	7
2.1.1. Definición y tipología.....	7
2.1.2. Caracterización de los neologismos de las redes sociales.....	9
2.1.3. Un tipo especial de neologismo: el préstamo.....	10
2.2. Vigencia actual de los neologismos.....	11
2.3. Los neologismos en ELE.....	13
2.3.1. <i>Plan Curricular del Instituto Cervantes</i>	13
2.3.2. Revisión de manuales de ELE.....	14
2.3.3. ¿Por qué enseñar los neologismos en ELE?.....	16
2.3.4. ¿Cómo llevar los neologismos al aula? Aspectos clave.....	18
3. LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE ELE	20
3.1. Concepto, caracterización y tipología de las redes sociales.....	21
3.2. Las redes sociales en educación: ventajas e inconvenientes.....	22
3.3. La visión del alumnado.....	24
3.4. ¿Cómo aplicar las redes sociales en el aula de ELE? Aspectos clave.....	25
3.5. La importancia de la afectividad en clase.....	27
4. SELECCIÓN DEL CORPUS	28
4.1. Encuesta de disponibilidad léxica.....	28
4.2. Fuentes consultadas.....	29
4.3. Criterios de selección léxica y clasificación de los neologismos.....	29
5. PROPUESTA DIDÁCTICA	30
5.1. Introducción y justificación de la propuesta.....	30
5.2. Contextualización de la unidad.....	30
5.3. Descripción de la unidad.....	31
5.4. Unidad didáctica: <i>¿Nos hacemos un selfi?</i>	33
6. CONCLUSIONES FINALES	45
7. BIBLIOGRAFÍA	46
7.1. Bibliografía de la unidad didáctica.....	50
8. ANEXOS	52
8.1. Anexo 1: Encuesta de disponibilidad léxica.....	52
8.2. Anexo 2: Muestras de los manuales de ELE.....	53
8.3. Anexo 3: Rúbrica de evaluación para el profesor.....	55
8.4. Anexo 4: Rúbrica de coevaluación y autoevaluación del alumno.....	55
8.5. Anexo 5: Temporalización de las actividades.....	57
8.6. Anexo 6: Grupo de Facebook de clase.....	58
8.7. Anexo 7: Blog: Biblioteca <i>online</i> intercultural de microrrelatos.....	58

1. INTRODUCCIÓN

El *selfi*, esa foto que la gente se toma a sí misma con sus móviles para luego compartirla en las redes sociales, se ha convertido en la palabra española del año 2014, y ya fue elegida la palabra del año por los diccionarios Oxford en 2013. Pero, ¿cómo puede ser que una voz inglesa sea considerada la palabra más importante e influyente de nuestra lengua? Y más si tenemos en cuenta que no ha sido incluida en la última edición del *Diccionario de la lengua española* (2014) de la Real Academia por ser vista como una palabra globo, es decir, una palabra que ha entrado con mucha fuerza pero que está por verse si se desinfla o permanece en el idioma. Este título honorífico que otorga la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) viene a demostrar el enorme impacto que tienen las redes sociales en nuestra sociedad. De hecho, la Fundéu ha justificado la elección de la palabra *selfi* no por ser la más bonita, original o novedosa sino por ser actual, por su presencia en los medios y por su penetración en la lengua común.

La llegada de las redes sociales ha supuesto una transformación en la forma de comunicarnos tanto a nivel personal como profesional, y su poder es tal que han conseguido sustituir a los medios de comunicación tradicionales como principal medio de comunicación e información. Este influjo se ve reflejado en nuestros propios hábitos y costumbres ya que ahora más que nunca vivimos enganchados al móvil, a la tableta o al ordenador para mandar *wasaps* a los amigos, revisar nuestro perfil de Facebook, comentar una publicación de Twitter o subir una foto que nos gusta a Instagram.

Asimismo, este dominio de las redes sociales ha supuesto una auténtica revolución en la lengua: *tuit*, *selfi* o *wasapear* son solo una muestra de la gran cantidad de neologismos que han sido introducidos en el español. Esto es así porque la lengua como principal medio de expresión del pensamiento y de la realidad se hace eco de los cambios y novedades que se producen en la sociedad, y esos cambios producen a su vez cambios lingüísticos que aparecen reflejados, sobre todo, en el léxico. La lengua en constante movimiento se adapta a las nuevas necesidades de las personas, aunque esto implique crear voces nuevas o tomarlas prestadas de otros idiomas.

En general, las actitudes adoptadas hacia los neologismos son variadas, y oscilan desde la aceptación como vivacidad de la lengua hasta el rechazo absoluto por considerar que estas palabras son una amenaza y empobrecen el idioma, especialmente, los extranjerismos procedentes del inglés. En el caso de los neologismos relacionados con las redes sociales, la tendencia de los usuarios es la de aceptar esas voces ya sea adaptándolas a nuestra ortografía como *selfi* o *wasap*, o a usar el préstamo como en *trending topic* o *hashtag*.

Como se puede ver, los neologismos suscitan interesantes reflexiones sobre la lengua y constituyen un tema de gran actualidad. Pero ¿qué ocurre en el terreno de la enseñanza de español como lengua extranjera? ¿Se enseñan los neologismos en el aula o más bien se dejan de lado? Por nuestra formación y experiencia personal, estas unidades apenas aparecen en los manuales o se utilizan como una mera anécdota para trabajar un texto de comprensión lectora. Como les sucede a los hablantes, en especial con los préstamos, los docentes suelen tener dudas de cómo se escriben o se pronuncian, y terminan por obviar su enseñanza. Sin embargo, estas mismas dudas también pueden asaltar a los alumnos ya que es un léxico frecuente que forma parte de la realidad de la lengua. De esta manera, consideramos esencial su enseñanza para que los discentes sepan usarlos de forma adecuada como lo haría un nativo.

El objetivo de este trabajo es por un lado, mostrar la importancia que tiene la enseñanza-aprendizaje de los neologismos como uno de los procesos de formación más ricos y productivos de la lengua que puede ayudar a los alumnos a adquirir de forma más consciente estas unidades. Como ámbito neológico, se ha escogido el de las redes sociales porque son herramientas actuales que los alumnos usan a diario para comunicarse, y es fundamental que también sepan utilizarlas en la lengua meta. Por otro lado, queremos presentar los enormes beneficios que aporta la introducción de las redes sociales en el aula de ELE y las diversas posibilidades de aprendizaje que ofrecen. Asimismo, consideramos que la mejor forma de aprender los neologismos de las redes sociales es a través del uso de estas aplicaciones.

En primer lugar, se dedicará un apartado a los neologismos de las redes sociales en el aula de ELE en el que se explicarán algunas nociones básicas de los neologismos, se hablará de su vigencia actual, se mostrará el tratamiento que se les da en el *Plan Curricular del Cervantes* (2006) y en algunos manuales de ELE, y se explicarán sus beneficios y cómo llevarlos al aula. A continuación, en el apartado de las redes sociales en el aula de ELE se expondrá una breve caracterización de estas herramientas, se enseñarán sus ventajas e inconvenientes y la visión del alumnado, y se indicarán algunos aspectos clave a la hora de aplicar las redes sociales en el aula de ELE, como por ejemplo, la importancia de la afectividad en clase.

Después, se hará una selección léxica de los neologismos de las redes sociales requeridos para nuestra propuesta didáctica. Para ello, se elaborará una encuesta de disponibilidad léxica y se complementarán los resultados con la consulta de otras fuentes. Luego, se presentará nuestra unidad didáctica que sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción, y que tiene como título *¿Nos hacemos un selfi?* Por último, se realizará una reflexión final en la que se mostrarán las conclusiones de este estudio.

2. LOS NEOLOGISMOS DE LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE ELE

2.1. ALGUNAS NOCIONES BÁSICAS SOBRE EL NEOLOGISMO

A la hora de entender el fenómeno de expansión de los neologismos de las redes sociales en nuestra lengua, debemos delimitar primero el concepto de neologismo y sus implicaciones terminológicas. Además, es necesario conocer su tipología, sus características, y la clase de neologismos más frecuente en este campo.

2.1.1. Definición y tipología

Las lenguas, como fiel reflejo de las transformaciones sociales, están en constante movimiento generando nuevas voces que nombren a las nuevas realidades, y es esta capacidad neológica la mejor muestra de su vitalidad interna, en tanto que demuestra su poder de adaptación a los cambios (Cabré, 1993, 2000). Estas nuevas unidades de reciente creación son los *neologismos*, y la *neología* es el proceso de formación de estas palabras.

El concepto de *neologismo* ha sido uno de los más estudiados dentro de la Lingüística debido a la enorme dificultad que implica precisarlo con criterios objetivos, y a que es muy difícil documentar cuándo una palabra realmente ha nacido¹ (Fernández Sevilla, 1982). Entre las definiciones más representativas de nuestra lengua destacan: el *Diccionario de la lengua española* de la Academia (DRAE) que define *neologismo* como “vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua” (2014); y el *Diccionario de uso del español* (DUE) de María Moliner que lo presenta como “palabra o expresión recién introducida en una lengua” (2007).

Otras definiciones imprescindibles son las de lingüistas como Dubois *et al.* (1979) que presentan al *neologismo* como “toda palabra de creación reciente o recientemente tomada de otra lengua”; Rey (1976) que lo define como “unidad nueva, de naturaleza léxica, en un código lingüístico nuevo”; y Alvar Ezquerro (2007) que indica que es “todo elemento léxico de reciente incorporación en una lengua”. Como se puede ver, todas las definiciones remarcan la novedad que presentan estas voces. Nosotros consideramos como neologismos a todas aquellas unidades léxicas que han sido creadas en un espacio temporal máximo de diez años, y que representan nuevas realidades de la lengua que necesitan ser designadas ya sea a través de la propia capacidad interna del idioma o del préstamo con otras lenguas.

La creatividad léxica, es decir, la capacidad del hablante para formar nuevas palabras en su propio idioma se mueve por distintas necesidades que representan dos tipos de

¹ Como nota curiosa debe reflejarse el caso de la palabra *mileurista* cuyo origen sí es fácil de rastrear. Su inventora fue Carolina Alguacil, una estudiante con las expectativas frustradas que escribió una carta al director de *El País* el 21 de agosto de 2005 titulada “Yo soy mileurista”. Desde entonces se sigue usando.

neología. Por un lado, la *neología referencial* o *denominativa* cuyos *neologismos denominativos*² actúan en el plano de la lengua y buscan dotar de nombre a un nuevo referente; y por otro, la *neología estilística* cuyos *neologismos estilísticos*³ operan en el plano del habla y tratan de expresarse con fines lúdicos y estéticos. Frente a los *neologismos estilísticos* propios de escritores y periodistas que son vistos como creaciones efímeras y anómalas que sorprenden al lector, los *neologismos denominativos* tienen propósitos más objetivos, y por tanto, es más previsible su instalación en el léxico (Romero Gualda, 2008).

Otra distinción dentro de la neología es la que diferencia entre *neología espontánea* y *neología planificada*, según el neologismo se origine de forma espontánea e individual o sea planificado de manera institucional por parte de la administración, de organismos de planificación lingüística, de los medios de comunicación o de la escuela (Estornell, 2010: 194). La *neología planificada* sirve a la norma lingüística y busca dotar a la lengua de recursos de expresión y comunicación propios que garanticen su preservación (Cabré, 2000).

Asimismo, a partir de los procedimientos de creación de neologismos se hace una distinción entre *neología de forma* y *neología semántica* o *de sentido*. La *neología de forma* crea palabras de forma y significados nuevos, o bien solo de forma nueva para significados que ya existen en la lengua, y para ello, puede utilizar la creación *ex nihilo* que surge de la motivación del propio creador (*gas*); la creación por combinación de elementos léxicos existentes en la lengua como la prefijación, la sufijación, la composición, la sintagmación o la parasíntesis (*hipervínculo*, *navegador*, *ciberespacio*, *carne por puntos*, *retuitear*); la creación por acronimia, siglación y acortamiento (*internet*, *cedé*, *finde*); o el préstamo⁴ de unidades léxicas de otras lenguas (*tuit*) (Guerrero Ramos, 1995; Estornell, 2010). Por otro lado, la *neología semántica* o *de sentido* consiste en dotar de nuevos o diferentes significados a vocablos ya existentes en la lengua, y para hacerlo recurre a la formación de lexías complejas (*piso piloto*); al cambio de categoría gramatical del lexema (*la primitiva*); o al uso de procedimientos de expresión figurada como la metáfora (*blanquear el dinero*) o la metonimia (*Exteriores* por Ministerio de Asuntos Exteriores) (Alcoba Rueda, 2007).

En cuanto a los neologismos de las redes sociales, la mayoría pertenece a la *neología de forma*, y han sido creados a través de la combinación de elementos ya existentes en la lengua como la prefijación, la sufijación, la composición y la parasíntesis; por acronimia o siglación; y un alto porcentaje procede de préstamos de otras lenguas, en especial, del inglés, que es la lengua internacional de las innovaciones científicas y tecnológicas.

² Se llaman también *neologismos denotativos*, *necesarios* o *referenciales*.

³ Otros nombres que reciben son *neologismos connotativos*, *de lujo* o *expresivos*.

⁴ Algunos autores como Auger y Rosseau distinguen tres tipos de neología, es decir, consideran la *neología de préstamo* como un tipo propio de neología (Guerrero Ramos, 1995: 21).

2.1.2. Caracterización de los neologismos de las redes sociales

En general, los neologismos se caracterizan por ser nuevas unidades léxicas que dan vida a la lengua y que sirven para renovar su léxico, actualizar elementos o informar de nuevas realidades. Estos elementos son propios de todas las épocas ya que cualquier palabra de una lengua ha sido un neologismo en un determinado momento de su historia. Uno de los rasgos más llamativos del neologismo radica precisamente en su novedad ya que lo neológico adquiere valor cuando deja de serlo, es decir, en el momento en que se integra en el sistema y el hablante no es capaz de advertir ese matiz de innovación. De hecho, en la neología se mezclan la sincronía y la diacronía en tanto que datar lo nuevo en un momento solo es posible si se examina la voz en cuestión en un horizonte temporal que permita determinar su triunfo y su instalación en el léxico de la lengua (Romero Gualda, 2008: 24).

La aparición de neologismos es una cuestión que concierne a todos los hablantes en el sentido de que todos somos participantes en el permanente proceso de renovación de la lengua, ya sea de forma directa o indirecta, y todos podemos llegar a crear neologismos, incluso, los más ignorantes (Schoonheere, 1996). El neologismo se caracteriza igualmente por tener una vida efímera ya que depende de la aceptación y el uso de los usuarios. Muchos de ellos desaparecen al poco tiempo porque la realidad que designaban ha dejado de estar de moda. Pero otros resisten, cambian y son incorporados al sistema de la lengua.

Hasta que un neologismo se integre tiene que pasar por varias etapas: la primera etapa es la de su inicial aparición y la identificación por parte del hablante; la segunda es su catalogación en un diccionario de neologismos; la tercera es su paso a un diccionario general de la lengua con la marca de neologismo; y la última es su presencia en el diccionario sin marca alguna (Alvar Ezquerro, 1999). Además de esto, un neologismo deja de serlo cuando no es nuevo para el hablante, y cuando es posible detectar una serie de fenómenos en la palabra: si se adapta fonética y gráficamente; si sirve de base para la formación de derivados; o desde el punto de vista semántico, si desarrolla nuevos sentidos⁵ (Fernández Sevilla, 1982).

En la actualidad, las áreas con mayor frecuencia de creación neológica se corresponden a actividades relacionadas con la tecnología, la sociedad de la información y la ciencia. En el caso de los neologismos relacionados con las redes sociales, estos surgen para designar a estas herramientas de comunicación social, y a sus componentes. Como medios de difusión de nuevas voces tanto por vía oral como por escrita, las redes sociales e internet han sustituido a la prensa y a la televisión. Al tratarse de medios escritos, los neologismos de las

⁵ Guerrero Ramos (1995) detalla una serie de criterios de aceptabilidad lingüística y de aceptabilidad terminológica.

redes sociales se transmiten principalmente por la escritura. El usuario reconoce la nueva palabra al usar estas herramientas o al verla en los medios de comunicación, y la utiliza siguiendo el modelo. En el caso de los préstamos del inglés, muchos hablantes tienen cierto dominio lingüístico en esta lengua, conocen las grafías y saben cómo pronunciar estos términos⁶. De igual manera, estos neologismos se difunden rápidamente por vía oral, especialmente, entre los usuarios más jóvenes. Cuando se trata de préstamos, muchos hablantes tienden a adaptar la voz foránea a su sistema porque les suena extraña.

2.1.3. Un tipo especial de neologismo: el préstamo

Entre los procesos de creación de neologismos de redes sociales destaca de forma general el *préstamo*. La globalización y el contacto entre lenguas han hecho posible la entrada de voces procedentes de otras lenguas⁷, sobre todo, de *anglicismos*. La abundancia de términos ingleses en nuestro sistema se debe por un lado, a que el inglés es el principal idioma exportador de palabras, de acuerdo con su estatus de primera lengua internacional, y por otro, al hecho de que es en ámbitos de habla inglesa donde se producen o promocionan la mayoría de innovaciones, como por ejemplo, las tecnológicas⁸ (Alvar Ezquerro, 1998; Lorenzo, 1999).

El término *préstamo* es un concepto genérico que se utiliza tanto para denominar al proceso como al elemento lingüístico recibido, lo cual produce cierta ambigüedad terminológica (Gómez Capuz, 2005). En cualquier caso, el *préstamo lingüístico* destaca por aparecer en cualquier nivel de la lengua, aunque es el *préstamo léxico* el campo más amplio y relevante. Este último se define como la voz o expresión recibida de una lengua extranjera que cubre un significado en la lengua receptora (Romero Gualda, 2008).

De igual manera, dentro de los neologismos de las redes sociales destacan los *extranjerismos*, los *calcos* y los *préstamos semánticos*. El *extranjerismo* se utiliza para designar a las voces procedentes de una lengua extranjera, que mantienen la grafía original y son sentidas por los hablantes como extrañas al sistema lingüístico de la lengua (*hashtag*, *smarthphone*). Frente al *extranjerismo*, el *préstamo* se considera como una voz asimilada, ampliamente usada y apenas percibida como extranjera (Gómez Capuz, 2005).

El *calco* se usa muchas veces como sinónimo de *préstamo semántico* pero no es lo mismo. Se denomina *calco* a un tipo especial de préstamo que no imita la entidad fonética del

⁶ La Academia (2010) advierte de que esta familiarización contribuye a ralentizar o dificultar la integración plena de los préstamos en la lengua.

⁷ El contacto entre diferentes variedades dentro de la propia lengua también propicia el intercambio de *préstamos*. Esto ocurre en la variedad diatópica y diastrática (Gómez Capuz, 2004).

⁸ Lorenzo (1996), señala que el inglés es un sistema lleno de impurezas bien asimiladas procedentes de todas las lenguas del mundo, y es precisamente esa capacidad de integración la clave de su hegemonía en el actual mercado de las comunicaciones humanas.

modelo extranjero sino su esquema o construcción morfológica y su significación (*enlace, contraseña*). En cambio, el *préstamo semántico* se limita a alterar las funciones o significados de una palabra ya existente en la lengua receptora (*descargar, subir*). Su carácter solapado y disfrazado lo convierten en un procedimiento desaconsejable porque puede provocar desajustes en el léxico (Gómez Capuz, 2005). Por ello, de todos los tipos de procedimientos vistos se prefieren los *préstamos* y los *calcos léxicos*.

Asimismo, es esencial tener en cuenta las recomendaciones de la *Ortografía de la lengua española* (2010) de la Academia a la hora de utilizar los préstamos. Esta obra trata al *préstamo* y al *extranjerismo* como sinónimos y los define como voces procedentes de otras lenguas. Frente a los *extranjerismos crudos* o *no adaptados*, que son aquellos que se usan con la grafía y la pronunciación más o menos aproximada de la lengua de origen, y que por tanto, no se ajustan ni al sistema fonológico ni ortográfico español, los *extranjerismos* o *préstamos adaptados* son aquellas voces que han completado el proceso de acomodación a nuestra lengua. La Academia señala la obligación de resaltar los *extranjerismos crudos* mediante cursivas o comillas que indiquen su carácter ajeno a la ortografía del español, y desaconseja el uso de *extranjerismos innecesarios* cuando haya una voz equivalente en la lengua.

2.2. VIGENCIA ACTUAL DE LOS NEOLOGISMOS

Las relaciones internacionales entre países, los constantes avances científicos y tecnológicos y la proliferación de nuevos sistemas de comunicación más rápidos y eficaces explican la persistente entrada de neologismos en nuestro sistema. Como en el caso de las redes sociales, la mayoría de estas nuevas voces son préstamos o calcos del inglés que nuestra lengua introduce e intenta adaptar. Los hablantes conscientes de los nuevos cambios lingüísticos se mueven entre la aceptación y el rechazo hacia voces que tienen una vestimenta extraña (Lorenzo, 1999). Sin embargo, en los neologismos de las redes sociales el empleo e influjo que tienen actualmente estas herramientas y el prestigio del inglés como lengua internacional justifican su aceptación general y la tendencia de los usuarios a utilizar estos términos ya sea tomándolos directamente del inglés (*trending topic*) o adaptándolos (*tuit*).

Otro aspecto que explica el auge del inglés en las redes sociales y en otras innovaciones tecnológicas es el hecho de que es la lengua globalizada más importante en internet. Frente al 26,8% de usuarios que utilizan el inglés y el 24,2% que emplean el chino, el español es la tercera lengua más usada con un 7,8% de internautas, y si se tiene en cuenta que el chino es una lengua que apenas dominan los no nativos, el español sería la segunda lengua de comunicación en internet. Asimismo, el español es la segunda lengua más utilizada en las dos principales redes sociales: Facebook y Twitter (Instituto Cervantes, 2014). Estas valiosas

posiciones avalan la fuerza y el avance de nuestra lengua pero queda muy relegada de la influencia que todavía ejerce el inglés. Esto demuestra aún más el prestigio que tienen los anglicismos y abre el debate de si estas voces son realmente necesarias o están empobreciendo y devaluando nuestra lengua en internet (Sarmiento y Vilches, 2011).

El tema de la conveniencia o no de introducir neologismos ha sido largamente discutido y conserva plena actualidad. Una de las preocupaciones frecuentes de los hablantes es si la palabra está aceptada o no, es decir, si aparece en el *Diccionario de la lengua* de la Academia. Hoy pierde vigencia este criterio normativista y se atiende más a la funcionalidad de las unidades léxicas, a su uso efectivo y su potencialidad como unidad comunicativa. El mayor problema se encuentra en los préstamos, en los que además de factores funcionales, entran en juego factores afectivos como la tradición y el sentimiento nacional. La norma académica promueve la adaptación o sustitución de los préstamos por expresiones autóctonas. Pero el extranjerismo crudo es a menudo prestigioso en determinados sectores y presenta un halo de modernidad (Moliner, 2013). Tampoco hay que olvidar que en Hispanoamérica el inglés tiene un enorme influjo en el día a día de los usuarios y su presencia es aún mayor.

Frente a los puristas que ven inadmisibles la entrada de voces extranjeras que corrompen nuestra lengua, los innovadores apuestan por la evolución de la lengua cuando esas voces son necesarias para nombrar realidades que no tienen equivalente. Ejemplos de estas posturas son las de Grijelmo (1998), que señala que el principal problema de los neologismos radica en que desplazan a una palabra española y provocan una pequeña fractura en el sistema; Lázaro Carreter (2003) que indica que muchas de estas palabras se incorporan de forma fácil y útil en el sistema pero otras manifiestan una indisciplina que podría poner a punto de zozobra el futuro de la comunidad de hispanohablantes; y Alarcos (1992) que aconseja no apurarse ya que “lo que sea sonará, como siempre ha sido en la historia de la lengua: ni adicción entusiasta, ni rechazo absoluto; *ne qui minus*”.

Nosotros consideramos que lo adecuado es mantener una actitud abierta hacia los neologismos si en nuestra lengua no hay equivalentes lingüísticos, y evitar el abuso de extranjerismos innecesarios cuando existan términos capaces de suplir su uso. Asimismo, apostamos por seguir la norma y adaptar al sistema fonológico y morfológico los extranjerismos crudos atendiendo a las recomendaciones tanto de la Academia en su *Diccionario panhispánico de dudas* (2005) y en la *Nueva Ortografía de la lengua* (2010) como a las de la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) con el objetivo de mantener la unidad en todas las zonas hispanohablantes. En cualquier caso, estamos de acuerdo con Alvar Ezquerro (1999) en que son los hablantes los que crean, usan y seleccionan las nuevas voces, y por tanto, son ellos los que tienen la última palabra en este tema.

2.3. LOS NEOLOGISMOS EN ELE

En líneas generales, la enseñanza de los neologismos en el aula de ELE destaca por la notable falta de bibliografía, de materiales y de manuales que hagan alusión a este procedimiento vital de formación de palabras de una lengua. Entendemos que estas carencias pueden estar motivadas por diversos factores como: el miedo a que los préstamos puedan interferir en el aprendizaje del idioma; el desconocimiento de cómo deben enseñarse estas unidades lingüísticas; o incluso, la duda de cómo tienen que ser usados en la propia lengua. Asimismo, tampoco se suelen encontrar muchas referencias a los procesos internos de formación de palabras como la prefijación, la sufijación o la composición.

Teniendo en cuenta esto, nos proponemos llevar a cabo una revisión del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, y de algunos manuales actuales de ELE con dos claros objetivos: primero, ver si tratan el tema, y segundo, examinar cómo lo hacen. Una vez que hayamos analizado el tratamiento de los neologismos en ELE, señalaremos los beneficios que aporta su enseñanza, y mostraremos nuestro plan de cómo pueden ser llevados al aula.

2.3.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes

Para realizar el diseño y la planificación de cualquier curso de español como lengua extranjera es imprescindible consultar el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)* como obra de primer orden que marca las directrices que se deben seguir en cada uno de los niveles de referencia. Por ello, resulta obligatorio comenzar la revisión del tratamiento de los neologismos en ELE analizando este documento.

Al examinar sus páginas descubrimos que aparecen alusiones a los neologismos, y en especial a los extranjerismos, en los inventarios de *Gramática* y *Ortografía*. Por un lado, en la introducción a la *Gramática*, se advierte de que no se ha incluido el tratamiento de la morfología derivativa o composicional porque sería prácticamente imposible determinar qué prefijos, sufijos o procedimientos de formación de palabras tendrían que aparecer en cada nivel. Se trata más de una cuestión léxica y metodológica que puramente gramatical y requiere un tratamiento pedagógico que trasciende la definición de contenidos.

A pesar de ello, es posible apreciar a lo largo del inventario de *Gramática* algunas menciones a algunos procesos de formación de nuevas palabras como: la prefijación de adjetivos evaluativos o valorativos (*desagradable, inútil*), la sufijación apreciativa de adjetivos (*pequeñajo / pequeñaja*) y la construcción de adverbios con el sufijo *-mente* (*últimamente*). En el epígrafe 1.3 que trata el número de los sustantivos en el nivel C1 podemos encontrar

referencias a cómo se debe formar el plural en los extranjerismos al adaptarlos al español, como por ejemplo, *carnet / carné, carnés* o *standard / estándar, estándares*.

Por otro lado, en el apartado de *Ortografía* es posible hallar un mayor número de alusiones a los neologismos. La primera mención aparece en el epígrafe 3.9 del nivel A1 dedicado a las comillas donde se especifica que estos elementos tipográficos sirven para discriminar en el enunciado voces extranjeras: *¿Cómo se dice «good bye» en español?* En el nivel B1 aparecen varias referencias: en el epígrafe 1.3 dirigido a las consonantes se señala cómo se construye el final de extranjerismos con la letra *m* (*zum*); en el epígrafe 1.7 de la ortografía de las palabras hay un subepígrafe sobre voces de otras lenguas en el que se explica el mantenimiento de la ortografía de la lengua original en voces no adaptadas (*jazz*), la conservación de grupos consonánticos que no son posibles en español (*Sri Lanka*), y la aplicación de la norma general del español a las voces adaptadas (*cabaré/ *cabaret*); y en el epígrafe 4.2 de siglas y acrónimos se presentan siglas adaptadas (*ONU/ *UNO*).

También encontramos alusiones a neologismos en el nivel B2 cuyo epígrafe 2.3 está dedicado a la aplicación de la norma general del español a las voces adaptadas (*sándwich*). Por último, en los niveles C1 y C2 aparecen referencias a la ortografía de voces de otras lenguas en topónimos y en palabras con las letras *w* o *z* (*wolframio / volframio* o *zigzag*).

Esta revisión nos permite comprobar que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* concede gran importancia a la correcta ortografía de los extranjerismos tanto si son voces adaptadas como no adaptadas, y tiene en cuenta asimismo los problemas que ocasiona la adaptación del plural de estas voces al español. Desde el nivel A1 el alumno ya sabe identificar tipográficamente los extranjerismos, y a medida que sube de nivel va aprendiendo cómo debe aplicar la norma de adaptación a estas palabras. En los niveles avanzados es capaz de reflexionar sobre el plural de las voces adaptadas o profundizar en nuevas normas ortográficas. Aunque en la introducción de la *Gramática* se informa de que la formación de palabras es una cuestión más bien léxica y metodológica, se echan en falta algunas directrices en cuanto a la creación de neologismos a partir de procedimientos internos de la propia lengua, y no solo la adaptación de voces foráneas.

2.3.2. Revisión de manuales de ELE

Una vez analizada la presencia de los neologismos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), nos disponemos a realizar una revisión de algunos manuales de español como lengua extranjera de reciente publicación. Nuestro objetivo es determinar si en estos manuales se trabaja tanto el proceso de formación de nuevas palabras como el préstamo de voces procedentes de otras lenguas. Para ello, hemos escogido tres conocidos métodos de

enseñanza de español que siguen las directrices del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), y que han sido publicados entre los años 2011 y 2014. Estos métodos de enseñanza son: *Español ELElab* de la Universidad de Salamanca que está formado por cuatro manuales que comprenden los niveles A1-A2 (2013a), B1 (2013b), B2 (2013a) y C1-C2 (2013b) y que siguen un enfoque comunicativo orientado a la acción; *Embarque* de la editorial Edelsa que está compuesto por cuatro manuales que se corresponden a los niveles A1 (2011a), A2 (2011b), B1 (2012) y B2 (2013), y que practican un enfoque orientado a la acción; y *Nuevo Español en marcha* de la editorial SGEL que está integrado por cuatro manuales que van desde los niveles A1 (2014a), A2 (2014b), B1 (2014c) hasta el B2 (2014d) y que adoptan un enfoque comunicativo controlado.

En el método *Español ELElab* encontramos la primera referencia a los neologismos en el manual *Español ELElab B2* (2013a), en concreto, en la unidad 7 (pp.114-115)⁹. En dicha unidad que trata el tema de las nuevas tecnologías, aparece un apartado léxico dedicado a los préstamos lingüísticos en el que se explica a través de una serie de tablas su origen y su adaptación. Además, se aclara que muchas palabras que parecen extranjerismos son en realidad falsos préstamos. Toda esta información sobre los préstamos le sirve al alumno para deducir el origen de términos informáticos en el ejercicio siguiente (p. 115).

En el siguiente manual, *Español ELElab C1-C2* (2013b) aparecen un mayor número de menciones a procesos de formación de palabras. En la unidad 3 se trabaja con la formación de voces a través de ejercicios de inferencia de significado. La unidad 4 (pp. 58-59) presenta un cuadro explicativo del sufijo *-ivo/a* (*distintivo*) como complemento a un texto de comprensión lectora. En la unidad 5 (p. 72) aparece otro cuadro explicativo después de una lectura de deporte. En este caso, el cuadro trata los falsos préstamos como *footing* o *puenting*.

La unidad 8 (p.124) estudia algunos sufijos rentables del español para crear sustantivos a partir de verbos como *-anza* (*ordenanza*) o *-ción / -sión* (*precisión*), y muestra como el sufijo *-ismo* tiene múltiples valores (*platonismo*, *senderismo*). Esta información se indica en un cuadro como complemento de un texto en el que han aparecido palabras formadas con estos sufijos. Junto al cuadro hay dos ejercicios para practicar estas construcciones. Por último, en la unidad 12 (p. 181) se enseñan algunos de los prefijos más productivos del español como *pluri-* (*pluriempleado*) o *multi-* (*multimillonario*) y se le propone al alumno una actividad para formar nuevas palabras con esos prefijos y escribir una frase de ejemplo.

Al examinar el método de español *Embarque* de Edelsa solo encontramos una alusión a los neologismos en *Embarque 4* (2013). En la unidad 1 de ese manual que tiene como hilo

⁹ En el Anexo 2 (pp. 53-54) se presentan algunas muestras de ejercicios de cada uno de estos manuales.

conductor el tema de los idiomas, aparecen los extranjerismos en la sección *La feria de los idiomas*, que está dedicada siempre a un contenido léxico. En esta sección, se propone un interesante texto (p. 23) que tiene como título “los extranjerismos: ¿enriquecen o empobrecen el idioma?” en el que se explica qué son los extranjerismos, qué tipos hay según sean necesarios o innecesarios y se ofrecen ejemplos. Después de este texto, se les pregunta a los alumnos qué préstamos conocen en su lengua, y se les pide que expliquen si los ven necesarios o no, o si creen que realmente empobrecen el lenguaje. Esta cuestión sirve para abrir un atractivo debate en clase.

En *Nuevo Español en Marcha 3* (2014c) únicamente se alude al proceso de creación de palabras en la unidad 4 (p. 45), en la que se presenta la formación de contrarios mediante prefijos como *-in* (*inútil*) o *-des* (*desconectado*). Al igual que en *Español ELElab* se muestra un cuadro explicativo y seguidamente se proponen una serie de ejercicios para practicar lo aprendido. En cambio, en *Nuevo Español en Marcha 4* (2014) aparecen más unidades dedicadas a la formación de nuevas palabras como la unidad 4 (p. 41) que presenta la sustantivación a través de sufijos como *-ción* o *-dad* (*educación, capacidad*); la unidad 5 (p. 57) que trabaja la adjetivación con sufijos como *-able*, *-al* o *-ente* (*sociable, casual, inteligente*); y la unidad 8 (p. 89) que muestra la formación de verbos a partir de nombres y adjetivos (*canalizar, calentar*). Como sucedía en el manual anterior, en cada una de estas unidades la información aparece en cuadros explicativos que sintetizan los datos más importantes, y a continuación se presentan ejercicios de tipo *cloze* para practicar.

Una vez realizado el análisis de los tres manuales comprobamos que aunque la aparición de los procesos internos de formación de palabras y de los préstamos no es muy elevada, los aspectos que se trabajan son útiles y ayudan al alumno por un lado, a reflexionar sobre la creación de palabras en español, y por otro, a inferir el significado de nuevas palabras que desconoce. También verificamos que este tipo de enseñanza aparece a partir de los niveles intermedios y avanzados. Los métodos *Español ELElab* y *Nuevo Español en Marcha* presentan de forma acertada los contenidos a partir de textos y cuadros visuales que permiten al alumno entender mejor la información, y plantean actividades para fijar los conocimientos vistos. Aunque en *Embarque* apenas se trata la formación de palabras, el texto sobre los extranjerismos demuestra que es un tema de actualidad que interesa a los alumnos y que puede aprovecharse para crear debates interculturales en clase.

2.3.3. ¿Por qué enseñar los neologismos en ELE?

Aunque la enseñanza de los neologismos no es uno de los temas más tratados en clase de ELE, los beneficios que aporta a la enseñanza-aprendizaje de la lengua son enormes. En

primer lugar, entender el proceso de formación de palabras ayuda al discente a conocer mejor la lengua que aprende, y por tanto, a hablar y escribir con corrección. Este conocimiento le permite reflexionar sobre los procedimientos de creación de palabras en la lengua meta, y le sirve para aprender de forma más rápida y eficaz nuevas unidades léxicas. Por ejemplo, si sabe que el prefijo *multi-* significa “varios” o “mucho” podrá deducir el significado de palabras que no conocía en textos tanto orales como escritos. Asimismo, este aprendizaje es útil para que el alumnado descubra la capacidad creativa de la lengua y de sus usuarios, en especial, es muy interesante en los niveles superiores mostrar textos de escritores y periodistas creadores de neologismos estilísticos como una manera de introducir la lengua culta en clase.

En segundo lugar, es esencial que los discentes sepan que el español es una lengua que recibe muchos préstamos de otras lenguas, sobre todo, del inglés. Los extranjerismos llaman mucho la atención a los alumnos porque muchas veces son palabras procedentes de su lengua materna o de lenguas que ha aprendido, y a veces dudan de si se pueden utilizar en español o no. La enseñanza de estas unidades lingüísticas les servirá para evitar posibles interferencias, y disipará sus dudas sobre qué extranjerismos son necesarios y cuáles no. Además de aprender esto, los alumnos tienen que conocer cómo se adaptan estas unidades a la ortografía española según las normas académicas ya que esto posibilitará que se expresen con corrección y adecuación. Si para los nativos es difícil entender cómo se acentúan, cómo se pronuncian o cómo se forma el género y el número de estas voces, para los estudiantes de español es una dificultad añadida que muchas veces pasa desapercibida por desconocimiento.

Asimismo, el estudio de los préstamos en clase es una excelente oportunidad para que el alumnado descubra la realidad sociocultural de la lengua, y por tanto, la de sus hablantes, ya que la lengua como objeto cultural muestra los rasgos distintivos de una sociedad. Con el aprendizaje de los préstamos aprenderá, entre otras cosas, cuáles son los gustos e intereses de los usuarios, qué áreas temáticas son las que más adoptan extranjerismos, o incluso, podrán advertir el enorme influjo y prestigio que tiene el inglés como lengua globalizadora. García Platero (2002) señala que en muchas ocasiones los alumnos se sorprenden al ver que el hablante nativo muestra preferencias léxicas por lo no patrimonial, y por ello, defiende la utilidad de enseñar los préstamos y evitar así problemas de etnocentrismo. La comprensión de la heterogeneidad cultural y lingüística conlleva el alejamiento de ideas preconcebidas y prejuicios simplificadores, y ayuda a los alumnos a crear una conciencia intercultural que les permite valorar y respetar la cultura meta y compartir la suya propia con sus compañeros.

Por último, consideramos que de los diferentes tipos de neologismos que se pueden presentar en el aula, los relacionados con las redes sociales constituyen un tema de actualidad, atractivo y rentable ya que la gran mayoría de los discentes son usuarios activos de estas

plataformas. La enseñanza de estos neologismos favorecerá que los utilicen con propiedad y en su contexto adecuado, sabiendo cómo se escriben y cómo se pronuncian según las normas ortográficas y gramaticales de nuestra lengua, y este conocimiento les hará sentirse más seguros y motivados a la hora de usar el idioma.

2.3.4. ¿Cómo llevar los neologismos al aula? Aspectos clave

Para empezar, los neologismos constituyen un contenido léxico que implica cierta complejidad para el alumno en tanto que requiere una reflexión consciente sobre los procedimientos internos de creación de palabras de la lengua meta, así como de los mecanismos de apropiación y adaptación de unidades léxicas de otras lenguas. Por ello, lo adecuado es presentar los neologismos a partir de niveles intermedios altos y avanzados ya que este tipo de alumnado es capaz de entender mejor los cambios lingüísticos y sociales, y tiene un interés mayor en perfeccionar su escritura y en hablar con corrección. Además, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* propone la enseñanza de la adaptación de extranjerismos y la formación de su plural en esos niveles.

Tanto la creación de neologismos por combinación de elementos léxicos existentes en la lengua del tipo prefijación, sufijación, composición, sintagmación o parasíntesis como por acronimia, siglación o acortamiento, son procedimientos que se pueden enseñar fácilmente al alumnado a través de esquemas, mapas conceptuales, y ejercicios de reconocimiento y consolidación en los que pueda aplicar las reglas aprendidas. Es muy importante presentar textos escritos y orales auténticos que sirvan para situar las unidades léxicas en su contexto de uso. En la creación de neologismos juega un papel fundamental la creatividad de la lengua y de sus usuarios. Por eso, puede ser muy interesante proponer una actividad en la que los alumnos tengan que crear neologismos siguiendo los mecanismos internos del español.

La enseñanza de los préstamos y extranjerismos en el aula exige una mayor preparación y cuidado de los materiales por parte del profesor. De esta manera, es necesario hacer hincapié en los siguientes aspectos:

- **ortológicos.**- en la pronunciación de los extranjerismos los alumnos tienen muchas dudas. Por ello, es importante enseñarles qué extranjerismos son crudos y mantienen su pronunciación original, y cuáles han sido adaptados y se pronuncian siguiendo las normas del español. De igual forma, tienen que saber diferenciar entre *extranjerismos necesarios* que no tienen equivalente en español, y *extranjerismos innecesarios* para los que la lengua cuenta ya con un equivalente. Aunque no hay muchas obras que orienten sobre esta cuestión (Hernández, 2005), es muy útil consultar la *Ortografía de*

- la lengua española* (2010) y seguir las recomendaciones de la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA).
- **ortográficos.**- desde los niveles básicos los alumnos tienen que saber reconocer en la escritura los extranjerismos. Para ello, es esencial que conozcan las reglas tipográficas que marcan que estas voces foráneas deben ir entre comillas o en cursiva. Asimismo, tienen que aprender cómo es la adaptación de las grafías originarias. En el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) se indica por nivel la adaptación gráfica de estas palabras extranjeras. Otro punto importante que se tiene que trabajar en clase es la acentuación de los extranjerismos adaptados. La consulta de la *Ortografía de la lengua española* (2010), de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y del *Diccionario de la lengua española* (2014) de la Academia son un apoyo básico.
 - **morfológicos.**- la adaptación del género y el número de los extranjerismos al español suele acarrear muchos problemas. En el caso del género, es el determinativo o adjetivo el que suele marcarlo, por ejemplo, en *el / la fan*. Sin embargo, siempre es posible encontrar excepciones como *bikini*, *internet* o *vodka* (Giménez Folqués, 2014). En cuanto al número es tal la profusión de voces extranjeras que, a veces, es difícil establecer, sobre todo al principio, una única solución a la formación del plural porque en su difusión han operado diversos medios que propagan soluciones dispares (Sánchez Lobato, 2007). Lo ideal es acudir a la *Ortografía de la lengua española* (2010) ya que en ella podemos encontrar las reglas de formación del plural según las palabras acaben en consonante, en grupo consonántico o en vocal (Gómez Torrego, 2011).
 - **culturales.**- el estudio de los neologismos es la mejor muestra de los cambios que vive la sociedad de la lengua meta. Su aprendizaje permite conocer mejor la nueva cultura, y puede ser una manera de que los alumnos reflexionen sobre los cambios que ha aportado el lenguaje en su propia cultura. Así, estarán compartiendo y creando un aula intercultural que fomenta el valor y el respeto.
 - **pragmáticos.**- es vital que los discentes sepan utilizar los neologismos en su contexto de uso teniendo en cuenta todos los elementos que lo conforman. De nada sirve al alumno entender el funcionamiento de los neologismos o conocer cómo se pronuncian si luego no es capaz de usarlos sin cometer errores de inadecuación que pueden arrastrar incluso malentendidos.

Los neologismos, como contenidos léxicos que son, requieren de una enseñanza graduada para que el alumno pueda transferir la información léxica de la memoria a corto de plazo hasta la memoria a largo plazo, que es la que tiene una capacidad permanente. Para

conseguir la memorización de estas palabras y que el alumno aprenda a usarlas sin problemas, es necesaria una secuenciación de actividades de activación de los conocimientos previos, actividades de visualización, actividades de contextualización, actividades de reconocimiento y uso, y actividades de repaso.

También es importante que el profesor ayude al alumno a reflexionar sobre los trucos, técnicas o estrategias que utilizan para aprender vocabulario, y que explique en clase las diversas técnicas existentes según los diferentes estilos de aprendizaje (Izquierdo Gil, 2004). El desarrollo de las estrategias de aprendizaje potencia la autonomía del alumno. De igual manera, en el estudio del léxico, y más aún de los neologismos que son unidades nuevas incluso para los nativos, se vuelve obligatorio el trabajo con el diccionario ya que le va a permitir no solo aprender el significado sino también conocer la ortografía, la morfología, la pronunciación, la sintaxis o las combinaciones sintagmáticas.

Más allá del aprendizaje de los neologismos como contenido léxico, estamos convencidos de que la mejor manera de que los alumnos adquieran estas unidades lingüísticas es haciendo cosas con la lengua, es decir, a través del estudio por proyectos. Por ello, proponemos presentar los neologismos de las redes sociales a partir de un proyecto en el que los alumnos tengan que usar esos neologismos utilizando las redes sociales. De esta manera, estarán aprendiendo a usar la lengua en su contexto de uso y con un determinado fin que puede ser la producción de un texto oral o escrito en el que tengan que aplicar lo aprendido. Este tipo de enseñanza permite trabajar todas las destrezas de forma integrada, y para el alumno es mucho más motivadora ya que se siente útil y aprende en equipo.

3. LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE ELE

A pesar de ser un fenómeno relativamente reciente, la llegada de las redes sociales ha supuesto una auténtica revolución en la manera de comunicarnos con el resto del mundo, y su poder de influencia es tal, que han superado a la televisión y a la prensa como medios transmisores de información. Asimismo, las redes sociales han transformado nuestro estilo de vida, nuestra forma de interactuar, e incluso se están convirtiendo en herramientas imprescindibles a la hora de trabajar.

Ante estos constantes cambios, es ineludible que el estudiante de ELE aprenda a manejar las redes sociales en la lengua meta no solo porque son instrumentos que utiliza en su día a día sino porque las investigaciones educativas están demostrando sus enormes beneficios para la enseñanza. Por ello, antes de explicar cómo aplicar las redes sociales en el aula de ELE, primero vamos a definir, caracterizar y presentar la tipología de estas

herramientas. Después, hablaremos de las redes sociales en educación y de sus ventajas e inconvenientes. Seguidamente, mostraremos una pequeña encuesta hecha a un grupo de estudiantes universitarios sobre su visión de las redes en clase, y expondremos nuestra propuesta de cómo llevarlas al aula. Por último, enseñaremos la importancia de atender a la afectividad del alumnado al usar estos medios sociales.

3.1. CONCEPTO, CARACTERIZACIÓN Y TIPOLOGÍA DE LAS REDES SOCIALES

En principio, las redes sociales están ligadas al nacimiento de la *Web 2.0*, una web más evolucionada en la que los usuarios han pasado de ser simples consumidores a poder interactuar con la web y con el resto de usuarios de múltiples formas. Esta interactividad ha hecho que esta web sea conocida como *Web social* y que los medios de comunicación que la constituyen sean denominados *medios sociales*. Entre las aplicaciones o medios sociales destacan los blogs, los marcadores sociales, y las redes sociales. La colaboración y la participación son las principales señas de identidad de estos instrumentos (Ponce, 2012).

Dada la variabilidad y complejidad de las redes sociales es posible encontrar diferentes definiciones. Según Cobo Romani (2007), son todas aquellas herramientas diseñadas para la creación de espacios que promuevan o faciliten la creación de comunidades e instancias de intercambio social. Para De Haro (2010), las redes sociales en sentido estricto son aquellos servicios en los que se puede construir un perfil propio y cuya principal finalidad es establecer conexiones de algún tipo con otras personas que forman nuestra red de contactos. Castañeda y Gutiérrez (2010) coinciden en señalar que el objetivo de las redes sociales es conectar a las personas e indican que lo más importante es la red en sí misma, las características de las personas que se conectan, y lo que aportan a la red de contactos. Para López Sobejano (2012) una red social es una agrupación social formada por personas conectadas por alguna relación en común, ya sea por parentesco, amistad, intereses comunes, intercambios, creencias, razones laborales, etc., y matiza que estas herramientas no son más que el reflejo de las relaciones que, como seres humanos, creamos en entornos fuera de internet.

Las redes, tal y como las entendemos hoy día, surgen en 2003 con la creación de Friendster, una red diseñada para encontrar amigos, y desde entonces, se ha ido avanzado hacia la búsqueda de la red que mejor encaje con los gustos y necesidades personales de la gente. En líneas generales, se caracterizan por ser construidas y dirigidas por los propios usuarios según las posibilidades de ejecución del sitio web; por ser medios interactivos que permiten la sociabilización entre sus miembros; por permitir compartir información o intereses en forma de textos, vídeos, imágenes o enlaces; por ofrecer una amplia variedad de aplicaciones como juegos, chats o servicios de mensajería; y por ser medios efímeros que se

adaptan y cambian con las modas¹⁰. Asimismo, en las redes sociales el lenguaje como elemento común de comunicación y entendimiento es una herramienta fundamental que implica no solo al lenguaje escrito sino también a los elementos audiovisuales, a la fotografía, a la escritura, a la música, o a los emoticonos. Dependiendo del tipo y función de red y de sus usuarios, los textos oscilarán entre la formalidad y la informalidad (López Sobejano, 2012).

En cuanto a la tipología, se distinguen entre dos grandes grupos: *redes horizontales* o *generalistas* y *redes verticales* o *especializadas*. Las *redes horizontales* son las que no tienen una temática definida, están dirigidas a un público genérico y se centran en los contactos, como por ejemplo, Facebook, Google + o Hi5. En cambio, las *redes verticales* están especializadas en compartir contenido de una determinada temática que puede ser profesional (LinkedIn), cultural (Spaniards), de aficiones (Dogster), o de viajes (Exploroo). Estas redes verticales también se dividen por actividad como *microblogging* (Twitter); y por contenido compartido: fotos (Instagram), música (Last.fm), vídeos (Youtube), documentos (Scribd), noticias (FriendFeed) o lectura (Anobii) (Ponce, 2012).

Además de las redes diseñadas por grandes corporaciones, existen plataformas de servicios de red social que permiten crear nuestra propia red en internet según nuestros intereses como Ning o Elgg. Estas herramientas pueden ser muy útiles para educación porque se adaptan a las necesidades y objetivos de la clase. Independientemente del servicio web está claro que las redes las hacen las personas que las forman y el tipo de conexión y contacto que se establezca entre ellas (Castañeda y Gutiérrez, 2010).

3.2. LAS REDES SOCIALES EN EDUCACIÓN: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Las redes sociales en educación se presentan como un mecanismo único para poner en contacto a profesores y alumnos, que estimula a su vez el aprendizaje colaborativo y la construcción reflexiva de conocimiento. El uso educativo de estas redes favorece y ayuda a configurar el Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) del alumno, y las redes sociales se convierten así en nuevas redes personales de aprendizaje (PLN). Las herramientas sociales tienen un papel crucial en la organización y desarrollo de esas redes de aprendizaje (Castañeda y Gutiérrez, 2010). El proceso metacognitivo que conlleva la utilización de entornos personales de aprendizaje con redes sociales permite al discente ser más consciente de los recursos y herramientas que le facilitarán estrategias a lo largo del aprendizaje (Camacho, 2010). Asimismo, las redes sociales permiten conectar el aprendizaje formal e informal en clase, lo que se traduce en un aumento en la eficacia del estudio (De Haro, 2009).

¹⁰ Un ejemplo de este carácter volátil es Tuenti, una red social para adolescentes que ha pasado de ser uno de los medios sociales más conocidos y valorados a perder en el último año el 58% de sus usuarios según Global Web Index (2014).

En general, las redes sociales en la clase de ELE tienen las siguientes ventajas: favorecen el aprendizaje cooperativo y la socialización; permiten el desarrollo del aprendizaje autónomo, que hace que los alumnos sean más responsables y se impliquen más en su proceso de aprendizaje; ayudan a la mejora de altas capacidades cognitivas como el razonamiento, la capacidad de síntesis, la creatividad o la toma de decisiones; posibilitan el desarrollo de competencias tecnológicas claves para su futuro profesional y necesarias para operar en diferentes contextos; enseñan el valor de compartir y de trabajar en equipo, y permiten la creación de lazos afectivos más fuertes entre los discentes; multiplican la diversidad de conocimientos y experiencias que se adquieren, y ayudan a aprender haciendo cosas; facilitan la interacción en tiempo real y el aprendizaje ubicuo; reducen costes y tiempo; ofrecen otras herramientas interactivas como foros, chats, blogs o mensajería, y el intercambio de archivos de forma sencilla y rápida; presentan situaciones reales de comunicación para interactuar; mejoran la comunicación y la fluidez entre profesores y alumnos; incrementan la motivación de los discentes, y se ha demostrado que aumentan su rendimiento académico.

Aunque la enumeración de ventajas es amplia, es posible encontrar una serie de inconvenientes que también hay que tener en cuenta: la falta de privacidad y el riesgo de sufrir ataques cibernéticos, suplantación de personalidad, o en el caso de menores, ser víctimas de ciberacoso o *ciberbullying*; la carencia de control de datos de lo que se publica; el miedo a reemplazar la interacción social tradicional; se pueden convertir en adictivas y hacer a los alumnos dependientes; pueden provocar dispersión y la reducción del rendimiento en clase que desemboque en fracaso escolar; y en ocasiones crean modelos alejados de la realidad que pueden generar estrés y problemas de autoestima. A esto hay que añadir la volatilidad de las redes sociales, el hecho de que no todos los alumnos tienen acceso a internet y la dificultad de evaluar la participación de los alumnos al utilizar estas aplicaciones.

En realidad, en el uso de las redes sociales en el aula ni todo son ventajas ni todo inconvenientes. Consideramos que la clave está en el empleo que el docente haga de estas herramientas, y en la manera en que enseñe a sus alumnos a trabajar con ellas. Si el docente advierte a los alumnos de los riesgos más comunes que implican las redes, y les hace conscientes a la vez de sus grandes beneficios, estos podrán usarlas con mayor seguridad y sabiendo lo que hacen. La falta de privacidad y control de datos se puede solucionar en cierto modo con la creación de redes educativas a través de herramientas como Ning o con la aplicación de redes específicas para la educación como Edmodo¹¹. Asimismo, las redes sociales

¹¹ También es posible utilizar redes abiertas como Facebook o Twitter a través de aplicaciones como Hootcourse que permite crear una clase virtual que combine ambas redes y los servicios de blogs.

se han convertido en una gran herramienta para el docente ya que han favorecido la creación de comunidades de colaboración entre profesores y otros profesionales del sector educativo.

3.3. LA VISIÓN DEL ALUMNADO

A la hora de aplicar las redes sociales en el aula es importante conocer las actitudes y expectativas de los alumnos ante estas herramientas. Por ello, hemos querido realizar una pequeña encuesta¹² a un grupo de 20 estudiantes, 16 chicas y 4 chicos, de edades comprendidas entre los 18 y 27 años que estudian diferentes carreras en la facultad de Filología de la Universidad de Salamanca. Todos tienen como lengua materna el español excepto tres alumnas cuya lengua de origen es el italiano, el inglés y el rumano.

Ante las dos primeras cuestiones, si son usuarios activos de redes sociales y qué redes son las que más utilizan, el 100 % de los alumnos confiesa ser usuario, y las redes que más utilizan son Facebook (19), Twitter (12), Instagram (9), Whatsapp (7), Google + (2), Skype (1) y LinkedIn (1). A continuación, se les pregunta si sus profesores emplean las redes sociales en su asignatura y si la respuesta es afirmativa, de qué manera. Frente a un 45 % de alumnos cuyos docentes no usan las redes, el 55 % restante indica que sus profesores las utilizan sobre todo para compartir archivos y como medio de comunicación con los alumnos. Por último, tienen que responder si creen que son útiles o no las redes sociales en el aula. El 75% cree que son útiles, entre otras cosas, porque permite estar conectado con los profesores y compañeros; es una forma más rápida de comunicación que ayuda a conseguir más fácilmente los apuntes de la asignatura; es útil para compartir documentos y estar informado de la asignatura; ahorra tiempo; aumenta los conocimientos; y es una manera innovadora de mejorar la formación y de favorecer el intercambio de idiomas. Por el contrario, el 25 % de alumnos está en contra de su uso porque piensa que los docentes no pueden usarlas; sería una distracción; no son necesarias; y suponen una carga extra de trabajo.

Esta breve encuesta nos muestra de forma general que los alumnos son usuarios activos de las redes sociales, y que la gran mayoría tiene una actitud favorable hacia su uso en clase como un complemento de la asignatura. Sin embargo, comprobamos que aunque hay un alto porcentaje de docentes que sí las utilizan, sigue habiendo una gran cantidad de profesores que evita su uso. Esto puede deberse en parte al gran desfase generacional que existe entre los alumnos como nativos digitales y los profesores muchos de ellos como inmigrantes digitales. A pesar de todo, consideramos que los docentes son cada vez más conscientes de los beneficios que aportan las redes sociales para su clase.

¹² Esta pequeña encuesta forma parte de una encuesta de disponibilidad léxica que será utilizada en la propuesta didáctica. Vid. Anexo 1, p. 52.

3.4. ¿CÓMO APLICAR LAS REDES SOCIALES EN EL AULA DE ELE? ASPECTOS CLAVE

Las redes sociales están ocupando un papel cada vez más importante dentro de la enseñanza de español para extranjeros. Aunque las experiencias educativas son muy limitadas, ya han aparecido varios trabajos que avalan la eficacia del uso de las redes sociales en el aula, en especial, de herramientas como Twitter (Ruipérez *et al.*, 2011; Varo y Cuadros, 2013) o Facebook (García Sans, 2008). Asimismo, es cada vez más frecuente encontrar en los manuales de reciente publicación alusiones a las redes sociales como fenómeno social y también como nuevo género discursivo.

A la hora de llevar las redes sociales al aula de ELE apostamos por tener en cuenta cinco aspectos clave que posibilitarán un aprendizaje más eficaz y significativo:

- **seguridad e identidad digital del alumno.**- aunque los beneficios de las redes sociales son múltiples, también es necesario que el alumno sea consciente de los principales peligros que supone el uso de estas herramientas. Para ello, es importante enseñarle normas básicas que minimicen los posibles problemas derivados de la privacidad (De Haro, 2010). También es esencial que sepa construir una identidad digital positiva, que refuerce su imagen personal, y que le ayude a sentirse seguro y protegido.
- **conocimientos de ciberpragmática.**- para poder hacer frente al nuevo tipo de comunicación que las redes sociales imponen, los discentes necesitan conocer aspectos fundamentales de ciberpragmática (Yus, 2010), es decir, tienen que saber usar e interpretar la información en el contexto de internet, y aprender el valor de los símbolos y del lenguaje que envuelve los actos del discurso de la lengua meta dentro de ese nuevo espacio (McBride, 2009). De esta manera, es vital que conozcan algunas reglas de cortesía básica para conversar en estos medios sociales; el significado de emoticonos y onomatopeyas como estrategias para compensar la ausencia del canal visual; y el valor de siglas y abreviaturas como mecanismos de rentabilización del lenguaje. En el caso de la cortesía, es fundamental que los alumnos dominen la *netiqueta* (Shea, 1994), que son las normas de conducta en la red que todo usuario debe cumplir (Escandell, 2011). En cuanto a los emoticonos, dado su enorme valor pragmático para entender los mensajes es importante que los alumnos comprendan su significado que puede variar de una cultura a otra, ya que estos símbolos representan emociones que no siempre son universales. Por eso, es necesario enseñar en clase los valores que tiene en la cultura meta y compararlos con las culturas de los discentes. Al igual que ocurre con los emoticonos, las onomatopeyas tienen diferentes sentidos en cada lengua. En el caso de las siglas, los discentes deben saber que en

- español es frecuente utilizar siglas procedentes del inglés como *OMG (oh my god!)* o *LOL (laughing out loud)*. De igual manera, hay redes sociales que utilizan abreviaturas relacionadas con la propia herramienta como *TT (trending topic)* o *RT* (enviar un tuit).
- **nuevos modelos discursivos.**- las redes sociales han introducido nuevos géneros discursivos, algunos de los cuales se caracterizan por su similitud con la oralidad como los chats o el muro de Facebook. Cada una de estas redes tiene unas características de escritura y lectura propias que dependen mucho de factores como la sincronicidad o asincronicidad. Mientras unas requieren de un lenguaje más formal y cuidado como el muro de Facebook o Twitter, otras son más informales y usan mucho las abreviaturas como los chats o los foros. Sin embargo, en general las redes destacan por el uso de una escritura correcta en tanto que el descuido en el lenguaje puede condicionar la imagen del receptor. En clase, hay que enseñar al alumno a saber interpretar y producir cada uno de estos textos, y a escribir siempre con corrección.
 - **aprendizaje colaborativo y autónomo basado en proyectos.**- la mejor forma de aplicar las redes en el aula es a través del aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Por un lado, el aprendizaje colaborativo implica la interacción entre iguales para la construcción de conocimiento (Martín-Moreno, 2004). Este tipo de educación favorece la creación de redes de aprendizaje esenciales para el Entorno Personal de Aprendizaje del alumno (PLE), y destaca por mejorar la cooperación entre discentes, fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, y por proporcionar una enseñanza más reflexiva y un aprendizaje más autónomo (Cassany, 2004). Por otro lado, el aprendizaje con proyectos ayuda a los discentes a enfrentarse a situaciones cercanas y motivadoras en las que tienen que resolver problemas reales. Al unir ambos tipos de aprendizaje con el trabajo con las redes sociales, los alumnos desarrollan su propia autonomía y aprenden colaborando con sus compañeros, y lo más importante estarán usando la lengua meta en un ambiente adaptado a sus necesidades.
 - **nuevo rol del alumno y el profesor.**- con el uso de las redes sociales y del aprendizaje cooperativo basado en proyectos los roles de alumno y docente varían. El alumno adquiere un papel activo, participativo y constructivo en tanto que tiene que contribuir al intercambio de ideas y conocimientos con sus compañeros. Este aprendizaje social implica mucho más al discente porque cada aportación suya va a servir a sus compañeros, y el hecho de compartir esa responsabilidad aumenta su motivación. Sin embargo, para que el alumno adopte este papel es necesario que el profesor esté bien formado en el uso y manejo de las redes sociales, y que luego sepa cómo aplicarlas de manera adecuada en el aula de ELE para que los alumnos quieran usarlas para

comunicarse, y trabajar con sus compañeros. El rol que tiene que adoptar el docente no es solo el de guía y observador sino también el de negociador de contenidos.

Asimismo, consideramos que la mera introducción de las redes sociales o de cualquier otro tipo de herramienta TIC no lleva consigo una mejora en el proceso de aprendizaje ni implica cambios en los resultados académicos sino va acompañada de un cambio en el currículo, en las actividades y dinámicas que se presentan en el aula, en la formación del profesorado, y principalmente requiere un cambio de mentalidad.

En cuanto a las redes sociales abiertas más usadas y recomendadas se encuentran: Facebook que se aproxima a la espontaneidad de la lengua oral y permite una comunicación más fluida e informal; Twitter que fomenta la expresión escrita y ayuda a sintetizar la información; Instagram que posibilita el trabajo con imágenes y mejora también la expresión escrita; YouTube que aporta el componente audiovisual; y Google + que ofrece la posibilidad de crear clases *online* a través de los círculos y de los *hangouts* que integran el servicio de videollamada. LinkedIn como red profesional es muy útil en clases para fines específicos.

3.5. LA IMPORTANCIA DE LA AFECTIVIDAD EN CLASE

Una enseñanza eficaz y enriquecedora es aquella que combina tanto la atención de los aspectos cognitivos como de los afectivos. En sentido general, la afectividad es considerada como los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta. Su aplicación en el aula mejora potencialmente el aprendizaje en tanto que estimula factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación (Arnold y Brown, 2000). Asimismo, contribuye a educar a los discentes de forma significativa como ciudadanos del mundo, y permite un desarrollo holístico e integrador.

El trabajo con redes sociales y el aprendizaje de segundas lenguas requieren que el alumno construya una identidad social abierta y positiva, que le anime a usar la lengua para relacionarse con sus compañeros, y que le ayude a conseguir la aculturación en la lengua meta. Por ello, es esencial que el docente potencie el desarrollo de la afectividad mediante actividades que contribuyan a que los discentes se conozcan mejor y creen un sentimiento de afiliación sólido. En este sentido, es muy importante el aprendizaje cooperativo porque desarrolla la mayoría de los factores afectivos que guardan relación positiva con el aprendizaje de idiomas como la reducción de la ansiedad, el refuerzo de la motivación, las actitudes positivas hacia la lengua meta, la mejora de la autoestima y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje (Crandall, 2000). Todo ello contribuye a crear un clima afectivo positivo que potencia la autonomía, el trabajo en equipo y la empatía intercultural.

4. SELECCIÓN DEL CORPUS

Antes de presentar nuestra propuesta didáctica, es necesario hacer una selección de los neologismos de las redes sociales que emplearemos en la unidad. Para ello, primero realizaremos una encuesta de disponibilidad léxica y complementaremos los resultados con otras fuentes. Por último, mostraremos las unidades léxicas seleccionadas para el corpus.

4.1. ENCUESTA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Uno de los requisitos fundamentales para conseguir planificar adecuadamente la enseñanza del léxico, y que el alumnado adquiera una competencia léxica semejante a la de un hablante nativo, es realizar una oportuna selección léxica que permita escoger cuáles son las palabras que debe aprender en cada momento de su aprendizaje (Bartol Hernández, 2010). De esta manera, los estudios de disponibilidad léxica se han convertido en instrumentos objetivos indispensables para la selección y gradación del léxico en tanto que permiten obtener el caudal del léxico disponible, que es aquel que está formado por palabras que, sin ser particularmente frecuentes, son evocadas y empleadas en un contexto comunicativo concreto (Samper, 2002).

El objetivo de nuestra encuesta¹³ es conocer las palabras más usadas por los jóvenes universitarios en relación al centro de interés de las redes sociales. La muestra está formada por 20 estudiantes (16 chicas y 4 chicos) nativos españoles (excepto 3 alumnas de Italia, Rumania e Inglaterra) de diferentes carreras de la facultad de Filología de la Universidad de Salamanca cuya edad oscila entre los 18 y 27 años. Las variables que se han tenido en cuenta son sexo, edad, lugar de residencia familiar, estudios recientes, lengua materna y conocimiento de otras lenguas. Siguiendo el modelo del Proyecto Panhispánico se ha trabajado con listas abiertas y con un tiempo de reacción de 2 minutos. Una vez corregido los errores ortográficos se han contabilizado 177 palabras. A continuación mostramos las 30 palabras más disponibles y su número de ocurrencias:

CENTRO DE INTERÉS: REDES SOCIALES								
	Palabra	Nº Ocurrencias		Palabra	Nº Ocurrencias		Palabra	Nº Ocurrencias
1	Twitter	12	11	Amigos	5	21	Noticias	4
2	Foto	12	12	Información	5	22	Hashtag	3
3	Facebook	11	13	Tuenti	4	23	Contacto	3
4	Compartir	10	14	Gustar	4	24	Tecnología	3
5	Chatear	8	15	Like	4	25	Emoticono	3
6	Comunicación	8	16	Selfi	4	26	Hablar	3
7	Internet	6	17	Perfil	4	27	Muro	3
8	Whatsapp	6	18	Video	4	28	Cotillear	3
9	Favorito	6	19	Retuitear	4	29	Útil	3
10	Instagram	5	20	Ordenador	4	30	Estado	3

¹³ Vid. Anexo 1, p. 52.

4.2. FUENTES CONSULTADAS

Para hacer una selección léxica más objetiva y adaptada a las necesidades de los alumnos de nuestra propuesta didáctica de nivel C1, se van a complementar los datos obtenidos en la encuesta con la consulta de estas fuentes: el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) con especial atención a los epígrafes: 9.1 “Información y comunicación”, 9.6 “Internet” y 16.4 “Informática y Nuevas Tecnologías”; la obra *Neologismos del español actual* de María Moliner (2013); el *Banco de neologismos* del Centro Virtual Cervantes; el *Nuevo diccionario de voces de uso actual* de Manuel Alvar Ezquerro (2003); el *Corpus del Español del siglo XXI (CORPES XXI)* y el *Diccionario de la lengua española* de la Academia (2014)¹⁴.

4.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN LÉXICA Y CLASIFICACIÓN DE LOS NEOLOGISMOS

En principio, la selección léxica ha tenido como objetivo elegir los neologismos relacionados con el mundo de las redes sociales que el alumno necesita conocer para poder utilizar estas herramientas. Para ello, se han tenido en cuenta las unidades léxicas propias de cuatro redes sociales: Facebook, Twitter, Instagram y YouTube, así como otras unidades que por su alta frecuencia y conexión con las redes sociales es importante que el alumno adquiera.

Los criterios de selección léxica que se han seguido son: el nivel C1; las necesidades e intereses de los alumnos; la frecuencia, disponibilidad, rentabilidad y productividad de las unidades; y el tipo de curso, que en este caso es un curso semestral de español general. Se han seleccionado 48 neologismos: 12 unidades de conocimientos previos de los niveles B1 y B2, y 36 unidades nuevas. La mayoría de los neologismos son sustantivos y verbos. En cuanto a la tipología encontramos: préstamos léxicos, préstamos semánticos, calcos semánticos y neologismos creados por la propia lengua. Todos los préstamos léxicos han sido adaptados siguiendo las directrices de la *Ortografía de la lengua española* (2010) y de la Fundéu BBVA.

NEOLOGISMOS SELECCIONADOS							
CONOCIMIENTOS PREVIOS		NUEVAS UNIDADES LÉXICAS					
Neologismo	Tipo	Neologismo	Tipo	Neologismo	Tipo	Neologismo	Tipo
Archivo	Préstamo sem.	Actualizar	Calco sem.	Evento	Préstamo sem.	Selfi	Préstamo léx.
Blog	Préstamo léx.	Aplicación	Calco sem.	Favorito	Préstamo sem.	Solicitud	Préstamo sem.
Cámara web	Calco sem.	Chatear	Nueva creación	Hipervínculo	Calco sem.	Subir	Préstamo sem.
Chat	Préstamo léx.	Ciberespacio	Nueva creación	Historial	Préstamo sem.	Tableta	Préstamo léx.
Colgar	Préstamo sem.	Cibernauta	Nueva creación	Muro	Calco sem.	Tel. inteligente	Calco sem.
Correo electr.	Calco sem.	Ciberseguridad	Nueva creación	Noticias	Préstamo sem.	Tendencia	Préstamo sem.
Descargar	Préstamo sem.	Compartir	Préstamo sem.	Notificación	Calco sem.	Trending topic	Préstamo léx.
Des(instalar)	Nueva creación	Editar	Calco sem.	Online	Préstamo léx.	Tuit	Préstamo léx.
Enlace	Calco sem.	Emoji	Préstamo léx.	Perfil	Calco sem.	Tuitear	Nueva creación
Internet	Préstamo léx.	Emoticono	Calco sem.	Publicar	Préstamo sem.	Tuitero	Nueva creación
Navegar	Préstamo sem.	Estado	Préstamo sem.	Retuitear	Nueva creación	Wasap	Préstamo léx.
Página web	Calco sem.	Etiquetar	Calco sem.	Seguidores	Calco sem.	Wifi	Préstamo léx.

¹⁴ Se señalan en rojo los neologismos que ya han sido incluidos en el diccionario de la Academia.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación presentamos nuestra unidad didáctica *¿Nos hacemos un selfi?* que ha sido ideada para un curso semestral de español general de nivel avanzado, y que tiene como objetivo principal que el alumnado aprenda los neologismos de las redes sociales más frecuentes y rentables a partir del uso de estas aplicaciones sociales en el aula. Por un lado, la elección de los neologismos de las redes sociales se debe a que es un tema atractivo y de actualidad que los alumnos conocen de primera mano, y que puede servir como un incentivo para utilizar la lengua meta. Por otro lado, consideramos que dado el valor que han adquirido las redes sociales como medios de comunicación e información tanto en el ámbito personal como laboral, es esencial que los alumnos de español conozcan este fenómeno social y sepan manejar de forma adecuada estas herramientas, sabiendo producir y entender al mismo tiempo los nuevos géneros textuales que estas aplicaciones han introducido.

En relación a la metodología, la presente unidad sigue un enfoque comunicativo orientado a la acción que se apoya en las directrices del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y del *Marco común europeo de referencia* (2002), y que tiene como finalidad la realización y presentación de un proyecto final: la elaboración de una biblioteca *online* de autores de microrrelatos con el día del Libro como trasfondo. Para llevar a cabo este proyecto, se fomentará el aprendizaje colaborativo y autónomo del alumnado, se favorecerá el desarrollo de estrategias de aprendizaje, y se atenderá al componente afectivo. Las actividades propuestas han sido adaptadas a las necesidades e intereses de los discentes, y dado que el aprendizaje del léxico es polisensorial lo ideal es emplear todas las destrezas de manera integrada (Gómez Molina, 2004). Por último, debido al nivel de lengua esta unidad ha sido pensada para un nivel C1 pero puede ser perfectamente adaptada para los niveles B2 o C2.

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA UNIDAD

Esta unidad didáctica forma parte de un curso presencial de español general para alumnos Erasmus de Filología que quieran consolidar el nivel C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). La duración del curso es de 6 meses con sesiones de dos horas de lunes a jueves. Los destinatarios del mismo son 12 alumnos de edades comprendidas entre los 19 y 25 años de diferente procedencia: 4 alumnos ingleses, 3 alumnos franceses, 3 alumnos polacos y 2 alumnos italianos.

5.3. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD

Esta unidad didáctica ha sido creada para ser utilizada justo antes de la mitad del curso por dos razones: la primera porque una vez que los alumnos ya se conocen es el momento apropiado para que aprendan a usar las redes sociales como herramientas de estudio y trabajo en equipo; y la segunda por la cercanía del día del Libro que junto a los neologismos son los motores de la unidad. El proyecto tiene como finalidad la realización de una biblioteca *online* de autores españoles, hispanoamericanos y europeos creadores de microrrelatos para conmemorar el Día del Libro, y tendrá como soporte digital un blog. Las redes sociales se usarán como sistema de comunicación y apoyo de las actividades. Para ello, se creará un grupo de Facebook en el que los alumnos podrán compartir dudas, ideas e ir informando de su trabajo en equipo; y se habilitarán una cuenta de Twitter con la etiqueta *#noshacemosunselfi* y un canal de YouTube para colgar los videos de clase¹⁵.

En general, se trata de que los alumnos colaboren para crear un espacio intercultural en el que compartan sus gustos literarios y en el que den a conocer a los autores más relevantes de microrrelatos en español y de su lengua materna. Al mismo tiempo, es un lugar para fomentar la escritura creativa del alumnado. Este proyecto está programado para siete sesiones, y tiene como tarea final la presentación y difusión del blog durante el día del Libro. De igual manera, el alumnado podrá seguir agregando entradas al blog a lo largo del curso. A continuación se presentan las siete fases del proyecto:



A la hora de planificar y secuenciar los objetivos y contenidos de la unidad se han tenido en cuenta los conocimientos previos que el alumnado debería haber adquirido en niveles anteriores. Los objetivos que se espera que los discentes consigan son los siguientes: comprender los procesos de formación de neologismos y el tratamiento de los extranjerismos en español; usar las redes sociales como instrumentos de comunicación y de cooperación; intercambiar opiniones, puntos de vista y experiencias personales; descubrir el origen del día del Libro y su celebración; iniciarse en la escritura creativa de microrrelatos y conocer y valorar a los autores más representativos de este género en el ámbito hispano; redactar de forma

¹⁵ Vid. Anexos 6 y 7, p. 58.

apropiada reseñas en un blog; trabajar en equipo; y fortalecer los lazos afectivos favoreciendo el desarrollo de su inteligencia emocional.

Los contenidos que se van a ver en esta unidad son:

CONTENIDOS FUNCIONALES	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS PRAGMÁTICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar opiniones y valoraciones. - Presentar acuerdo y desacuerdo. - Contraargumentar. - Expresar gustos e intereses. - Hacer sugerencias. - Hacer recomendaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de neologismos. - Género y número de los extranjerismos. - Recursos para expresar opiniones y valoraciones: <i>a mi entender / parecer, es / me parece + adj. / SN + lo que...</i> - Recursos para presentar acuerdo y desacuerdo: <i>(no) estoy contigo / coincido contigo...</i> - Recursos para contraargumentar: <i>no te falta razón, pero / sin embargo...</i> - Recursos para expresar gustos e intereses: <i>adoro, me fascina / me encanta que... + subj.</i> - Recursos para sugerir: <i>te sugiero + inf. / que...</i> - Recursos para hacer recomendaciones: <i>te recomendaría que...</i> - Conectores textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificación del acuerdo y desacuerdo: <i>¡Así es! ¡Exactamente! ¡Para nada!</i> - Normas de cortesía de la red. - Los emoticonos y onomatopeyas.
CONTENIDOS LÉXICOS	CONTENIDOS DISCURSIVOS	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
<ul style="list-style-type: none"> - Neologismos de las redes sociales. - Siglas y abreviaturas de las redes sociales. - Léxico relacionado con la literatura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reseña. - Entrada de blog. - Microrrelato. - Mensaje en redes sociales. - Reportaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - El fenómeno de las redes sociales. - La seguridad en la red. - El día del Libro. - Autores más representativos de microrrelatos en español.

En esta unidad se potencia el aprendizaje de todas las destrezas de forma integrada: comprensión lectora y auditiva, expresión e interacción orales, y expresión e interacción escritas. En cuanto a las actividades, se propone una tipología variada que tiene como fin que el alumno adquiera y consolide los contenidos propuestos. Para reforzar el aprendizaje, sobre todo del léxico, se presentan actividades de repaso y se trabaja el desarrollo de estrategias.

Mientras que el papel del alumno tiene que ser activo, participativo y constructivo, el docente debe adoptar un rol de guía y negociador de los contenidos. Asimismo, es vital que el profesor vele por el adecuado uso de las redes sociales, y que potencie tanto la autonomía del alumno como el trabajo en equipo. Los recursos materiales necesarios para la unidad son un aula informatizada con acceso a internet, fotocopias y antologías de microrrelatos (Obligado, 2001, 2009). En relación a la evaluación, se apuesta por una evaluación procesual que va a estar complementada por rúbricas de evaluación del uso de las redes sociales en el proyecto, y por rúbricas de autoevaluación y coevaluación para los discentes¹⁶.

¹⁶ Vid. Anexo 3 y 4, pp. 55-56.

5.4. UNIDAD DIDÁCTICA¹⁷



SESIÓN 1

- 1 Fíjate en el **título** de la unidad. ¿Conoces estas redes sociales? ¿Eres usuario de alguna de ellas? Comenta con tus compañeros.
- 2 Lee el siguiente texto sobre el **fenómeno de las redes sociales** en España.

CONECTADOS: LA ERA DE LAS REDES SOCIALES

Cada vez es más fácil acercarse al sueño de tener un millón de amigos. Las redes sociales en Internet, como Facebook, Twitter o Instagram, están cambiando totalmente la forma de relacionarnos con nuestros vecinos, conocidos, clientes, **seguidores** y compañeros de trabajo. Algunos ven riesgos de adicción y pérdida de la privacidad y del verdadero sentido de la amistad, pero más de 17 millones de españoles se han dejado seducir por su encanto. El éxito de las redes sociales ha sido fulminante. Los expertos no encuentran ningún otro producto que haya recibido una acogida tan veloz y masiva. Hay redes para todos los gustos pero todas tienen en común que están formadas alrededor de personas, dejando ver las líneas invisibles que nos unen. Asimismo, tienen un funcionamiento y unas propiedades parecidas. Con el registro y la creación de una cuenta, el usuario personaliza su **perfil**, envía **solicitudes de amistad** y va creando su red de contactos. Una vez que se ha establecido el vínculo **online**, los usuarios pueden: informar de su **estado**, **compartir archivos**, **subir fotos** y **etiquetar** a sus amigos, agregar **enlaces** a su **muro**, **actualizar** su **perfil** o simplemente **chatear**.

Aunque Facebook sigue siendo la reina de las redes en España, Twitter es una de las redes que más crece, y destaca por su enorme influencia en los medios de comunicación. Frente a otras redes, Twitter no se usa para hacer grandes reflexiones o **colgar** solo fotos sino que sirve para que sus usuarios informen con detalle a través de sus **tuits** sobre lo que hacen en cada momento. Es en esa simpleza donde radica su verdadero poder.

¿Serán las redes sociales una moda pasajera? Nadie lo sabe. Lo cierto es que funcionan porque nos ayudan a comunicarnos mejor. Pero si mañana surge una forma de comunicación más evolucionada, podría dejar vacías las **páginas web** de redes sociales. De momento, cada día millones de personas crean y destruyen nuevos y viejos lazos.

(Delia Rodríguez, [El País](#). Texto adaptado)

- 3 Fíjate en esta **infografía sobre la valoración de las redes** en España. Y en tu país, ¿cuáles son las redes más utilizadas? ¿Y las mejor valoradas? Comenta con tus compañeros.



¹⁷ La temporalización de las actividades se puede consultar en el Anexo 5, pp. 57-58.



8 DEBATE: ¿estás a favor o en contra de la introducción de extranjerismos? ¿Qué ocurre en tu lengua?



9 INSTAGRAM: a la caza de neologismos. La calle está llena de neologismos. Observa y descubrirás una gran cantidad. Haz fotos y súbelas al Twitter de clase. ¿Quién cazará más palabras?

SESIÓN 2



1 Coloca los siguientes neologismos con los **medios sociales adecuados**. Hay palabras que pueden aparecer en más de una columna: archivo, chat, colgar, enlace, descargar, actualizar, chatear, compartir, editar, emoticono, estado, etiquetar, evento, favorito, *hashtag*, historial, muro, noticias, notificación, perfil, publicar, retuitear, seguidores, *selfi*, solicitud de amistad, subir, tendencia, *trending topic*, tuit, tuitear, tuitero y *wasap*.



FACEBOOK	TWITTER	INSTAGRAM	YOU TUBE	WHATSAPP



#RECUERDA

- Para **expresar opinión y valorar** puedes decir: *a mí entender / parecer, yo creo que..., yo pienso que...*
- Para **presentar acuerdo y desacuerdo** puedes emplear: *yo (no) diría lo mismo, (no) estoy contigo / coincidido contigo en (lo de) + inf. / que, yo no lo veo así...*
- Para **intensificar el acuerdo o desacuerdo** puedes utilizar: *¡exactamente! ¡Así es! ¡Para nada!...*
- Para **contraargumentar** puedes usar: *no te falta razón, pero/ sin embargo...; Yo no digo que (no) pero...*

#APRENDE

Para formar neologismos, la lengua utiliza tres procedimientos principalmente: la sufijación, la prefijación y la composición.

- La **prefijación** consiste en añadir prefijos. Algunos de los sufijos más productivos son: *ante-, auto-, des-, hiper-, inter-, multi-, pluri-* o *sub-*.
- La **sufijación** consiste en agregar sufijos. Algunos de los más rentables son: *-ear, -izar* (para verbos); *-ción, -ado, -ismo, -ista, -dad, -ado, -al, -ico* o *-able* (para sustantivos y adjetivos).
- La **composición** consiste en la unión de dos o más palabras: *cazatalentos, compraventa, cortometraje*. Muchas de estas formaciones tienen su origen en **raíces latinas y griegas**: *aero-, audio-, ciber-, eco-, -logo/a*.



2 INVESTIGACIÓN: en grupos de tres personas tenéis que investigar el significado de los anteriores prefijos y sufijos, y buscar en el diccionario tres ejemplos de cada uno de ellos.

#ESTRATEGIAS

¿Qué estrategias podéis utilizar para deducir su significado?



3 La palabra *cibernauta* se ha creado a partir del prefijo *ciber-*. ¿Qué prefijos y sufijos puedes emplear en estas palabras para formar voces nuevas?

Actual - Cargar - Amigo - Instalar - Espacio - Vínculo - Mercado - Turismo - Cultural - Tuit

TRABAJO FIN DE MÁSTER ¿Nos hacemos un selfi?

La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE



4 Desde hace dos años la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA) otorga el título de **palabra del año** a la palabra más actual y que tiene más presencia en los medios y en la lengua. ¿Sabías que en 2014 la palabra del año fue *selfi*? ¿Qué te parece? Comenta con tus compañeros.

**#APRENDE**

Como vimos, *selfi* es uno de los extranjerismos que el español ha tomado del inglés. A la hora de utilizar estas palabras es importante tener en cuenta las normas y recomendaciones ortográficas de la Real Academia Española (RAE) y de la Fundéu BBVA. Para ello, es necesario distinguir entre:

- **extranjerismos necesarios:** son aquellos para los que no existe o no es fácil encontrar un equivalente en español. Una vez que llegan al idioma sufren un proceso de adaptación en su grafía y en su pronunciación: *selfi*, *wasap* o *tableta*. Estos **extranjerismos adaptados** pueden:
 - o mantener la grafía original pero con pronunciación y acentuación española: *airbag*, *máster*;
 - o conservar la pronunciación original pero adaptando la forma extranjera al sistema gráfico español: *pádel* por *paddle*, *scanner* por *escáner*.

Los extranjerismos que se han adaptado a nuestra lengua y que son de uso corriente no necesitan ser escritos en cursiva o entre comillas.

Hay otros extranjerismos que tienen un uso internacional y que mantienen su forma original: *online*, *blog*, *software*. Se trata de **extranjerismos crudos** y es obligatorio escribirlos en cursiva o con comillas.

- **extranjerismos innecesarios:** son aquellos para los que existen equivalentes en español. Conservan su grafía y pronunciación originales: *correo electrónico* por *email* o *enlace* por *link*. No se recomienda su uso.



5 Señala con tu compañero cuál de estas palabras es un extranjerismo crudo. Puedes ayudarte del [diccionario de la RAE](#) o consultar el [Diccionario Panhispánico de Dudas](#).

Hashtag - Wasap - Online - Tuit - Eslogan - Pendrive - Jazz - Podcast – Espagueti – Bistec



6 Ahora tenéis que escribir la adaptación de estos extranjerismos crudos:

Selfie - Zoom - Smoking - Standard - Chalet - Whatsapp - Ticket - Carnet - Whisky - Freaky



7 Los siguientes extranjerismos se han adaptado a la pronunciación y acentuación españolas. ¿Cómo crees que tienen que ser pronunciados?

Garage - Jersey - Heavy - Spray - Beige - Club - Windsurf - Sándwich - Bádminton - Casting



8 Estos extranjerismos son innecesarios porque tienen un equivalente en español. ¿Cuál es su equivalente?

Email - Link - Webcam - App - Post - Tablet - Smartphone - Show - Backstage – Performance



9 Mira el video del **día del Libro**¹⁸ que hay colgado en nuestro canal de YouTube. ¿Cómo se celebra el día del Libro en tu país? ¿Qué escritores ganadores del Premio Cervantes conoces?



¹⁸ Video de creación propia con el programa [Videoscribe](#). Vid. CD adjunto.



10 Adivinad de qué libro es este **tuit**. Podéis escribir nuevas frases de libros o escritores famosos en el Twitter de clase con el **hashtag #noshacemosunselfi**. El resto de compañeros tendrán que adivinarlas.



11 **PROYECTO:** vamos a convertir el blog de clase en una **biblioteca online intercultural de microrrelatos** para dar a conocer este género que está tan de moda. Para ello, publicaremos reseñas de conocidos autores españoles, hispanoamericanos y europeos que escriban este tipo de literatura. Cada entrada tiene que incluir una reseña con una pequeña biografía del autor, una valoración personal de su obra y una narración grabada de uno de sus microrrelatos. Además, vamos a incluir una sección de escritura creativa en la que colgaremos nuestros propios microrrelatos. Para empezar:



1º elegid entre todos un **título** para la biblioteca.

2º **dividiros en parejas** de trabajo.

Como **herramientas de trabajo** vamos a utilizar un grupo de Facebook; YouTube para colgar las narraciones orales; y Twitter para comentar y realizar algunas actividades.

SESIÓN 3



1 En parejas, cread un **mapa conceptual** con los neologismos de las redes sociales que hemos visto en clase. Si queréis podéis utilizar **Popplet** o **Mindomo**.



2 Fíjate en estos neologismos: internet, fan, mánager, zombi y asistente. ¿Cuál crees que es su **género**? Comenta con tu compañero.

#APRENDE

A la hora de **adaptar el género** de los extranjerismos lo que suele ocurrir es que el **artículo y el adjetivo** son los que se encargan de señalarlo: *el / la chófer, el / la paparazi*.

Algunos sustantivos que han creado **problemas en su adaptación** son:

- *biquini / bikini* que es masculino aunque en Argentina se usa como femenino;
- *internet* que tiene género ambiguo, es decir, que genera dudas sobre su cuál es su verdadero género. Se recomienda no usar ningún género y si se usa alguno se prefiere el femenino: *la internet*.
- *vodka / vodka*, que tiene género ambiguo pero se aconseja utilizar el masculino: *el / la vodka*.



3 ¿Y el plural cómo se forma? En parejas, intentad **escribir el plural** de estos extranjerismos: *wasap, selfi, tuit, tuitero* y *máster*. Luego lee los siguientes consejos:

#APRENDE

- como regla general, los extranjerismos **acabados en vocal** añaden *-s* para el plural: *casetes*;
- los extranjerismos que **acaban en -y precedida de consonante** hacen el plural cambiando la *-y* por *-is*: *rallies*;
- los extranjerismos que terminan en las **consonantes -n, -l, -r, -d, -j, -z** hacen el plural con *-es*: *clones*;
- en cambio, los que terminan en **consonantes distintas a las anteriores** hacen el plural en *-s*: *robots*;
- en el caso de los extranjerismos que acaban en **grupo consonántico** se pluralizan con *-s*: *icebergs*;
- en las **palabras esdrújulas** se opta por el plural invariable: *el mánager / los mánager*.



4

Ahora que conocéis cómo se forma el número, **escribid el plural** de cada extranjerismo y explicad la regla de formación.

Web - Láser - Bungaló - Sexy - Punk - Trávelin - Fan - Hámster - Cíborg - Escáner - Cómic - Spray



5

Lee los siguientes tuits: el primero es el **microrrelato más famoso** y el **segundo el más breve**. ¿Qué otros autores de microrrelatos conoces? ¿Cómo son los microrrelatos en tu lengua? Comenta con tus compañeros.



6

Antes de leer este microrrelato de José María Merino, **¿cómo definirías un microrrelato?**

LA TACITA

He vertido café en la tacita, he añadido la sacarina, remuevo con la cucharilla y, cuando la saco, observo en la superficie del líquido caliente un pequeño remolino en el que se dispersa en forma elíptica la espuma del edulcorante mientras se disuelve. Me recuerda de tal modo a una galaxia que, en los cuatro o cinco segundos que tarda en desaparecer, imagino que lo ha sido de verdad, con sus estrellas y sus planetas. ¿Quién podría saberlo? Me llevo ahora a los labios la tacita y pienso que me voy a beber un agujero negro. Seguro que la duración de nuestros segundos tiene otra escala, pero acaso este universo en el que habitamos esté constituido por diversas gotas de una sustancia en el trance de disolverse en algún fluido antes de que unas gigantescas fauces se lo beban.

(Texto disponible en Obligado (2009))



¿Qué te transmite el texto? ¿Te ha sorprendido el final? Comenta con tus compañeros.

10 CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN MICRORRELATO

- Brevidad extrema.
- Lenguaje preciso, muchas veces poético.
- Secuencia narrativa incompleta: no sigue el esquema de planteamiento, nudo y desenlace.
- Final abrupto, impredecible y abierto a múltiples interpretaciones.
- Se centra en una situación o incidente individual.
- Se le da mucha importancia a la intertextualidad.
- El título es vital para entender el texto.
- Lo no narrado incide en el significado del texto.
- El lector es activo: papel co-partícipe y co-creador.
- Un microrrelato bueno invita a su relectura.

¿CÓMO SABER SI UN MICRORRELATO TIENE VALOR AUTÉNTICO?

"La piedra de toque donde suena si la moneda del cuento es de valor auténtico -sugiere el filólogo José Luis González- me parece a mí que está en que aguante el pulso de dos lecturas al menos. En una primera lectura una obra de estas comprimidas dimensiones puede desconcertar la vista con la brillantez de su final, de su concepción, de su extraña e inapresable coherencia. La segunda lectura, cuando está descubierta la magia, el truco, la parte de atrás del escenario, puede añadir luces que no habían destacado en la primera lección".

(En Pedro de Miguel, El mundo.es. Texto adaptado)

TRABAJO FIN DE MÁSTER ¿Nos hacemos un selfi?

La enseñanza de los neologismos de las redes sociales en ELE



7 En parejas, volved al microrrelato anterior y **señalad sus características**. ¿Las cumple todas?



8 **MICRORRELATO COLECTIVO:** vamos a escribir en nuestro Twitter un microrrelato que comience con el siguiente tuit: **Cuando despertó el dinosaurio, todavía estaba allí**. Cada uno tiene que añadir un nuevo tuit y como norma debe mencionar al menos uno de los neologismos de las redes sociales que hemos visto. Recordad, es muy importante escribir con corrección.



9 **PROYECTO: gustos literarios.** Antes de comenzar con el proyecto es importante que todos conozcamos nuestros gustos literarios. Para ello, colocaros con vuestra pareja de trabajo y cread un **muro en papel** que responda a estas preguntas.

- ¿Qué significa para ti leer?
- ¿Cuál es tu lugar y momento ideal para leer?
- ¿Qué tipo de obra te gusta leer?
- ¿Cuál es tu libro favorito?
- ¿Cuáles son tus escritores preferidos en lengua castellana? ¿Y en tu lengua?
- ¿Qué libro fuiste incapaz de terminar?
- ¿Te gusta escribir? ¿Qué lees ahora?

Podéis añadir nuevas preguntas. También podéis crear un muro *online* con [Padlet](#) y compartirlo en nuestro Facebook. Una vez que terminéis las preguntas, cada uno tiene que presentar a la clase los gustos literarios de su compañero.

#RECUERDA

Para **expresar gustos e intereses** puedes decir: *adoro; me gusta / me encanta que + subj.; (no) me fascina / me apasiona que...; lo que más me gusta es...; estoy (muy, bastante...) interesado en...; tengo (mucho, un gran...) interés en...*



10 **DEBATE:** entre toda la clase vamos a debatir las **partes de nuestra biblioteca y su diseño**.



11 **INVESTIGACIÓN PARA CASA:** es necesario conocer el **origen de los microrrelatos** y hacer una **lista** con el nombre de **los autores más conocidos** en lengua española, y en otras lenguas. Para ello, cada pareja trabajará a través del grupo de Facebook de clase, y una vez que reúna toda la información, tendrá que publicar los resultados de su investigación en el grupo. El resto de parejas puede comentar y comparar las informaciones.

SESIÓN 4

1 Vamos a recordar la formación del **plural de los extranjerismos**. ¿Cuál es el plural de estas palabras? Escribe también cuál es su origen y cuál ha sido su proceso de adaptación.

Cárdigan - Yogur - Clip - Póster - Chip - Tabú - Ferry - Punk - Esquí - Chip - Suéter - Módem



2 ¿Sabes qué es la **Netiqueta**? Fíjate en estas imágenes y comenta con tus compañeros.





3

¿Qué normas de cortesía de internet conoces? Comenta con tus compañeros.



4

La **Netiqueta** son el conjunto de normas generales de comportamiento en internet. Lee el siguiente decálogo de normas elaborado por Virginia Shea en su libro *NETiquette* (1994).

NORMAS BÁSICAS DE CONDUCTA EN LA RED

- 1) Nunca olvide que la persona que lee el mensaje tiene sentimientos que puede ofender.
- 2) Mantenga los mismos patrones de conducta que en la vida real.
- 3) Escribir todo en mayúsculas se considera como gritar y además, dificulta la lectura.
- 4) Respete el tiempo y el ancho de banda de las otras personas.
- 5) Muestre el lado bueno de sí mismo mientras esté en internet.
- 6) Comparta su conocimiento con la comunidad.
- 7) Ayude a mantener los debates en un ambiente sano y educativo.
- 8) Respete la privacidad de los demás.
- 9) No abuse de su poder.
- 10) Perdona los errores ajenos.



5

¿Conocías estas reglas? ¿Te parecen adecuadas? Comenta con tus compañeros.



6

DEBATE: vamos a ver los vídeos sobre cortesía que ofrece la página web [Netiquétate](#). Se trata de un proyecto para el fomento de la **Netiqueta Joven para Redes Sociales**. ¿Sigues estas normas de cortesía cuando usas las redes sociales? ¿Crees que es necesario utilizarlas? Debate con tus compañeros.



7

Con el decálogo de Virginia Shea y con las reglas de cortesía de la **web Netiquétate** vamos a hacer nuestro propio **decálogo de normas** de uso de las redes sociales de clase. Después, las colgaremos en el grupo de Facebook para tenerlas y respetarlas siempre.



8

Uno de los aspectos más importantes a la hora de comunicarse a través de las redes sociales es el **uso de emoticonos**. Estos símbolos imitan las expresiones faciales y las distintas emociones de los usuarios, y sirven para vencer las limitaciones que tiene expresarse por escrito y no cara a cara. ¿Utilizas emoticonos en tus mensajes? ¿Crees que son útiles? Comenta con tus compañeros.



Usa los recursos a tu alcance (dibujos, símbolos, emoticonos...) para expresarte mejor y evitar malentendidos

#APRENDE

En este momento hay tres tipos de emoticonos:

- **Emoticonos sencillos:** se crean mediante los símbolos o signos de puntuación, y se leen inclinando la cabeza hacia un lado: :-) :D =) (sonrisa) :-) XD (risa) :- ((tristeza) :-O o_0 (sorpresa) :-P (burla) :'- (llanto de alegría o pena).
- **Emoticonos diseñados:** son emoticonos creados para programas informáticos como ICQ o Windows Messenger. Algunos tienen movimiento.



- **Emojis:** es un término japonés que hace referencia a los emoticonos o ideogramas que se usan en la mensajería instantánea de los teléfonos inteligentes. Muchos de ellos simbolizan elementos propios de la cultura japonesa.



 **9** Señala el significado de los siguientes emoticonos.

;-]



:')



:-b



O_o



:-/



 **10** Actualmente, los *emojis* del Whatsapp están muy de moda por su poder de contar historias. Mira este video de [YouTube](#) que cuenta una **historia de amor** solo con estos símbolos. ¿Qué te ha parecido?

 **11** **PROYECTO:** para escribir las **reseñas** de nuestra biblioteca vamos a tomar como ejemplo este texto sobre Ana María Shua, una escritora argentina, reconocida maestra del género del microrrelato. Lee el texto, y fíjate en su estructura. Después, con tu pareja de trabajo haz un **esquema** sobre las partes que tiene que tener una reseña.

ANA MARÍA SHUA: LA SUEÑERA

Ana María Shua está considerada algo así como "la gran dama del microrrelato". Sus escritos se mueven entre la realidad y el sueño o la pesadilla, entre lo cotidiano y lo fantástico, guiando a sus personajes por situaciones extremas donde en ocasiones no falta tampoco el humor sutil, el absurdo y la ironía más cruel. Su libro *La sueñera* es un ejemplo perfecto de todo lo que este género puede dar de sí, y también de algunos de sus peligros.

La sueñera es un volumen compuesto por 250 relatos, todos ellos de menos de una página de extensión, vinculados de una forma leve y muy genérica por la idea del sueño. En algunos, sobre todo los primeros, predomina el tema del sueño y la vigilia, con algunas resonancias borgianas y kafkianas. En cambio, en otros lo que Shua emplea es la estructura del sueño, su peculiar lógica-ilógica y su libre asociación de imágenes y fantasías. Shua es una escritora dotada de una imaginación y una sensibilidad deslumbrantes, lo que hace que muchos de los microrrelatos de este volumen provoquen sorpresa, curiosidad, inquietud o una sonrisa de humor bien llevado. Sin embargo, en un libro que contiene 250 relatos, es inevitable que exista una cierta irregularidad ("también Homero se duerme de vez en cuando", que decían los clásicos). Es entonces cuando se ven los peligros del microrrelato, en los que los malos escritores de microrrelatos caen con mucha más frecuencia que Ana María Shua: que se transformen en chistes; que dependan excesivamente de la sorpresa; o simplemente, que no sean lo suficientemente imaginativos, que resulten blandos, insultos y repetitivos. En cualquier caso, esto en *La sueñera* pasa poco, muy poco. La media de relatos que tienen algo para ofrecer al lector, a cualquier lector, es muy alta. Por eso, Ana María Shua tiene ganada, y bien ganada, su fama de grandísima escritora de microrrelatos.

(Entrada del blog [Un libro al día](#), texto adaptado)

 **12** A la hora de redactar cualquier texto es muy importante utilizar los **conectores textuales** adecuados. Estos elementos te permitirán construir un texto bien estructurado. Con tu pareja, colocad estos conectores en sus columnas correspondientes: además, en conclusión, para terminar, o sea, en segundo lugar, así pues, por una parte, no obstante, en la misma línea, por el contrario, en síntesis, en primer lugar, por otra parte, sin embargo y de todas maneras.

ORDENAR	CONTINUAR	DISTINGUIR	INSISTIR	OPONER	CONCLUIR
Para empezar	Asimismo	Por un lado, por otro	En efecto	En cambio	En definitiva



13

PROYECTO PARA CASA: cada reseña de nuestra biblioteca tiene que tener las siguientes partes: una pequeña biografía del autor, una valoración de su obra, y una grabación narrada de uno de los microrrelatos que más os guste. Cada pareja tiene que escribir **cuatro reseñas:** una reseña de un autor español, una reseña de un autor hispanoamericano y dos reseñas sobre autores de su propia lengua o de otra lengua europea. Utilizad el grupo para elegir a los autores. Luego repartiros las reseñas que tienen que tener entre **150-200 palabras**.

SESIÓN 5



1

Muchos de los extranjerismos que se han tomado de otras lenguas **han sido traducidos** por un equivalente en español. Observa estos extranjerismos de las redes sociales e indica cuál es su palabra de origen.

Actualizar - Enlace - Editar - Hipervínculo - Notificación - Perfil - Seguidores – Teléfono inteligente



2

¿Sabías que los emoticonos tienen un significado diferente en cada cultura? Esto se debe a que cada cultura observa distintas partes de la cara a la hora de interpretar una expresión. Por ejemplo, mientras que los emoticonos asiáticos poseen rasgos más marcados en los ojos y en la parte superior de la cara, los occidentales se centran en la parte inferior, sobre todo en la boca. ¿Cómo son los emoticonos en tu lengua? ¿También tienen diferente significado? Comenta con tus compañeros.



3

Los siguientes **nueve emojis** son muy utilizados en las conversaciones de Whatsapp. Sin embargo, muchas veces los utilizamos de forma errónea porque no conocemos su verdadero significado. Con tu compañero, escribid el valor que creéis que tienen y luego leed el siguiente artículo de [Abc](#) para saber si habéis acertado o no.



4

Otros elementos muy frecuentes en los mensajes de redes sociales son las **onomatopeyas, las siglas y las abreviaturas**. Como ocurre con los emoticonos muchas varían de una lengua a otra. ¿Cómo son estos símbolos en tu idioma? Comenta con tus compañeros.

#APRENDE

- Las **onomatopeyas** más frecuentes son: *pam, zas, pum* (golpe); *aj, puaj* (asco); *ñam* (comer, sabroso); *guau* (sorpresa agradable); *achís* (estornudo); *zzz zzz* (sueño, dormir); *chis* (silencio), *mmm* (resultar interesante, dudar); *ajá* (asentimiento); *buf* (aburrimiento, cansancio).
- Una gran cantidad de **siglas** que se utilizan proceden del inglés: *OMG* (¡Dios mío!); *LOL* (Reír a carcajadas); *OK* (vale); *XOXO* (besos y abrazos). Otras son españolas: *TQM* (te quiero mucho) o *QTL* (¿Qué tal?).
- En el caso de las **abreviaturas**, la mayoría son inglesas. En **Twitter** se utilizan mucho: *RT* (retuit); *MT* (tuit modificado); *DM* (mensaje directo) o *TT* (*trending topic*). Algunas abreviaturas españolas son: *msj* (mensaje), *mña* (mañana), *sbdo* (sábado) o *tmb* (también).

 **5** Intenta descifrar con tu compañero esta **conversación**.

 **6** **PICTIONARY SOCIAL:** vamos a dividirnos en equipos de cuatro personas para jugar a este juego. Cada miembro del equipo dibujará una oración llena de emoticonos, onomatopeyas, siglas y abreviaturas, y el resto tendrá que adivinarla. La persona que acierte es la encargada de dibujar luego. Ganará aquel jugador que tenga más aciertos.



 **7** Vamos a ver este video del canal [Paroxismo literario](#) en el que varios expertos en microrrelatos **hablan sobre su origen y hacen recomendaciones de sus textos favoritos**. ¿Qué te ha parecido? ¿Cuál de los microrrelatos te ha gustado más? Comenta con tus compañeros.

 **8** Escribe en el grupo de Facebook de clase una recomendación sobre tu escritor de microrrelatos preferido, y **graba un audio** con su narración. Para ello, puedes usar tu teléfono o el programa online [Fotobabble](#). Luego comenta de forma positiva las respuestas de tus compañeros.

#RECUERDA 

Para **hacer recomendaciones** puedes decir: *te sugeriría que...; te recomendaría que...*
 Para **hacer sugerencias** puedes usar: *te sugiero + inf. / que...*

 **9** Utiliza tu imaginación y comparte fotos de **momentos literarios** de tu día a día o de tu ciudad.

#ESTRATEGIAS

Para narrar bien utiliza las pausas y cuida la entonación y el ritmo.

 **10** **TALLER LITERARIO:** vamos a utilizar todo lo que hemos aprendido para escribir microrrelatos creativos que incluiremos en nuestra biblioteca online. Para inspiraros podéis utilizar estas **tarjetas con emojis**. Las únicas reglas para vuestro texto son que debe tener una extensión mínima entre 70-100 palabras y que debe incluir al menos uno de los neologismos de las redes sociales que hemos visto.



 **ATENCIÓN:** antes de escribir el final, **intercambia tu microrrelato con el de tu compañero**. Cada uno deberá escribir el final del otro. Una vez que terminéis, lee tu texto a tu compañero y muéstrale el final que habías pensado. Entonces, decidid entre los dos el que más os guste. Luego haz tú lo mismo con el suyo.

 **11** **Graba tu microrrelato narrado para el blog** y compártelo después en el grupo de Facebook de clase. Después, valora los microrrelatos de tus compañeros. ¿Cuál te ha sorprendido más? ¿Cuál crees que es el mejor? Podéis hacer una votación.

 **12** **PROYECTO:** comienza a escribir el borrador de tus reseñas en [Google Docs](#). Acuérdate de usar bien los conectores textuales.

#ESTRATEGIAS

Antes de escribir puedes hacer un esquema con tus ideas.

SESIÓN 6



1

Otro procedimiento para formar neologismos consiste en **añadir un nuevo significado** a una palabra ya existente en la lengua. Explica cuál es el significado de estos neologismos de las redes sociales e indica cuáles son sus otros valores. Como ayuda puedes usar el diccionario.

Archivo - Colgar - Descargar - Navegar - Compartir - Estado - Favorito - Noticias - Publicar



2

Escribe tres ejemplos de palabras creadas con los prefijos *pluri-*, *sub-* y *ante-*, y otros tres ejemplos con los sufijos *-adad*, *-al* y *-able*.



3

SEGURIDAD EN LAS REDES: vamos a ver este [video](#) sobre la **privacidad en Facebook**. ¿Te ha impresionado el video? ¿Qué opinas sobre la publicación de datos en las redes sociales? ¿Qué medidas de seguridad utilizas en internet? Comenta con tus compañeros.



4

DEBATE: ¿reemplazará el **ebook** o libro electrónico al libro? Los pronósticos de que en 2017 las ventas de *ebooks* superarían a las del papel no sólo no se cumplen, sino que los datos de 2014 confirman la tendencia de que el libro en papel se recupera. ¿Qué prefieres *ebook* o libro en papel? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de ambos? Según la [editorial ArtGerust](#), el 65 % de los jóvenes españoles prefiere el libro impreso al libro digital. ¿Y en tu país? Debate en Twitter con tus compañeros.



5

PROYECTO: junto a tu pareja, terminad de escribir los **borradores de las reseñas**. Después, intercambiaros vuestros textos para revisarlos y aportar nuevas ideas. Por último, enviad la dirección del Google Docs al profesor para que os lo corrija.

SESIÓN 7



1

PROYECTO: en parejas, haced un **esquema con todas las reglas de formación de neologismos** que hemos visto, y poned varios ejemplos.



2

A partir de las correcciones que ha hecho tu profesor con [Kaizena](#), revisad las reseñas y escribid la **versión definitiva**.



3

ORGANIZACIÓN Y PUBLICACIÓN DEL BLOG: ahora es el momento de empezar a organizar e ir publicando las reseñas en el blog para presentarlo el día del Libro. Recordad, que siempre se pueden añadir nuevas entradas a lo largo del curso.



4

PRESENTACIÓN DEL BLOG: antes de presentar nuestra biblioteca durante el día del Libro es importante **darla a conocer en las redes sociales y a través de carteles**. Repartiros el trabajo y cread un bonito cartel. Para el diseño podéis utilizar [Glogster](#).



5

VALORACIÓN FINAL: escribe un comentario en el grupo y valora el proyecto. ¿Qué es lo más te ha gustado? ¿Y lo qué menos?



6

Y si después de este gran proyecto, **¿NOS HACEMOS UN SELFIE?**

6. CONCLUSIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos querido mostrar la importancia que tiene para la enseñanza-aprendizaje del alumnado el estudio de los neologismos como uno de los procesos de formación de palabras más ricos de la lengua. Este conocimiento permite al alumnado ser más consciente de los mecanismos internos que crean la lengua, y le ayuda a adquirir nuevas palabras de forma más rápida y efectiva. Además, las redes sociales constituyen actualmente uno de los campos más valiosos en cuanto a la introducción de nuevas palabras en la lengua, y es un área que los discentes conocen de primera mano en tanto que la mayoría son usuarios activos de estas aplicaciones. Asimismo, hemos pretendido exponer los beneficios que aportan las redes sociales para la enseñanza de ELE, especialmente como herramientas de comunicación y de trabajo en equipo ideales para el aprendizaje autónomo y cooperativo. Nuestra unidad didáctica aúna todos los aspectos clave que estimamos necesarios para aplicar de forma eficaz los neologismos y las redes sociales en el aula de español.

Como hemos podido comprobar con el análisis de los manuales, aunque hay un interés por enseñar al alumnado los procesos de formación de palabras, la aparición de los neologismos es todavía limitada, sobre todo, en el caso de los préstamos de otras lenguas. En cambio, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* se puede constatar un gran interés por enseñar el adecuado tratamiento de los extranjerismos. En cualquier caso, al igual que ocurre con el resto de contenidos, la introducción y pertinente valoración de los neologismos en el aula queda en manos del buen criterio de los docentes.

Para realizar una selección léxica más objetiva y adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos, hemos hecho una encuesta de disponibilidad léxica a estudiantes universitarios. De igual manera, esta encuesta podría adaptarse a estudiantes de español como lengua extranjera que aprenden el idioma meta.

En definitiva, consideramos que al igual que se enseña el léxico coloquial, los neologismos también merecen un lugar en la enseñanza de ELE porque forman parte de la realidad lingüística y social que el alumnado debe conocer. Es necesario desterrar el miedo a que estas unidades perjudiquen el aprendizaje de los discentes. Nuestro consejo es ser prudentes y aceptar los cambios en tanto que representan la evolución del ser humano. Como decía Unamuno, uno de los mayores creadores de neologismos en español, “el progreso está en la renovación”, y en este caso, la renovación tarde o temprano pasa por la lengua.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos, Emilio (1992): "Consideraciones sobre el neologismo". En Pascual, Javier María *et al.*, *El neologismo necesario*. Madrid: Fundación EFE, pp. 17-29.
- Alcoba Rueda, Santiago (2007): "Autorización y uso del neologismo". En Sarmiento, Ramón, y Fernando Vilches (coords.), *Neologismos y sociedad del conocimiento. Funciones de la lengua en la era de la globalización*. Barcelona: Ariel. Colección Fundación Telefónica, pp. 23-47.
- Alvar Ezquerro, Manuel (1998): "Palabras nuevas en los periódicos de hoy". En Álvarez Tejedor, Antonio (coord.), *La lengua española a finales del milenio*. Burgos: Caja de Burgos, pp. 14-44.
- Alvar Ezquerro, Manuel (1999): "El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad". En *V Jornadas de metodología y didáctica de la lengua española*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 39-66.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2007): "El neologismo español actual". En Luque Toro, Luis (coord.), *Léxico español actual: Actas del I Congreso internacional de léxico español actual*. Venezia-Treviso, 14-15 de marzo de 2005, pp. 11-36.
- Arnold, Jane, y H. Douglas Brown (2000): "Mapa del terreno". En Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Bartol Hernández, José Antonio (2010): "Disponibilidad léxica y selección del vocabulario". En Castañer Martín, Rosa M^a, y Vicente Lagüéns Gracia (eds.), *De moneda nunca usada. Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*. Zaragoza: IFC, pp. 85-107.
- Cabré, M^a Teresa (1993): *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Antártida/ Empúries.
- Cabré, M^a Teresa (2000): "La neologia com a mesura de la vitalitat interna de les llengües". En Cabré, M^a Teresa *et al.* (ed.), *La neologia en el tombant de segle. I Simposi sobre neologia (18 de desembre de 1998). I Seminari de neologia (17 de febrer del 2000)*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, pp. 85-107.
- Camacho, Mar (2010): "Las redes sociales para enseñar y aprender". En Castañeda, Linda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD, pp. 91-104.
- Cassany, Daniel (2004): "Aprendizaje cooperativo para ELE". En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich, pp. 11-30.
- Castañeda, Linda, e Isabel Gutiérrez (2010): "Redes sociales y otros tejidos online para conectar personas". En Castañeda, Linda (coord.), *Aprendizaje con redes sociales: tejidos educativos para los nuevos entornos*. Alcalá de Guadaíra: Editorial MAD, pp. 17-39.
- Crandall, JoAnn (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos". En Arnold, Jane (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 243-261.
- Cobo Romani, Cristóbal, y Hugo Pardo Kuklinski (2007): *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d' Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Barcelona / México DF.

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya.
- De Haro, Juan José (2009): "Las redes sociales aplicadas a la práctica docente". En *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, nº 13.
- De Haro Ollé, Juan José (2010): *Manual imprescindible de redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- Dubois, Jean et al. (1979): *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Universidad.
- Escandell Montiel, Daniel (2011): "Ciberpragmática en ELE. Aspectos fundamentales para una comunicación digital". En *FIAPE IV Congreso Internacional: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, pp. 1-10.
- Estornell Pons, María (2010): "Novedades y creación léxica". En Aleza Izquierdo, Milagros (coord.), *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant lo Blanch, pp. 193-215.
- Fernández Sevilla, Julio (1982): *Neología y neologismo en español contemporáneo*. Granada: Universidad de Granada.
- García Platero, Juan Manuel (2002): "El préstamo lingüístico en la enseñanza de lenguas. Problemas de etnocentrismo". En *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE: El Español, Lengua de Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia, pp. 327-336.
- García Sans, Anna (2008): "Las redes sociales como herramientas para el Aprendizaje Colaborativo: una experiencia con Facebook". En *Re-Presentaciones: Periodismo, Comunicación y Sociedad*, año 2, nº 5, pp. 49-59.
- Giménez Folques, David (2014): "Los extranjerismos y sus adaptaciones en forma, género y número. ¿Cómo llevarlos al aula". En España Palop, Eduardo, y M^a José García Folgado (coords.), *Aspectos gramaticales en la enseñanza de lenguas*. Valencia: Universitat de València, Grupo de Investigación en Enseñanza de la lengua (GIEL), pp. 44-54.
- Gómez Capuz, Juan (2004): *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid: Arco/ Libros.
- Gómez Capuz, Juan (2005): *La inmigración léxica*. Madrid: Arco/ Libros.
- Gómez Molina, José Ramón, (2004): "Los contenidos léxico-semánticos". En Sánchez Lobato, Jesús, e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 789-810.
- Gómez Torrego, Leonardo (2011): *Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: Ediciones SM.
- Grijelmo, Alex (1998): *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Guerrero Ramos, Gloria (1995): *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco/ Libros.
- Hernández, Humberto (2005): "Los extranjerismos en la enseñanza del español como lengua extranjera: aspectos ortológicos, ortográficos y léxico-semánticos". En *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE: La competencia pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, pp. 372-378.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2014): *El español: una lengua viva. Informe 2014*. Madrid: Instituto Cervantes.

- Izquierdo Gil, M^a del Carmen (2004): "La memorización del vocabulario" en *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera. Su aplicación en el nivel elemental en estudiantes francófonos*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 577- 668.
- Lázaro Carreter, Fernando (2003): *El nuevo dardo en la palabra*. Barcelona: Aguilar.
- López Sobejano, Juan (2012): "Redes sociales". En Tascón, Mario (dir.), *Escribir en internet: guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Fundéu BBVA, pp. 151-178.
- Lorenzo, Emilio (1996): *Anglicismos hispánicos*. Madrid: Gredos.
- Lorenzo, Emilio (1999): "Neologismo y anglicismo". En González Calvo, José Manuel *et al.* (eds.), *V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española: el neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 19-30.
- Martín-Moreno Cerrillo, Quintina (2004): "Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento". En *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 55-70.
- McBride, Kara (2009): "Social-Networking Sites in Foreign Language Classes: Opportunities for Re-creation". En Lomicka, Lara, y Gillian Lord (eds.), *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*, pp. 35-58.
- Nebrija, Elio A. de (Salamanca, 1492): *Diccionario latino-español*. Estudio preliminar de Germán Colón y Amadeu Soberanas. Barcelona: Puvill Editores, 1979.
- Obligado, Clara (2001): *Por favor, sea breve: Antología de relatos hiperbreves*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Obligado, Clara (2009): *Por favor, sea breve 2: Antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Ponce, Isabel (2012): "Monográfico: redes sociales". En *Observatorio Tecnológico*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. En línea: <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/internet/web-20/1043-redes-sociales?showall=1> [última consulta mayo de 2015].
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Santillana, Vol. 1 (Morfología y Sintaxis).
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: S. L. U. Espasa Libros.
- Rey, Alain (1976): "Le néologisme: un pseudoconcept?" En *Cahiers de Lexicologie*, 28, pp. 3-7.
- Romero Gualda, M^a Victoria (2008): *Léxico del español como segunda lengua: aprendizaje y enseñanza*. Madrid: Arco/ Libros.
- Ruipérez, German *et al.* (2011): "El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras". En *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 187, extra 3, pp. 159-163.
- Samper Hernández, Marta (2002): *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Sánchez Lobato, Jesús (2007): "Problemas de morfología: el número en los extranjerismos". En Sarmiento, Ramón, y Fernando Vilches (coords.), *Neologismos y sociedad del conocimiento. Funciones de la lengua en la era de la globalización*. Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica, pp. 91-100.

Sarmiento, Ramón, y Fernando Vilches (2011): "El español en la red: análisis de un despropósito". En Vilches, Fernando (ed.), *Un nuevo léxico en la red*. Madrid: Dykinson, pp. 117-149.

Schoonheere de Barrera, Anita (1996): "Sobre algunos neologismos léxicos en el español actual". En Segoviano, Carlos, *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera: homenaje a Anton e Inge Bemmerlein*. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 194-206.

Shea, Virginia (1994): *NETtiquette*. EE.UU: Albion Books. En línea: <http://www.albion.com/netiquette/book/index.html> [última consulta mayo de 2015].

Varo, Daniel, Cuadros, Roberto (2013): "Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua". En *RedELE: revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, nº 25.

Yus, Francisco (2010): *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en internet*. Barcelona: Ariel Letras.

Diccionarios

Alvar Ezquerro, Manuel (2003): *Nuevo diccionario de voces de uso actual*. Madrid: Arco/ Libros.

Centro Virtual Cervantes: *Banco de neologismos*. En línea: http://cvc.cervantes.es/lengua/banco_neologismos/ [última consulta mayo de 2015].

Moliner, María (2007): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

Moliner, María (2013): *Neologismos del español actual*. Madrid: Gredos.

Real Academia Española (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: S. L. U. Espasa Libros.

Real Academia Española: *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. En línea: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi> [última consulta mayo de 2015].

Manuales

Alonso Cuenca, Montserrat, Prieto Prieto, Rocío (2011a): *Embarque 1: curso de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso Cuenca, Montserrat, Prieto Prieto, Rocío (2011b): *Embarque 2: curso de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso Cuenca, Montserrat, Prieto Prieto, Rocío (2012): *Embarque 3: curso de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Alonso Cuenca, Montserrat, Prieto Prieto, Rocío (2013): *Embarque 4: curso de español lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.

Castro Viúdez, Francisca et al. (2014a): *Nuevo Español en Marcha 1: curso de español como lengua extranjera: A1*. Madrid: SGEL.

Castro Viúdez, Francisca et al. (2014b): *Nuevo Español en Marcha 2: curso de español como lengua extranjera: A2*. Madrid: SGEL.

- Castro Viúdez, Francisca *et al.* (2014c): *Nuevo Español en Marcha 3: curso de español como lengua extranjera: B1*. Madrid: SGEL.
- Castro Viúdez, Francisca *et al.* (2014d): *Nuevo Español en Marcha 4: curso de español como lengua extranjera: B2*. Madrid: SGEL.
- García Santos, Juan Felipe (dir.) (2013a): *Español ELElab Universidad de Salamanca: A1-A2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Santos, Juan Felipe (dir.) (2013b): *Español ELElab Universidad de Salamanca: B1*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Prieto de los Mozos, Emilio (dir.) (2013a): *Español ELElab Universidad de Salamanca: B2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Prieto de los Mozos, Emilio (dir.) (2013b): *Español ELElab Universidad de Salamanca: C1-C2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

7.1. BIBLIOGRAFÍA DE LA UNIDAD

Textos

- Abad, Mar (2012): “¿Cómo influyen las redes sociales en el lenguaje?”. En *Revista Yorokubu*: <http://www.yorokubu.es/%C2%BFcomo-influyen-las-redes-sociales-en-el-lenguaje/> [última consulta mayo de 2015].
- Abc Tecnología (2015): “El verdadero significado de los emoticonos”. En *Abc*: <http://www.abc.es/tecnologia/redes/20150406/abci-significado-emoticonos-201504062102.html> [última consulta mayo de 2015].
- De Miguel, Pedro: “El microrrelato: ese arte pigmeo”. En *El Mundo*: <http://www.elmundo.es/elmundolibro/microrrelatos/> [última consulta mayo de 2015].
- Llamazares, Julio (1993): “Modernos y elegantes”. Publicado en *El País* y recogido en el blog *Seres de lengua*: <https://seresdelengua.wordpress.com/modernos-y-elegantes/> [última consulta mayo de 2015].
- Massot, Josep (2015): “La resistencia del libro en papel”. En *La Vanguardia*: <http://www.lavanguardia.com/libros/20150120/54425242479/la-resistencia-del-libro-en-papel.html> [última consulta mayo de 2015].
- Merino, José María (2009): “La tacita”. En Obligado, Clara, *Por favor, sea breve 2: Antología de microrrelatos*. Madrid: Páginas de Espuma.
- Pérez Isasi, Santiago (2014): “Ana María Shua: *La sueñera*”. En el blog *Un libro al día*: <http://unlibroaldia.blogspot.com/2014/09/ana-maria-shua-la-suenera.html> [última consulta mayo de 2015].
- Rodríguez, Delia (2010): “Conectados. La era de las redes sociales”. En *El País*: http://elpais.com/diario/2010/04/25/eps/1272176815_850215.html [última consulta mayo de 2015].
- Shea, Virginia (1994): *NETtiquette*. EE.UU: Albion Books. En línea: <http://www.albion.com/netiquette/book/index.html> [última consulta mayo de 2015].

Videos

Facebook: esta es tu privacidad: <https://www.youtube.com/watch?v=449muW-vvQo> [última consulta mayo de 2015].

Netiquétate: <http://www.netiquetate.com/> [última consulta mayo de 2015].

Paroxismo literario: <https://www.youtube.com/watch?v=VR2VfJKbcFw> [última consulta mayo de 2015].

Video de emoticonos (*An emoji crush*): <https://www.youtube.com/watch?v=-zFn3FKqexk> [última consulta mayo de 2015].

8. ANEXOS

8.1. ANEXO 1: ENCUESTA DE DISPONIBILIDAD LÉXICA

Sexo: Mujer Hombre
Edad: _____ Lugar de residencia familiar: _____

¿Qué estudios realizas actualmente? _____

¿Cuál es tu lengua materna? _____

¿Qué otras lenguas conoces? _____

 ¿Cuál es tu nivel en esas lenguas? _____

¿Eres un usuario activo de las redes sociales? Sí No

¿Cuáles son las redes que más utilizas? _____

¿Tienes profesores que utilicen las redes sociales en su asignatura? Sí No

 Si la respuesta es afirmativa, ¿para qué utilizan las redes?

- a) para compartir archivos de la asignatura.
- b) para realizar tareas de clase.
- c) como medio de comunicación con los alumnos.
- d) otros _____

¿Te parece útil utilizar las redes sociales en clase? Sí No

 ¿Por qué? _____

Escribe durante dos minutos todas las palabras que se te ocurran sobre las redes sociales. Pueden ser sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, etc. No importa que no sepas cómo se escribe la palabra, escríbela cómo la conozcas.

8.2. ANEXO 2: MUESTRAS DE LOS MANUALES DE ELE

ELElab B2: Unidad 7 (pp. 114-115)

Préstanos de otras lenguas

En español, como en casi todas las lenguas, hay expresiones y palabras que vienen de otros idiomas. El lenguaje vinculado a la informática tiene muchas expresiones de origen inglés que se traducen o adaptan fonéticamente. Otras se mantienen igual, sin cambios. Aquí tienes unos ejemplos:

Palabra original	Palabra adaptada por traducción	Palabra adaptada fonéticamente
basketball (inglés)	baloncesto	básquet
champagne (francés)	-	champán
chuva (portugués)	-	chubasco
ezkerra (vasco)	-	izquierda
football (inglés)	balompié	fútbol
hardware (inglés)	-	-
köcsi (húngaro)	-	coche
mass media (inglés)	medios de masas	-
paper (catalán)	-	papel
rôle (francés)	-	rol
spaghetti (italiano)	-	espagueti

En ocasiones, las palabras extranjeras poseen varias correspondencias en español. Por ejemplo, *pendrive* (del inglés) da lugar a *pincho*, *lápiz*, *memoria usb* e incluso *pendrive*.

Otras palabras aparentan ser extranjerismos, pero no provienen de una palabra o expresión que se use en la supuesta lengua de origen. Por ejemplo, *foating* (en lugar de la inglesa *jogging*) o *autoestop* (en lugar de *hitchhiking*).

7 | Teniendo en cuenta cómo se pueden introducir en español términos informáticos, une las siguientes palabras con su equivalente inglés.



Ratón	Bug
Pirata	PC
Portátil	Mouse
Escáner	Laptop
Alta definición	Desktop
Disco duro	Hacker
Ordenador	Scanner
Error	High definition (HD)
Escritorio	Hard disk drive (HDD)

¿Cuáles son los términos correspondientes en tu idioma?

ELElab C1: Unidad 8 (p. 124) y Unidad 12 (p. 181)

Barranquismo:.....
 Rafting:.....
 Vuelo en parapente:.....

3 | A continuación tienes una serie de verbos; defínelos y forma, de la manera adecuada, los sustantivos correspondientes.

Cumplir	Florecer	Debilitar	Calentar
Adular	Aparcar	Sufrir	Librar
Vengar	Aplicar	Conceder	Anotar
Experimentar	Alabar	Convencer	
Derivar	Producir	Mudar(se)	

4 | Ahora, vas a leer un texto sobre Bárcena Mayor, considerado uno de los pueblos más antiguos de España y un destino turístico obligado para los apasionados del mundo rural. Completa la parte central del texto ordenando los párrafos (A-D). Después, divide el texto en apartados, según el tipo de información expuesta, ponle título a cada uno y resume su contenido en los puntos esenciales.

Formación de palabras

Algunos sufijos para crear sustantivos a partir de verbos:

- *anza* (ordenar > ordenanza), -*ción/-si n* (combinar > combinación; precisar > precisión), -*mento/-mento* (alojar > alojamiento; fundar > fundamento).

En ocasiones los sufijos pueden tener múltiples valores. Así, -ismo se puede utilizar para:

- Formar nombres de doctrinas o movimientos: *social* > *socialismo*, *Platón* > *platonismo*, *impresionar* > *impresionismo*.
- Formar nombres de actitudes: *individual* > *individualismo*, *conforme* > *conformismo*, *ego* > *egoísmo*.
- Formar nombres de actividades deportivas: *sendero* > *senderismo*; *barranco* > *barranquismo*.

Algunos prefijos

Pluri-: expresa la idea de variedad (*pluriempleado*).

Multi-: aporta el valor de "muchos" (*multimillonario*).

Ante-: expresa anterioridad en el tiempo o en el espacio (*antetítulo*).

Infra-: aporta el significado de "por debajo de" (*infraestructura*).

Sobre-: aporta valores de superposición, adición, repetición o acción repentina (*sobrealimentación*).

Sub-: puede expresar inferioridad, acción secundaria, atenuación, disminución (*subsuelo*, *subdirector*).

Archi-: aporta un valor de superioridad (*archiconocido*).



4 | Aquí tienes una serie de palabras,  qu  prefijos podrían añadirse a cada una de ellas? Incluye alguna frase de ejemplo en la que se utilicen.

carga - color - cultural - delegado - dividir - enemigo - humano - mesa - nacional - nombrado - odiado
 sala - valorar - cereal - nombre

Embarque 4: Unidad 1 (p. 23)

Extranjerismos:  enriquecen o empobrecen un idioma?

Ningún idioma es totalmente puro; todas las lenguas han tomado prestado algo de otras lenguas. Estos préstamos son extranjerismos, palabras o expresiones de origen extranjero que se usan en una lengua determinada.

Muchas palabras de origen extranjero est n aceptadas por la RAE (Real Academia Española) porque su grafía ha sido hispanizada, es decir, se han adaptado a nuestro idioma. Son los llamados «extranjerismos adaptados». Se trata de préstamos que, por ser palabras totalmente integradas en la lengua, siguen las normas generales de acentuación.

Las palabras que tomamos de otras lenguas, y que no han sido adaptadas, se conocen como «extranjerismos crudos». Estos conservan su pronunciación y escritura original, algunos son necesarios porque no existe un término apropiado en español que sirva para traducirlos como *jazz*, *blues*, *rugby*, *cricket*, *pizza*, etc. Otros son totalmente innecesarios porque tenemos un término específico en español para referirnos a ellos; por ejemplo: *show* por *espectáculo*; *look* por *aspecto*, *imagen*, *apariencia* o *aire*; *e-mail* por *correo electrónico*; *link* por *enlace*; *business class* por *clase preferente*; *on-line* por *en línea*, *conectado*, *digital* o *electrónico*.

Algunos extranjerismos del español: arabismos: *almohada*, *ojalá*; italianismos: *novela*, *acurela*; germanismos: *guerra*, *vals*, *brindis*; anglicismos: *fútbol*, *líder*; gallicismos adaptados: *carne*, *chalé*, *parqu *, *americanismos*, de las lenguas indígenas de América o de algún país americano: *tomate*, *cacahuete*, *maíz*, *patata*; lusitanismos (del portugués): *mermelada*, *caramelo*, *ostra*; catalanismos: *butifarra*, *forastero*; galleguismos: *mori a*, *vieira*; vascuismos: *aqueitarre*, *zamarra*.

Adaptado de http://comprouidocivica.blogspot.com

Comenta estas cuestiones

1.  Qu  criterios se siguen para definir una lengua con mayor o menor grado de dificultad?
2.  Hay una expresión equivalente en tu lengua a «me suena a chino»?
3.  Qu  préstamos de otras lenguas hay en la tuya? Explica si son necesarios o, por el contrario, empobrecen tu lengua materna. Presenta el tema en clase.

Nuevo Español en Marcha B1: Unidad 4 (p. 45)

Gramática

PRETERITO PERFECTO

- Se utiliza el **pretérito perfecto** para expresar experiencias vitales, sin especificar el momento concreto en el que ocurrieron.
*Las personas más felices que he conocido trabajan en lo que les gusta.
Ser escritor ha sido la decisión más importante que he tomado en mi vida.*

FORMACIÓN DE CONTRARIOS

- Para formar adjetivos contrarios, usamos los prefijos: **in-**, **l-** y **des-**.

útil	inútil
legales	ilegales
ordenada	desordenada

- Si el adjetivo empieza por **p** o **b**, el prefijo es **im-**, en vez de **in-**.

presentable	impresentable
borrable	imborrable

3 Escribe los contrarios de los siguientes adjetivos, utilizando los prefijos adecuados. Comprueba en tu diccionario.

1 feliz	infeliz	6 perfecto
2 limitado	7 conectado	
3 tranquila	8 mortal	
4 honesto	9 tranquilo	
5 posible	10 cómodo	

4 Subraya el adjetivo correcto.

- El dinero es necesario / innecesario para comprar.
- Este problema tan difícil no lo puede resolver una persona experta / inexperta.
- Ser responsable / irresponsable es un gran defecto.
- Su ayuda no sirvió para nada. Fue útil / inútil.
- Este sillón es estupendo; es muy cómodo / incómodo.
- Una vez resuelto el problema, la situación estaba controlada / descontrolada.
- Siempre quiere tener razón, es muy tolerante / intolerante.

5 Completa las frases con los adjetivos contrarios a los del recuadro.

paciente • justo/a • maduro/a • legal agradable • sensible • sociable • posible
--

- Nosotros estábamos muy incómodos, la situación era muy desagradable.
- Todos lloraban, menos María. Es muy _____.
- No tengas prisa. No seas _____.
- Actúa como una niña pequeña. Es muy _____.
- Está prohibido aparcar aquí. Es _____.
- El castigo no fue igual para todos. Fue _____.
- Tiene mucha dificultad para relacionarse. Es muy _____.
- Sin un mapa es _____ llegar al final del recorrido.

Nuevo Español en Marcha B2: Unidad 4 (p. 41) y Unidad 5 (p. 57)

Gramática

FORMACIÓN DE PALABRAS: LA SUSTANTIVACIÓN

Los sufijos más frecuentes para formar nombres son:

tolerar → tolerancia	educar → educación
esperar → esperanza	capaz → capacidad
raro → rareza	pensar → pensamiento

7 Relaciona cada grupo de verbos y adjetivos con el sufijo correspondiente.

1 actuar, elegir, educar	a -idad
2 sincero, fácil, oportuno	b -encia
3 residir, presidir, paciente	c -ción
4 triste, rico, raro	d -miento
5 casarse, calentar, enfriar	e -eza

8 Completa las frases con la forma derivada del adjetivo o del verbo que aparece entre paréntesis.

- En la relación entre amigos, uno de los principales valores es la lealtad. (leal)
- Mi padre siempre decía que en la vida hay que tener mucha _____ con todo el mundo. (paciente)
- ¡Vaya tarde de domingo!, esto es un _____ total. (aburrido)
- A causa del _____ del planeta, las temperaturas han subido dos grados en los últimos 40 años. (calentar)
- María dice que ella no cambia a sus amigos por toda la _____ del planeta. (rico)
- ¿Te has enterado? Alejandro se va a presentar como candidato a director en las próximas _____. (elegir)

Gramática

FORMACIÓN DE PALABRAS

Sufijos de formación de adjetivos

-able/-ables	-al/-ales	-il/-iles
sociable	trimestral	infantil
palpable	casual	juvenil
notable	personal	senil

-oso/-osa/-osos/-osas	-ico/-ica/-icos/-icas
generoso	estético
famoso	sociológico
ruidoso	esférico

-ivo/-a/-os/-as	-ante/-antes	-ente/-entes
cautivo	penetrante	obediente
afectivo	causante	dependiente
efectivo	pensante	hiriente

3 Busca en el texto anterior al menos diez adjetivos formados con los sufijos del cuadro anterior.

4 Completa las siguientes frases con un adjetivo derivado de las palabras del recuadro.

reciclar • amar • adelgazar • mundo desobedecer • independizar • recomendar ofender • historia • economía • odiar

- La dependienta que me atendió ayer era muy amable.
- El niño no hacía caso a sus padres. Era muy _____.
- Después de la revolución ese país se ha convertido en una república _____.
- El vidrio es un material _____.
- Como pesaba algún kilo de más, Sofía está siguiendo una dieta _____.
- Esta crisis es _____, no afecta solo a unos cuantos países.
- Dice que no sigue trabajando aquí porque le parece un trabajo _____.
- Creo que la última película de este director es la más _____.
- Lo que dijo fue insultante y _____, por eso tengo derecho a pedirle que se disculpe.
- La caída del Muro de Berlín es uno de los acontecimientos _____ más importantes del siglo xx.
- Deberíamos comprarnos este frigorífico, es más _____ y no estamos para muchos gastos.

8.3. ANEXO 3: RÚBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL PROFESOR

EVALUACIÓN DEL USO DE LAS REDES SOCIALES EN EL PROYECTO					
PARTICIPACIÓN E INTERACCIÓN CON LOS COMPAÑEROS	El alumno utiliza de forma activa las redes de clase: publica entradas y hace comentarios en Facebook, escribe un gran número de tuits en Twitter y publica imágenes en Instagram.	1	2	3	4
	El alumno usa de forma adecuada las redes sociales respetando siempre la cortesía y las normas de la <i>netiqueta</i> .	1	2	3	4
	El alumno interactúa de manera positiva con sus compañeros: comenta sus publicaciones mostrando siempre interés y respeto.	1	2	3	4
	El alumno fomenta el diálogo y el intercambio de ideas.	1	2	3	4
TRABAJO EN EQUIPO	El alumno se implica al máximo en la consecución del proyecto.	1	2	3	4
	El alumno colabora activamente con su pareja aportando ideas útiles y participando en la resolución de problemas.	1	2	3	4
	El alumno comparte de forma equitativa las tareas, y se responsabiliza de su propio trabajo.	1	2	3	4
	El alumno muestra siempre empatía y respeto hacia su pareja.	1	2	3	4
EXPRESIÓN EN LAS REDES SOCIALES	El alumno cuida siempre su expresión haciendo un buen uso de las normas ortográficas y tipográficas propias de cada tipo de red.	1	2	3	4
	El alumno redacta textos coherentes, cohesionados y bien organizados sin cometer apenas errores gramaticales.	1	2	3	4
	El alumno produce textos adecuados a la situación comunicativa, teniendo en cuenta el destinatario, el estilo y la estructura del género de cada red social. Utiliza un registro apropiado.	1	2	3	4
	El alumno demuestra un repertorio léxico amplio y variado que incluye contenidos aprendidos en clase: neologismos.	1	2	3	4

8.4. ANEXO 4: RÚBRICA DE COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

COEVALUACIÓN DEL PROYECTO				
Mi pareja y yo hemos trabajado de forma organizada y equitativa.	1	2	3	4
Mi pareja siempre ha estado dispuesta a ayudarme y a resolver los problemas.	1	2	3	4
Mi pareja siempre ha respetado mi opinión y ha mostrado interés por mis ideas.	1	2	3	4
El trabajo en equipo me ha permitido aprender de mi compañero y nos ha servido para conocernos mejor.	1	2	3	4
El trabajo en equipo me ha hecho sentirme más motivado con el proyecto.	1	2	3	4
El trabajo en equipo ha sido vital para obtener un buen resultado en el proyecto.	1	2	3	4
¿Cómo te has sentido trabajando con tu pareja?				
¿Qué es lo que más te ha gustado de trabajar en equipo?				
¿Y lo que menos te ha gustado?				
¿Cómo valorarías el resultado final de vuestro trabajo?				

AUTOEVALUACIÓN DEL PROYECTO			
¿Te ha gustado realizar este proyecto? ¿Te ha parecido útil?			
¿Has entendido bien las instrucciones del proyecto?			
¿Qué te ha resultado más fácil? ¿Por qué?			
¿Qué te ha parecido más difícil? ¿Por qué?			
¿Cómo has solucionado los problemas a los que te has enfrentado? ¿Has pedido ayuda al profesor?			
¿Te has sentido integrado con todos tus compañeros? ¿Cómo habéis trabajado?			
¿Te has sentido motivado con este proyecto? ¿Por qué?			
¿Te ha parecido correcta la actuación del profesor?			
¿Te sientes satisfecho con el producto final del proyecto? ¿Por qué?			
HE SIDO CAPAZ DE...	SÍ	NO	REGULAR
Comprender los mecanismos de formación de palabras y el tratamiento de los extranjerismos en español.			
Utilizar las redes sociales para trabajar en equipo y comunicarme con mis compañeros.			
Intercambiar opiniones, puntos de vista y experiencias personales.			
Ampliar mis conocimientos sobre el día del libro y los microrrelatos en español y en otras lenguas.			
Aprender a escribir microrrelatos de forma creativa.			
Redactar reseñas y publicarlas en un blog.			
Fortalecer los lazos afectivos con mis compañeros.			

8.5. TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

SESIÓN 1			
Actividad 1: expresión oral	10 min.	Actividad 6: uso del diccionario	20 min.
Actividad 2: comprensión lectora	15 min.	Actividad 7: comprensión lectora	15 min.
Actividad 3: expresión oral	15 min.	Actividad 8: expresión oral	15 min.
Actividad 4: comprensión lectora	20 min.	Actividad 9: Instagram: tarea casa ¹⁹	5 min.
Actividad 5: expresión oral	10 min.		
SESIÓN 2			
Actividad 1: expresión escrita	10 min.	Actividad 7: expresión oral	5 min.
Actividad 2: uso del diccionario	20 min.	Actividad 8: expresión escrita	5 min.
Actividad 3: expresión escrita	10 min.	Actividad 9: comprensión auditiva	20 min.
Actividad 4: expresión oral	5 min.	Actividad 10: Twitter: tarea casa	5 min.
Actividad 5: uso del diccionario	10 min.	Actividad 11: proyecto: expresión oral	20 min.
Actividad 6: expresión escrita	15 min.		
SESIÓN 3			
Actividad 1: expresión escrita	10 min.	Actividad 7: expresión escrita	10 min.
Actividad 2: expresión oral	10 min.	Actividad 8: Twitter: tarea casa	10 min.
Actividad 3: expresión escrita	10 min.	Actividad 9: proyecto: expresión oral	20 min.
Actividad 4: expresión escrita	15 min.	Actividad 10: proyecto: expresión oral	20 min.
Actividad 5: expresión oral	10 min.	Actividad 11: Facebook: tarea casa	30 min.
Actividad 6: comprensión lectora y expresión oral	15 min.		
SESIÓN 4			
Actividad 1: expresión escrita	10 min.	Actividad 8: expresión oral	10 min.
Actividad 2: expresión oral	5 min.	Actividad 9: expresión escrita	5 min.
Actividad 3: expresión oral	5 min.	Actividad 10: comprensión auditiva	10 min.
Actividad 4: comprensión lectora	5 min.	Actividad 11: proyecto: comprensión lectora y expresión escrita	25 min.
Actividad 5: expresión oral	5 min.	Actividad 12: expresión escrita	10 min.
Actividad 6: expresión oral	15 min.	Actividad 13: Facebook: tarea casa	20 min.
Actividad 7: expresión escrita	15 min.		
SESIÓN 5			
Actividad 1: expresión escrita	5 min.	Actividad 7: comprensión auditiva	15 min.
Actividad 2: expresión oral	10 min.	Actividad 8: Facebook: tarea casa	25 min.
Actividad 3: expresión escrita y comprensión lectora	15 min.	Actividad 9: Instagram: tarea casa	5 min.
Actividad 4: expresión oral	15 min.	Actividad 10: expresión escrita y oral	20 min.
Actividad 5: expresión oral	10 min.	Actividad 11: Facebook: tarea casa	20 min.
Actividad 6: juego Pictionary social	15 min.	Actividad 12: proyecto: expresión escrita	15 min.

¹⁹ Se ha incluido también la temporalización aproximada de las tareas para casa.

SESIÓN 6			
Actividad 1: uso del diccionario	20 min.	Actividad 4: Twitter: tarea casa	20 min.
Actividad 2: expresión escrita	15 min.	Actividad 5: proyecto: expresión escrita	60 min.
Actividad 3: comprensión auditiva y expresión oral	25 min.		
SESIÓN 7			
Actividad 1: proyecto: expresión escrita	20 min.	Actividad 4: expresión escrita	35 min.
Actividad 2: expresión escrita	20 min.	Actividad 5: Facebook: tarea casa	15 min.
Actividad 3: expresión oral	40 min.	Actividad 6: Instagram: selfie	5 min.

8.5. ANEXO 5: GRUPO DE FACEBOOK DE CLASE



8.6. ANEXO 6: BLOG: BIBLIOTECA ONLINE INTERCULTURAL DE MICRORRELATOS





Nebrija
Universidad

**Inventario de signos no verbales básicos
españoles y alemanes: estudio
comparativo**

Samanta Ascaso

Tutora: Dra. Ana María Cestero

Máster universitario en
Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua
extranjera

CURSO 2013-2014

Dña. Samanta Ascaso autoriza a que el presente trabajo se guarde y custodie en los repositorios de la Universidad Nebrija.

Dña. Samanta Ascaso autoriza a la Universidad Nebrija la disposición en abierto del presente trabajo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a mi tutora, Ana María Cestero, por haber aceptado dirigir este trabajo: gracias por su tiempo, su rapidez para responder a mis dudas, sus aclaraciones y su comprensión.

Por supuesto, muchas gracias también a cada uno de los informantes que han prestado su tiempo para colaborar con entusiasmo en este trabajo: a Leo, Steven, Uwe, Micha, Wilfred, Klaus, Djamila, Jeannine, Miriam, Ingrid, Birgit y, especialmente, a Franzi por haber aceptado, además, ser la modelo de las fotografías que aparecen en la parte del inventario de gestos alemanes.

También quiero agradecerle a mi padre su apoyo y sus ánimos. Por último, doy las gracias a Albert, no solo por ofrecerse como modelo para la parte del inventario de gestos españoles, sino también por su perseverancia, paciencia y ánimos constantes, por sus buenas ideas, ayuda y compañía.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU ESTUDIO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	5
2.1. La comunicación no verbal.....	5
2.2. Los sistemas de comunicación no verbal.....	6
2.2.1. Los sistemas de comunicación no verbal básicos.....	7
2.2.1.1. Los signos no verbales paralingüísticos	7
2.2.1.2. Los signos no verbales quinésicos	10
2.2.2. Los sistemas de comunicación no verbal culturales.....	12
2.2.2.1. Los signos proxémicos.....	12
2.2.2.2. Los signos cronémicos.....	14
2.3. La comunicación no verbal en la enseñanza de lengua extranjera.....	15
2.4. Estado de la cuestión	17
2.4.1. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de varios grupos culturales	18
2.4.2. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de la cultura española	19
2.4.3. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de la cultura alemana.....	21
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	23
3.1. Preguntas de investigación	23
3.2. Objetivos del estudio	23
3.3. Metodología para la realización del inventario	24
3.3.1. Selección y constatación del objeto de estudio	24
3.3.2. Recogida de material.....	26
3.3.2.1. El cuestionario.....	27
3.3.2.2. Los informantes.....	28
3.3.3. Análisis del material.....	31
3.3.4. Presentación de los resultados.....	32
4. INVENTARIO DE SIGNOS NO VERBALES BÁSICOS ESPAÑOLES Y ALEMANES	33
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL BÁSICA EN ESPAÑA Y EN ALEMANIA	250
5.1. Análisis detallado por funciones	250
5.2. Clasificación de las funciones	263
6. CONCLUSIONES.....	273
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	276
ANEXO	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra de la organización general del cuestionario	28
Tabla 2. Datos de los informantes.....	30
Tabla 3. Nivel de instrucción de los informantes.....	31
Tabla 4. Funciones que se realizan con gestos iguales.....	268
Tabla 5. Funciones que se realizan con gestos diferentes	270
Tabla 6. Funciones que se realizan con gestos iguales y diferentes	272

Without gestures, our world would be static, colorless.

Roger E. Axtell

1. INTRODUCCIÓN

El antropólogo Hall expone que “In addition to what we say with our verbal language we are constantly communicating our real feelings in our silent language -the language of behaviour” (Hall 1973, p.xiv). Por su parte, Axtell (1991) explica que los humanos podemos producir más de 700.000 tipos diferentes de signos físicos de los cuales 250.000 pueden producirse solo con la cara, 5.000 con la mano y 1.000 son posturas. También Morris apunta que “Ever since human beings stood up on their hind legs and transformed their front feet into delicate hands, they have been gesticulating wildly” (Morris 1994, p.1).

Además, la importancia de los diferentes sistemas de comunicación no verbal parece evidente si tenemos en cuenta que cualquier comunicación humana precisa, no solo del conjunto de signos verbales, sino también del de no verbales. Así lo explica Cestero: “Es de todos bien conocida la relación de dependencia que existe entre el sistema verbal y los sistemas no verbales, tanto es así que es imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales consciente o inconscientemente; téngase en cuenta que incluso la ausencia aparente de signos no verbales comunica” (1999a, p.18).

Cestero también explica que “La adquisición temprana de signos de los sistemas de comunicación no verbal ayuda (...) al principiante en el aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante, LE) a resolver problemas comunicativos, (...) que podrían bloquear o interrumpir cualquier acto de comunicación interactivo o no interactivo” (Cestero 2000, p.79). La adquisición de signos no verbales, siguiendo a la misma autora, permite de la misma forma a los estudiantes de nivel B1-B2 o C1-C2 subsanar deficiencias verbales y, por tanto, adquirir fluidez interactiva para el desarrollo de la expresión oral y la adquisición de la fluidez lingüística e incluso evitar errores comunicativos frecuentes que lleven a malas interpretaciones y a rupturas o bloqueos interactivos producidos, en la mayoría de los casos, por las interferencias de los signos no verbales de la propia cultura materna.

Tras la revisión de diferentes manuales de español como lengua extranjera (en adelante, E/LE) y teniendo en cuenta la propia experiencia docente, se aprecia que la atención a la comunicación no verbal queda relegada a actividades anecdóticas que parecen insuficientes para la adquisición de los signos básicos por parte del estudiante de lenguas. Como también comenta Martín Peris, “Todo profesor de lengua extranjera

debe enseñar a sus estudiantes los componentes de la comunicación no verbal y las relaciones que se establecen entre los dos sistemas de comunicación. Sobra decir que estos comportamientos varían de una cultura a otra y es imprescindible reconocer estos mecanismos para poder establecer una comunicación fluida con los participantes de la interacción” (Martín Peris 2008).

El reto que ahora se plantea el docente de E/LE es saber qué aspectos de la comunicación no verbal debe enseñar en el aula y cómo, ya que “Hoy en día no contamos con una base teórica sólida que nos permita saber qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funcionan, debido, fundamentalmente, a la dificultad metodológica que entraña su investigación y a la poca y heterogénea tradición que tiene su estudio” (Cestero 1999a, p.11).

Por lo tanto, siguiendo las recomendaciones de Poyatos (1994b) y Cestero (1998, 1999a y 2004) para la elaboración de un estudio sobre comunicación no verbal y atendiendo a las instrucciones de Hall (1973) sobre la importancia de reflexionar sobre la propia cultura, nos disponemos a crear un inventario completo que recoja todos los signos no verbales básicos de la cultura alemana de la zona de Berlín, teniendo en cuenta el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, *PCIC*), (Instituto Cervantes 2006), clasificados en atención a usos sociales, usos estructuradores del discurso y usos comunicativos de la lengua alemana. Una vez realizado, compararemos este conjunto de signos no verbales con los que existen para el español, basándonos en los repertorios ya hechos por autores como Coll, Gelabert y Martinell (1990), Cestero (1999b), Nascimento (2012), Gaviño Rodríguez (2012) y Rodríguez (2013). Se dejará para futuras investigaciones el estudio sociolingüístico de los signos alemanes inventariados, la nivelación de los signos no verbales básicos para su inclusión en los diseños curriculares de E/LE y la elaboración de actividades para el aula de E/LE.

La memoria que aquí presentamos está organizada en seis capítulos incluyendo la introducción que se acaba de hacer al tema objeto de estudio. En el segundo capítulo, se van a exponer los fundamentos teóricos, conceptuales y descriptivos que son la base para este trabajo. Tras hacer una descripción del concepto de comunicación no verbal, se va a hacer referencia a los diferentes sistemas que la integran y a su aplicación para el aula de E/LE. Posteriormente, se lleva a cabo la descripción del estado de la cuestión sobre el estudio de la comunicación no verbal de los últimos años donde se presentarán los primeros estudios sobre comunicación no verbal, así como el estudio de la comunicación no verbal tanto en España como en Alemania.

En el tercer capítulo se va a definir cuál ha sido la metodología empleada para la realización del estudio empírico a partir de la exposición de las preguntas de investigación y de los objetivos del estudio, de la explicación de los procedimientos metodológicos empleados, en relación a la selección y constatación del objeto de estudio, a la recogida de material, a la descripción del cuestionario y a la caracterización de los informantes y, por último, a la presentación del análisis del material y de los resultados.

El cuarto capítulo recoge el inventario comparativo de signos no verbales básicos españoles y alemanes.

El quinto capítulo se dedica al análisis de los resultados obtenidos en la comparación de los signos básicos españoles y alemanes, con vistas a la inclusión de los signos no verbales que resulten diferentes en los currículos de español para estudiantes alemanes de E/LE.

Por último, en el sexto capítulo se ofrecen las conclusiones generales y, posteriormente, se enumeran las referencias bibliográficas utilizadas para realizar esta memoria de investigación.

2. MARCO TEÓRICO: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL Y SU ESTUDIO EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En este capítulo se va a explicar qué se entiende por comunicación no verbal detallando los diferentes sistemas que la constituyen. Posteriormente, se va a enmarcar dentro de la enseñanza de LE para, finalmente, hacer una revisión de los trabajos sobre comunicación no verbal que sirven como base teórica de la presente investigación.

2.1. La comunicación no verbal

La comunicación no verbal como disciplina, aunque ya se trata con exclusividad en la obra de Darwin (1998) cuando describe expresiones como el sufrimiento, la ansiedad, el odio, la culpa o el miedo en seres humanos y en animales, surgió a finales de los años 50 gracias a antropólogos como Birdwhistel, especializado en el estudio de la quinésica, y Hall, que se ocupó de investigar la proxémica y la cronémica. Actualmente, teniendo como referencia a Poyatos, que ha contribuido de forma excepcional al estudio de la comunicación no verbal y a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas, Cestero (1999a) comenta que dicho estudio se hace también desde la disciplina del análisis de la conversación. Esta, explica Cestero (1999a), busca descubrir y documentar la organización sistemática del habla en el contexto de la interacción conversacional y, desde 1975, también se encarga del estudio de las verbalizaciones y de las actividades no verbales consideradas signos paralingüísticos y quinésicos.

Poyatos (1994a, p.17) define la comunicación no verbal como “las emisiones de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración”. El autor explica, además, que esta definición se basa en la idea de que tanto los seres humanos como el ambiente natural que nos rodea, ya sea modificado o construido, están constantemente emitiendo signos no verbales. Por esta razón, la comunicación no verbal se trata en diferentes campos como el de la arquitectura, la jardinería, el comercio, el turismo, la publicidad, la educación, la literatura, el teatro y el cine, la pintura, la fotografía, la decoración interior y el diseño de mobiliario, el vestido y su uso, la cosmética y la perfumería, etc.

Cestero (2004, p.594), por su parte, añade que “Con la expresión *comunicación no verbal* se alude, generalmente, a la forma de comunicación humana producida mediante la utilización de signos no lingüísticos”. También la misma autora explica que el estudio de este tipo de comunicación se considera interdisciplinar ya que se ha abordado desde diferentes perspectivas tradicionales y actuales. Además, incluye dos

tipos de elementos: por una parte, todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o que se utilizan para comunicar, es decir, los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias culturales de una comunidad y, por otra parte, los llamados sistemas de comunicación no verbal, es decir, el paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica.

Cestero (2000), además, explica que la comunicación no verbal, hasta el momento, tiene escasa presencia en los diseños curriculares de enseñanza de LE. Las razones de ello, también según la autora, son que el conocimiento que se tiene de este tipo de comunicación es aún escaso, que su investigación tiene dificultad metodológica y que todavía en la actualidad se da preferencia absoluta a la enseñanza del sistema verbal. No obstante, es evidente que los signos no verbales constituyen una parte fundamental de la comunicación ya que, “para comunicar y comunicarnos utilizamos simultánea o alternativamente elementos verbales y no verbales y que además, los signos verbales están en relación de dependencia con respecto a los signos no verbales” (Cestero 2000, p.70).

2.2. Los sistemas de comunicación no verbal

La comunicación no verbal se compone de diversos elementos que pueden englobarse en dos tipos de sistemas diferenciados: los sistemas de comunicación no verbal primarios y los secundarios. Los primeros son los que contienen los signos no verbales paralingüísticos y los quinésicos. Los segundos incluyen los signos proxémicos y los cronémicos. A continuación, se van a detallar las funciones fundamentales que pueden cumplir estos signos durante la interacción (Cestero 2000, pp.76-81):

- Añadir información, ya sea confirmando, reforzando, debilitando, contradiciendo o camuflando, el contenido o sentido de un enunciado verbal o matizándolo a través del tono, del tipo de voz, de la velocidad de emisión o de los gestos faciales.
- Comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal o aportando información para hacerlo más significativo.
- Regular, organizar o estructurar la interacción mediante, por ejemplo, el descenso total, la pausa o el alargamiento de sonidos finales para distribuir el turno de palabra; la sonrisa o los elementos cuasi-léxicos para apoyar; los titubeos, *clics* o aspiraciones para tomar la palabra; y la reorganización postural o la dirección de la mirada para mantener o ceder la palabra.

- Subsancar deficiencias verbales momentáneas o por desconocimiento de los elementos correspondientes del sistema.
- Intervenir en conversaciones simultáneas.

A continuación, se van a detallar las características de cada uno de estos sistemas.

2.2.1. Los sistemas de comunicación no verbal básicos

Poyatos (1994a), en su estudio del lenguaje no verbal, aprecia una cierta estructura en alguno de los elementos presentes en la comunicación no verbal. Se trata de los elementos que constituyen el paralenguaje y la quinésica y observa que estos no pueden dissociarse de lo que él llama 'la triple estructura básica de la comunicación', es decir, una estructura tripartita inseparable entre lenguaje, paralenguaje (formado por sonidos y silencios) y quinésica (los movimientos y las posiciones estáticas).

En los siguientes apartados se van a definir estos dos sistemas de comunicación no verbal, considerados los más y mejor conocidos en la actualidad.

2.2.1.1. Los signos no verbales paralingüísticos

Poyatos (1994b, p.28) define el paralenguaje como "las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las emisiones independientes cuasiléxicas, producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas (desde los labios y nares hasta la faringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas (pulmones y esófago) hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no-interacción". Además, el autor explica que este tipo de signos no verbales presenta una serie de efectos vocales -nariales segmentales o no segmentales- y sonidos que se relacionan con diferentes fenómenos acústicos. Estos fenómenos están determinados por la propia anatomía y fisiología de los órganos del emisor y por el uso idiosincrático que se hace de ellos.

Según Poyatos (1994b) y Cestero (1999a, pp.32-35), el sistema paralingüístico está constituido por cinco categorías:

- Las *cualidades primarias*. Son las características de la voz humana y las que nos diferencian como individuos. Pueden variar por diferentes motivos como:

- el timbre (personal, cultural o anormal)
- la resonancia (oral, nasal faríngea o nasal)
- la intensidad o volumen (personal, cultural o actitudinal)
- el tempo
- el tono o registros (personal, cultural o actitudinal)
- el campo entonativo (monótono-melódico)
- la duración silábica (alargamiento-acortamiento)
- el ritmo (suave-desigual)
- Los *calificadores o tipos de voz*. Están determinados por factores biológicos, fisiológicos, psicológicos y emocionales, son el resultado de determinadas formas de control como:
 - el respiratorio (espirado, aspirado o espasmódico)
 - el laríngeo (la voz susurrante suave, normal o teatral, la voz murmurada, la voz halitante, la oclusión glótica, la voz comprimida o laringalizada, la voz de falsete (susurrado, comprimido, ventricular o duro), la voz aflautada, la voz dura (comprimida, susurrada o severa), la voz estridente, chillona, chirriante, cacareante, metálica, seca, ronca, gutural, bronca, regañante, rugiente, graznante, rauca, trémula, tensa o laxa)
 - el esofágico (la voz esofágica bucal o eructada y voz ventricular)
 - el faríngeo (la faringalización, la sequedad faríngea, la voz hueca, empañada o faucalizada y el tragar saliva)
 - el velofaríngeo (la voz nasal, lloriqueante, balante, gimoteante, gangosa, gimiente, gimiente profunda, gruñiente, adeniodal o nasofaríngea)
 - el lingual (la voz retrofleja, velarizada, palatalizada o alveolarizada)
 - el labial (los labios redondeados, la distensión o contracción horizontal, la contracción vertical, la distensión con diagonalidad ascendente o descendente y los labios temblorosos)
 - el mandibular (la mandíbula abierta, medio cerrada (murmurar, mascullar, farfullar o barbotar), rotatoria o temblorosa)
 - el articulario (la voz hiperarticulada, la incorrección general, la voz confusa, estropajosa o arrastrada) o el ceceo frontal, lateral, nasal, lalismo o lambdacismo)
 - el de tensión articularia (tensa o relajada)
 - el objetual
- Los *diferenciadores o reacciones fisiológicas y emocionales* como:

- la risa (de asociación, de agresión, de miedo, de ansiedad social, de alegría, de comicidad y absurdo, casual interactiva o de uno mismo)
 - el llanto (de asociación, de condolencia, de gozo, de ansiedad social, de dolor psicológico, de engaño, de llanto por uno mismo, de goce estético o de llanto espiritual)
 - el grito (para salvar obstáculos, para llamar, ordenar y advertir, de agresión, de dolor psicológico y físico, de sobresalto, miedo y alarma, de ánimo, triunfo y alabanza, de alegría, diversión y comicidad, para expresar excitación controlada e incontrolada, folklórico o ritualizado)
 - el suspiro (prediscurso, de sentimientos placenteros, de desagrado y dolor físicos, de amor, anhelo, nostalgia y ensueño, se sentimientos felices, de aburrimiento, cansancio y confusión, de tristeza e infidelidad o de dolor psicológico, temor y alivio)
 - el jadeo (por un estado médico, esfuerzo físico o psicológico); el bostezo (por aburrimiento, fatiga o somnolencia)
 - la tos y el carraspeo (de regulación de la interacción, de satisfacción, de incertidumbre, de embarazo, de ansiedad social, de desinterés y rechazo o de impaciencia, reproche e ira)
 - el escupir (fisiológico, social, casual y laboral, de rechazo, de agresión, como ritual de repulsa, de curación o de juego)
 - el eructo (fisiológico, elogioso o actitudinal)
 - el hipo (fisiológico-social)
 - el estornudo (cortés, religioso o supersticioso)
 - las flatulencias
 - el castaño de dientes
- Los *alternantes* o *elementos cuasi-léxicos*. Son vocalizaciones, consonantizaciones y vocalizaciones con consonantizaciones o consonantizaciones con vocalizaciones que, aunque tienen poco contenido léxico, tienen un gran valor funcional regulador interactivo, referencial descriptivo o imitativo o expresivo. Esto incluye a gran parte de las interjecciones, las onomatopeyas, alternantes con nombre y grafía, alternantes con nombre y sin grafía, alternantes con grafía y sin nombre y alterantes sin nombre ni grafía. Como explica Cestero (1999a), la dificultad que supone identificar, transcribir y, posteriormente, inventariar estos elementos tiene como consecuencia que todavía no aparezcan en los programas de didáctica de lenguas. No obstante, Poyatos (1994b) propone una clasificación de algunas funciones como reguladoras-interactivas, descriptivas-ilustrativas, imitativas-

ilustrativas, actitudinales (de asociación y actitud positiva, de agresión y actitud negativa, de felicidad y gozo, de tristeza, de placer físico o de desagrado físico), o para imitar voces de animales (domésticos, domésticos productores, de trabajo o salvajes).

- Las *pausas* y los *silencios*. Las pausas son periodos comprendidos entre 0 y 1 segundo que funcionan como reguladoras de cambio de turno o para presentar diferentes clases de actos comunicativos verbales como preguntas, narraciones o peticiones de apoyo. Los silencios, en cambio, son períodos de más de 1 segundo que pueden darse tras un fallo en el cambio de hablante, como corrección, como respuesta a una pregunta o como consecuencia de un titubeo, duda o reflexión. Ambos pueden presentar diferentes actos comunicativos o enfatizar el contenido de un determinado enunciado.

2.2.1.2. Los signos no verbales quinésicos

Poyatos define la quinésica como “los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconscientes, somotogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo o no” (1994b, p.186). Además, los signos no verbales quinésicos son los que han sido más estudiados e inventariados, ya que se trata de signos no verbales siempre presentes en los actos de habla, fácilmente reconocibles en el intercambio comunicativo y con significación social e, incluso, clínico (Poyatos, 1994b, p.187).

Este sistema de comunicación no verbal se organiza en tres categorías, gestos, maneras y posturas, de las que Poyatos (1994b, p.206) considera su adquisición como fundamental para una comunicación adecuada en una cultura determinada. Dichas categorías, por otro lado, se caracterizan por ser intersistémicas (se relacionan con las palabras y el paralenguaje), intrasistémicas (cada gesto, manera o postura tiene relación con conductas dentro de esas categorías o con otros sistemas de signos) y paraquinésicas (tienen en cuenta la intensidad en la ejecución del movimiento, el campo o dimensión espacial, la velocidad o dimensión temporal, el alargamiento-acortamiento silábico, el ritmo y el tempo del discurso). Atendemos, a continuación, a las tres categorías quinésicas con algo más de detalle:

- Los *gestos* son, como explica Cestero (1999a), todo el conjunto de movimientos psicomusculares, ya sean conscientes o inconscientes, que tienen

valor comunicativo y se dividen entre gestos faciales y gestos corporales. Los primeros son aquellos realizados con los ojos, las cejas, el entrecejo y el ceño, la frente, los pómulos, la nariz, los labios, la boca y la barbilla. Los segundos son los que se hacen con la cabeza, los hombros, los brazos, las manos, los dedos, las caderas, las piernas y los pies. Como explica Cestero (1999a, p.37), en la mayoría de los gestos intervienen varios órganos a la vez. La autora, además, aclara que solo los gestos faciales pueden comunicar de manera independiente, ya que los corporales siempre van acompañados de gestos faciales, aunque estos últimos no sean los más significativos del acto comunicativo. Por otro lado, como explican Ekman y de Lannoy (1991, p.49), “Gestures may substitute for words, as demonstrated by the creation of sign languages”.

- Las *maneras* o las formas convencionales de realizar las acciones son “las formas de hacer movimientos, tomar posturas y, en general, realizar actos no verbales comunicativos” (Cestero 1999a, p.37). Se ha de distinguir, al respecto, entre maneras gestuales y posturales y maneras de realizar hábitos de comportamiento culturales. Las de la primera clasificación forman parte de la misma producción que los gestos y las posturas; las de la segunda, en cambio, se relacionan con lo que Cestero (1999a) denomina cultura (con minúscula), es decir, con las costumbres ambientales y relativas al comportamiento y a las creencias.
- Las *posturas* son las posiciones estáticas comunicativas que el cuerpo adopta y comunican de una forma activa o pasiva. Como explica Cestero (1999a), estos signos no verbales forman parte de los gestos que pueden variar de significado dependiendo de la postura final que adopten los órganos implicados en el proceso. Además, este tipo de elementos pueden también actuar como signos de comunicación independientes. Se trata de la categoría quinésica menos estudiada.

Asimismo, Poyatos (1994b) explica que los signos de las tres categorías que se acaban de definir pueden ser libres o trabados. Por una parte, por libres se entiende “cualquier acto cinético o posición realizado por una o más partes del cuerpo o extremidades en el espacio, es decir, por sí mismas, sin tocar otras partes del cuerpo ni ayudarse de ningún recurso objetual” (Poyatos 1994b, p.202). Por tanto, los gestos libres son los movimientos oculares y de otras partes de la cara, las maneras libres son el modo de extender la mano para saludar o el modo de andar y las posturas son la manera de estar en cualquier posición en la que solo los pies toquen el suelo. Por

otra parte, los signos trabados serán aquellos “en que las manos se tocan mutuamente o hacen contacto con otras partes del cuerpo, o en que cualquier parte del cuerpo hace contacto con otro cuerpo o, sobre todo, con objetos” (Poyatos 1994, p.202). De esta manera, los gestos trabados son los autoadaptadores (cuando unas partes del cuerpo entran en contacto con otras, con una duración variable y van precedidos y seguidos por movimientos de apertura y cierre), los alteradaptadores (cuando se entra en contacto con otra persona, siempre en una situación interactiva, sea de forma intencional o no) y los somatoadaptadores (los objetos y sustancias que se asocian con el cuerpo ya sea para protegerlo, alimentarlo, satisfacerlo, modificar su apariencia o asistirlo de diversos modos). Las maneras trabadas también son los autoadaptadores, los alteradaptadores y los somatoadaptadores. Por último, las posturas trabadas, relacionadas igualmente con los autoadaptadores, los alteradaptadores y los objetoadaptadores, identifican a una persona que está de pie, sentada, recostada o acostada.

Finalmente, cabe mencionar que, como explica Bruni (2001, pp.97-98) a partir de Poyatos (1994a) y Cestero (1999a), aunque “El lenguaje corporal es a menudo percibido como universal, (...), los gestos pueden variar de cultura a cultura, llegando a cambiar de significado hasta dentro de una misma sociedad”. También Bruni (2001, p.98) alerta sobre cómo el lenguaje corporal puede resultar ofensivo e incluso afectar al mensaje lingüístico perjudicando, como consecuencia, la comunicación. Es clara, entonces, la importancia de la enseñanza en el aula de segundas lenguas del sistema de comunicación no verbal kinésico ya que, en la interacción humana, no se puede dividir lo que es percibido de manera auditiva y lo que es percibido de manera visual.

2.2.2. Los sistemas de comunicación no verbal culturales

Los sistemas de comunicación no verbal culturales son el proxémico y el cronémico. Estos signos, como explica Cestero (1999a, p.57), “pueden actuar bien modificando o reforzando el significado de los elementos de los sistemas básicos, es decir, en interrelación con el paralenguaje, la kinésica o los elementos verbales, o bien de forma independiente, comunicando y aportando información social o cultural”. De esta manera, ambos sistemas están considerados signos no verbales comunicativos secundarios o hábitos de comportamiento, ambientales o mentales, culturales.

2.2.2.1. Los signos proxémicos

Explica Hall (1973, p.162) que “Every living thing has a physical boundary that separates it from its external environment. (...). The act of laying claim to and

defending a territory is termed territoriality. (...). In man, it becomes highly elaborated, as well as being very greatly differentiated from culture to culture". Además el autor, en referencia a las diferencias en la organización del espacio de las diversas culturas y de cómo estas pueden llevar al denominado *culture shock*, dice: "Literally thousands of experiences teach us unconsciously that space communicates".

La proxémica, según Cestero (1999a) citando a autores como Hall, Knapp, Poyatos o Watson, es "la concepción, la estructuración y el uso que del espacio hace el ser humano" (p.57). En esta categoría, por lo tanto, tienen cabida los hábitos relativos al comportamiento y las creencias que una determinada comunidad tenga respecto a la concepción, el uso, la distribución del espacio y la distancia cultural que debe mantenerse en una interacción.

Además, Cestero (1999a, p.70) explica que para el estudio de la proxémica hay que partir de la distinción de tres espacios:

- El *conceptual*. Son los hábitos de comportamiento y ambientales y las creencias que se relacionan con el concepto de espacio, su distribución e incidencia en la acción humana y el valor cultural de conceptos relacionados con el espacio.
- El *social*. Son los signos culturales que muestran el uso del espacio en las relaciones sociales y el comportamiento de las personas ante la violación de las diferentes distancias en la interacción social.
- El *interactivo*. Es el valor informativo de la variación de la distancia de separación con los hablantes presentes en la interacción y las funciones de esta variación en combinación con determinados signos verbales.

Respecto al espacio interactivo, Hall (1969) estableció cuatro distancias básicas:

- La distancia íntima tiene lugar de 0 a 50 centímetros y se divide entre fase próxima y fase lejana. Es la distancia a la que se realizan los actos más personales y expresivos como hacer el amor, agredir, consolar, aconsejar o contar confidencias.
- La distancia personal tiene lugar de 50 a 20 centímetros y se divide entre fase próxima y fase lejana. Es la distancia en la que se mantiene una conversación y es en la que se establece la relación entre las personas y sus sentimientos respecto al otro.

- La distancia social tiene lugar de 120 a 270 centímetros y se divide entre fase próxima y fase lejana. Es la distancia que se mantiene en diferentes actos sociales como presentaciones formales, entrevistas de trabajo e interacciones profesionales.
- La distancia pública tiene lugar a más de 270 centímetros y se divide entre fase próxima y fase lejana. Es la distancia que se mantiene en discursos o conferencias y se caracteriza por el uso de palabras, frases, gramática y sintaxis muy específica.

La elección de una de estas distancias, según Hall (1969, p.128), depende del tipo de transacción y de la relación entre los participantes en el acto comunicativo.

También apunta Cestero que “estas distancias, no obstante, varían transculturalmente, así como la importancia que se le confiere a su violación” (1999a, p.58). De esta manera, diferenciamos entre culturas de solidaridad o de contacto, como la de los hablantes árabes o los hispanoamericanos, que prefieren una distancia de interacción relativamente corta, y las culturas del distanciamiento o de no contacto, como la de los hablantes suecos, británicos y norteamericanos, que prefieren un mantener un mayor espacio físico. Este hecho justifica la inclusión en nuestras fichas del inventario de signos básicos español-alemán de un apartado referente a la información proxémica relacionada con la producción de los gestos en ambas culturas.

2.2.2.2. Los signos cronémicos

Comenta Hall (1973, p.140) que “time (is) an element of culture which communicates as powerfully as language”. Además, el autor explica que la concepción del tiempo puede ser muy diferente, no solo entre las diversas culturas y regiones de un mismo país, sino también entre familias, hombres y mujeres o personas con distintas profesiones y estatus sociales.

La cronémica, según Cestero (1999a) citando a autores como Hall, Poyatos o Bruneau, “se define como la concepción, la estructuración y el uso que hace del tiempo el ser humano” (p.59) que, bien pasiva o activamente, da información cultural, modifica o refuerza el significado de un determinado acto comunicativo. Además, la autora (1999a, pp.59-60) siguiendo a Poyatos, diferencia entre tres tipos de tiempo:

- El tiempo conceptual es el conjunto de hábitos de comportamiento, creencias y distribución del tiempo que adopta una determinada cultura. Es decir, si lo valoran o no, si lo consideran como algo concreto o abstracto, material y tangible o intangible y si lo dividen en segundos, minutos, horas, días,

semanas, quincenas, meses estaciones del año y años o en las distintas fases agrícolas, por ejemplo. En esta categoría también se incluyen los hábitos culturales que se relacionan con la incidencia del tiempo en la acción humana como su planificación o la realización de forma usual de una (culturas monocrónicas, como las del norte de Europa) o varias actividades en el mismo momento (culturas policrónicas, como las del sur de Europa). Por último, en este tipo de tiempo también se incluyen conceptos como la *puntualidad* e *impuntualidad*, la *prontitud* o *tardanza*, un *momento*, un *rato*, *mucho tiempo* y *una eternidad* o la *actividad* e *inactividad*.

- El tiempo social es el conjunto de signos culturales que se relacionan directamente con el uso del tiempo en las diferentes relaciones sociales. Esto incluye, por ejemplo, la duración de los encuentros sociales tales como reuniones, entrevistas de trabajo o visitas, la estructuración de las actividades diarias y los momentos del día más apropiados para ciertas actividades sociales.
- El tiempo interactivo es la duración de los signos de otros sistemas de comunicación y tiene valor informativo porque refuerza el significado de sus elementos o porque especifica o cambia su sentido. Algunos ejemplos son la mayor o menor duración de las sílabas o las pausas, el aumento de la velocidad por parte del emisor o la mayor duración de un abrazo o un beso.

La importancia que adquiere este sistema, junto con los anteriormente definidos, pone en evidencia la necesidad de realizar inventarios que recojan toda la información relativa a la comunicación no verbal de una determinada cultura para poder, de esta manera, facilitar el desarrollo de actividades dirigidas a la enseñanza de LE a partir del análisis comparativo del inventario de la lengua materna y de la lengua objeto.

2.3. La comunicación no verbal en la enseñanza de lengua extranjera

En el inventario del capítulo de habilidades y actitudes interculturales del *PCIC*, (Instituto Cervantes 2006), se especifica que el estudiante de E/LE debe ser capaz de ver cuál es la influencia que las propias creencias, valores y actitudes tienen sobre aspectos como la comunicación no verbal propia de los países hispanohablantes. También, el *PCIC* explica que para tener una disposición favorable hacia la interacción cultural, el estudiante debe ser capaz de activar indicadores de escucha y estar atento a los mensajes y comportamientos de los interlocutores que incluyan no solo

comunicación verbal, sino también no verbal. El *PCIC* se hace eco aquí de la importancia de la comunicación no verbal en la comunicación humana y de la necesidad, por ello, de tenerla en cuenta en los diseños curriculares.

Ya en 1994, F. Poyatos (1994b, p.227) apuntaba, en relación a los contenidos académicos, que el profesor de LE no debe enseñar a sus estudiantes únicamente a ser hablantes u oyentes de la lengua meta, sino también a ser capaces de reconocer y producir recursos audibles y visuales que permitan un intercambio comunicativo eficaz.

En la actualidad, tal como explica Cestero (1999a, p.13), el estudio de la comunicación no verbal todavía no ha concluido y se encuentra en fase de indentificación, descripción y clasificación de signos y sistemas. Aun así, explica la autora, los conocimientos que hasta ahora se tienen son suficientes para comenzar a incluirla en los diferentes programas de enseñanza de LE. Para ello, se deben “crear inventarios de signos culturales o de signos que componen los sistemas de comunicación no verbales, (...), y, después, realizar comparaciones interculturales o inter-comunitarias” (Cestero 1999a, pp.13-14); posteriormente, vendrá su enseñanza.

Los signos recogidos en los inventarios y que componen los sistemas de comunicación no verbal, además, deben graduarse según su dificultad y teniendo en cuenta los diferentes niveles de instrucción, es decir, nivel elemental, intermedio y avanzado (Poyatos 1994b, Cestero 1999a, 2000 y 2004). En los niveles A1 y A2, se debe trabajar solo con signos no verbales que pueden utilizarse en lugar de signos léxicos, de determinadas construcciones lingüísticas sencillas de uso frecuente, de alternantes no verbales con algunos deícticos y marcadores discursivos y con ciertos sonidos fisiológicos o emocionales como la risa, el llanto, la tos y el carraspeo (Cestero 1999a, p.51). En los niveles B1 y B2, se puede trabajar además con alternantes de algunas expresiones fijas, marcadores de las preposiciones y conjunciones de uso más frecuente y se deben introducir cualidades, modificadores fónicos y más sonidos fisiológicos y emocionales (Cestero 1994a, p.51). En los niveles C1 y C2, se tiene que añadir más signos no verbales básicos, expresiones fijas, marcadores, cualidades y modificadores fónicos y sonidos fisiológicos y emocionales (Cestero 1994a, p.51).

Finalmente, según Poyatos (1994b) y Cestero (2000 y 2004), una vez que los signos no verbales estén incorporados en los diferentes planes curriculares de LE junto a sus correspondientes o alternantes lingüísticos –para propiciar el desarrollo de la expresión verbal y no verbal de manera conjunta y, por tanto, el desarrollo del aprendizaje y de la competencia comunicativa-, se podrá pasar a su presentación en el aula. Para ello, Cestero (2000 y 2004) propone una metodología comunicativa que siga los siguientes pasos:

- En el primer paso debe presentarse a los estudiantes, de manera explícita o implícita, los signos no verbales con los que se desea trabajar, su forma de producción y su función comunicativa. Se deben llevar a cabo actividades de producción o representación por parte del profesor y de materiales audiovisuales (películas, cómics, fotografías, dibujos o anuncios publicitarios) para asegurar que el estudiante comprende el uso de los signos y es capaz de producirlos. Este primer paso, además, puede realizarse de forma independiente o de forma integrada con ejercicios que favorezcan tanto la comunicación no verbal como la verbal.
- En el segundo paso deben realizarse actividades para ejercitar el uso de los signos no verbales, ya sea de forma individual o en pequeños grupos. Dichas actividades deben ser dirigidas por el profesor, cerradas y pueden tener como tarea la interpretación, la producción de conversaciones o discursos no verbales, la creación de textos o relatos para ilustraciones y la observación participativa. Además, puede hacerse uso de materiales complementarios como vídeos, fotografías, dibujos o transcripciones de elementos cuasi-léxicos o viñetas con o sin representación de sonidos. Este segundo paso también puede realizarse de forma independiente o de forma integrada con ejercicios que favorezcan tanto la comunicación no verbal como la verbal.
- En el tercer paso deben diseñarse y realizarse actividades, dirigidas por el profesor y semi-cerradas, para reforzar el aprendizaje de los signos no verbales en interacciones de dos estudiantes o en pequeños grupos. Además, este paso debe realizarse siempre de forma integrada con actividades que favorezcan tanto la comunicación no verbal como la verbal.
- En el cuarto y último paso deben realizarse actividades, semidirigidas por el profesor y abiertas, para propiciar la adquisición de los signos no verbales en interacciones más naturales y espontáneas. Este paso también debe realizarse de forma integrada con actividades que favorezcan tanto la comunicación no verbal como la verbal.

2.4. Estado de la cuestión

En este apartado se va a hacer una revisión de los estudios más destacados e influyentes sobre comunicación, clasificándolos en tres grupos. El primero de los grupos da cuenta de los trabajos enfocados a la comunicación no verbal comparada en varios grupos culturales a la vez, ya sea a través de una clasificación por países o de las partes del cuerpo implicadas en un determinado gesto. Además, se hará

referencia a algunos de los trabajos contrastivos entre la cultura española y otras culturas que se han llevado a cabo en los últimos años y que han sido dirigidos por A.M. Cestero. El segundo recoge algunos trabajos dirigidos al estudio de la comunicación no verbal en la cultura española. Por último, se presenta un grupo de investigaciones sobre la comunicación no verbal en la cultura alemana.

2.4.1. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de varios grupos culturales

Han sido varios los autores que, a través de los años, han llevado a cabo inventarios de signos no verbales que incluyen diferentes grupos culturales. En este trabajo, se va a hacer referencia a tres publicaciones, las de Axtell (1991), Morris (1994) y Bäuml y Bäuml (1997) que se centran, únicamente, en la observación de los signos desde la perspectiva del sistema kinésico y nos parecen los mejores ejemplos de inventarios de gran dominio geográfico.

Axtell (1991) elaboró un trabajo que incluye gestos a nivel mundial. Aunque la primera parte de la publicación se dedica a describir gestos por partes del cuerpo, la segunda parte analiza país por país cuáles son los gestos más característicos de cada grupo cultural. A consecuencia de esto, el manual puede ser, en cierta medida, explotado didácticamente en las clases de enseñanza de segundas lenguas.

Morris (1994) publicó una guía de gestos global, que incluye el significado, la descripción del movimiento acompañado de un dibujo, la explicación del trasfondo cultural y la referencia a la localización geográfica. Este trabajo también se categoriza en partes del cuerpo y también carece de la posibilidad de ser aprovechado en el aula de enseñanza de segundas lenguas porque tampoco se organiza por fichas comparativas que faciliten su utilización didáctica.

Bäuml y Bäuml (1997), tras una introducción donde se explica la importancia de los gestos en relación al poder, la literatura y las imágenes, realizaron un diccionario de gestos a nivel mundial. Para ello, recurrieron a citas de diversas fuentes literarias o iconográficas e incluyeron la zona geográfica donde se realiza el gesto y el momento histórico en el que se produjo. El estudio, además, se organiza alfabéticamente por partes del cuerpo, desde la frente hasta los dedos de los pies. Este trabajo, a pesar de su carácter global, al no organizarse en fichas comparativas, carece de valor didáctico ya que es difícilmente aplicable a la enseñanza de segundas lenguas.

Por otro lado, se han elaborado trabajos de máster y tesis doctorales orientados a la creación de inventarios contrastivos entre los signos no verbales españoles y los de otras culturas, apoyándose en los estudios de F. Poyatos y A.M. Cestero y dirigidos por esta última, como por ejemplo:

- la filipina: Aragonés, A. (2013)
- la griega: Barroso, R. (2012)
- la japonesa: Blanco, C. (1996) y Suzuki Yamanouchi, T. (2007)
- la tunecina: Díaz, A. B. (2012)
- la china: Feng, J. (2006), Rodríguez Sárraga, V. M. (2013), Torres Sánchez, A. E. (2010) y Xia Xia (2007)
- la norteamericana: Garrido Balmaseda, A. (2011)
- la swahili: Gumiel, M. T. (2012)
- la italiana: León, M. (2008)
- la británica: Montero, S. (2009)
- la rumana: Moreno Muros, C. (2011)
- la brasileña: Nascimento, N. (2007)
- la portuguesa: Núñez San Román, M. J. (2010)
- la israelí: Torollo, D. (2011)

2.4.2. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de la cultura española

En relación a la investigación y clasificación de los signos no verbales españoles se ha tenido en cuenta únicamente los inventarios más actuales y que están pensados y diseñados para su inclusión en LE. Hasta el momento, autores como Coll, Gelabert y Martinell (1990), Martinell y Ueda (n.d.), Cestero (1999b), Yagüe (2004) y Gaviño Rodríguez (2012) han contribuido a tal sistematización.

Coll, Gelabert y Martinell (1990) y Martinell y Ueda (n.d.) en la versión en línea, llevaron a cabo un diccionario de los 92 gestos españoles que, según los autores, son los más frecuentes y generales, dotados de un contenido específico. Estos, además, se agrupan en 10 categorías dependiendo de su uso para: identificarse, afirmar o negar, hablar de cantidad o tamaño, expresar síntomas, evocar o describir, hablar de sentimientos o sensaciones, evocar situaciones, dar órdenes o advertencias, burlarse o insultar o hablar de creencias o supersticiones. Cada gesto consta de un título que equivale a su contenido, una descripción de cómo y cuándo se hace, una referencia a la expresión verbal correspondiente, una ilustración con líneas direccionales cuando son necesarias y, en ocasiones, un diálogo o una descripción de una situación que explica en qué momento se realiza. Este material, al tratarse de un diccionario exclusivamente de gestos, obvia la información paralingüística, proxémica y cronémica y, además, no recoge todos los signos no verbales básicos que propone el *PCIC*. Aun

así, ha sido de gran ayuda para la elaboración de la parte de signos no verbales españoles de este trabajo.

Cestero (1999b) presenta un inventario nocio-funcional de signos no verbales básicos para poder ser incluido y explotado en los programas de enseñanza de E/LE. Esta herramienta se divide en tres categorías según el uso de los signos: signos no verbales con usos sociales, signos no verbales con usos estructuradores del discurso y signos no verbales con usos comunicativos. Cada función, además, se presenta en una ficha individual que recoge el tipo de uso, el equivalente lingüístico, la descripción del gesto o de los gestos, el signo o signos paralingüísticos, la información proxémica y la información cronémica, y se acompaña de una fotografía del gesto descrito. Al ser esta una investigación que parte de los contenidos funcionales que propuso el *PCIC* del año 1994, algunos de los signos no verbales básicos que propone Cestero (2007) siguiendo el *PCIC* del año 2007, no están recogidos. Las descripciones de tales signos han sido investigadas por autoras como Nascimento (2012) y Rodríguez (2013) que, aunque sus inventarios se centran en la comparación con signos no verbales brasileños y chinos respectivamente, han sido utilizadas para complementar la parte de signos no verbales españoles de este trabajo.

Yagüe (2004), tomando como punto de partida el trabajo de Coll, Gelabert y Martinell (1990) y Martinell y Ueda (n.d.) confeccionó un CD-ROM con gestos españoles para ser llevado a la clase de E/LE, especialmente, en países donde el contacto con el español es escaso o prácticamente nulo. El CD-ROM, además, consta de una serie de filmaciones cortas que representan unos 100 gestos divididos en las siguientes categorías: gestos para expresar relaciones, gestos para expresar cantidad y medida, gestos para expresar opiniones, gestos para expresar sensaciones, gestos para expresar tiempo y espacio y otros gestos. Esta herramienta, aunque es muy útil a nivel didáctico por el uso de vídeos y la propuesta de diversas actividades, carece también de todas las funciones que propone el *PCIC* y no da información paralingüística, proxémica y cronémica.

Gaviño Diego (2012) dirigió y coordinó un diccionario de gestos españoles disponible en la red que los clasifica según si el gesto se realiza con una mano, con dos manos, con las manos y el cuerpo o con el cuerpo o la cara. Cada gesto se acompaña del equivalente lingüístico, de su descripción, de palabras y expresiones coloquiales asociadas, de un ejemplo de conversación donde se incluye una determinada palabra o expresión y de un vídeo donde se puede ver claramente el movimiento exacto del gesto. Este diccionario, aunque tiene un gran valor didáctico por el uso de vídeos y por la inclusión de palabras y expresiones coloquiales, carece

de todas las funciones que propone el *PCIC* y tampoco da información paralingüística, proxémica y cronémica.

2.4.3. Estudios relacionados con la comunicación no verbal de la cultura alemana

Por último, y teniendo en cuenta que el presente trabajo trata sobre signos no verbales alemanes, se va a hacer referencia a diferentes estudios que se han realizado sobre este tema, como el de Hall (1969), Reutler (1991 y 1996) y Saldaña (2002).

Hall (1969) en su obra, basada principalmente en la investigación de la proxémica, hizo una reflexión sobre este sistema de comunicación no verbal cultural en diversos grupos lingüísticos incluyendo el alemán. En ese capítulo, a pesar de no tratarse de un estudio comparativo entre culturas y de no incluir material visual, se lleva a cabo una descripción, que ha sido muy útil para nuestro inventario, sobre el concepto de intrusión, de esfera privada y del orden en el espacio para los hablantes de alemán.

Reutler (1991 y 1996) elaboró una investigación sobre gestos alemanes. En la publicación de 1991 se hace una clasificación de los gestos por partes del cuerpo, incluyendo una descripción y una fotografía. Además, uno de los capítulos se ocupa de especificar las diferencias entre los gestos hechos por hombres y los hechos por mujeres. En el estudio de 1996, el autor realizó una categorización de los gestos por funciones que, aunque no incluye todas las que se quieren recoger en este trabajo ni tampoco la información sobre signos paralingüísticos, proxémicos o cronémicos, ha sido de ayuda para la parte de la metodología encargada de constatar los resultados de las entrevistas que se verá en el capítulo 3. También este segundo estudio contiene un último capítulo más específico dedicado a los gestos relacionados con la jornada laboral.

Saldaña (2012) hizo un inventario comparativo de signos no verbales con usos sociales¹ y con usos comunicativos² españoles y alemanes. A partir de un cuestionario escrito en español y en alemán, entrevistó a un total de 36 personas alemanas (17 hombres y 19 mujeres), de diferentes grupos de edad (jóvenes hasta 20 años, adultos de 21 a 34 años, adultos de 35 a 49 años y adultos desde 50 años), procedentes de una zona rural o urbana y con diversos niveles de instrucción (estudios primarios, enseñanzas medias, formación profesional o universidad). Con la información

¹ Concretamente, estudio las siguientes funciones: saludar, despedirse, presentar, reaccionar al ser presentado, pedir perdón, dar las gracias, felicitar, pedir permiso, conceder permiso, ofrecer o invitar y reaccionar a ofrecimientos o invitaciones.

² Concretamente, estudio las siguientes funciones: describir personas y describir objetos y cosas.

obtenida, hizo una presentación en forma de ficha simple donde, tras dar el uso del signo no verbal, su función, su equivalente lingüístico e incluir una fotografía, se describe el gesto o los gestos, el signo o los signos paralingüísticos, la información proxémica, la información cronémica y, en ocasiones, también se hace referencia a algún aspecto cultural relevante. Además, al final de su trabajo, Saldaña (2012) expone una serie de propuestas didácticas para ser explotadas en las clase de E/LE. La autora, por tanto, deja como líneas abiertas el estudio de los signos no verbales con usos estructuradores del discurso, el resto de signos no verbales con usos comunicativos y los signos no verbales que Cestero (2007) añade a partir de la revisión del *PCIC*.

El estudio que aquí presentamos parte de la investigación que Saldaña (2012) llevó a cabo sobre signos no verbales alemanes, con la pretensión ampliar el inventario con los signos que faltan por estudiar y presentar los resultados en fichas dobles comparativas donde se pueda ver, como propone Cestero (1999a) y como han hecho autoras como Nascimento (2012) y Rodríguez (2013), cómo es el gesto o los gestos, el signo o los signos paralingüísticos, la información proxémica y la información cronémica en español y en alemán. Para la descripción del signo no verbal español se utilizarán las descripciones ya hechas por Coll, Gelabert y Martinell (1990), Cestero (1999b), Nascimento (2012), Gaviño Diego (2012) y Rodríguez (2013). Explicamos, en el capítulo siguiente, la metodología empleada para la realización del inventario.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se va a describir la metodología que se ha utilizado para esta investigación. Primero, se van a plantear las preguntas de investigación de las que se parte y se van a definir los objetivos que se quieren alcanzar en este estudio. Posteriormente, se va a detallar la metodología que se ha seguido para la realización del inventario elaborado, especificando la selección del objeto de estudio. También, se va a describir cómo se ha realizado la recogida del material y las características de los informantes. Finalmente, se va a explicar cómo se ha llevado a cabo el análisis del material obtenido y cómo se han presentado los resultados.

3.1. Preguntas de investigación

Teniendo en cuenta los trabajos que versan sobre comunicación no verbal aplicados al aprendizaje de LE realizados hasta el momento y los factores que motivan la elaboración de este estudio, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen similitudes y diferencias entre los signos no verbales básicos españoles y alemanes?
2. ¿Qué signos no verbales son diferentes en España y Alemania?
3. ¿Las diferencias son significativas y suponen incidencias importantes en el ámbito de adquisición y enseñanza de LE?

3.2. Objetivos del estudio

A continuación se van a detallar los objetivos que este estudio pretende alcanzar y que, una vez realizado el análisis de los resultados, se van a volver a revisar en el apartado de conclusiones para constatar su consecución:

1. Crear un inventario comparativo de signos no verbales básicos españoles y alemanes donde se incluyan gestos, signos paralingüísticos, información proxémica e información cronémica.
2. Llevar a cabo un análisis de los resultados, a partir de la comparación de las entradas del inventario de signos no verbales básicos españoles y alemanes, que permita identificar las similitudes y las diferencias entre las dos culturas y destacar las diferencias significativas que han de ser tenidas en cuenta en E/LE.

3.3. Metodología para la realización del inventario

Como ya se ha comentado, el propósito de este trabajo es la creación de un inventario comparativo completo de signos no verbales básicos españoles y alemanes que, siguiendo la división hecha por Cestero (1999b) y su posterior clasificación de signos no verbales para su aplicación a E/LE (Cestero 2007), tienen usos sociales, estructuradores del discurso o comunicativos. Para cada función tratada se incluye, además, la descripción del gesto o los gestos con los que puede cumplirse, el signo o signos pararalingüísticos que la realizan, si es que existen, la información proxémica y la información cronémica pertinentes.

Para la descripción de los signos no verbales básicos españoles, se toma como referencia los estudios hechos por autores como Coll, Gelabert y Martinell (1990), Cestero (1999b), Nascimento (2012), Gaviño Rodríguez (2012) y Rodríguez (2013). Para la descripción de los signos no verbales básicos alemanes, se ha realizado un cuestionario completo que incluye todas las funciones objeto de estudio. Además, este es la base para llevar a cabo un total de 12 entrevistas a informantes de ambos sexos que pertenecen a determinados grupos de edad y que, como veremos en el apartado de *Recogida de material*, han nacido en el este de Berlín o viven en esta parte de la ciudad desde hace al menos 10 años.

Por último, la construcción de este inventario sigue la siguiente metodología propuesta por Poyatos (1994, pp.218-223) y Cestero (1999a, pp.40-42): 1) selección y constatación del objeto de estudio, 2) recogida de material, 3) análisis de material y 4) presentación de los resultados.

3.3.1. Selección y constatación del objeto de estudio

Como ya se ha explicado en el apartado anterior, este trabajo parte de la división hecha por Cestero (1999b) y de su posterior clasificación de signos no verbales para su aplicación a E/LE (Cestero 2007). Cestero (1999b) sigue una taxonomía nocio-funcional que agrupa los signos según sus usos principales: signos no verbales con usos sociales, signos no verbales con usos estructuradores del discurso y signos no verbales con usos comunicativos. Partiendo del *PCIC*, Cestero (2007) subclasifica los signos de los tres grupos según su valor o el significado de su equivalente lingüístico de la manera que sigue:

1. Signos no verbales con usos sociales:

- Saludar

- Presentar a alguien
- Responder a una presentación
- Disculparse
- Responder a una disculpa
- Agradecer
- Responder a un agradecimiento
- Proponer un brindis
- Felicitar
- Formular buenos deseos
- Responder a felicitaciones y buenos deseos
- Despedirse

2. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso:

- Establecer la comunicación y reaccionar
- Gestionar el turno de palabra
- Indicar que se sigue el relato con interés
- Organizar la información
- Pedir a alguien que guarde silencio
- Pedir confirmación
- Señalar que no se ha entendido algo de lo emitido y pedir su repetición
- Pedir que se hable más alto
- Pedir que se hable más bajo
- Pedir que se hable más despacio
- Señalar correcciones, clarificaciones o reformulaciones del discurso propio o del ajeno
- Señalar la producción, la necesidad o el deseo de cambio temático
- Proponer el cierre

3. Signos no verbales con usos comunicativos:

- Dar y pedir información: identificar
- Dar y pedir información: localización-ubicación
- Dar y pedir información: temporal
- Dar y pedir información: cantidad
- Dar y pedir información: describir personas

- Dar y pedir información: describir lugares
- Dar y pedir información: describir objetos y cosas
- Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
- Expresar gustos, deseos y sentimientos
- Influir en el interlocutor

Las funciones recogidas en los tres grupos descritos forman lo que se considera como el repertorio básico de signos no verbales para su aplicación a E/LE que, por lo tanto, es el que se va a utilizar en este trabajo de investigación para elaborar las entradas del cuestionario que va a servir para la recogida de material.

3.3.2. Recogida de material

Para recoger los datos que nos permitieran llevar a cabo la investigación que presentamos aquí, se siguió el procedimiento propuesto por Cestero (1999a, pp.41-42) para recoger materiales con vistas a elaborar un inventario comparativo, en nuestro caso, como hemos mencionado con anterioridad, la parte del inventario correspondiente a la cultura alemana, pues la española ya está realizada y publicada y tomamos los datos ofrecidos por otros investigadores. Cestero explica que el primer paso para la recogida del material debe ser la propia introspección del investigador para, de esta manera, elaborar un primer inventario que describa los signos no verbales básicos observados. Como la autora de esta investigación, aunque no es alemana, lleva varios años viviendo en el país de estudio, este primer proceso se ha llevado a cabo aunque no es definitivo en ningún caso.

En el segundo paso, Cestero explica que el investigador debe observar de forma participativa cómo los miembros de una determinada comunidad realizan los gestos recogidos en el inventario. Para ello, se ha llevado a cabo una observación directa y participativa entre miembros de la comunidad alemana con la que trabajamos con objeto de poder corroborar que las primeras descripciones son correctas y de carácter general. Para ello, se han registrado, por escrito y de forma sistemática, los signos no verbales básicos alemanes que se observan tanto en la vida cotidiana como en el centro de trabajo donde se encuentra la autora.

En la tercera fase de recogida de material, se ha elaborado un cuestionario de corte sociolingüístico, y específico para ser realizado en forma de encuesta, que contempla factores como el origen de los informantes, la edad, el sexo, el nivel de

instrucción, los años que llevan en su residencia actual y si han vivido durante un periodo de tiempo en otro lugar, ya que, como explica Cestero (1999a, p.41), “los elementos de los sistemas de comunicación no verbal, igual que ocurre con los del sistema verbal, varían dependiendo de la caracterización social de la persona que los utiliza, de su origen geográfico o de la situación en que es usado”.

En el cuarto y último paso, se ha hecho una revisión de inventarios de signos no verbales alemanes publicados, Hall (1969), Axtell (1991), Reutler (1991, 1996) y Saldaña (2002), y se ha llevado a cabo el visionado de diferentes películas alemanas³ que tienen lugar en Berlín para constatar y reconfirmar, una vez más, los resultados obtenidos en las entrevistas.

3.3.2.1. El cuestionario

Como acabamos de mencionar, el procedimiento primordial de recogida de material fue a través de entrevistas con un cuestionario completo de base y guía. Dicho cuestionario, como aconseja Cestero (1999a, pp.41-42), tiene una estructura abierta de pregunta-respuesta con opciones solo para el investigador, para facilitar la toma de respuestas en la entrevista. Está escrito en español y alemán ya que, como veremos en el apartado siguiente, no todos los entrevistados hablan español, y está basado en cuestionarios elaborados en estudios previos como el de Nascimento (2012) y el de Rodríguez (2013).

El investigador es el que realiza las entrevistas, nunca completa el cuestionario el informante, ya que la tarea de describir signos no verbales resulta demasiado complicada y no tendríamos la espontaneidad que se consigue en la entrevista, aunque se trate de una entrevista completamente estructurada y dirigida a través de un cuestionario que sirve de guía al explorador. Además, como recomienda Birdwhistell (1970), y con el acuerdo previo por parte de los participantes, cada entrevista fue grabada en vídeo con objeto de poder, posteriormente, estudiar con mayor detenimiento cada signo no verbal. Por otro lado, las grabaciones se han intentado llevar a cabo de la forma menos evidente posible (situando la cámara a un lado de la investigadora) para evitar, así, la posible cohibición y falta de naturalidad por parte del informante y, como explica Cestero (1999a, p.42), no se han analizado los primeros minutos de las entrevistas.

Por último, debe apuntarse que el cuestionario elaborado para este estudio ha tenido que ser modificado hasta en tres ocasiones una vez empezado ya el periodo de entrevistas con objeto de obtener el cuestionario adecuado. Así, se ha cambiado el

³ *Lola Rent* (1998), *Sommer von Balkon* (2005), *Das Leben den Anderen* (2006) y *Oh Boy* (2012).

orden de algunas preguntas que, según el punto de vista de la investigadora, resultaban confusas para los informantes y se han añadido más equivalentes lingüísticos para facilitar la comprensión de las diferentes funciones por las que se ha preguntado.

La organización general del cuestionario⁴ es la siguiente:

CUESTIONARIO DE SIGNOS NO VERBALES ALEMANES	
Nombre y apellido: <i>Name und Vorname:</i>	Ciudad de nacimiento: <i>Geburtsort:</i> Ciudad en la que ha vivido de los 0 a los 14 años: <i>Stadt, wo er/sie von 0 bis 14 Jahre alt gelebt hat:</i> Ciudad habitual de residencia: <i>Ständiger Wohnort:</i> Tiempo que ha vivido en ella: <i>Zeit des Aufenthaltes:</i> Tiempo que ha vivido en otra(s) zona(s): <i>Zeit, die er/sie in anderen Region(en) gelebt hat:</i>
Edad: 20-34 <input type="checkbox"/> 35-54 <input type="checkbox"/> +55 <input type="checkbox"/> Alter: Nivel de instrucción: <i>Akademische Information:</i>	Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> <i>Geschlecht: männlich weiblich</i>
I. SIGNOS NO VERBALES CON USOS SOCIALES II. SIGNOS NO VERBALES CON USOS ESTRUCTURADORES DEL DISCURSO III. SIGNOS NO VERBALES CON USOS COMUNICATIVOS	

Tabla 1. Muestra de la organización general del cuestionario

3.3.2.2. Los informantes

En lo referente a los informantes, este estudio se ha centrado en recopilar datos de 12 personas alemanas. Lo que presentamos aquí es un primer trabajo de

⁴ Recogemos el cuestionario completo en el Anexo de esta memoria: Anexo 1. Cuestionario de signos no verbales alemanes.

investigación en el que, fundamentalmente, estamos creando la base teórica y metodológica para llevar a cabo un estudio completo y comparativo de la comunicación no verbal básica española y alemana; por ello, trabajamos con una muestra reducida de 12 informantes, seis hombres y seis mujeres, que nos permita probar las herramientas creadas para la recogida de materiales y obtener una primera versión del repertorio básico de signos no verbales, así como resultados sobre diferencias en la comunicación no verbal ya significativos. Más adelante, tenemos la intención de realizar un estudio más completo, de corte sociolingüístico, en el que ampliaremos la muestra hasta sobrepasar el 0,025% de la población que se estipula en la investigación empírica (Cestero 2013).

Las características de la muestra que se han considerado como necesarias en esta primera investigación son las siguientes:

- Los informantes han nacido en Berlín o han vivido en la ciudad en la franja de edad de los 0 a los 14 años⁵ un mínimo de 10 años.
- Berlín es su ciudad habitual de residencia y han vivido en ella prácticamente toda su vida.
- Algunos informantes han pasado un tiempo -que no se considera relevante para la adquisición de otros signos no verbales- en otra u otras zonas.
- Forman parte de diferentes franjas de edad⁶.
- Se trata de 6 hombres y 6 mujeres, de manera que tenemos paridad en el número de informantes según el sexo.
- No se ha tenido en cuenta si el informante habla español, aunque algunos de ellos estudian el idioma y se encuentran en diferentes niveles de dominio de la lengua.

En la Tabla 2, se presenta esta información sobre la muestra de forma más detallada:

⁵ Se considera que la comunicación no verbal, así como la lengua, se adquiere entre los 0 y los 14 años y, por lo tanto, es importante no trabajar con informantes que están aún en edad de adquisición.

⁶ Tomamos como referencia los tres intervalos de edad reconocidos en los proyectos de sociolingüística internacionales, tales como el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA) (<http://preseea.linguas.net>), a saber: 20-34 años, 35-54 años y 55 y más años.

	Lugar de nacimiento	Ciudad en la que ha vivido de los 0 a los 14 años	Ciudad habitual de residencia	Tiempo que ha vivido en ella	Tiempo que ha vivido en otra(s) zona(s)	Franja de edad	Sexo
1	Berlín (este)	Berlín	Berlín	20 años	---	20-34	Hombre
2	Berlín (este)	Berlín	Berlín	21 años	---	20-34	Hombre
3	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	47 años	5 años	35-54	Hombre
4	Gubin	Gubin / Berlín (este)	Berlín	36 años	2 años	35-54	Hombre
5	Eberswalde	Eberswalde / Berlín (este)	Berlín	59 años	3 años	+55	Hombre
6	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	67 años	1 año	+55	Hombre
7	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	27 años	3 años	20-34	Mujer
8	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	29 años	1 año	20-34	Mujer
9	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	48 años	1 año	35-54	Mujer
10	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	50 años	---	35-54	Mujer
11	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	63 años	---	+55	Mujer
12	Berlín (este)	Berlín (este)	Berlín	59 años	4 años	+55	Mujer

Tabla 2. Datos de los informantes

Como muestra la Tabla 2, este estudio ha contado con seis informantes hombre y seis informantes mujer, de tres diferentes franjas de edad: de 20 a 34 años, de 35 a 55 años y de más de 55 años. Hay, por tanto, dos informantes hombre y dos informantes mujer por grupo de edad.

Además, se ha considerado importante que los informantes fueran de una misma parte de Alemania (en este caso, todos son de Berlín este, excepto los informantes 4 y 5 que han nacido en otras localidades de la antigua parte oriental de Alemania y viven en la capital desde que tienen 2 y 3 años, respectivamente), para evitar, así, diferencias en los signos no verbales condicionadas diatópicamente.

Debido a la posibilidad de ampliar este estudio sociolingüístico, se han recogido -aunque no se han tenido en cuenta para el análisis- los datos referentes al nivel de instrucción de los informantes en base a tres parámetros:

- 1) Estudios primarios (sin terminar o terminados) -de los 3 a los 12 años-
- 2) Estudios secundarios -de los 12/13 a los 17/18-
- 3) Estudios universitarios -de los 18 en adelante-

En la siguiente tabla, se presenta esta información de forma más detallada:

	Nivel de instrucción
1	Estudios secundarios
2	Estudios secundarios
3	Estudios universitarios
4	Estudios universitarios
5	Estudios universitarios
6	Estudios universitarios
7	Estudios universitarios
8	Estudios universitarios
9	Estudios universitarios
10	Estudios universitarios
11	Estudios universitarios
12	Estudios universitarios

Tabla 3. Nivel de instrucción de los informantes

En cuanto al contexto de intervención, hemos de decir que las entrevistas han sido realizadas en diferentes lugares de la ciudad de Berlín. Algunas tuvieron lugar en la escuela donde la investigadora trabaja y otras en las casas particulares de los informantes.

Por último, consideramos conveniente mencionar que todas las entrevistas se han hecho de forma oral y en alemán excepto con aquellos informantes que su nivel de español era de un nivel C1 o superior. En todo momento, además, se ha intentado apuntar contextos similares para cada una de las funciones para que los entrevistados estuvieran en igualdad de condiciones y, de esta manera, poder recoger unos resultados fidedignos.

3.3.3. Análisis del material

Una vez finalizada la fase de las entrevistas, se ha pasado a su análisis. Para ello, se ha llevado a cabo un visionado exhaustivo de cada una de ellas y se han contabilizado los signos no verbales dados para cada función. Así, se han constatado los usos más generalizados para cada una de las funciones con las que trabajamos, seleccionando, además, las variantes más representativas. Los resultados de los análisis realizados aparecen recogidos, en forma de inventario, en el capítulo siguiente y, en forma de categorización, de similitudes y diferencias, de reflexiones y de discusión, en el capítulo 5. Análisis de los resultados.

3.3.4. Presentación de los resultados

Para una clara y sistemática ordenación del corpus que se ha obtenido tras la investigación empírica, este estudio se remite ahora a la propuesta de fichas dobles comparativas que propone Cestero (1999a, pp.49-50). En tales fichas aparece la información relativa al uso funcional y la función lingüística acompañada de su equivalente lingüístico. Además, se describe el gesto, que se ilustra, y se detalla la información pertinente sobre el paralenguaje, la proxémica y la cronémica. Por último, se añade un apartado final para las anotaciones.

En las fichas que se van a utilizar para la realización del inventario producto de nuestra investigación, de corte comparativo, en la parte izquierda, se describe el signo no verbal básico español, basándose en los estudios hechos por autores como Coll, Gelabert y Martinell (1990), Cestero (1999b), Nascimento (2012), Gaviño Rodríguez (2012) y Rodríguez (2013). En la parte derecha de la ficha, se describe el signo no verbal básico alemán. En el caso de que ambas lenguas compartan el mismo signo no verbal, la descripción y la fotografía aparece en el centro de la tabla.

En las fichas, además de dar el tipo de uso, se menciona la función comunicativa básica y se especifica la correspondencia lingüística de cada signo no verbal que se recoge. Después, se hace una descripción clara del gesto o de los gestos, y se acompaña de una fotografía para facilitar la comprensión al lector, del elemento o de los elementos paralingüísticos, de la información proxémica y de la información cronémica. Por último, y si se considera conveniente o necesario, se añade un apartado de observaciones en el que se hace referencia a otros gestos diferentes a los descritos en la ficha y que han realizado un máximo de dos informantes. En el caso de que más de dos informantes hagan el mismo gesto -incluso aquellos que lo realizan con una pequeña variación-, el signo aparece descrito en la ficha con la fotografía correspondiente.

4. INVENTARIO DE SIGNOS NO VERBALES BÁSICOS ESPAÑOLES Y ALEMANES

La selección de los signos no verbales básicos que conforman el inventario contrastivo español-alemán que se ha realizado en la investigación que se presenta en esta memoria parte de la propuesta de inventario de signos no verbales para su aplicación a E/LE de Cestero (2007) y es la siguiente:

I. Signos no verbales con usos sociales

I. 1. Saludar

I.1.1. Contexto informal

I.1.2. Contexto formal

I.1.3. Saludos de paso

I. 2. Presentar a alguien

I.2.1. Autopresentación de un solo sujeto

I.2.2. Autopresentación de varios sujetos

I.2.3. Identificación de un destinatario

I.2.4. Identificación de varios destinatarios

I.2.5. Presentación de una tercera persona

I.2.6. Presentación de varias terceras personas

I.3. Responder a una presentación

I.4. Disculpase

I.5. Responder a una disculpa

I.6. Agradecer

I.7. Responder a un agradecimiento

I.8. Proponer un brindis

I.9. Felicitar

I.10. Formular buenos deseos

I.11. Responder a felicitaciones y buenos deseos

I.12. Despedirse

I.12.1. Contexto informal

I.12.2. Contexto formal

II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso

II.1. Establecer la comunicación y reaccionar

II.2. Gestionar el turno de palabra

II.2.1. Indicar que se toma el turno de palabra

II.2.2. Indicar que se mantiene el turno de palabra

II.2.3. Indicar que se cede el turno de palabra

II.3. Indicar que se sigue el relato con interés

II.4. Organizar la información

II.4.1. Organizadores de ideas

II.4.2. Alusiones a ideas previas

II.4.3. Alusiones a ideas posteriores

II.5. Pedir confirmación

II.6. Señalar que no se ha entendido algo de lo emitido y pedir su repetición

II.7. Pedir que se hable más alto

II.8. Pedir que se hable más bajo

II.9. Pedir que se hable más despacio

II.10. Señalar correcciones, clarificaciones o reformulaciones del discurso propio o del ajeno

II.11. Señalar la producción, la necesidad o el deseo de cambio temático

II.12. Proponer el cierre

III. Signos no verbales con usos comunicativos

III.1. Dar y pedir información: identificar

III.1.1. Yo

III.1.2. Tú, usted

III.1.3. Él, ella

III.1.4. Nosotros/as

III.1.5. Vosotros/as, ustedes

III.1.6. Ellos/as

III.1.7. Este/a/os/as

III.1.8. Ese/a/os/as

III.1.9. Aquel/lla/os/as

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación

III.2.1. Aquí

III.2.2. Ahí

III.2.3. Allí

III.2.4. Encima

III.2.5. Debajo

III.2.6. Delante

III.2.7. Detrás

III.2.8. Al lado

III.2.9. Entre

III.2.10. A la derecha

III.2.11. A la izquierda

III.2.12. Recto

III.2.13. Al fondo

III.2.14. A la vuelta

III.2.15. Lejos

III.2.16. Cerca

III.3. Dar y pedir información: temporal

III.3.1. Ahora, actualmente

III.3.2. Antes, hace mucho tiempo, tiempo atrás

III.3.3. Después, dentro de un tiempo, próximamente, en el futuro, mañana

III.3.4. Siempre, nunca

III.3.5. Casi siempre, casi nunca, algunas veces

III.4. Dar y pedir información: cantidad

III.4.1. Mucho / a, un montón

III.4.2. Un poco

III.5. Dar y pedir información: describir personas

III.5.1. Alto/a

III.5.2. Bajo/a

III.5.3. Gordo/a

- III.5.4. Delgado/a
- III.5.5. Guapo/a
- III.5.6. Feo/a
- III.5.7. Fuerte
- III.5.8. Débil
- III.5.9. Pelo liso
- III.5.10. Pelo rizado
- III.5.11. Pelo largo
- III.5.12. Pelo corto
- III.5.13. Calvo/a
- III.5.14. Mucho pelo

III.6. Dar y pedir información: describir lugares

- III.6.1. Grande, enorme, extenso, amplio, ancho
- III.6.2. Pequeño, estrecho

III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas

- III.7.1. Grande, enorme
- III.7.2. Pequeño

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

- III.8.1. Comer
- III.8.2. Beber
- III.8.3. Dormir
- III.8.4. Lavarse
- III.8.5. Lavarse la cara
- III.8.6. Ducharse
- III.8.7. Peinarse
- III.8.8. Cocinar
- III.8.9. Estudiar
- III.8.10. Leer
- III.8.11. Escribir
- III.8.12. Escuchar
- III.8.13. Hablar
- III.8.14. Estar callado/a
- III.8.15. Hablar por teléfono

III.8.16. Caminar

III.8.17. Conducir

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

III.9.1. Dar una opinión

III.9.2. Valorar positivamente

III.9.3. Valorar negativamente

III.9.4. Expresar acuerdo

III.9.5. Expresar desacuerdo

III.9.6. Mostrar escepticismo

III.9.7. Expresar certeza y evidencia: estar seguro/a, estar totalmente seguro/a

III.9.8. Expresar certeza y evidencia: estar casi seguro/a

III.9.9. Expresar certeza y evidencia: no estar seguro/a

III.9.10. Expresar posibilidad

III.9.11. Expresar conocimiento

III.9.12. Expresar desconocimiento

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos

III.10.1. Expresar gustos e intereses

III.10.2. Expresar aversión

III.10.3. Expresar deseos

III.10.4. Expresar alegría y satisfacción

III.10.5. Expresar tristeza y aflicción

III.10.6. Expresar placer y diversión

III.10.7. Expresar aburrimiento

III.10.8. Expresar hartazgo

III.10.9. Expresar enfado e indignación

III.10.10. Expresar miedo, ansiedad y preocupación

III.10.11. Expresar nerviosismo

III.10.12. Expresar empatía

III.10.13. Expresar alivio

III.10.14. Expresar decepción

III.10.15. Expresar resignación

III.10.16. Expresar arrepentimiento

III.10.17. Expresar vergüenza

III.10.18. Expresar sorpresa y extrañeza

- III.10.19. Expresar admiración y orgullo
- III.10.20. Expresar afecto
- III.10.21. Expresar sensaciones físicas: estar dolorido/a
- III.10.22. Expresar sensaciones físicas: tener hambre
- III.10.23. Expresar sensaciones físicas: estar lleno/a
- III.10.24. Expresar sensaciones físicas: tener sed
- III.10.25. Expresar sensaciones físicas: tener calor
- III.10.26. Expresar sensaciones físicas: tener frío
- III.10.27. Expresar sensaciones físicas: oler bien
- III.10.28. Expresar sensaciones físicas: oler mal

III.11. Influir en el interlocutor

- III.11.1. Dar una orden o instrucción: levantarse o levantar
- III.11.2. Dar una orden o instrucción: sentarse
- III.11.3. Dar una orden o instrucción: marcharse o llevarse
- III.11.4. Dar una orden o instrucción: venir o traer
- III.11.5. Dar una orden o instrucción: esperar
- III.11.6. Dar una orden o instrucción: continuar
- III.11.7. Dar una orden o instrucción: callarse
- III.11.8. Pedir un favor
- III.11.9. Rogar
- III.11.10. Pedir permiso
- III.11.11. Dar permiso
- III.11.12. Denegar permiso
- III.11.13. Ofrecer o invitar
- III.11.14. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación
- III.11.15. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación
- III.11.16. Dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación
- III.11.17. Aconsejar
- III.11.18. Advertir
- III.11.19. Amenazar
- III.11.20. Reprochar
- III.11.21. Tranquilizar y consolar
- III.11.22. Animar

Como hemos explicado en el capítulo de metodología, el inventario está formado por las entradas correspondientes a las funciones básicas mencionadas. Cada entrada constituye una ficha, en la que se recoge la siguiente información:

- la función comunicativa
- el equivalente o los equivalentes lingüísticos en español y en alemán
- la fotografía del gesto o los gestos en la cultura española y alemana, acompañada de su descripción
- el signo o los signos paralingüísticos
- la información proxémica
- la información cronémica
- las observaciones

Presentamos, a continuación, el *Inventario de signos no verbales básicos españoles-alemanes* para su aplicación a E/LE producto de la investigación realizada.

II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso

II.1. Establecer la comunicación y reaccionar

Equivalente(s) lingüístico(s):

¡Oye/oiga!, ¡Perdona/e! / Horen Sie mal!, Entschuldigung!, Entschuldigen Sie bitte mir!

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo hasta que el envés de la mano, en vertical y con los dedos juntos a excepción del pulgar, llegue a la altura de la cabeza o, incluso, la sobrepase (Cestero 1999b, p.43).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho un poco flexionado, con la mano cerrada, en vertical, a excepción del índice, que permanece estirado hacia la persona que nos dirigimos (Cestero 1999b, p.44).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

Signo(s) paralingüístico(s):

E, Ey

Vocalizaciones. Solo deben usarse en situaciones informales.

(Cestero 1999b, p.44).

Signo(s) paralingüístico(s):

E, Ey

Vocalizaciones.

<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social. Se puede reducir si nos dirigimos a personas conocidas (Cestero 1999b, p.44).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: Suele ser bastante rápido (Cestero 1999b, p.44).</p>	<p>Información cronémica: Se trata de un gesto que suele realizarse de forma rápida.</p>

II.2. Gestionar el turno de palabra
II.2.1. Indicar que se toma el turno de palabra

Equivalente(s) lingüístico(s):
 Deseo hablar, Me corresponde hablar, Déjame hablar, por favor /
Jetzt rede ich, Darf ich auch mal etwas sagen? Kann ich?

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se muestra al interlocutor la palma de la mano, o el dedo índice, extendida (Nascimento 2012, p.323).

Signo(s) paralingüísticos:

Ee, Aa

Vocalizaciones con alargamiento.

Hh

Consonantización oral gutural con o sin alargamiento (aspiración).

Jj

Consonantización oral gutural con o sin alargamiento (carraspeo).

Mm

Consonantización nasal bilabial o oral gutural con o sin alargamiento.

Ts

Consonantización oral linguo-alveolar (clic).

La risa como elemento paralingüístico.

(Cestero 1999b, p.46)

Signo(s) paralingüísticos:

E, Ey

Vocalizaciones.

Información proxémica:

Hay una disminución de la distancia que separa a las personas que interactúan: dicha

Información proxémica:

La distancia entre las personas disminuye cuando hay un menor grado de formalidad y

disminución es mayor si se trata de situaciones informales (Cestero 1999b, p.46).	un grado mayor de conocimiento.
<p>Información cronémica: Los movimientos son rápidos, a veces imperceptibles (Cestero 1999b, p.46).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>

II.2. Gestionar el turno de palabra
II.2.2. Indicar que se mantiene el turno de palabra

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Espera/e!, ¡Un momento! / Warten!, Ein Moment!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho con la mano abierta en vertical, la palma hacia el frente y los dedos juntos. Se permanece así unos segundos o se realiza con el brazo un movimiento continuo hacia adelante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.47).

Signo(s) paralingüístico(s):

Ee, Aa

Vocalizaciones con alargamiento.

Mm

Consonantización nasal bilabial o gutural con alargamiento.

Hh

Consonantización oral gutural con o sin alargamiento (aspiración).

Ts

Consonantización oral linguo-alveolar (clic).

Interjecciones del tipo: *¡Ah!* y *¡Jo!*.

(Cestero 1999b, p.48)

Signo(s) paralingüístico(s):

Shhh

Consonantización con alargamiento.

Información proxémica:

No se modifica la distancia establecida entre las personas que interactúan (Cestero 1999b, p.48).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

<p>Información cronémica: Los movimientos son rápidos, dada la necesidad de continuar con la comunicación lo antes posible (Cestero 1999b, p.48).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>
	<p>Observaciones: En Alemania, para realizar esta función, también pueden levantarse ambos brazos con las manos abiertas en vertical, las palmas hacia el frente y los dedos juntos; en contextos más informales o en los que existe un mayor grado de conocimiento entre las personas, se lleva el dedo índice extendido y en vertical, sobre los labios.</p>

II.2. Gestionar el turno de palabra
II.2.3. Indicar que se cede el turno de palabra

Equivalente(s) lingüístico(s):
Adelante / Mach bitte weiter

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"La mirada se dirige a la persona a la que se le cede el turno de palabra y se realiza un movimiento ligero de cabeza hacia arriba y hacia abajo. Se puede, además, levantar el brazo, flexionado hacia arriba, con la mano estirada, en horizontal y con la palma hacia arriba. Los dedos permanecen juntos e indican hacia la persona que va a tomar la palabra" (Rodríguez 2013, p.77).

Signo(s) paralingüístico(s):

Mm

"Consonantización nasal bilabial o gutural con o sin alargamiento" (Rodríguez 2013, p.77).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.77).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"Los movimientos son rápidos y breves para interrumpir lo menos posible la interacción" (Rodríguez 2013, p.77).

Información cronémica:

El gesto se realiza de forma rápida.

Observaciones:

En Alemania, también pueden levantarse ambos brazos con las manos estiradas o, incluso, solo una mano cerrada a excepción

	del dedo índice que se extiende y se dirige al interlocutor, para cumplir esta función.
--	---

II.3. Indicar que se sigue el relato con interés

Equivalente(s) lingüístico(s):
Claro, Es verdad, Sí, Ya... / Klar, Wahr, Ja...

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto:



Se sonríe o se fija la mirada, acompañándola o no de un movimiento lateral descendente de cabeza (Cestero 1999b, p.64).

Gesto 2:



Se hace un movimiento ascendente y descendente de cabeza, simple o de forma continuada (Cestero 1999b, p.64).

Signo(s) paralingüístico(s):

Ah, ¡Ah!, ¡Ahhh!

Vocalizaciones con o son alargamiento, a veces con entonación admirativa.

Aha

Vocalización con consonantización oral gutural.

Signo(s) paralingüístico(s):

Aha

Vocalización con consonantización oral gutural.

Hm, Hmm, ¿Hm?

Consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales con o sin alargamiento, a

<p><i>Hm, Hmm, ¿Hm?</i></p> <p>Consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales con o sin alargamiento, a veces con entonación interrogativa.</p> <p>La risa es también un apoyo frecuente.</p> <p>(Cestero 1999b, p.65)</p>	<p>veces con entonación interrogativa.</p>
<p>Información proxémica:</p> <p>“Es frecuente disminuir la distancia de separación con el emisor inclinando los hombros o el tronco hacia delante o moviendo las caderas” (Cestero 1999b, p.65).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Suele disminuir la distancia entre las personas.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>Los gestos suelen ser rápidos, para interrumpir lo menos posible la comunicación (Cestero 1999b, p.65).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se realiza de forma rápida.</p>

II.4. Organizar la información
II.4.1. Organizadores de ideas

Equivalente(s) lingüístico(s):

En primer lugar, En segundo lugar, En último lugar, Finalmente, Para empezar, Para seguir, Para terminar, Por último, Primero, Segundo... / Erste, Zweiten, Letzte, Schließlich, Zu beginnen, Zur reitern, Zu beenden, Letzte, Erste, Zweiten

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho haciendo un ángulo de unos 170°, con la mano en vertical y cerrada a excepción del dedo pulgar, que permanece estirado. Se mantiene la posición y se estiran tantos dedos como partes del discurso queremos destacar (Cestero 1999b, p.51).

Gesto 2:



Se lleva la mano derecha estirada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del pulgar, hasta la altura del pecho. En esta posición se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.50).

ALEMANIA

Gesto:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.83).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.83).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: "Estos movimientos son rápidos para evitar cortar la continuidad discursiva" (Cestero 1999b, p.51).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>

II.4. Organizar la información
II.4.2. Alusiones a ideas previas

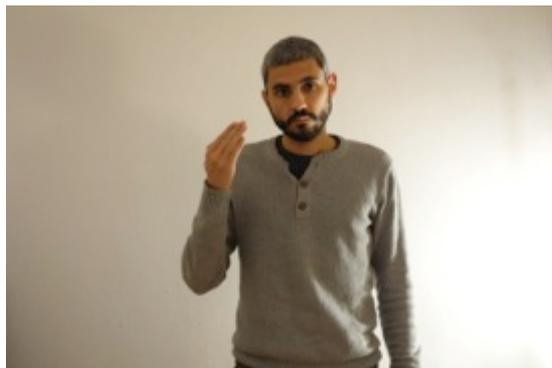
Equivalente(s) lingüístico(s):
Antes decía que..., Como decía antes... /
Wie ich bereits erwähnt habe..., Wie ich schon gesagt habe...

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



El brazo semiflexionado se levanta, con la mano abierta, realizando un ángulo de unos 180° hasta situar la mano a la altura del hombro o más arriba. Se mueve una o varias veces en sentido giratorio semicircular hacia atrás (Cestero 1999b, p.48).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.80).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.80).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto puede durar uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.80).

Información cronémica:

El gesto puede durar uno o dos segundos.

Observaciones:

En el caso del gesto alemán, también puede dejarse solo el dedo índice estirado.

II.4. Organizar la información
II.4.3. Alusiones a ideas posteriores

Equivalente(s) lingüístico(s):
Después hablaré de... / Später, Danach werde ich über....sprechen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Con el brazo semiflexionado, se lleva la mano estirada en horizontal hasta la altura del pecho. Se mueve una o varias veces en sentido giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.50).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.81).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.81).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto puede durar uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.81).

Información cronémica:

El gesto puede durar uno o dos segundos.

II.5. Pedir confirmación	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>¿No?, ¿Verdad? / Richtig?, Oder?</i>	
<p>ESPAÑA</p> <p>Gesto:</p>  <p>Se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el ceño durante unas décimas de segundo. Se realiza a la vez un movimiento lateral descendiente de cabeza hacia la derecha (Cestero 1999b, p.62).</p>	<p style="text-align: right;">ALEMANIA</p> <p style="text-align: right;">Gesto:</p>  <p>Se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el ceño durante unas décimas de segundo. Se realiza a la vez un movimiento lateral descendiente de cabeza hacia la derecha. Además, se levantan los brazos (o un solo brazo), flexionándolos unos 90°, con las manos abiertas, en vertical y dirigidas al interlocutor y los dedos estirados y juntos.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¿Eh?, ¿Hm?</i></p> <p>“Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa” (Cestero 1999b, p.63).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Hm?</i></p> <p>Consonantización nasal bilabial con entonación interrogativa.</p>
<p>Información proxémica:</p> <p>Se disminuye la distancia de separación con el destinatario inclinando los hombros o el tronco hacia delante (Cestero 1999b, p.63).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Se suele disminuir la distancia de separación con el interlocutor.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>Los gestos suelen ser rápidos para interrumpir lo menos posible la fluidez de la conversación (Cestero 1999b, p.63).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se realiza de forma rápida.</p>

II.6. Señalar que no se ha entendido algo de lo emitido y pedir su repetición

Equivalente(s) lingüístico(s):
*¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Perdón?. ¿Puede/s repetirlo? /
Wie?, Was?, Kannst du / Könnten Sie bitte wiederholen?*

ESPAÑA

Gesto facial:



ALEMANIA

Gesto facial:

Se enarcan las cejas, se frunce el ceño, se aprietan los labios en horizontal y se realiza un movimiento lateral descendente hacia la izquierda o la derecha con la cabeza (Cestero 1999b, p.55).

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho hasta la altura del pecho y con la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.55).

Gesto:



Se levanta el brazo derecho hasta la altura del pecho y con la mano cerrada en vertical, a excepción del dedo índice, que se estira, se realiza un movimiento giratorio circular hacia afuera.

<p>Gesto 2:</p>  <p>Se levanta el brazo derecho hacia arriba o, lateralmente, hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene cerrada, con los dedos encogidos, a excepción del índice, que permanece estirado, y se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.56).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¿Eh?, ¿Hm?</i></p> <p>“Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa” (Cestero 1999b, p.56).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Eh?, Hm?</i></p> <p>Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa.</p>
<p>Información proxémica:</p> <p>La persona que pide la repetición suele acortar la distancia de separación con su destinatario inclinando los hombros hacia delante (Cestero 1999b, p.56).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Se suele disminuir la distancia de separación con el interlocutor.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>Los gestos suelen ser rápidos para interrumpir lo menos posible la fluidez de la conversación (Cestero 1999b, p.56).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se realiza de forma rápida.</p>
	<p>Observaciones:</p> <p>En Alemania, también se puede llevar la mano</p>

	<p>derecha a la altura de la oreja, señalando que no se ha entendido bien el mensaje, con la misma función comunicativa. Además, el gesto manual se puede realizar levantando ambos brazos.</p>
--	---

II.7. Pedir que se hable más alto

Equivalente(s) lingüístico(s):

*¿Puede/s hablar más alto?, Más alto, por favor, No se oye /
Kannst du / Könnten Sie bitte lauter sprechen?, Lauter, bitte*

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia arriba y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar). En esta posición se realiza un movimiento hacia arriba y hacia abajo simple o de manera continuada (Cestero 1999b, p.57).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho con la mano cerrada, en vertical o lateral, con los dos dedos juntos y doblados, a excepción del índice que se mantiene estirado, hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo de acercamiento y separación (Cestero 1999b, p. 57).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

Gesto 3:

Gesto 3:



Se lleva la mano a la altura de la oreja y se mantiene semicerrada, en vertical hacia arriba, con la palma hacia el frente y los dedos juntos (Cestero 1999b, p.58).

<p>Signo(s) paralingüístico(s):</p> <p><i>¿Eh?, ¿Hm?</i></p> <p>“Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa” (Cestero 1999b, p.58).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s):</p> <p>No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica:</p> <p>La persona que pide la repetición suele acortar la distancia de separación con su destinatario inclinando los hombros hacia delante (Cestero 1999b, p.59).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Se suele disminuir la distancia de separación con el interlocutor.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>Los gestos suelen ser rápidos para interrumpir lo menos posible la fluidez de la conversación (Cestero 1999b, p.59).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se realiza de forma rápida.</p>
	<p>Observaciones:</p> <p>Para realizar los gestos alemanes 1 y 2, se pueden también levantar ambos brazos.</p>

II.8. Pedir que se hable más bajo

Equivalente(s) lingüístico(s):
*Puede/s hablar más bajo?, Más bajo, por favor /
 Kannst du / Könnten Sie bitte Reiser sprechen?, Leiser, bitte*

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar). En esta posición se realiza un movimiento hacia arriba y hacia abajo simple o continuo (Cestero 1999b, p.58).

Signo(s) paralingüístico(s):

¿Eh?, ¿Hm?

“Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa” (Cestero 1999b, p.58).

Signo(s) paralingüístico(s):

Shhh

Consonantización con alargamiento.

Información proxémica:

La persona que pide la repetición suele acortar la distancia de separación con su destinatario inclinando los hombros hacia delante (Cestero 1999b, p.59).

Información proxémica:

Se suele disminuir la distancia de separación con el interlocutor.

Información cronémica:

Los gestos suelen ser rápidos para interrumpir lo menos posible la fluidez de la conversación (Cestero 1999b, p.59).

Información cronémica:

El gesto se realiza de forma rápida.

Observaciones:

El gesto alemán puede realizarse también levantando ambos brazos.

II.9. Pedir que se hable más despacio

Equivalente(s) lingüístico(s):

*Puede/s hablar más despacio?, Más despacio, por favor, ¡Espera/e! /
Kannst du / Könnten Sie bitte langsamer sprechen?, Langsamer, bitte, Einen Moment!*

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta la mano derecha abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos y se produce un movimiento directo y continuo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.60).

Gesto 2:



Se levanta la mano derecha estirada, en horizontal o lateral, con la palma hacia abajo y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar) y se produce un movimiento hacia arriba y hacia abajo simple o continuo (Cestero 1999b, p.60).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan ambas manos abiertas en vertical con la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos y se produce un movimiento directo y continuo hacia delante y hacia atrás.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¿Eh?, ¿Hm?</i> “Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa” (Cestero 1999b, p.61).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: La persona que pide la repetición suele acortar la distancia de separación con su destinatario inclinando los hombros hacia delante (Cestero 1999b, p.61).</p>	<p>Información proxémica: Se suele disminuir la distancia de separación con el interlocutor.</p>
<p>Información cronémica: Los gestos suelen ser rápidos para interrumpir lo menos posible la fluidez de la conversación (Cestero 1999b, p.61).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>

II.10. Señalar correcciones, clarificaciones o reformulaciones del discurso propio o del ajeno

Equivalente(s) lingüístico(s):
No es así, Eso no es correcto / Nicht so, das ist nicht richtig

ESPAÑA

Gesto 1:



“Se golpea algunas veces la boca con las yemas de los dedos, que se mantienen estirados, a excepción del pulgar” (Nascimento 2012, p.287).

Gesto 2:



“Los ojos se entrecierran y se fruncen el ceño y el entrecejo. La boca está cerrada y con los labios apretados o ligeramente abierta y con las comisuras hacia abajo. Se suele acompañar de un movimiento de cabeza continuo hacia un lado y hacia el otro” (Rodríguez 2013, p.92).

ALEMANIA

Gesto:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Ts, Tz Tz</i> "Consonantizaciones orales dentales y alveolares. También se puede emitir un suspiro" (Rodríguez 2013, p.93).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecia.</p>
<p>Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.93).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: "Los gestos son rápidos para interrumpir lo menos posible la interacción" (Rodríguez 2013, p.93).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>
	<p>Observaciones: En el gesto alemán también se puede llevar la mano abierta a la altura de la cabeza.</p>

II.11. Señalar la producción, la necesidad o el deseo de cambio temático

Equivalente(s) lingüístico(s):

Bueno, cambiando de tema... / Gut, um das Thema zu wechseln...

ESPAÑA

Gesto:



ALEMANIA

Gesto:

“La mirada se desvía del interlocutor para dirigirse momentáneamente hacia un lado y se realiza un movimiento lateral de cabeza descendente o descendente y ascendente. Es frecuente acompañarlo con el siguiente gesto manual: se flexiona el brazo y se levanta, con la mano abierta, lateral, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano un movimiento giratorio hacia un lado, como apartando el tema de conversación” (Rodríguez 2013, p.94).

Signo(s) paralingüístico(s):

Aaa, Eee

“Vocalizaciones con alargamiento” (Rodríguez 2013, p.94).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.94).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“Los gestos son rápidos para interrumpir lo menos posible la interacción” (Rodríguez 2013, p.94).

Información cronémica:

El gesto se realiza de forma rápida.

II.12. Proponer el cierre

Equivalente(s) lingüístico(s):
Nada más, Se acabó / Nicht mehr, fertig

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho, flexionado en un ángulo de unos 170°, con la mano abierta en vertical hacia arriba, la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar (Cestero 1999b, p.52).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho, flexionado en un ángulo de 135°, con la mano en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos (Cestero 1999b, p.53).

Signo(s) paralingüístico(s):

Hm, Hmm

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos flexionados en un ángulo de unos 90°, con las manos abiertas, los dedos juntos y las palmas hacia abajo o hacia el frente.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

<p>Consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales con o sin alargamiento.</p> <p><i>Ts</i></p> <p>Consonantización oral linguo-alveolar (clic).</p> <p><i>¿Eh?, ¡Eh!, ¿Hm?. ¡Hm!</i></p> <p>Vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales, con entonación interrogativa o admirativa.</p> <p>La risa también se puede utilizar aquí para finalizar el discurso.</p> <p>(Cestero 1999b, p.53)</p>	
<p>Información proxémica:</p> <p>La distancia ente las personas aumenta aunque, en menor grado, si se trata de una situación informal (Cestero 1999b, p.53).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>La distancia entre las personas depende del grado de formalidad y de conocimiento entre ellas.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>Los movimientos son lentos, dejando tiempo para posibles reinicios (Cestero 1999b, p.53).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se realiza con lentitud.</p>

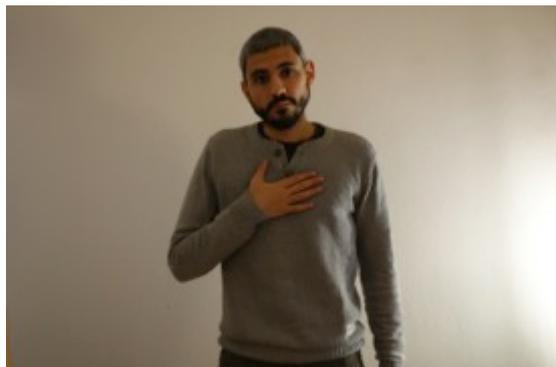
III. Signos no verbales con usos comunicativos

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.1. Yo

Equivalente(s) lingüístico(s):
Yo / Ich

ESPAÑA

Gesto 1:



Se lleva la palma de la mano derecha, estirada y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se mantiene esta posición o se dan varias palmadas en el pecho (Cestero 1999b, pp.69-70).

Gesto 2:



Se lleva la mano derecha cerrada, con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado, hasta el pecho. Se apoya el dedo y se mantiene o se junta y se separa del pecho varias veces (Cestero 1999b, p.69).

ALEMANIA

Gesto:

Gesto 3:

Se lleva la mano derecha cerrada con los dedos juntos, a excepción del pulgar, que se estira hasta el pecho. Se apoya el dedo en el pecho y se mantiene en esta posición, o se junta y se separa del pecho varias veces (Cestero 1999b, p.69).

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.98).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.98).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.98).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.</p>

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.2. Tú, usted

Equivalente(s) lingüístico(s):
Tú, usted / Du, Sie (Singular)

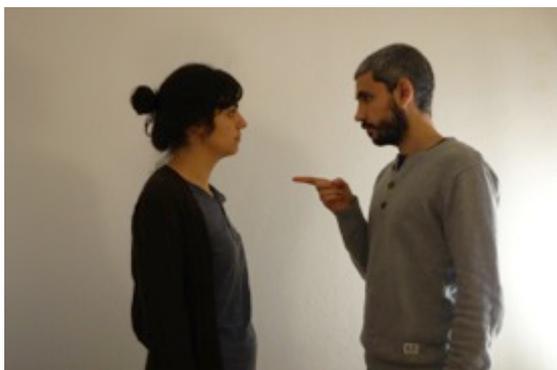
ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se lleva a la altura del pecho la mano, cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.71-72).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho unos 180° y se lleva la mano hasta la altura del pecho, cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 160° y se lleva la mano abierta, en horizontal, con los dedos juntos y la palma hacia arriba hasta la altura del pecho, señalando al destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y hacia abajo.

<p>y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.72).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.99).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque el hablante puede inclinarse ligeramente hacia el interlocutor” (Rodríguez 2013, pp.99-100).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.100).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.</p>

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.3. Él, ella

Equivalente(s) lingüístico(s):
Él, ella / Er, sie

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se lleva la mano hasta la altura del pecho, cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.73).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho, estirado o semiflexionado, hasta el hombro de la persona que es identificada. Se apoya la mano estirada en la parte posterior del hombro y se permanece en esta posición unos segundos (Cestero 1999b, p.73).

ALEMANIA

Gesto:

Gesto 3:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se estira la mano en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia la persona identificada (Cestero 1999b, p.73).

Gesto 4:



Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada y en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia la persona que es identificada. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.73).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.102).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

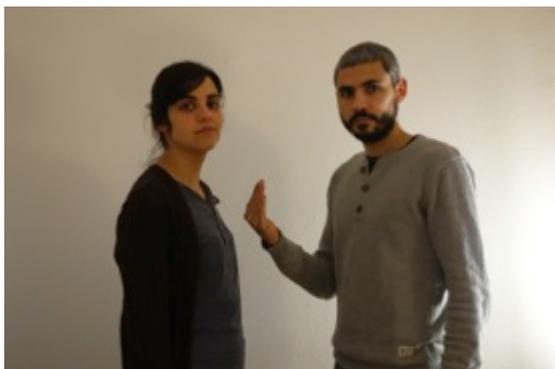
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque el hablante puede inclinarse ligeramente hacia la persona presentada” (Rodríguez 2013, p.102).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.102).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.</p>

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.4. Nosotros/as

Equivalente(s) lingüístico(s):
Nosotros/as - Wir

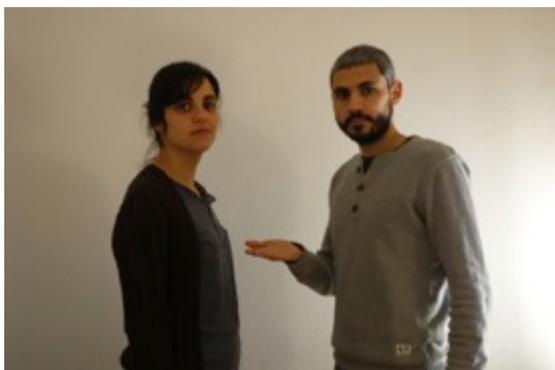
ESPAÑA

Gesto 1:



Se lleva la palma de la mano derecha estirada, en vertical, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho, son llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento lateral continuo desde el pecho de la persona que hace la identificación hasta el pecho más alejado de los incluidos en dicha identificación (Cestero 1999b, pp.70-71).

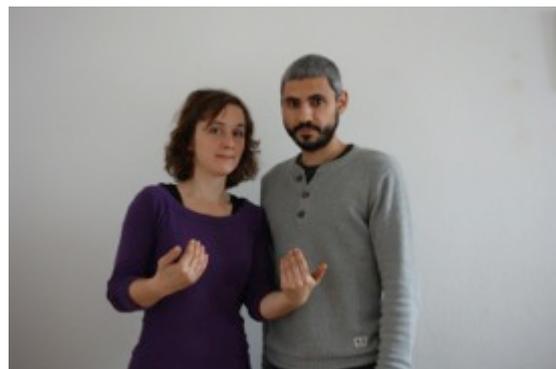
Gesto 2:



Se lleva la palma de la mano derecha estirada, en horizontal, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se realiza un movimiento

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos flexionados unos 90°, con las palmas de las manos en horizontal hacia uno mismo y los dedos juntos. Se realiza un movimiento circular hacia afuera.

<p>giratorio semicircular continuo desde el pecho de la persona que hace la identificación, pasándola por el pecho de distintas personas, hasta llegar de nuevo al pecho del emisor (Cestero 1999b, p.71).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.103).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque el hablante puede inclinarse ligeramente hacia el interlocutor” (Rodríguez 2013, pp.103-104).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.104).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.</p>

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.5. Vosotros/as, ustedes

Equivalente(s) lingüístico(s):
Vosotros/as, ustedes - Ihr, Sie (Plural)

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio semicircular (Cestero 1999b, p.72).

Gesto 2:



Se flexiona el brazo derecho unos 180° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos flexionados unos 110°, con las palmas de las manos en horizontal y los dedos separados, se dirigen hacia el interlocutor.

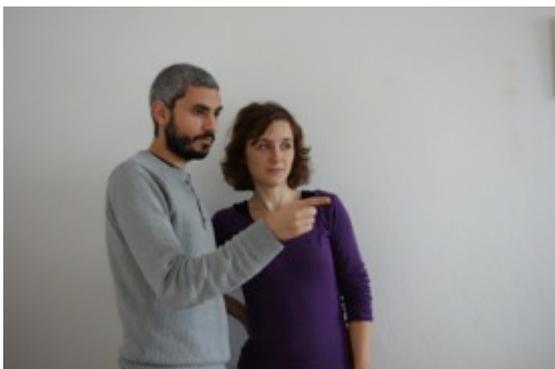
semicircular (Cestero 1999b, p.72).	
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.105).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque el hablante puede inclinarse ligeramente hacia el interlocutor” (Rodríguez 2013, pp.105-106).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.
Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.106).	Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.6. Ellos/as

Equivalente(s) lingüístico(s):
Ellos/as – sie (Plural)

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio semicircular (Cestero 1999b, p.74).

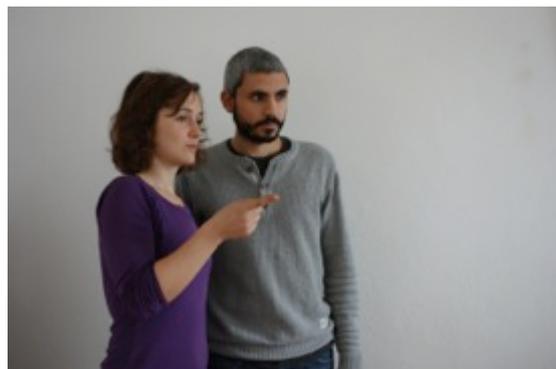
Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho, estirado o semiflexionado, y se lleva hacia el hombro de la persona del grupo que está más cerca del identificador. Se apoya la mano estirada en la parte posterior del hombro y se permanece en

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado unos 180° con la mano cerrada, el dedo índice estirado y en vertical y dirigido a los interlocutores.

esta posición unos segundos (Cestero 1999b, p.74).

Gesto 3:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se estira la mano en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia las personas identificadas (Cestero 1999b, p.74).

Gesto 4:



Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada y en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia las personas que son identificadas. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.74).

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.108).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque el hablante puede inclinarse ligeramente hacia el interlocutor" (Rodríguez 2013, p.108).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: "El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación" (Rodríguez 2013, p.108).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.</p>

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.7. Este/a/os/as

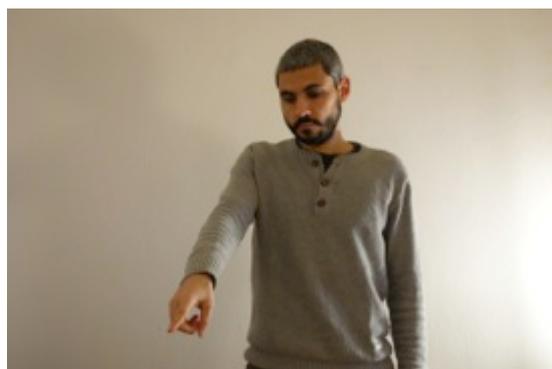
Equivalente(s) lingüístico(s):
Este/a/os/as - Dieser, diese, dieses

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se flexiona o se levanta el brazo derecho hasta 130° y se mantiene la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia el objeto u objetos que se desean identificar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.75).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.110).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.110).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.110).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la mano abierta en lateral.

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.8. Ese/a/os/as

Equivalente(s) lingüístico(s):
Ese/a/os/as - Jener, jene, jenes

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo hasta un mínimo de 130°. La mano está en horizontal, cerrada, a excepción del dedo índice que apunta directamente al objeto u objetos seleccionados. Se mantiene así, se mueve arriba y abajo o, si se trata de varios objetos, se mueve lateralmente o semicircularmente (Cestero 1999b, p.76).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.112).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.112).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.112).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la mano semicerrada o completamente abierta.

III.1. Dar y pedir información: identificar
III.1.9. Aquel/lla/os/as

Equivalente(s) lingüístico(s):
Aquel/lla/os/as - Jener, jene, jenes

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho hasta 130° y se mantiene la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia el objeto u objetos que se desean identificar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.76).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.113).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.113).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.112).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la mano abierta.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.1. Aquí

Equivalente(s) lingüístico(s):
Aquí / Hier

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, estirado (unos 30°) o semiflexionado (unos 90°) con la mano cerrada, en vertical hacia abajo, los dedos juntos doblados a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y dirigido hacia el suelo o hacia el lugar donde se ubica el objeto, la persona o el suceso que se localiza o ubica. Se pueden realizar con la mano o el brazo uno o más movimientos rápidos hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.77).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.114).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.114).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.114).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.2. Ahí

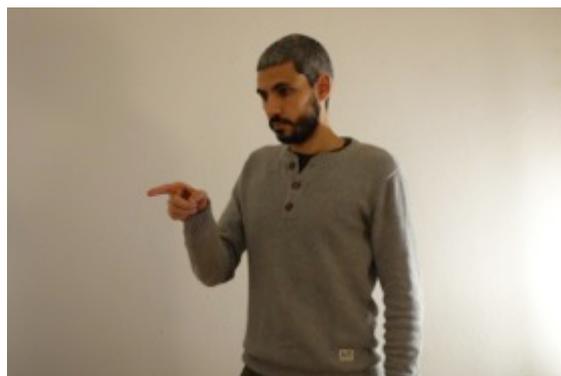
Equivalente(s) lingüístico(s):
Ahí / Dort

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el objeto, persona o suceso que se quiere ubicar. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo con el brazo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.78).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.115).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.115).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.115).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos y dejando las manos completamente abiertas.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.3. Allí

Equivalente(s) lingüístico(s):
Allí / Dort

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el objeto, persona o suceso que se quiere ubicar. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo con el brazo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.78).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.116).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.116).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite hasta que finalice la identificación” (Rodríguez 2013, p.116).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la identificación.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.4. Encima

Equivalente(s) lingüístico(s):
Encima / Oben

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.79).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.118).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.118).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.118).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la palma de la mano hacia arriba.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.5. Debajo

Equivalente(s) lingüístico(s):
Debajo / Darunter

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura de la cintura. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia atrás (Cestero 1999b, p.79).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.120).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.120).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.120).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la palma de la mano hacia arriba.

**III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.6. Delante**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Delante / Vorn

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.80).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.121).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.121).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.121).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

**III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.7. Detrás**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Detrás / Hinten

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia atrás (Cestero 1999b, p.80).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.123).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.123).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.123).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la mano cerrada y extendiendo el dedo índice.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.8. Al lado

Equivalente(s) lingüístico(s):
Al lado / Daneben

ESPAÑA

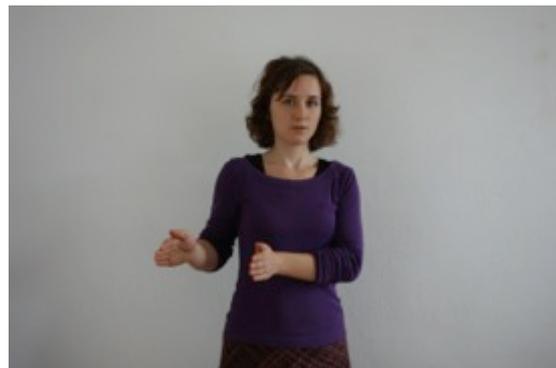
Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma perpendicular al pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia el lado que se quiere ubicar el objeto, la persona o el suceso (Cestero 1999b, p.81).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos (o un solo brazo) y se flexionan hacia la derecha a la altura del pecho, con las manos abiertas y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se permanece en esa posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.125).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.125).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.125).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.9. Entre

Equivalente(s) lingüístico(s):
Entre / Zwischen

<p>ESPAÑA</p> <p>Gesto:</p>	<p>ALEMANIA</p> <p>Gesto:</p>
 <p>Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma perpendicular al pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento doble giratorio semicircular, generalmente hacia la derecha (Cestero 1999b, p.81).</p>	 <p>Se levantan los brazos y se flexionan hacia delante hasta la altura del pecho, con las manos abiertas señalando hacia delante y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se permanece en esa posición unos segundos.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.126).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.126).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.127).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.</p>

**III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.10. A la derecha**

Equivalente(s) lingüístico(s):
A la derecha / Rechts

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia la derecha (Cestero 1999b, p.82).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.128).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.128).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.128).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos y señalando con los índices.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.11. A la izquierda

Equivalente(s) lingüístico(s):
A la izquierda / Links

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia la izquierda (Cestero 1999b, p.82).

Signo(s) paralingüísticos:

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.129).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.129).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.129).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos y señalando con los índices.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.12. Recto

Equivalente(s) lingüístico(s):
Recto / Geradeaus

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.83).

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.130).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.130).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.130).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.</p>
	<p>Observaciones: El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos o señalando con el dedo índice de la mano derecha.</p>

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.13. Al fondo

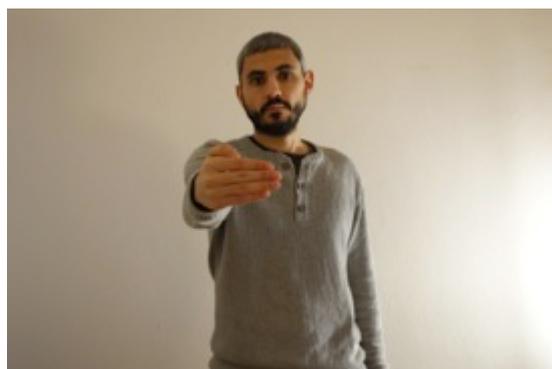
Equivalente(s) lingüístico(s):
Al fondo / Am Ende (eines Raumes)

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° o más y se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.83).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.131).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.131).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.131).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar señalando con el dedo índice.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.14. A la vuelta

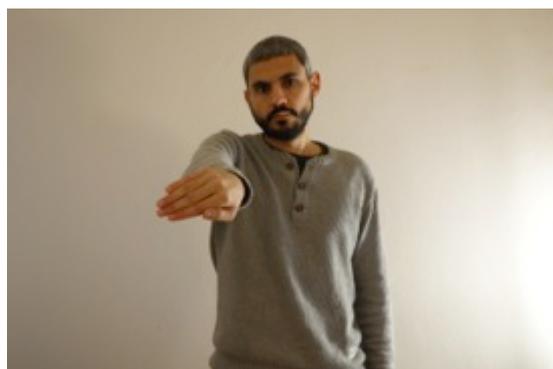
Equivalente(s) lingüístico(s):
A la vuelta / (Gleich) um die Ecke

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 45° o más y se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia la derecha o la izquierda (Cestero 1999b, p.84).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.132).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.132).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.132).

Información cronémica:

El gesto dura uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la palma de la mano hacia afuera.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.15. Lejos

Equivalente(s) lingüístico(s):
Lejos / Weit entfernt

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura de la cabeza. Se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.84).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡uuUu!, ¡Uff!

Vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental con entonación admirativa. (Cestero 1999b, p.85)

Signo(s) paralingüístico(s):

uuUu!, Uff!

Vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental con entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.136).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.136).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la palma hacia el frente o levantando ambos brazos.

**III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación
III.2.16. Cerca**

**Equivalente(s) lingüístico(s):
*Cerca / Nah***

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. Se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.85).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos a la altura del pecho y, con las palmas hacia abajo y con los dedos separados, se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.134).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.134).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.134).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

III.3. Dar y pedir información: temporal
III.3.1. Ahora, actualmente

Equivalente(s) lingüístico(s):
Ahora, Actualmente / Jetzt, Zurzeit passiert

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho unos 90° o se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura de la cintura o el pecho. La mano se mantiene cerrada, en vertical hacia abajo, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el suelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.115).

Signo(s) paralingüístico(s):

HMM

Consonantización oral gutural y nasal bilabial.
 (Cestero 1999b, p.115)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.140).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.140).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar levantando ambos brazos, con los dedos juntos y estirados hacia abajo.

III.3. Dar y pedir información: temporal
III.3.2. Antes, hace mucho tiempo, tiempo atrás

Equivalente(s) lingüístico(s):

Antes, Hace mucho tiempo, Tiempo atrás / Früher, Vor langer Zeit passiert ist

ESPAÑA

Gesto:



ALEMANIA

Gesto:

Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba hasta sobrepasar la altura del hombro. La mano se mantiene abierta, en vertical o en lateral, con la palma hacia el hombro y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.118).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Uuuuu!, ¡UuuFff!, ¡Uuhff!

Vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental o gutural, con alargamiento y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.118)

Signo(s) paralingüístico(s):

Uuuuu!, UuuFff!, Uuhff!

Vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental o gutural, con alargamiento y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.143).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.143).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede realizar con la mano cerrada a excepción del pulgar.

III.3. Dar y pedir información: temporal
III.3.3. Después, dentro de un tiempo, próximamente, en el futuro, mañana

Equivalente(s) lingüístico(s):

*Después, Dentro de un tiempo, Próximamente, En el futuro, Mañana /
Später, Innerhalb einer Zeit, Demnächst, In der Zukunft, Morgen passieren wird*

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba o lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos encogidos, a excepción del índice, que permanece estirado. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.119).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba o lateralmente, hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante (Cestero 1999b, p.120).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.142).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.142).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite hasta que finalice la localización” (Rodríguez 2013, p.142).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite hasta que finaliza la localización.</p>

III.3. Dar y pedir información: temporal
III.3.4. Siempre, nunca

Equivalente(s) lingüístico(s):
Siempre, Nunca / Immer, Nie(mals)

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento lateral hacia delante y atrás (Cestero 1999b, p.116).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.137).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.137).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.137).

Información cronémica:

El gesto se repite durante unos segundos.

Observaciones:

En el gesto alemán también se puede realizar el movimiento de la mano de un lado a otro.

III.3. Dar y pedir información: temporal
III.3.5. Casi siempre, casi nunca, algunas veces

Equivalente(s) lingüístico(s):
Casi siempre, Casi nunca, Algunas veces / Fast immer, Fast nie, Manchmal

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.117).

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho (o ambos brazos) flexionado unos 90° hasta la altura de la cabeza. La mano se mantiene abierta con los dedos separados, estirados y en lateral. Se hacen movimientos continuos hacia un lado y hacia otro.

Signo(s) paralingüístico(s):

PChi PCha

Consonantizaciones orales bilabiales y palatales con vocalizaciones (compuesto).

Psi Psa

Consonantizaciones orales bilabiales y alveolares con vocalizaciones (compuesto).

(Cestero 1999b, p.117)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.139).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.139).

Información cronémica:

El gesto se repite durante unos segundos.

III.4. Dar y pedir información: cantidad
III.4.1. Mucho/a, un montón

Equivalente(s) lingüístico(s):
Mucho/a, Un montón / Viel, Einen Berg (Aufgaben etc.)

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda, unos 90°. La mano se mantiene abierta o semicerrada, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.98).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda, unos 145°. La mano se mantiene

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho (o ambos brazos), flexionado unos 90° hacia arriba y con la palma de la mano hacia adentro, en vertical y con los dedos separados y estirados. Se permanece en esta posición unos segundos realizando un leve movimiento hacia delante y hacia atrás.

<p>semiestirada, en vertical hacia arriba, con los dedos muy juntos. Se realiza un movimiento continuo juntando y separando los dedos (Cestero 1999b, p.98).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¡UuFf!</i> Vocalización con consonantización oral labiodental y entonación admirativa. (Cestero 1999b, p.98)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.146).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.146).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite durante unos segundos.</p>
<p>Observaciones: El gesto 2 se utiliza también para indicar “muchacha gente” (Cestero 1999b, p.98).</p>	

III.4. Dar y pedir información: cantidad
III.4.2. Un poco

Equivalente(s) lingüístico(s):
Un poco / Ein wenig

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en horizontal, a excepción de los dedos índice y pulgar, que se colocan estirados en paralelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia adelante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.99).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos flexionados hasta la altura del pecho y se colocan las manos abiertas, con los dedos juntos y estirados, con las palmas enfrentadas. Se permanece en esta posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.148).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque es posible que el hablante se incline o se encorve ligeramente hacia delante para enfatizar la idea” (Rodríguez 2013, p.148).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite unos segundos” (Rodríguez 2013, p.148).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite durante unos segundos.</p>

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.1. Alto/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Alto/a - Groß

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo o estirándolo hasta un máximo de unos 170°, dependiendo de la altura que se quiera indicar. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos juntos a excepción del pulgar, que puede estar estirado (Cestero 1999b, p.86).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.157).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.157).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene hasta que finalice la descripción” (Rodríguez 2013, p.157).

Información cronémica:

El gesto se mantiene hasta que finaliza la descripción.

Observaciones:

El gesto español también puede utilizarse para indicar la altura de animales u objetos (Cestero 1999b, p.86).

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.2. Bajo/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Bajo/a - Klein

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo o estirándolo hasta un máximo de unos 90°, dependiendo de la altura que se quiera indicar. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos juntos a excepción del pulgar, que puede estar estirado (Cestero 1999b, pp.86-87).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.158).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.158).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene hasta que finalice la descripción” (Rodríguez 2013, p.158).

Información cronémica:

El gesto se mantiene hasta que finaliza la descripción.

Observaciones:

El gesto español también puede utilizarse para indicar la altura de animales u objetos (Cestero 1999b, p.87).

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.3. Gordo/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Gordo/a - Beleidigt

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los dos brazos a la vez unos 90° y se mantienen las manos abiertas, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos o cerrados y fuertemente apretados. Se realiza un movimiento semicircular, arqueando los brazos según la dimensión que se quiera indicar (Cestero 1999b, p.87).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡BbUu!, ¡BbOo!

Consonantizaciones orales bilabiales con vocalización y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.87)

Signo(s) paralingüístico(s):

BbUu!, BbOo!

Consonantizaciones orales bilabiales con vocalización y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.160).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene unos segundos” (Rodríguez 2013, p.160).

Información cronémica:

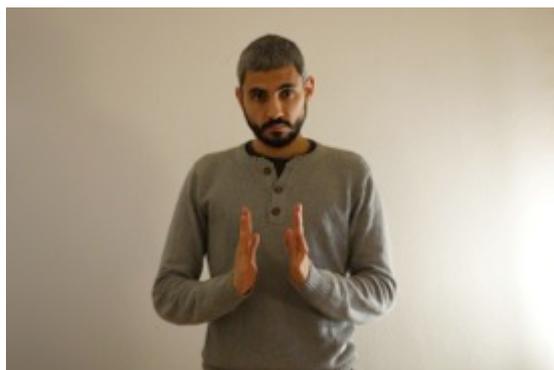
El gesto se mantiene unos segundos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.4. Delgado/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Delgado/a - Schlank

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levantan los dos brazos a la vez, flexionándolos en lateral hacia el pecho según la dimensión que se quiera indicar. Las manos se mantienen abiertas, en vertical hacia arriba o en lateral, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos (Cestero 1999b, p.87).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho y se mantiene la mano cerrada, en vertical, con los dedos juntos a excepción del índice o del meñique, que permanecen estirados hacia arriba (Cestero 1999b, p.88).

ALEMANIA

Gesto:

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.162).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.162).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene unos segundos” (Rodríguez 2013, p.162).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.5. Guapo/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Guapo/a - Hübsch, Schön

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se abren los ojos, se levantan bastante las cejas y se frunce el entrecejo. Los labios se mantienen pegados y la boca estirada en horizontal o se sonríe (Cestero 1999b, p.88).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡hMM!

Consonantización oral gutural y nasal bilabial con entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.88)

Signo(s) paralingüístico(s):

hMM!

Consonantización oral gutural y nasal bilabial con entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.163).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene hasta que finalice la descripción” (Rodríguez 2013, p.163).

Información cronémica:

El gesto se mantiene hasta que finaliza la descripción.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.6. Feo/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Feo/a - Hässlich

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo, se arruga la nariz, los labios se mantienen pegados y la boca cerrada o estirada hacia abajo (Cestero 1999b, p.89).

Signo(s) paralingüístico(s):

liaj, Uuaj

Vocalizaciones con consonantización oral gutural.

(Cestero 1999b, p.89)

Signo(s) paralingüístico(s):

Arrg

Vocalización con consonantización oral alveolar y gutural.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque el hablante puede alejar ligeramente la cabeza o los hombros”
 (Rodríguez 2013, p.167).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“La duración del gesto dependerá de cuánto quiera resaltar esta cualidad el hablante”
 (Rodríguez 2013, p.167).

Información cronémica:

La duración del gesto dependerá de cuánto quiera resaltar esta cualidad el hablante

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.7. Fuerte

Equivalente(s) lingüístico(s):
Fuerte / Kräftig, Stark

ESPAÑA

Gesto:



Se levantan los brazos flexionándolos hacia arriba y se mantienen las manos fuertemente cerradas y en vertical. Se permanece así unos segundos o se realiza con las manos y los brazos un movimiento hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.90).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho y se flexiona hacia arriba, la mano se cierra fuertemente y se mantiene en vertical. Se permanece en esta posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

HJmm

Consonantización oral gutural y nasal bilabial.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

(Cestero 1999b, p.90)	
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.168).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite unos segundos” (Rodríguez 2013, p.168).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.8. Débil

Equivalente(s) lingüístico(s):
Débil /Sschwach, schwächlich

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se mantienen los brazos estirados en reposo y se realiza con los hombros un movimiento hacia abajo o adelante (Cestero 1999b, p.90).

Signo(s) paralingüístico(s):

Mml

Consonantización nasal gutural con vocalización.

BSs, PSs

Consonantizaciones orales bilabiales y alveolares.

(Cestero 1999b, p.90)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.169).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene unos segundos” (Rodríguez 2013, p.169).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.9. Pelo liso

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pelo liso / Glatte Haare

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado, hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene abierta, con la palma hacia abajo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia abajo (Cestero 1999b, p.91).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.170).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.170).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura aproximadamente un segundo” (Rodríguez 2013, p.170).

Información cronémica:

El gesto se mantiene, aproximadamente, un segundo.

Observaciones:

El gesto alemán se puede realizar también levantando ambos brazos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.10. Pelo rizado

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pelo rizado / Gelockte Haare

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos juntos, a excepción del índice que permanece estirado hacia arriba. Se realiza un movimiento continuo giratorio circular (Cestero 1999b, p.91).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos flexionados hasta llevar las manos hasta la altura de la cabeza. La mano está abierta en vertical y con los dedos separados. Se realiza un movimiento continuo hacia dentro y hacia fuera.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.171).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.171).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto dura aproximadamente un segundo” (Rodríguez 2013, p.171).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene, aproximadamente, un segundo.</p>

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.11. Pelo largo

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pelo largo / Lange Haare

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene abierta, con la palma hacia abajo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia abajo hasta llegar a los hombros o bajar por la espalda (Cestero 1999b, p.92).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.174).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.174).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.174).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán se puede realizar también levantando ambos brazos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.12. Pelo corto

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pelo corto / Kurze Haare

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece así unos segundos o se realiza con las manos y los brazos un movimiento de acercamiento y separación del cuello (Cestero 1999b, p.92).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.172).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.172).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.172).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán se puede realizar también levantando ambos brazos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.13. Calvo/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Calvo/a - Glatzköpfig

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte superior de la cabeza. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con las manos un movimiento hacia delante y hacia atrás o un movimiento giratorio circular frotando la cabeza (Cestero 1999b, p.93).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.175).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.175).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.175).

Información cronémica:

El gesto se repite unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán se puede realizar también levantando ambos brazos.

III.5. Dar y pedir información: describir personas
III.5.14. Mucho pelo

Equivalente(s) lingüístico(s):
Mucho pelo / Viele Haare, Mähne

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte superior de la cabeza. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal o vertical hacia abajo, con los dedos estirados. Se realiza con la mano un movimiento continuo aproximando y separando los dedos y con el brazo se hacen movimiento laterales para tocar distintas partes de la cabeza (Cestero 1999b, p.93).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.176).

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.176).

Información cronémica:

“El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.176).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos y se flexionan hasta la altura de la cabeza. Las manos permanecen en vertical y los dedos estirados y separados. Se permanece en esta posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

El gesto se repite unos segundos.

III.6. Dar y pedir información: describir lugares
III.6.1. Grande, enorme, extenso, amplio, ancho

Equivalente(s) lingüístico(s):
Grande, Enorme, Extenso, Amplio, Ancho / Groß, Riesig, Umfassend, Weit, Breit

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los brazos, semiflexionados, unos 90°. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se estiran o se arquean los brazos hacia el frente, separándose más o menos dependiendo de la dimensión de lo que se quiere indicar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.94).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡MMh!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con entonación admirativa.

¡OOoJ!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.94)

Signo(s) paralingüístico(s):

OOoJ!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea” (Rodríguez 2013, p.178).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea.

Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.178).	Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos.
--	--

**III.6. Dar y pedir información: describir lugares
III.6.2. Pequeño, estrecho**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pequeño, Estrecho / Klein, Eng

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los brazos hasta la altura de la cintura o el pecho. Las manos se mantienen abiertas, en lateral o en vertical, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.95).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.180).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea” (Rodríguez 2013, p.180).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.180).

Información cronémica:

El gesto se repite unos segundos.

III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas
III.7.1. Grande, enorme

(véase tabla III.6. Dar y pedir información: describir lugares III.6.1. Grande, enorme, extenso, amplio, ancho)

Equivalente(s) lingüístico(s):
Grande, Enorme / Groß, Riesig

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los brazos, semiflexionados, unos 90°. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se estiran o se arquean los brazos hacia el frente, separándose más o menos dependiendo de la dimensión de lo que se quiere indicar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.94).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡MMh!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con entonación admirativa.

¡OOoJ!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.94)

Signo(s) paralingüístico(s):

OOoJ!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea” (Rodríguez 2013, p.178).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.178).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos.

III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas
III.7.2. Pequeño

Equivalente(s) lingüístico(s):
Pequeño / Klein

ESPAÑA

Gesto 1:

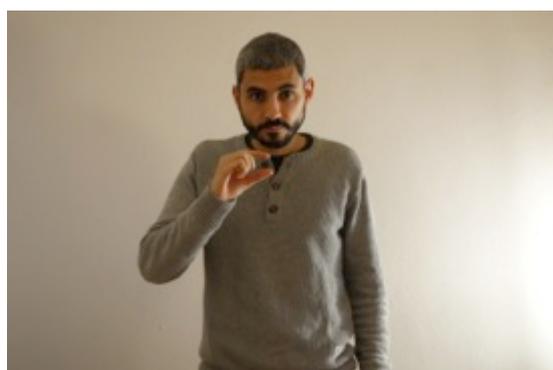


ALEMANIA

Gesto 1:

Se levantan los brazos hasta la altura de la cintura o el pecho. Las manos se mantienen abiertas, en lateral o en vertical, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.97).

Gesto 2:



Gesto 2:

Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en horizontal, a excepción de los dedos índice y pulgar, que se colocan estirados en paralelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia adelante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.97).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.180).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque es posible que el hablante se incline o se encorve ligeramente hacia delante para enfatizar la idea” (Rodríguez 2013, p.180).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque es posible que el hablante se incline ligeramente hacia atrás para enfatizar la idea.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite o se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.180).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite o se mantiene unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.1. Comer	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Comer / Essen</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y se lleva la mano a la boca. La mano se mantiene semiestirada, en horizontal, con los dedos muy juntos y dirigidos hacia la boca. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás, de acercamiento y separación de la boca (Cestero 1999b, p.106).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): <i>Ñan Ñan</i> Consonantizaciones nasales palatales y alveolares con vocalización (compuesto). (Cestero 1999b, p.106)	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.184).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.184).	Información cronémica: El gesto se repite unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.2. Beber	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Beber / Trinken</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y se lleva la mano a la boca. La mano se mantiene cerrada, en vertical o lateral, con los dedos muy juntos a excepción del pulgar que se mantiene estirado y dirigido hacia la boca o del pulgar y el meñique, que se mantienen estirados y dirigido el primero hacia la boca y el segundo en sentido opuesto o hacia arriba. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás, de acercamiento y separación de la boca (Cestero 1999b, p.107).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): <i>Glu Glu</i> Consonantizaciones orales guturales y laterales con vocalización (compuesto). (Cestero 1999b, p.107)	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, pp.181-182).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.182).	Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.3. Dormir

Equivalente(s) lingüístico(s):
Dormir / Schlafen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto:



Se unen las palmas de las dos manos estiradas a la altura de la parte lateral derecha o izquierda de la cara, que se apoya sobre las manos estiradas y unidas (Cestero 1999b, p.108).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y llevando la mano al cuello. La mano se mantiene estirada, con la palma hacia arriba y los dedos juntos. Con la cabeza se realiza un movimiento lateral hacia abajo y a la izquierda, a la vez que giramos la mano hacia abajo. Se puede llegar a apoyar el lateral

<p>derecho de la cara sobre la palma de la mano (Cestero 1999b, pp.107-108).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Hf sss Hf sss</i> Consonantizaciones nasales nariales aspiradas y silbantes (compuesto). (Cestero 1999b, p.108)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.187).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.187).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.4. Lavarse

Equivalente(s) lingüístico(s):
Lavarse / Sich waschen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado y se mantiene la mano estirada, en lateral, con la palma hacia la parte del cuerpo que se desea señalar y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento giratorio circular hacia delante (Cestero 1999b, p.108).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se tiene información.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

No se tiene información.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

No se tiene información

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

III.8.5. Lavarse la cara

Equivalente(s) lingüístico(s):
Lavarse la cara / Das Gesicht sich waschen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los dos brazos semiflexionándolos lateralmente y se llevan las manos hacia los laterales de la cara. Las manos se mantienen abiertas, en vertical, con las palmas hacia los laterales de la cara y los dedos juntos, a excepción de los pulgares. Se realiza con las manos o los brazos un movimiento circular hacia delante (Cestero 1999b, p.108).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se tiene información.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

No se tiene información.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

No se tiene información.

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.6. Ducharse

Equivalente(s) lingüístico(s):
Ducharse / Sich duschen

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado o arqueado hasta sobrepasar la cabeza. La mano se mantiene semicerrada, en lateral o en vertical hacia abajo, con los dedos estirados y dirigidos hacia la cabeza. Se realiza con el brazo un movimiento continuo lateral hacia arriba y hacia abajo, acercándose y alejándose de la cabeza sin tocarla (Cestero 1999b, p.109).

Gesto 2:



Se levantan los dos brazos, semiflexionados o arqueados hasta sobrepasar la cabeza. Las manos se mantienen semicerradas, en lateral o verticales hacia abajo, con los dedos estirados y dirigidos hacia la cabeza. Se realiza con los brazos un movimiento continuo lateral hacia arriba y hacia abajo, acercándose

ALEMANIA

Gesto:

y alejándose de la cabeza sin tocarla (Cestero 1999b, p.109).	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>PSsss, pSSss</i> Consonantizaciones orales bilabiales y alveolares con alargamiento. (Cestero 1999b, p.109)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.189).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.189).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.7. Peinarse

Equivalente(s) lingüístico(s):
Peinarse / Sich kämmen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo hasta llevar la mano a la parte superior del lateral derecho de la cabeza. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos doblados sobre la palma a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o con el brazo un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.109).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.190).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.190).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.190).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.8. Cocinar	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Cocinar / Kochen</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho unos 90°, semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos muy juntos o doblados. Se realiza con un brazo un movimiento continuo giratorio circular hacia delante y con el otro se simula que se sujeta algún recipiente de cocina (Cestero 1999b, p.110).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.185).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.185).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.185).	Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

III.8.9. Estudiar

Equivalente(s) lingüístico(s):

Estudiar / Lernen

ESPAÑA

Gesto:



Se levantan los brazos flexionándolos hacia arriba y las manos se mantienen cerradas, en vertical, con los dedos juntos y doblados. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con los brazos un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.110).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos flexionándolos hacia arriba y las manos se mantienen abiertas, en vertical y con los dedos separados y estirados. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con los brazos un leve movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo.

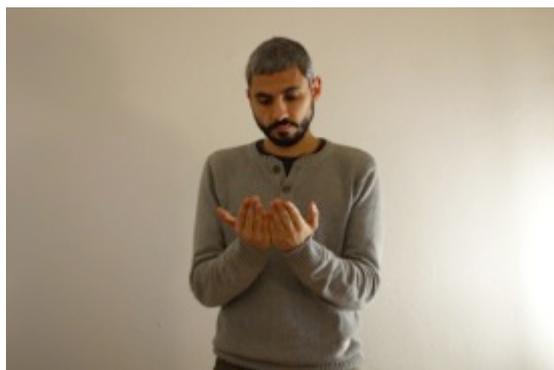
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se tiene información.</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: No se tiene información.</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.</p>
<p>Información cronémica: No se tiene información.</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.10. Leer

Equivalente(s) lingüístico(s):
Leer / Lesen

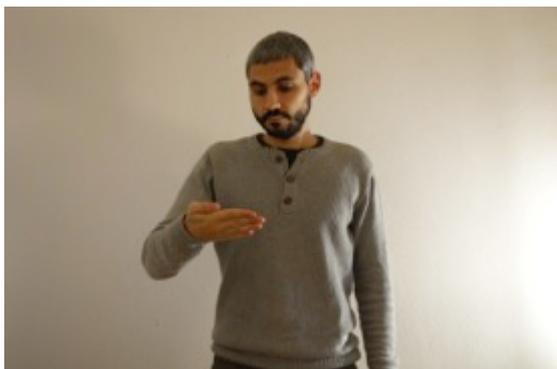
ESPAÑA

Gesto 1:



Se levantan los brazos unos 135° semiflexionándolos lateralmente hacia arriba hasta unir los bordes laterales de las manos, que se mantienen abiertas o estiradas, semiverticales hacia arriba, con las palmas hacia arriba y los dedos juntos (Cestero 1999b, p.111).

Gesto 2:



Se levanta un brazo unos 135° semiflexionándolo lateralmente hacia arriba. Se mantiene la mano abierta o estirada, semivertical, con la palma hacia arriba y los dedos juntos (Cestero 1999b, p.111).

ALEMANIA

Gesto:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.194).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.194).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.</p>
<p>Información cronémica: “La posición se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.194).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.11. Escribir	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Escribir / Schreiben</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho unos 90°, semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se queda cerrada, en lateral u horizontal, con los dedos más o menos encogidos a excepción del índice, que se mantiene semiencogido, y del pulgar, que se mantiene estirado. Se realiza un leve movimiento hacia delante y atrás y con el brazo un movimiento lateral hacia la derecha. Se simula el apoyo de la escritura con la mano izquierda (Cestero 1999b, p.111).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.193).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.193).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.193).	Información cronémica: El gesto se mantiene uno o dos segundos.
Observaciones: "En España, este gesto realizado al aire, a la altura de la cabeza en un bar o restaurante, sirve para pedir la cuenta" (Rodríguez 2013, p.193).	

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.12. Escuchar

Equivalente(s) lingüístico(s):
Escuchar / Hören

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha o colocarla detrás de ella. La mano se mantiene semicerrada, en vertical hacia arriba, con la palma hacia el frente y con los dedos juntos (Cestero 1999b, p.112).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha, que se mantiene cerrada, en vertical y con los dedos juntos y doblados, a excepción del índice que se mantiene estirado y dirigido hacia la oreja. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con los brazos un leve

ALEMANIA

Gesto:

<p>movimiento continuo lateral de acercamiento y separación de la oreja (Cestero 1999b, p.112).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.196).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.196).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.196).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.13. Hablar	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Hablar / Sprechen</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda hasta la boca. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal, con los dedos muy juntos, estirados hacia el frente y se realiza un movimiento continuo juntando y separando los dedos (Cestero 1999b, p.113).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): <i>Bla Bla</i> Consonantizaciones orales bilabiales y palatales con vocalización (compuesto). (Cestero 1999b, p.113)	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.199).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.200).	Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

III.8.14. Estar callado/a

Equivalente(s) lingüístico(s):

Estar callado/a – Still sein

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda hasta la boca. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos y cerrados, a excepción del índice y el pulgar, que se mantienen estirados y en paralelo cerrando o simulando cerrar los labios (Cestero 1999b, p.113).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.197).

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.197).

Información cronémica:

“El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.198).

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, con la mano cerrada a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y en vertical, hasta la altura de la boca. Se permanece en esta posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

III.8.15. Hablar por teléfono

Equivalente(s) lingüístico(s):
Hablar por teléfono / Telefonieren

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado hasta llevar la mano a la altura de la mejilla derecha. La mano se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos muy juntos y encogidos, a excepción del meñique y el pulgar que permanecen estirados (Cestero 1999b, p.114).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.201).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.201).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.201).

Información cronémica:

El gesto se mantiene uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto, tanto en España como en Alemania, también puede realizarse con el puño de la mano cerrado. En España, es cada vez menos frecuente esta posición final, aunque era la originaria.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras
III.8.16. Caminar

Equivalente(s) lingüístico(s):
Caminar / Laufen

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionado, unos 90°. La mano se mantiene semiabierta, en vertical hacia abajo, con los dedos juntos y encogidos a excepción del índice y del corazón que permanecen estirados hacia el suelo. Con estos dos dedos se realiza, de forma alterna, un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás y con el brazo un movimiento continuo hacia delante (Cestero 1999b, p.114).

Signo(s) paralingüístico(s):

Chu Chu Chu

Consonantizaciones orales palatales con vocalización (compuesto).

(Cestero 1999b, p.115)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.203).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.203).

Información cronémica:

El gesto se mantiene uno o dos segundos.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras III.8.17. Conducir	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Conducir / Auto fahren</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levantan los brazos semiflexionándolos y arqueándolos. Las manos permanecen cerradas, en lateral, con los dedos muy juntos y cerrados. Se realiza, de forma alterna, un movimiento continuo con los brazos hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.115).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): YSsss Consonantización oral palatal con alveolar. (Cestero 1999b, p.115)	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.204).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación aunque puede comprenderse desde una distancia mayor.
Información cronémica: “El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.204).	Información cronémica: El gesto se mantiene uno o dos segundos.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.1. Dar una opinión

Equivalente(s) lingüístico(s):
Yo creo..., Para mí... / Ich glaube..., Für mich...

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho flexionado y se lleva la palma de la mano estirada, con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se apoya la palma de la mano en el pecho y se mantiene en esa posición o bien se dan varias palmadas en el pecho (Cestero 1999b, p.121).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.205).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.205).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.205).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse levantando ambos brazos.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.2. Valorar positivamente

Equivalente(s) lingüístico(s):
Muy bien / Sehr gut

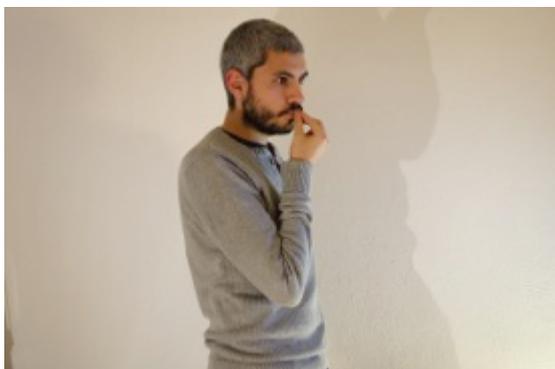
ESPAÑA

Gesto 1:



Se dirigen los dedos apiñados a la boca y se besan (Nascimento 2012, p.292).

Gesto 2:



Se besan las puntas de los dedos pulgar e índice unidas (Nascimento 2012, p.293).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡humm!

“El gesto puede ir acompañado del signo paralingüístico” (Nascimento 2012, p.293).

Información proxémica:

No se tiene información.

ALEMANIA

Gesto:



Se mueve la cabeza hacia arriba y hacia abajo y se dirigen los pulgares de ambas manos a el interlocutor. Se permanece en esta posición unos segundos.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de

	conversación.
Información cronémica: No se tiene información.	Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.
Observaciones: Para el gesto español: “Se usa para valorar positivamente situaciones, personas o cosas (generalmente, al referirse a una comida exquisita)”. “En el caso específico de la comida exquisita, es común relamerse los labios”. (Nascimento 2012, p.293)	

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.3. Valorar negativamente

Equivalente(s) lingüístico(s):
Muy mal / Sehr schlecht

ESPAÑA

Gesto 1:



Se cierra el puño, con el pulgar hacia abajo, se mueve hacia arriba y hacia abajo (Nascimento 2012, p.236).

Gesto 2:



Se hace una mueca, se frunce el entrecejo, la nariz y la boca. También, pueden mostrarse los dientes o la punta de la lengua (Nascimento 2012, p.246).

ALEMANIA

Gesto:



Se hace una mueca, se frunce el entrecejo, la nariz y la boca. Se levanta el brazo derecho (o los brazos) unos 45° y con la palma de la mano abierta y hacia abajo, se hace un movimiento hacia un lado y hacia otro.

<p>Gesto 3:</p>  <p>Se simula vomitar con la boca abierta y el dedo índice cerca de ella (Nascimento 2012, p.246).</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¡puaj!</i> El gesto 2 y 3 suelen ir acompañados del sonido paralingüístico (Nascimento 2012, p.246).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: No se tiene información.</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: No se tiene información.</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>
<p>Observaciones: El gesto 3 es más fuerte e indica gran nivel de repulsión. Puede usarse para referirse a situaciones o personas y suele ser utilizado por jóvenes, muchas veces, como broma (Nascimento 2012, p.246).</p>	

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.4. Expresar acuerdo

Equivalente(s) lingüístico(s):

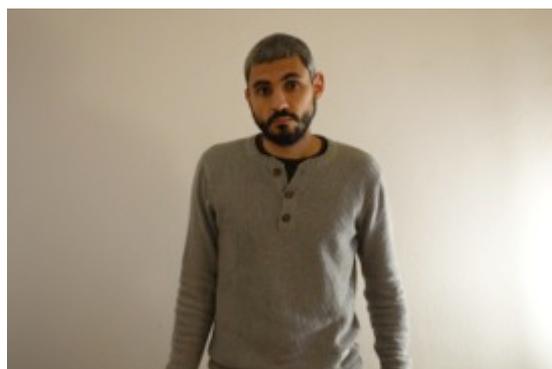
¡Sí!, (hm), ¡También!, ¡Tampoco!, ¡Claro!, ¡Es verdad! / Ja!, Auch!, Natürlich!, Wahr ist!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se mueve la cabeza hacia arriba y hacia abajo (Nascimento 2012, p.328).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se tiene información.

Signo(s) paralingüístico(s):

HM, HhMmm

Consonantizaciones orales guturales y nasales con o sin alargamiento.

Información proxémica:

No se tiene información.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

No se tiene información.

Información cronémica:

El gesto se repite uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán puede acompañarse del dedo índice, estirado y en vertical, o de la palma de la mano derecha hacia arriba señalando al interlocutor.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.5. Expresar desacuerdo

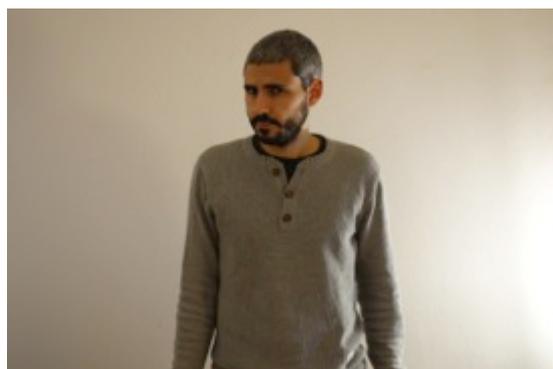
Equivalente(s) lingüístico(s):
¡No!, ¡no es verdad!, ¡Claro que no! / Nein!, Nicht wahr!, Natürlich nicht

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto 1:

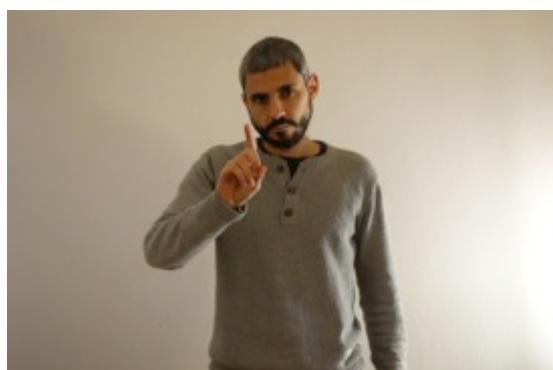
Gesto 1:



Se mueve la cabeza hacia los lados (Nascimento 2012, p.329).

Gesto 2:

Gesto 2:



Se mueve varias veces la mano hacia los lados, con el dedo índice extendido y la yema hacia el interlocutor (Nascimento 2012, p.329).

Signo(s) paralingüístico(s):

Signo(s) paralingüístico(s):

No se tiene información.

No se aprecian.

Información proxémica:

Información proxémica:

No se tiene información.

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

<p>Información cronémica: No se tiene información.</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.</p>
<p>Observaciones: Los gestos 1 y 2 pueden hacerse en combinación (Nascimento 2012, p.329).</p>	<p>Observaciones: Con el gesto 2 también puede realizarse un movimiento con la palma de la mano hacia arriba y en horizontal o con los dedos estirados y juntos.</p>

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.6. Expresar escepticismo

Equivalente(s) lingüístico(s):

¡No sé!, ¡Depende!, ¡Quizás! / Ich weiß nicht!, Das kommt darauf an!, Vielleicht!

ESPAÑA

Gesto 1:



Se mueve la cabeza lateralmente, en dirección al hombro (Nascimento 2012, p.330).

Gesto 2:



Se mueve la mano, girando la muñeca de un lado a otro, alternativamente (Nascimento 2012, p.331).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

Gesto 3:



Se levantan los hombros, simultáneamente, una o más veces (Nascimento 2012, p.330).

Signo(s) paralingüístico(s): No se tiene información.	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: No se tiene información.	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.
Información cronémica: No se tiene información.	Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos III.9.7. Expresar certeza y evidencia: estar seguro/a, estar totalmente seguro/a	
Equivalente(s) lingüístico(s): <i>Estar seguro/a, Estar totalmente seguro/a – Sicher sein, Mit absoluter Sicherheit sein</i>	
ESPAÑA Gesto:	ALEMANIA Gesto:
	
<p>Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente, o en horizontal, con la palma hacia abajo, y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o con el brazo un movimiento lateral hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.122).</p>	
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.206).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.206).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.
Información cronémica: “El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.206).	Información cronémica: El gesto se repite unos segundos.
	Observaciones: El gesto alemán también puede realizarse levantando ambos brazos.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.8. Expresar certeza y evidencia: estar casi seguro/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estar casi seguro/a – Mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit sein

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la muñeca un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.123).

Signo(s) paralingüístico(s):

PChi PCha

Consonantizaciones orales bilabiales y palatales con vocalizaciones (compuesto).

Psi Psa

Consonantizaciones orales bilabiales y alveolares con vocalizaciones (compuesto).

(Cestero 1999b, p.123)

Signo(s) paralingüístico(s):

PChi PCha

Consonantizaciones orales bilabiales y palatales con vocalizaciones (compuesto).

Psi Psa

Consonantizaciones orales bilabiales y alveolares con vocalizaciones (compuesto).

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.207).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.207).

Información cronémica:

El gesto se repite unos segundos.

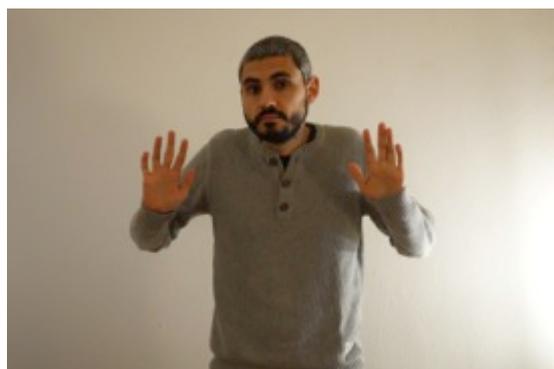
	<p>Observaciones: El gesto alemán también puede realizarse levantando ambos brazos.</p>
--	--

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.9. Expresar certeza y evidencia: no estar seguro/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
No estar seguro/a – *Unsicher sein*

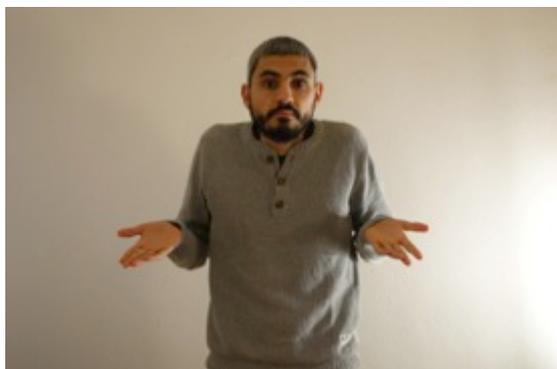
ESPAÑA

Gesto 1:



Los ojos están semicerrados y el entrecejo ligeramente fruncido. La boca se estira y se curva hacia abajo con los labios pegados y apretados (Cestero 1999b, p.123).

Gesto 2:



Se levantan los brazos flexionándolos hacia delante, hasta la altura del pecho. Las manos se mantienen abiertas, en vertical, con las palmas hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. A la vez se elevan los hombros, se encoge el cuello y se permanece así unos segundos o se mueven las manos o los brazos lateralmente, de derecha a izquierda (Cestero 1999b, p.124).

ALEMANIA

Gesto:

Gesto 3:

Se levantan los brazos flexionándolos hacia delante, hasta la altura del pecho. Las manos se mantienen abiertas, en horizontal o ligeramente ladeadas, con las palmas hacia arriba y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. A la vez se elevan los hombros, se encoge el cuello y se permanece así unos segundos (Cestero 1999b, p.124).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.209).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.209).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.209).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.10. Expresar posibilidad

Equivalente(s) lingüístico(s):
Es posible..., Quizás... / Vielleicht...

ESPAÑA	ALEMANIA
<p>Gesto:</p>  <p>Se ladea la cabeza de izquierda a derecha y se hace una mueca de duda (Coll, Gelabert y Martinell 1990, p.20).</p>	<p>Gesto:</p>  <p>Se ladea la cabeza de izquierda a derecha y se hace una mueca de duda. Se levantan los brazos semiflexionados, con las manos abiertas, en vertical, hacia adelante y los dedos separados y estirados. Se permanece en esta posición unos segundos.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se tiene información.</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: No se tiene información.</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: No se tiene información.</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>
<p>Observaciones: En español: "También un <i>sí</i> poco convencido, o un <i>sí</i> contra la voluntad puede manifestarse con este mismo gesto" (Coll, Gelabert y Martinell 1990, p.20).</p>	

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.11. Expresar conocimiento

Equivalente(s) lingüístico(s):
Ya..., Ya lo sé... / Ja..., Ich weiß...

ESPAÑA

Gesto:

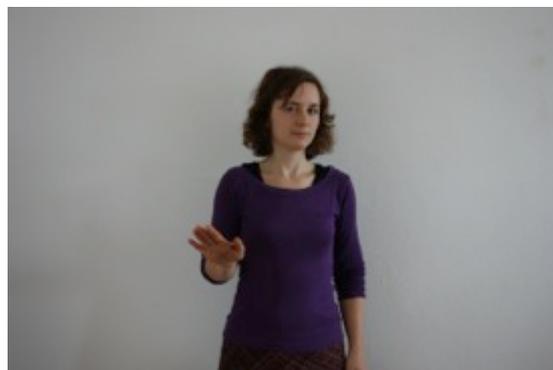


"Se cierra la boca, se aprietan los labios y se estiran hacia los lados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo ascendente y descendente" (Rodríguez 2013, p.210)

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se cierra la boca, se aprietan los labios y se estiran hacia los lados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo ascendente y descendente. Se levanta el brazo derecho y con la mano en horizontal y los dedos estirados y juntos, a excepción del pulgar, se realiza un movimiento continuo de arriba a abajo.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Aha, Aja</i> “Vocalización, con consonantización oral gutural, con o sin alargamiento” (Rodríguez 2013, p.210).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Aha</i> Vocalización, con consonantización oral gutural, con o sin alargamiento.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.210).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “Los gestos son rápidos y breves, para interrumpir lo menos posible la interacción” (Rodríguez 2013, p.210).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
III.9.12. Expresar desconocimiento

Equivalente(s) lingüístico(s):
No sé... / Ich weiß nicht...

ESPAÑA

Gesto:

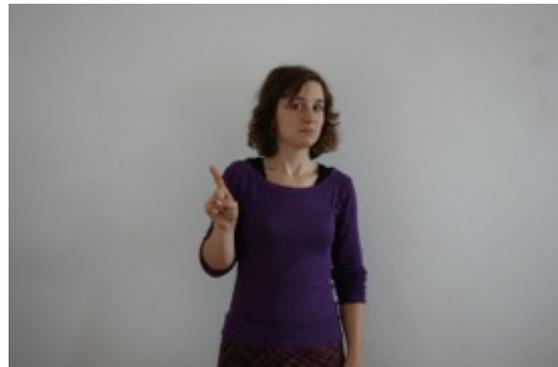


"Los ojos se abren considerablemente y las cejas se arquean. La boca está cerrada y con los labios apretados y curvados hacia abajo o abierta. El cuerpo se inclina ligeramente, bien hacia delante, bien hacia atrás" (Rodríguez 2013, p.211).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Los ojos se abren considerablemente y las cejas se arquean. La boca está cerrada y con los labios apretados y curvados hacia abajo o abierta. El cuerpo se inclina ligeramente, bien hacia delante, bien hacia atrás. Se levanta el brazo derecho y con la mano en vertical y cerrada, a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado, se dirige hacia el interlocutor.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¿Mmm?</i> “Consonantización nasal bilabial con entonación interrogativa” (Rodríguez 2013, p.211).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Aahhh?</i> Vocalización alargada con consonantización oral gutural.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.211).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “Los gestos son rápidos y breves, para interrumpir lo menos posible la interacción” (Rodríguez 2013, p.211).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.1. Expresar gustos e intereses

Equivalente(s) lingüístico(s):
*Me gusta, Me encanta, ¡Qué bonito!, ¡Qué rico!, Qué bueno! /
Gefällt mir, Gefällt mir sehr, Wie schön!, Lecker!, Gut!*

ESPAÑA

Gesto 1:



Se abren los ojos y se elevan las cejas. Los labios se mantienen pegados y la boca en posición de reposo o ligeramente redondeada (Cestero 1999b, p.125).

Gesto 2:



Se entornan los ojos y se elevan las cejas.
Se abre la boca con los labios ligeramente redondeados (Cestero 1999b, p.125).

ALEMANIA

Gesto:

Signo(s) paralingüístico(s):

¡mMHm!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con alargamiento y entonación admirativa.

Signo(s) paralingüístico(s):

mMHm!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con alargamiento y entonación admirativa.

<p><i>¡Ooh!, ¡Oho!</i></p> <p>Vocalizaciones con o sin aspiraciones, generalmente con alargamiento y entonación admirativa.</p> <p>(Cestero 1999b, p.125)</p>	
<p>Información proxémica:</p> <p>“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.213).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>“El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.213).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.2. Expresar aversión

Equivalente(s) lingüístico(s):
No me gusta, ¡Qué feo!; ¡Qué malo!, ¡Qué asco! /
Gefällt mir nicht, Wie hässlich!, Wie schlecht!, Wie eklig!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se cierran los ojos, se frunce el ceño y el entrecejo, se arruga la nariz y los labios se mantienen pegados, apretándose o estirándose hacia abajo (Cestero 1999b, p.126).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡uAH!, ¡iAj!

Vocalizaciones con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

¡BuAh!, ¡PuaJ!

Consonantizaciones orales bilabiales y guturales con vocalización y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.126)

Signo(s) paralingüístico(s):

Aj!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.214).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.214).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también se puede complementar levantando el brazo derecho

	<p>flexionado unos 90° y, con la mano abierta en horizontal hacia abajo o simplemente con el dedo índice estirado y en vertical, se realiza un movimiento de un lado a otro.</p>
--	--

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.3. Expresar deseos

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Ojalá...!, Me encantaría... / Hoffentlich...!, Ich möchte...

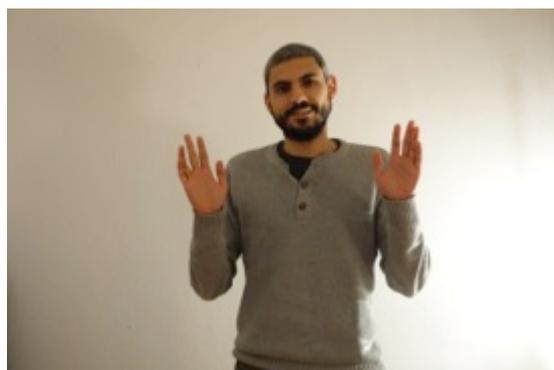
<p>ESPAÑA</p> <p>Gesto:</p>	<p>ALEMANIA</p> <p>Gesto:</p>
 <p>Se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados o solo un poco despegados y la boca en posición de reposo o un poco redondeada. Se flexionan hacia arriba los dos brazos a la vez, realizando un movimiento lateral que permita entrelazar las manos a la altura del pecho (Cestero 1999b, p.131).</p>	 <p>Se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados o solo un poco despegados y la boca en posición de reposo o un poco redondeada. Se flexionan hacia arriba los dos brazos a la vez, realizando un movimiento lateral que permita juntar las manos a la altura del pecho.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>KMmm</i> Consonantización oral gutural y nasal bilabial con alargamiento. (Cestero 1999b, p.131)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.215).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.215).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.4. Expresar alegría y satisfacción

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy contento/a, Estoy feliz, Estoy encantado/a / Ich bin glücklich

ESPAÑA

Gesto:



ALEMANIA

Gesto 1:

Los ojos se semicieran y las cejas se estiran y elevan. Los labios están pegados y se sonrío o se abre totalmente la boca con los labios estirados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia la izquierda y hacia la derecha o se levantan los brazos, flexionados y hacia arriba, con las manos estiradas, en vertical y las palmas hacia el frente, y se realiza con los brazos o las manos un movimiento continuo de acercamiento y separación (Cestero 1999b, p.100).

Gesto 2:



Los ojos se semicieran y las cejas se estiran y elevan. Los labios están pegados y se sonrío o se abre totalmente la boca con los labios estirados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia la

<p>izquierda y hacia la derecha o se levantan los brazos, flexionados y hacia arriba, con las manos cerradas. Se realiza un movimiento continuo de acercamiento y separación.</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¡Aahhh!</i> Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa. <i>¡MKmm!</i> Consonantización oral gutural y nasal bilabial con entonación admirativa.</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Aahhh!</i> Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, pp.216-217).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite durante segundos” (Rodríguez 2013, p.217).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.5. Expresar tristeza y aflicción

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy triste, Estoy deprimido / Ich bin traurig, Ich bin deprimiert

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Los ojos se semicieran y las cejas se arquean. Los labios están pegados y la boca un poco curvada hacia abajo. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral descendente, hacia la derecha o hacia la izquierda (Cestero 1999b, p.101).

Signo(s) paralingüístico(s):

Tz, Ts

Consonantizaciones orales linguodentales o linguo-alveolares (clics).

mKMm

Consonantización oral gutural y nasal bilabial.

(Cestero 1999b, p.101)

Signo(s) paralingüístico(s):

mKMm

Consonantización oral gutural y nasal bilabial.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.218).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.218).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

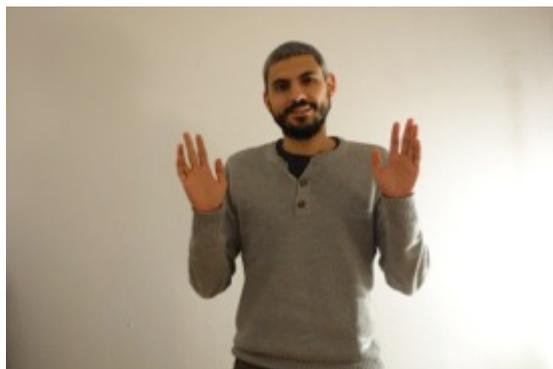
III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.6. Expresar placer y diversión

(véase tabla III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos III.10.4. Expresar alegría y satisfacción)

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué divertido! / Was für ein Spaß!

ESPAÑA

Gesto:

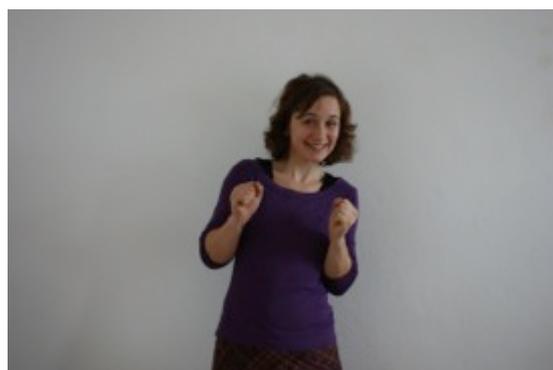


ALEMANIA

Gesto 1:

Los ojos se semicieran y las cejas se estiran y elevan. Los labios están pegados y se sonríe o se abre totalmente la boca con los labios estirados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia la izquierda y hacia la derecha o se levantan los brazos, flexionados y hacia arriba, con las manos estiradas, en vertical y las palmas hacia el frente, y se realiza con los brazos o las manos un movimiento continuo de acercamiento y separación (Cestero 1999b, p.100).

Gesto 2:



Los ojos se semicieran y las cejas se estiran y elevan. Los labios están pegados y se sonríe o se abre totalmente la boca con los labios estirados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia la

<p>izquierda y hacia la derecha o se levantan los brazos, flexionados y hacia arriba, con las manos cerradas. Se realiza un movimiento continuo de acercamiento y separación.</p>	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¡Aahhh!</i> Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa. <i>¡MKmm!</i> Consonantización oral gutural y nasal bilabial con entonación admirativa.</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Aahhh!</i> Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, pp.216-217).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite durante segundos” (Rodríguez 2013, p.217).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.7. Expresar aburrimiento

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué aburrido! / Wie langweilig!

ESPAÑA

Gesto:



Se entornan los ojos y se frunce un poco el entrecejo. La boca permanece con los labios cerrados en posición de reposo o abierta y con los labios redondeados. Se flexiona el brazo derecho lateralmente hasta cubrir con la palma de la mano, con los dedos juntos, a excepción del pulgar, y estirados, la boca. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás, de separación y aproximación a la boca (Cestero 1999b, p.104).

Signo(s) paralingüístico(s):

AAaaa, AaaH

Vocalizaciones alargadas con o sin aspiración.

(Cestero 1999b, p.104)

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.219).

ALEMANIA

Gesto:



Se entornan los ojos y se frunce un poco el entrecejo. La boca permanece con los labios cerrados en posición de reposo o abierta y con los labios redondeados. Se flexiona el brazo derecho lateralmente, llevando la mano, con los dedos juntos a excepción del pulgar, hacia la frente.

Signo(s) paralingüístico(s):

AAaaa, AaaH

Vocalizaciones alargadas con o sin aspiración.

Pfff

Consonantización oral bilabial y labiodental.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

<p>Información cronémica: “El gesto dura unos segundos” (Rodríguez 2013, p.220).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>
<p>Observaciones: El gesto español también puede realizarse simulando dormir: se unen las palmas de las dos manos estiradas a la altura de la parte lateral derecha o izquierda de la cara o apoyándola sobre las manos estiradas y unidas.</p>	

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.8. Expresar hartazgo

Equivalente(s) lingüístico(s):

Estoy harto/a, ¡No puedo más!, ¡Basta ya! / Ich kann nicht mehr!, Ich habe genug!

ESPAÑA

Gesto:



Se pasa la palma de la mano, con los dedos extendidos y el pulgar por debajo, hacia adentro, por el cuello, por la frente o por encima de la cabeza (Nascimento 2012, p.242).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan los brazos (o un solo brazo) flexionados y con las palmas de las manos abiertas hacia afuera y cruzadas. Se realizan movimientos de un lado a otro.

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Uuff!

"Vocalización o consonantización oral labiodental con entonación admirativa" (Torres citado en Rodríguez 2013, p.221).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación pero puede comprenderse desde una distancia mayor" (Rodríguez 2013, p.221).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"Los movimientos son rápidos y el gesto dura entre medio segundo y un segundo" (Torres citado en Rodríguez 2013, p.222).

Información cronémica:

El movimiento se realiza de forma rápida y dura entre medio segundo y un segundo.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.9. Expresar enfado e indignación

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy enfadado/a, Estoy indignado/a / Ich bin böse, Ich bin angewidert

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Los ojos se semicieran y el ceño y el entrecejo se fruncen. Se pegan los labios fuertemente y la boca se encoge o se curva hacia abajo. Con la cabeza se realiza un movimiento semigiratorio hacia la derecha y hacia la izquierda, y se flexiona el brazo derecho con la mano fuertemente cerrada y se realiza, con ellos, un movimiento continuo hacia abajo y hacia arriba (Cestero 1999b, p.101).

Signo(s) paralingüístico(s):

OKh

Vocalización con consonantización oral gutural.

(Cestero 1999b, p.101)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.223).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.223).

Información cronémica:

El gesto se repite uno o dos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.10. Expresar miedo, ansiedad y preocupación

Equivalente(s) lingüístico(s):

Tengo miedo, Estoy preocupado/a / Ich habe Angst, Ich bin betroffen

ESPAÑA

Gesto:

ALEMANIA

Gesto:



"Se abren considerablemente los ojos y se frunce el ceño a la vez que se levantan ambos brazos, flexionados, con las palmas de las manos abiertas y los dedos estirados hacia la cara o con las manos cerradas y colocadas a la altura del pecho o la barbilla" (Rodríguez 2013, p.224).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Aaaaah!

"Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.224).

Signo(s) paralingüístico(s):

Aaaaah!

Vocalización alargada con aspiración y entonación admirativa.

Información proxémica:

"Es posible reducir la distancia con el interlocutor" (Rodríguez 2013, p.224).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"Los movimientos son rápidos y se mantiene la posición unos segundos" (Rodríguez 2013, p.224).

Información cronémica:

El gesto se realiza de forma rápida y se mantiene unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse con las manos abiertas, en vertical y hacia afuera.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.11. Expresar nerviosismo

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy nervioso/a, Estoy impaciente / Ich bin nervös, Ich kann nicht warten

ESPAÑA

Gesto:



Los ojos se semiabren y se estiran las cejas hacia arriba. Los labios se cierran y la boca se estira en horizontal. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo y se dirige la mano semicerrada, con los dedos juntos a excepción del pulgar hacia la boca. Se realiza con la mano un movimiento lateral continuo hacia la derecha y hacia la izquierda y se frota los labios con la punta de los dedos (Cestero 1999b, p.103).

Signo(s) paralingüístico(s):

Mml

Consonantización nasal bilabial o gutural con vocalización.

BSs, PSs

Consonantizaciones orales bilabiales con alveolares.

(Cestero 1999b, p.103)

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de

ALEMANIA

Gesto:



Los brazos permanecen estirados y las manos en horizontal, con las palmas hacia abajo. Se realiza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo con los dedos.

Signo(s) paralingüístico(s):

BSs, PSs

Consonantizaciones orales bilabiales con alveolares.

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de

conversación” (Rodríguez 2013, p.225).	conversación.
Información cronémica: “El gesto se mantiene o se repite unos segundos” (Rodríguez 2013, p.226).	Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.12. Expresar empatía

Equivalente(s) lingüístico(s):
Sí sí, Claro claro, ¡Qué rabia! / Ja, klar

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Las cejas se elevan y las comisuras de los labios se estiran ligeramente hacia abajo. Se mueve la cabeza pausadamente hacia arriba y hacia abajo. En ocasiones, se coloca la mano sobre el hombro del interlocutor (Rodríguez 2013, p.227).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación o se reduce para entrar en contacto con el interlocutor” (Rodríguez 2013, p.227).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación o se reduce para entrar en contacto con la otra persona.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante un segundo o dos. Los movimientos son pausados” (Rodríguez 2013, p.227).

Información cronémica:

El gesto se repite durante un segundo o dos. Los movimientos son pausados.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse dando un abrazo a la otra persona o tomando sus manos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.13. Expresar alivio

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy aliviado/a / Ich bin entlastet

<p>ESPAÑA</p> <p>Gesto:</p>	<p>ALEMANIA</p> <p>Gesto:</p>
 <p>Con la mano abierta y los dedos juntos, se pasa el lateral del índice o la propia mano, en horizontal, por la frente, de un extremo al otro, como si se estuviera limpiando el sudor, sacudiendo o no la mano al final (Nascimento 2012, p.233).</p>	 <p>Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano, abierta, con los dedos separados y estirados y con la palma hacia el cuerpo, hasta la altura del pecho. Al mismo tiempo se realiza un movimiento hacia arriba y hacia abajo con los hombros.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s):</p> <p><i>Buff!</i></p> <p>Consonantización oral bilabial y labiodental con vocalización.</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s):</p> <p><i>Buff!</i></p> <p>Consonantización oral bilabial y labiodental con vocalización.</p>
<p>Información proxémica:</p> <p>“El gesto se realiza dentro de la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.229).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>“El gesto dura entre medio segundo y un segundo” (Torres citando en Rodríguez 2013, p.229).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>El gesto dura entre medio y un segundo.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.14. Expresar decepción

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué desilusión!, ¡Qué rabia! / Was für eine Enttäuschung!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Los ojos se entristecen, la boca se entreabre, los labios se quedan en forma de O y los brazos se dejan caer a lo largo del cuerpo (Coll, Gelabert y Martinell, 1990, p.62).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Joo!

"Consonantización oral gutural con vocalización y entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.230).

Pfff

"Consonantización oral bilabial fricativa" (Rodríguez 2013, p.230).

Signo(s) paralingüístico(s):

Ohhh

Vocalización con aspiración y alargamiento.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.230).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"El gesto se mantiene unos segundos" (Rodríguez 2013, p.230).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.15. Expresar resignación

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡No hay nada que hacer! / Ich kann nichts machen!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"Los ojos se entornan. Se realiza, con la cabeza, con los hombros o con ambos, un movimiento directo descendente" (Rodríguez 2013, p.231).

Signo(s) paralingüístico(s):

PFFf

"Consonantizaciones orales bilabiales y labiodentales con alargamiento." (Rodríguez 2013, p.231).

Signo(s) paralingüístico(s):

PFFf

Consonantización oral bilabial y labiodental con alargamiento.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.231).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"El gesto dura uno o dos segundos. Los movimientos son pausados" (Rodríguez 2013, p.231).

Información cronémica:

El gesto se repite durante un segundo o dos. Los movimientos son pausados.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.16. Expresar arrepentimiento

Equivalente(s) lingüístico(s):
Lo siento, Perdona / Es tut mir Leid, Entschuldigung

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"Los ojos se entornan y la boca se cierra, con los labios apretados y curvados hacia abajo. Se realiza un movimiento leve de cabeza directo descendente. Los brazos pueden permanecer en reposo o bien pueden llevarse las manos al pecho" (Rodríguez 2013, p.232).

Signo(s) paralingüístico(s):

"No se aprecian signos paralingüísticos, aunque en el caso de emoción intensa se puede producir el *llanto*" (Rodríguez 2013, p.232).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.232).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"El gesto dura unos segundos" (Rodríguez 2013, p.232).

Información cronémica:

El gesto dura unos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse llevando las manos a la altura de la boca o de la cabeza. Además, pueden juntarse las palmas de las manos estiradas y con los dedos juntos a excepción de los pulgares a la altura del pecho.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.17. Expresar vergüenza

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué vergüenza! / Was für eine Schande!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"La mirada se desvía hacia el suelo o hacia un lado. Se puede fruncir el ceño. Es habitual combinar los gestos faciales con un movimiento descendente de cabeza. Se puede acompañar de un gesto manual: se levantan los brazos, flexionados, hasta colocar las manos a la altura de la cara. Las manos están abiertas, en vertical, con las palmas hacia la cara y los dedos estirados y juntos, creando una pantalla que tape el rostro" (Rodríguez 2013, p.233).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Aaay!

"Vocalizaciones con alargamiento y entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.233).

Signo(s) paralingüístico(s):

Aaa!

Vocalizaciones con alargamiento y entonación admirativa.

Información proxémica:

"Puede aumentarse la distancia con el interlocutor, con una leve inclinación del cuerpo hacia un lado o hacia atrás" (Rodríguez 2013, p.234).

Información proxémica:

Puede aumentarse la distancia con el interlocutor con una inclinación del cuerpo hacia atrás.

Información cronémica:

"Los movimientos pueden realizarse a una velocidad media o rápida. La posición se mantiene unos segundos" (Rodríguez 2013, p.234).

Información cronémica:

El gesto se realiza de forma rápida y se mantiene durante unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.18. Expresar sorpresa y extrañeza

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué sorpresa!, ¿De verdad?, ¡Vaya! / Was für eine Überraschung!, Wirklich?

ESPAÑA

Gesto 1:



"Se abre la boca y los ojos y se llevan las manos a las mejillas" (Coll, Gelabert y Martinell 1990, p.61).

Gesto 2:



"Se abre la boca y los ojos y se lleva la mano a la boca, que se mantiene entreabierta" (Coll, Gelabert y Martinell 1990, p.61).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡oh...!

"Se emite frecuentemente la interjección (Coll, Gelabert y Martinell 1990, p.61).

ALEMANIA

Gesto:



Se mueve el tronco hacia atrás y se levantan los brazos flexionados unos 120°. Las palmas de las manos permanecen en vertical, dirigidas hacia el frente y con los dedos separados y estirados.

Signo(s) paralingüístico(s):

Oh...!

Vocalización con alargamiento y aspiración y entonación admirativa.

<p>Información proxémica:</p> <p>“El emisor se inclina ligeramente hacia delante o hacia atrás, disminuyendo o aumentando su distancia con respecto al interlocutor” (Rodríguez 2013, p.236).</p>	<p>Información proxémica:</p> <p>El emisor se inclina hacia delante o hacia atrás.</p>
<p>Información cronémica:</p> <p>“La velocidad y la duración de los movimientos dependerán del grado de asombro que se quiera comunicar” (Rodríguez 2013, p.236).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>La velocidad y la duración de los movimientos dependen del grado de asombro que se quiera comunicar.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.19. Expresar admiración y orgullo

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué bonito / interesante!, ¡Increíble! / Wie schön / interessant!, Wunderbar!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"Los ojos se abren considerablemente, elevándose las cejas, y la mirada se dirige hacia un lateral y hacia arriba, o hacia el objeto de admiración si está presente. La boca muestra una sonrisa y se realiza con la cabeza un movimiento continuo ascendente y descendente" (Rodríguez 2013, p.237).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Oh!, ¡Ooh!

"Vocalización con aspiración y alargamiento, con entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.237).

Signo(s) paralingüístico(s):

Uauh!

Vocalización con espiración y alargamiento, con entonación admirativa.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.237).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"Los gestos se mantienen durante unos segundos" (Rodríguez 2013, p.237).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.20. Expresar afecto

Equivalente(s) lingüístico(s):
Te quiero / Ich hab dich Lieb

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"Se entornan los ojos, las cejas se elevan y la boca muestra una sonrisa. Se realiza con la cabeza un movimiento simple ascendente y descendente, o lateral ascendente. En ocasiones, uno o los dos brazos se levantan, flexionados, para llevar las manos a la altura del pecho" (Rodríguez 2013, p.238).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡AaaY!

"Vocalizaciones con entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.238).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.238).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

"El gesto se mantiene durante unos segundos" (Rodríguez 2013, p.238).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.21. Expresar sensaciones físicas: estar dolorido/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Qué dolor!, Me duele/n... / Tut weh!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo y se mantienen los labios pegados, apretados y estirados hacia abajo. Se levanta el brazo derecho, semiflexionándolo, con la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos o separados, a excepción del pulgar, y se lleva a la parte del cuerpo que se quiera señalar (Cestero 1999b, p.129).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡Ay!, ¡Aaay!, ¡AaYy!, ¡Uy!, ¡uYyy!

Vocalizaciones con o sin alargamiento y entonación admirativa.

¡AH!, ¡Aaha!

Vocalizaciones con consonantización oral gutural, con o sin alargamiento y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.129)

Signo(s) paralingüístico(s):

AH!

Vocalización con consonantización oral gutural, con o sin alargamiento y entonación admirativa.

Ohhh!

Vocalización con aspiración y alargamiento y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.249).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.249).

Información cronémica:

El gesto se mantiene unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.22. Expresar sensaciones físicas: tener hambre

Equivalente(s) lingüístico(s):
Estoy hambriento/a, Tengo hambre / Ich bin hungrig, Ich habe Hunger

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura del estómago, que se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados o juntos, en contacto con el cuerpo o a poca distancia de él. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo circular, con el brazo, hacia delante (Cestero 1999b, p.126).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.241).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.241).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

No se tiene información.

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.23. Expresar sensaciones físicas: estar lleno/a

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Estoy lleno/a! / Ich bin voll!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura del estómago, que se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados en contacto con el cuerpo. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo circular, con el brazo, hacia delante. Se cierran los ojos, se frunce el ceño y el entrecejo, los labios permanecen pegados o un poco despegados y la boca se estira en horizontal o se curva hacia abajo (Cestero 1999b, p.127).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡uAh!

Vocalización con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.127)

Signo(s) paralingüístico(s):

Prrr

Consonantizaciones orales bilabial y palatales, con vibración y alargamiento.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.243).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.243).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.24. Expresar sensaciones físicas: tener sed

Equivalente(s) lingüístico(s):
Tengo sed / Ich habe Durst

ESPAÑA	ALEMANIA
<p>Gesto:</p>  <p>Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo y se saca la lengua estirada hacia abajo (Cestero 1999b, p.127).</p>	<p>Gesto:</p>  <p>Se frunce el entrecejo y se lleva el brazo derecho, flexionado, con la mano abierta y los dedos separados y estirados hasta la altura del cuello.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>hSss</i> Aspiración oral con silbido. (Cestero 1999b, p.127)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>hSss</i> Aspiración oral con silbido.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.245).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.245).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.25. Expresar sensaciones físicas: tener calor

Equivalente(s) lingüístico(s):
Tengo calor / Ich bin heiss

ESPAÑA

Gesto 1:



Se cierran los ojos, los labios permanecen separados y la boca abierta o en posición de reposo. Se levanta el brazo derecho, semiflexionándolo lateralmente hasta la altura de la cara. La mano permanece abierta, en vertical o semivertical, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.128).

Gesto 2:



Se cierran los ojos, los labios permanecen separados y la boca abierta o en posición de reposo. Se levanta el brazo derecho, semiflexionándolo lateralmente hasta la altura de la frente. La mano permanece abierta, en horizontal o lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento continuo lateral de izquierda a derecha (Cestero 1999b, p.129).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

<p>Signo(s) paralingüísticos: <i>Uff, Ffu</i> Vocalizaciones con consonantización oral labiodental. (Cestero 1999b, p.129)</p>	<p>Signo(s) paralingüísticos: <i>Buff</i> Consonantizaciones orales bilabial y labiodentales con vocalización.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.248).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.248).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite unos segundos.</p>
	<p>Observaciones: El gesto alemán 1 también puede realizarse levantando ambos brazos. Además, para expresar esta sensación física, se pueden dirigir los hombros hacia abajo, con los brazos estirados y sacando la lengua o cojerse la camiseta con la mano derecha y realizar un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás.</p>

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.26. Expresar sensaciones físicas: tener frío

Equivalente(s) lingüístico(s):
Tengo frío / Ich bin kalt

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levantan los brazos, flexionándolos lateralmente. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se cruzan los brazos a la altura del pecho y se aprietan contra él. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con las manos un movimiento continuo de arriba hacia abajo, pasándolas por el pecho o los brazos (Cestero 1999b, p.128)

Signo(s) paralingüístico(s):

BuuUhh

Consonantización oral bilabial con vocalización y aspiración alargadas.

Brr

Consonantización oral bilabial y alveolar con vibración múltiple.

(Cestero 1999b, p.128)

Signo(s) paralingüístico(s):

Brr

Consonantización oral bilabial y alveolar con vibración múltiple.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.246).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.246).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.27. Expresar sensaciones físicas: oler bien

Equivalente(s) lingüístico(s):
Huele bien / Es riecht gut

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se cierran los ojos y se elevan las cejas. Los labios se mantienen pegados y la boca, en posición de reposo o redondeada. Se abren las fosas nasales y se produce una inspiración (Cestero 1999b, p.130).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡mMHm!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con alargamiento y entonación admirativa. (Cestero 1999b, p.130)

Signo(s) paralingüístico(s):

mMHm!

Consonantización nasal bilabial y oral gutural con alargamiento y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.251).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura unos segundos” (Rodríguez 2013, p.251).

Información cronémica:

El gesto dura unos segundos.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos
III.10.28. Expresar sensaciones físicas: oler mal

Equivalente(s) lingüístico(s):
Huele mal / Stinkt

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionándolo a la altura de la nariz. La mano se mantiene cerrada o abierta, en lateral, con los dedos doblados, a excepción del índice y el pulgar, que se mantienen estirados presionando la nariz. Se abren los ojos, se elevan las cejas, los labios permanecen pegados y la boca apretada y estirada en horizontal o curvada hacia abajo (Cestero 1999b, p.130).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡AJ!, ¡iAj!

Vocalizaciones con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

Mnnm

Espiración nasal.

¡BuAh!, ¡PuaJ!

Consonantizaciones orales bilabiales y guturales con vocalización y entonación admirativa.

(Cestero 1999b, p.130)

Signo(s) paralingüístico(s):

AJ!, Aj!

Vocalizaciones con consonantización oral gutural y entonación admirativa.

BuAh!, PuaJ!

Consonantizaciones orales bilabiales y guturales con vocalización y entonación admirativa.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.253).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica: “El gesto se mantiene durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.253).	Información cronémica: El gesto se mantiene unos segundos.
--	--

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.1. Dar una orden o instrucción: levantarse o levantar

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Levántate!, ¿Puedes levantarte?, Levanta eso, por favor... /
Steh bitte auf!, Kannst du bitte aufstehen?, Heb das bitte mal an

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia arriba y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. En esta posición, se realiza un movimiento de arriba hacia abajo simple o continuo, con la mano o con el brazo (Cestero 1999b, p.136).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos semiflexionados, 90° o más, con las manos estiradas en horizontal, las palmas hacia arriba y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. En esta posición, se realiza un movimiento de arriba hacia abajo simple o continuo, con las manos o con los brazos.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.254).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.254).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.254).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.</p>

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.2. Dar una orden o instrucción: sentarse

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Siéntate!, ¿Puedes sentarte?, Siéntate, por favor... /
Setz dich bitte hin, Kannst du dich bitte hinsetzen?

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. En esta posición, se realiza un movimiento de arriba hacia abajo simple o continuo, con la mano o con el brazo (Cestero 1999b, p.136).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.255).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.255).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.255).

Información cronémica:

El gesto se repite uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse con ambos brazos.

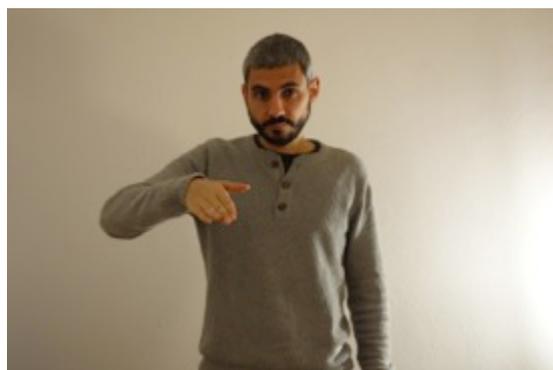
III.11. Influir en el interlocutor
III.11.3. Dar una orden o instrucción: marcharse o llevarse

Equivalente(s) lingüístico(s):

*¡Vete, ¡Márchate!, Puedes irte, ¡Llévate eso!, ¡Aléjame eso! /
Hau ab!, Geh bitte raus!, Bring das bitte raus!, Weg damit!*

ESPAÑA

Gesto 1:

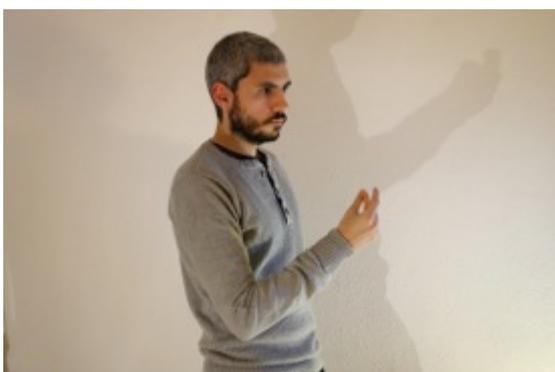


Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más con la mano estirada en lateral o en vertical hacia abajo, la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos a excepción, a veces, del pulgar. Así se realiza una sacudida hacia atrás produciendo un movimiento de separación del cuerpo, simple o continuo, con la mano o el brazo (Cestero 1999b, p.137).

ALEMANIA

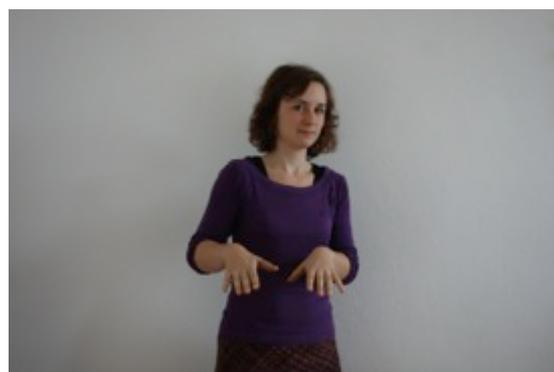
Gesto 1:

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado, 160°, con la mano cerrada, en vertical hacia arriba, los dedos meñique y anular doblados y los dedos pulgar, índice y corazón estirados. Se juntan los dedos corazón y pulgar y se

Gesto 2:



Se levantan los brazos, flexionados unos 90°, y se dirigen las manos abiertas, en horizontal, y con los dedos estirados y juntos, a excepción del pulgar, hacia el lugar de destino de la orden. Se permanece en esta posición unos

realiza con ellos un chasquido simple o repetido (Cestero 1999b, p.137).	segundos.
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.257).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.257).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.
Información cronémica: “El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.257).	Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.
	Observaciones: El gesto alemán 1 también puede realizarse con el dedo de la mano derecha extendido y en vertical.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.4. Dar una orden o instrucción: venir o traer

Equivalente(s) lingüístico(s):
*¡Ven!, ¡Acércate!, ¿Puedes acercarte?, ¿Puedes venir?, ¡Traéme eso!, ¡Acércame eso!) /
 Komm her!, Bring mir das!*

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado 90° o más, con la mano estirada, la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. Se realiza una sacudida hacia delante, produciendo un movimiento de acercamiento al cuerpo, simple o continuo, con la mano o con el brazo (Cestero 1999b, p.138).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.258).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.258).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

“El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.258).

Información cronémica:

El gesto se repite uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse con el dedo de la mano derecha extendido y en vertical, o levantando ambos brazos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.5. Dar una orden o instrucción: esperar

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Espera!, ¡Para!, ¡No sigas! / Warte mal!, Halt!

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado 160° o más, con la mano estirada en vertical hacia arriba, la palma hacia el frente y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento simple hacia delante y hacia atrás, con la mano o con el brazo (Cestero 1999b, p.138).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos, semiflexionados 160° o más, con las manos estiradas en vertical hacia arriba, las palmas hacia el frente y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento simple hacia delante y hacia atrás, con las mano o con los brazos.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.259).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.259).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.259).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.</p>

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.6. Dar una orden o instrucción: continuar

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Sigue, ¡No pares!, ¡Continúa! / Mach weiter!

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano abierta, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar, hasta alcanzar la altura del pecho, sin llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia delante (Cestero 1999b, p.139).

Gesto 2:

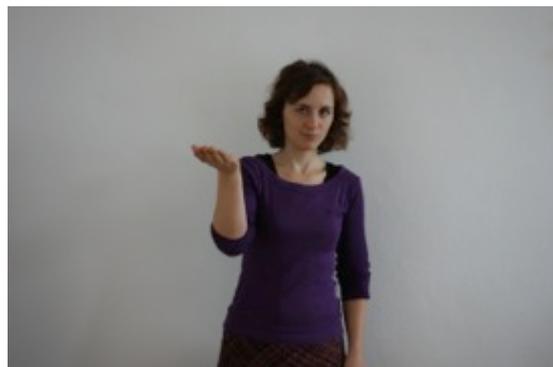


Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano cerrada, con los dedos encogidos a excepción del índice, que permanece estirado, hasta alcanzar la altura del pecho, sin llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia delante (Cestero 1999b, p.139).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

Gesto 3:

Se levanta el brazo derecho y, con la mano abierta, en horizontal, la palma hacia arriba (o hacia abajo) y los dedos juntos a excepción del pulgar, se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia arriba.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.260).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.260).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.</p>
<p>Información cronémica: "El gesto se repite durante uno o dos segundos" (Rodríguez 2013, p.260).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.</p>
	<p>Observaciones: El gesto alemán 1 puede realizarse también levantando ambos brazos.</p>

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.7. Dar una orden o instrucción: callarse

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Cállate!, ¿Podrías callarte? / Sei bitte still!, Könntest du bitte leiser sein?

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano cerrada, en vertical hacia arriba y con los dedos encogidos, a excepción del índice que permanece estirado, hasta la barbilla. Se apoya este dedo en la boca o se simula hacerlo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con el dedo o con la mano un movimiento simple o continuo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.139).

Signo(s) paralingüístico(s):

Ssss

Consonantización oral alveolar con alargamiento.

(Cestero 1999b, p.139)

Signo(s) paralingüístico(s):

Psssh

Consonantizaciones orales bilabial y alveolar con alargamiento.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor” (Rodríguez 2013, p.262).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.262).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.8. Pedir un favor**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Por favor / Bitte

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



"Se flexionan ambos brazos, unos 145°, hasta colocar las manos a la altura del pecho o la barbilla. Las manos se juntan, o bien se entrecruzan los dedos o bien una mano se cierra envolviendo la otra. Se mantiene esa posición o se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás" (Rodríguez 2013, p.263).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.263).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia mayor" (Rodríguez 2013, p.263).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

"El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos" (Rodríguez 2013, p.263).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.9. Rogar**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Te lo ruego... / Ich bitte...

ESPAÑA

Gesto:



Se unen las dos manos abiertas y con los dedos enlazados bajo la cara (Gaviño Rodríguez 2012).

ALEMANIA

Gesto:



Se levantan ambos brazos hasta la altura del pecho. Las manos permanecen cerradas y se tocan. Además, se cierran los ojos y se frunce el ceño.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.263).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.263).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.263).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.10. Pedir permiso

Equivalente(s) lingüístico(s):
*¿Podría...?, ¿Puedo...?, ¿Puedo pasar...? /
Könnte ich...?, Kann ich...?, Darf ich bitte durch?*

ESPAÑA

Gesto 1:



Se levanta el brazo derecho, hasta que la mano alcance al menos la altura de la cabeza, flexionándolo lateralmente hacia donde se encuentra la persona a la que se pide permiso. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos juntos y doblados a excepción del índice, que se mantiene estirado (Cestero 1999b, p.35).

Gesto 2:



Se levanta el brazo derecho hasta que la mano alcance al menos la altura de la cabeza, flexionándolo lateralmente hacia donde se encuentra la persona a la que se pide permiso. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos juntos a excepción del pulgar (Cestero

ALEMANIA

Gesto:

1999b, p.35).	
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¿kM?</i> Consonantización oral gutural y nasal bilabial, con entonación interrogativa. (Cestero 1999b, p.35)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.264).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.264).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene uno o dos segundos.</p>

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.11. Dar permiso**

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Adelante!, ¡Pasa/e! / Ja klar, bitte!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 135°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante y hacia la persona que ha pedido permiso (Cestero 1999b, p.36).

Signo(s) paralingüístico(s):

mMMm

Consonantización nasal gutural o bilabial con alargamiento.

(Cestero 1999b, p.36)

Signo(s) paralingüístico(s):

mMMm

Consonantización nasal gutural o bilabial con alargamiento.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia mayor” (Rodríguez 2013, p.265).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación, pero puede comprenderse desde una distancia considerablemente mayor.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.265).

Información cronémica:

El gesto dura uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse levantando ambos brazos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.12. Denegar permiso

Equivalente(s) lingüístico(s):
No, Lo siento / Nein, Es tut mir Leid

ESPAÑA

Gesto 1:



"Se mueve la cabeza hacia los lados" (Nascimento 2012, p.329).

Gesto 2:



"Se mueve varias veces la mano hacia los lados, con el dedo índice extendido y la yema hacia el interlocutor" (Nascimento 2012, p.329).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:

Gesto 3:

Se mueve la cabeza hacia los lados. Además, se realiza un movimiento continuo con la mano derecha de arriba a abajo, con los dedos juntos y estirados.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Ts, Tz Tz</i> Consonantizaciones orales dentales y alveolares (clics simples o compuestos) (Cestero 1999b, p.39).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Ts</i> Consonantización oral dental y alveolar.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.267).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.267).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite uno o dos segundos.</p>

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.13. Ofrecer o invitar**

Equivalente(s) lingüístico(s):
Quiere/s...?, ¿Le/ Te apetece...?, ¿Quieres pasar...? / Möchtestest du, Möchten Sie...?

ESPAÑA

Gesto:

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante y hacia la persona a la que va dirigido el ofrecimiento o la invitación (Cestero 1999b, p.37).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.268).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.268).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.268).

Información cronémica:

El gesto dura uno o dos segundos.

Observaciones:

El gesto alemán también puede realizarse levantando ambos brazos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.14. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación

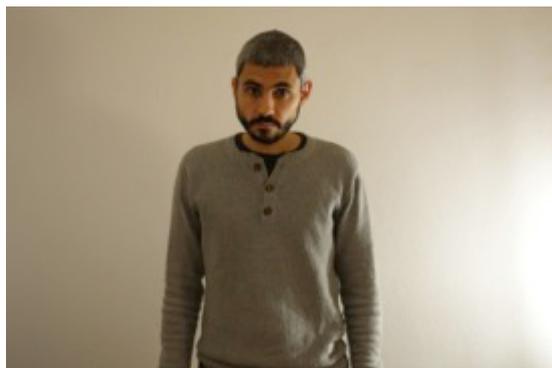
Equivalente(s) lingüístico(s):
Sí, Me parece bien, ¡Qué bien! / Ja, Gut!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se abren los ojos y se elevan las cejas. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo hacia arriba y hacia abajo (Cestero 1999b, p.38).

Signo(s) paralingüístico(s):

HM, HhMmm

Consonantizaciones orales y nasales guturales con o sin alargamiento.

(Cestero 1999b, p.38)

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.270).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.270).

Información cronémica:

El gesto dura uno o dos segundos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.15. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación

Equivalente(s) lingüístico(s):
No, No puedo, ¡Qué pena! / Nein, Ich kann nicht, Schade!

ESPAÑA

ALEMANIA

Gesto:

Gesto:



Se cierran los ojos y se frunce el ceño. Los labios permanecen pegados o un poco separados y la boca, en posición de reposo o encogida (elevándose un poco las comisuras). Con la cabeza se realiza un movimiento simple lateral descendente hacia la derecha o hacia la izquierda, se encoge el cuello y se elevan los hombros (Cestero 1999b, p.39).

Signo(s) paralingüístico(s):

Ts, Tz Tz

Consonantizaciones orales dentales y alveolares (clics simples o compuestos).

GM

Consonantización oral y nasal gutural.

(Cestero 1999b, p.39)

Signo(s) paralingüístico(s):

Ahhhj

Vocalización con aspiración alargada y consonantización oral gutural.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.271).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social de conversación.

Información cronémica:

“El gesto dura uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.272).

Información cronémica:

El gesto dura uno o dos segundos.

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.16. Dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación

Equivalente(s) lingüístico(s):
Puede ser, Quizás / Kann sein, Vielleicht

ESPAÑA	ALEMANIA
<p>Gesto:</p>  <p>Se entornan los ojos y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados y la boca, estirada y curvada hacia abajo o ligeramente redondeada. Con la cabeza se realiza un movimiento simple lateral descendente hacia la derecha o hacia la izquierda (Cestero 1999b, p.39).</p>	<p>Gesto:</p>  <p>Se entornan los ojos y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados y la boca, estirada y curvada hacia abajo o ligeramente redondeada. Con la cabeza se realiza un movimiento simple lateral descendente hacia la derecha o hacia la izquierda. Además, los brazos permanecen estirados, con las manos en horizontal y las palmas hacia abajo.</p>
<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>hMm</i> Consonantización oral y nasal gutural. (Cestero 1999b, p.39)</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>hMm</i> Consonantización oral y nasal gutural.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.274).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se mantiene durante uno o dos segundos” (Rodríguez 2013, p.274).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene uno o dos segundos.</p>

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.17. Aconsejar

Equivalente(s) lingüístico(s):
Yo que tú..., Si yo fuera tú... / Wenn ich du wäre...

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado y se lleva la mano cerrada, en horizontal, con los dedos juntos, a excepción del pulgar que permanece estirado, hasta el pecho de la persona que aconseja. Se realiza con la mano un movimiento lateral o giratorio semicircular, simple o continuo, desde el pecho del emisor al pecho del destinatario, o se simula hacerlo (Cestero 1999b, p.132).

ALEMANIA

Gesto 1:

Gesto 2:



Se levantan los brazos semiflexionados y se llevan las manos, abiertas y con los dedos juntos, a la altura del pecho. Se realiza con las manos un movimiento lateral o giratorio semicircular, simple o continuo, desde el pecho del emisor al pecho del destinatario, o se simula hacerlo.

<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.276).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: “Se mantiene la distancia normal de conversación” (Rodríguez 2013, p.276).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: “El gesto se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.276).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se repite unos segundos.</p>
	<p>Observaciones: El gesto 1 alemán también puede realizarse con el dedo índice extendido.</p>

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.18. Advertir**

Equivalente(s) lingüístico(s):

Ten cuidado!, ¡Ojo!, ¡Cuidado con los que haces!, ¡Mira bien lo que haces! / Aufpassen!

ESPAÑA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho semiflexionado, hasta la altura del ojo derecho. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos encogidos, a excepción del índice que permanece estirado, apoyado o señalando el pómulo derecho, bajo el ojo. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás (Cestero 1999b, p.133).

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, hasta la altura del pecho. La mano permanece abierta, en vertical, con los dedos separados, a excepción del índice y del pulgar, que se tocan por las yemas. Además, las cejas se arquean y la boca se estira en horizontal.

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian (Rodríguez 2013, p.278).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

“Se mantiene la distancia normal de conversación, aunque puede acortarse la distancia con el interlocutor con una inclinación” (Rodríguez 2013, p.278).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social, pero puede disminuirse.

Información cronémica:

“El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos” (Rodríguez 2013, p.278).

Información cronémica:

El gesto se mantiene o se repite unos segundos.

	<p>Observaciones: El gesto alemán también puede realizarse dirigiendo el dedo índice estirado del propio pecho al del interlocutor.</p>
--	--

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.19. Amenazar

Equivalente(s) lingüístico(s):
Te voy a dar..., ¡Ojo! / Pass auf!

ESPAÑA

Gesto 1:



Se cierra el puño de una de las manos y se golpea varias veces la palma de la otra mano (Nascimento 2012, p.294).

Gesto 2:



"Se muestra el puño cerrado, levantado, en dirección al interlocutor" (Nascimento 2012, p.294).

ALEMANIA

Gesto:



Se levanta el brazo derecho, flexionado unos 90°, con la mano cerrada a excepción del dedo índice que se estira. En esta posición, se realizan movimientos continuos de un lado a otro.

Gesto 3:



"Se pone la palma de la mano en posición vertical de cara al interlocutor, a veces con un ligero movimiento hacia adelante y hacia atrás" (Nascimento 2012, p.294).

Gesto 4:



"Se mueve la palma de la mano extendida, de un lado para otro" (Nascimento 2012, p.295).

Signo(s) paralingüístico(s):

¡hMm!

"Consonantización nasal bilabial y oral gutural con entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.280).

Signo(s) paralingüístico(s):

No se aprecian.

Información proxémica:

"Generalmente, se mantiene la distancia normal de conversación, pero puede acortarse la distancia con el interlocutor con una inclinación" (Rodríguez 2013, p.280).

Información proxémica:

Se mantiene la distancia personal o social, pero puede disminuirse.

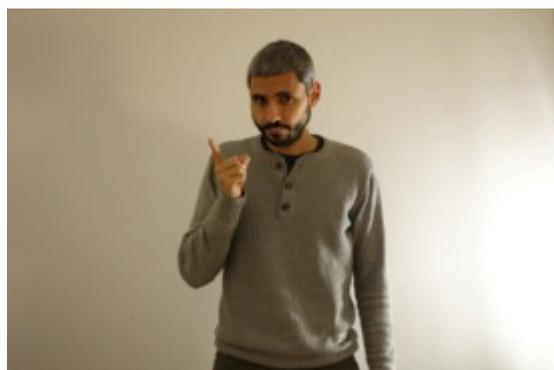
<p>Información cronémica:</p> <p>“La rapidez y duración del movimiento dependerán de la intensidad que quiera mostrar el hablante” (Rodríguez 2013, p.280).</p>	<p>Información cronémica:</p> <p>La rapidez y duración del movimiento depende de la intensidad que quiere mostrar el emisor.</p>
--	---

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.20. Reprochar

Equivalente(s) lingüístico(s):
Muy mal..., Que sea la última vez... / Das ist das letzte Mal...

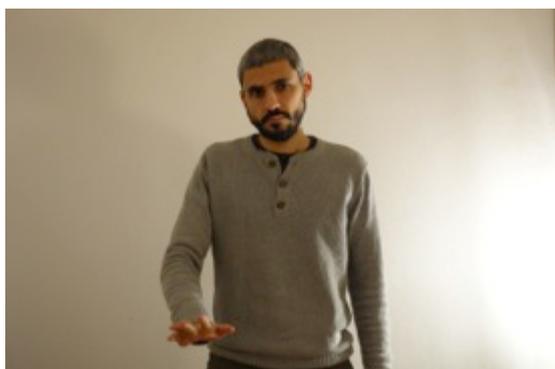
ESPAÑA

Gesto 1:



"Se levanta el brazo, semiflexionado, con la mano cerrada, en lateral, con los dedos encogidos, a excepción del índice, que se estira hacia delante o hacia arriba. Se realiza con la mano un movimiento continuo ascendente y descendente. Es frecuente realizar un movimiento de cabeza ascendente y descendente" (Rodríguez 2013, p.281).

Gesto 2:



"Se levanta el brazo, semiflexionado, con la mano abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se acerca la mano al propio cuerpo, para separarla rápidamente con un movimiento lateral del brazo. Es frecuente realizar un movimiento de cabeza

ALEMANIA

Gesto:

de un lado a otro" (Rodríguez 2013, pp.281-282).	
Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian (Rodríguez 2013, p.282).	Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.
Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.282).	Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.
Información cronémica: "Los movimientos son rápidos y enérgicos. El gesto se puede repetir durante unos segundos" (Rodríguez 2013, p.282).	Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida, enérgica y se repite unos segundos.

**III.11. Influir en el interlocutor
III.11.21. Tranquilizar y consolar**

Equivalente(s) lingüístico(s):
No te preocupes... / Mach dir keine Sorgen...

ESPAÑA

Gesto 1:



"Se levantan ambos brazos, semiflexionados, hasta colocar las manos a la altura del pecho o el estómago. Las manos están abiertas y con los dedos estirados, mostrando las palmas hacia el frente. Se realiza con los brazos un movimiento ascendente y descendente" (Rodríguez 2013, pp.283-284).

Gesto 2:



"Se levantan el brazo, semiflexionado, en dirección a la persona que se quiere tranquilizar o consolar, hasta apoyar la mano sobre su hombro o espalda. La mano se mantiene en esa posición o se mueve hacia arriba y hacia abajo, acariciando a la otra persona" (Rodríguez 2013, p.283).

ALEMANIA

Gesto:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): SSsss "Consonantización oral alveolar con alargamiento" (Rodríguez 2013, p.284).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): No se aprecian.</p>
<p>Información proxémica: "Para el primer gesto, se mantiene la distancia normal de conversación. Para el segundo gesto, se acorta la distancia hasta entrar en contacto directo con el interlocutor" (Rodríguez 2013, p.284).</p>	<p>Información proxémica: Se acorta la distancia personal de conversación con el interlocutor, ya que se entra en contacto directo.</p>
<p>Información cronémica: "El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos. Los movimientos son pausados" (Rodríguez 2013, p.284).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se mantiene o se repite durante unos segundos. Los movimientos son pausados.</p>
	<p>Observaciones: El gesto alemán también puede realizarse levantando solo el brazo derecho.</p>

III.11. Influir en el interlocutor
III.11.22. Animar

Equivalente(s) lingüístico(s):
¡Venga! / Auf geht's!, Los!

ESPAÑA

Gesto 1:



"Se levanta un brazo o se levantan ambos, flexionados, colocando las manos a la altura de los hombros. Las manos están cerradas, en vertical, con los dedos encogidos. Se realiza con los brazos un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás" (Rodríguez 2013, p.286).

Gesto 2:



"Se flexionan los brazos hasta situar las manos a la altura del pecho o del cuello. Las manos están abiertas, en vertical, con las palmas enfrentadas una a la otra y los dedos estirados. Se realiza un movimiento de acercamiento y separación de las manos, golpeando una palma contra la otra, dando palmadas" (Rodríguez 2013, p.285).

ALEMANIA

Gesto:

<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>¡Eee!, ¡Eeey!</i> "Vocalizaciones con alargamiento y entonación admirativa" (Rodríguez 2013, p.286).</p>	<p>Signo(s) paralingüístico(s): <i>Eee!</i> Vocalización con alargamiento y entonación admirativa.</p>
<p>Información proxémica: "Se mantiene la distancia normal de conversación" (Rodríguez 2013, p.286).</p>	<p>Información proxémica: Se mantiene la distancia personal o social de conversación.</p>
<p>Información cronémica: "Los movimientos son rápidos y enérgicos" (Rodríguez 2013, p.286).</p>	<p>Información cronémica: El gesto se realiza de forma rápida y enérgica.</p>

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: LA COMUNICACIÓN NO VERBAL BÁSICA EN ESPAÑA Y EN ALEMANIA

En este capítulo, se van a presentar, explicar y los resultados obtenidos en los análisis comparativos llevados a cabo a partir de las fichas que conforman el inventario de signos básicos españoles y alemanes ofrecido en el capítulo anterior. Primero, se va a comentar la información quinésica y los signos paralingüísticos observados dentro de los tres grupos de signos no verbales que se han estudiado. Posteriormente, se van a presentar tres tablas que contienen las funciones que se realizan de la misma forma, las que se realizan de forma diferente y las que presentan similitudes y diferencias en los gestos. Finalmente, se van a comentar los resultados recogidos en las tablas en relación a las preguntas de investigación planteadas en el capítulo dedicado a la metodología.

Los datos relativos a la proxémica y la cronémica no se van a incluir en el análisis detallado ya que, con los datos obtenidos a través de la observación de los informantes, no se han podido apreciar diferencias significativas entre ambas culturas. Aun así, siendo la alemana una cultura del distanciamiento o de no contacto, se ha percibido que el tipo de distancia que se suele utilizar es la personal para los contextos informales (en el caso del español es la íntima) y la social para los formales (en el caso del español es la personal). En relación a la cronémica, los datos obtenidos para la cultura alemana no presentan diferencias significativas con la española, exceptuando los saludos y las despedidas, que tienden a ser más cortos.

5.1. Análisis detallado por funciones

En este apartado se van a comentar los resultados obtenidos en las fichas presentadas en el inventario agrupados por funciones y divididos en los tres grupos de signos no verbales: los que tienen usos sociales, los estructuradores del discurso y los de usos comunicativos.

I. Signos no verbales con usos sociales

I. 1. Saludar

Tanto en la cultura española como en la alemana existen diferentes formas de saludar según si se trata de una situación informal, formal o dependiendo de si el saludo se produce desde cierta distancia. Para una situación informal, en España – tanto si se trata de amigos, como de conocidos o desconocidos- y en Alemania –solo si se trata de amigos- se pueden dar dos besos recíprocos en las mejillas o abrazos.

Además, nuestros informantes alemanes de la franja de edad superior a los 55 años dieron la posibilidad de dar unos golpes con el puño de la mano sobre una superficie si el saludo se dirige a un gran grupo de personas con las que se tiene una relación cercana.

Para una situación formal, tanto en España como en Alemania hay una tendencia a realizar un estrechamiento de mano y, solo para el caso alemán, se puede saludar bajando ligeramente la barbilla en dirección al interlocutor.

Para los saludos de paso, en el contexto español se puede utilizar el alzamiento de mano o el de barbilla acompañado de algún signo paralingüístico para llamar la atención del destinatario. En el contexto alemán, nuestros informantes solo han contemplado la primera de las posibilidades y han insistido en el hecho de evitar hacer movimientos muy exagerados de acercamiento al interlocutor.

I. 2. Presentar

Para esta función los gestos utilizados en el contexto español y alemán son similares aunque se dan algunas variaciones. La autopresentación de un solo sujeto, en ambos casos, es posible realizarla con la palma de la mano –o con ambas palmas en Alemania- estirada a la altura del pecho. Solo en el caso español, es también posible dirigir el pulgar de la mano, estirado, hasta el propio pecho.

Para la autopresentación de varios sujetos, en ambos contextos, es posible realizar un movimiento circular continuo con la mano –o con las manos, para el caso alemán- que pase por el pecho de las distintas personas que quieren ser presentadas. En el caso español, además, se puede llevar a cabo este mismo proceso, pero con un movimiento continuo lateral entre el pecho de los diferentes individuos.

Para identificar a un solo destinatario, en ambos casos, existe la posibilidad de dirigir el dedo índice al destinatario y, solo para el contexto español, incluso moverlo lateralmente hacia el pecho de la persona identificada. Además, uno de nuestros informantes alemanes contempla la posibilidad de realizar esta identificación con la mano abierta, la palma hacia arriba y dirigida hacia el interlocutor.

Para la identificación de varios sujetos, los gestos españoles y alemanes son diferentes. En el primer caso, y como en la identificación de un solo destinatario, se dirige el dedo índice –moviéndolo lateralmente o no- hacia, en este caso, los destinatarios. En el segundo caso, nuestros informantes optan por dirigir uno o ambos brazos, con la mano horizontal y la palma hacia arriba, hacia los destinatarios.

La presentación de una tercera persona se realiza, en ambos contextos, dirigiendo el dedo índice o la palma de la mano, en horizontal y hacia arriba, hacia la

persona que quiere ser presentada. Solo en el caso español, se puede acompañar la presentación con el dedo índice, apoyando el brazo en el hombro del individuo presentado.

Por último, la presentación de varias terceras personas se lleva a cabo, en ambos casos, dirigiendo el dedo índice o la mano –o ambas manos, en el contexto alemán-, en horizontal y con la palma hacia arriba, hacia las personas que quieren ser presentadas. Como en la presentación de una sola persona, también en la cultura española es posible apoyar la mano en el hombro de, en este caso, la persona del grupo que esté más cerca del presentador mientras se lleva a cabo la presentación.

I.3. Responder a una presentación

Para esta función, tanto en el contexto español como en el alemán, se realiza un movimiento descendente con la cabeza hacia el interlocutor. El emisor español acompaña este gesto con la mano en horizontal y la palma hacia arriba, dirigida hacia él mismo y, según dos de nuestros informantes, el emisor alemán puede también realizar un estrechamiento de mano al mismo tiempo.

I.4. Disculparse

Las disculpas, en el caso español y alemán, se realizan con un gesto facial: se elevan las cejas y se frunce el ceño. Dicho gesto se puede acompañar de un gesto manual con ambas palmas de las manos estiradas y con los dedos juntos, a excepción del pulgar, a la altura del pecho. En los dos casos, esta función se acompaña de un signo paralingüístico similar.

Por otro lado, en la cultura española también se pueden hacer otros gestos, como llevar la palma de la mano hasta el pecho, dirigirla –en horizontal y hacia arriba- hacia fuera o llevar a cabo un movimiento descendente con la cabeza.

I.5. Responder a una disculpa

Para esta función, los gestos que se realizan en ambas culturas son similares. La cara muestra una expresión relajada o se sonríe, se puede levantar una o ambas palmas abiertas en horizontal y dirigidas hacia el suelo o hacia el interlocutor o se puede realizar un movimiento lateral, simple o repetido, de un lado a otro con la cabeza.

I.6. Agradecer

También para la función de agradecer, los gestos realizados en ambas culturas son similares y se pueden acompañar de signos paralingüísticos parecidos. Puede realizarse un gesto facial -donde se sonríe, se mantienen los ojos muy abiertos y se elevan las cejas-, un gesto corporal en el que se toman las manos de la otra persona y se oprimen con suavidad, o un movimiento de cabeza ascendente, descendente o combinado. Para el caso español, explica Cestero (1999b, p.32), se puede también agradecer dando un abrazo entre familiares o amigos íntimos.

I.7. Responder a un agradecimiento

Esta función, similar en la cultura española y alemana, utiliza los mismos gestos faciales, manuales y de movimiento de cabeza que la función de responder a una disculpa.

I.8. Proponer un brindis

La función de proponer un brindis se realiza de la misma forma en la cultura española y por parte de nuestros informantes alemanes: se levanta la copa o el vaso con la mano, hasta la altura del hombro o más arriba y se dirige hacia el frente o hacia la persona que se quiere homenajear. En el caso alemán, además, es posible empezar tomando la copa con la mano izquierda, mientras que con la mano derecha se toma un objeto (por ejemplo, un cubierto) y se dan unos pequeños golpes en un lado de la copa para llamar la atención de las demás personas.

I.9. Felicitar

Felicitar, en el contexto español y alemán, se hace de forma diferente pero, en ambos casos, se tiene en cuenta si se trata de una situación formal o informal y se utilizan los mismos signos paralingüísticos.

En el contexto informal español se sonríe, se dan uno o dos besos, un abrazo o un palmeo en la espalda del destinatario, mientras que, en el mismo contexto alemán, se levantan los brazos con los puños cerrados y se mueven hacia delante y hacia atrás. En el contexto formal español, se da un apretón de manos acompañado de un palmeo de hombro o de un movimiento de cabeza ascendente y descendente. En cambio, en el contexto formal alemán, aunque se da también un apretón de manos y

se realiza el movimiento de cabeza, se evita el palmeo en el hombro.

I.10. Formular buenos deseos

El gesto para esta función es diferente en la cultura española y en la alemana. En la primera, se cruzan los dedos de una o de ambas manos, colocando el medio sobre el índice. En la segunda, se cierran los puños de ambas manos con los pulgares hacia adentro, si se trata de una situación entre personas conocidas, o se realiza un estrechamiento de mano, si la relación entre los interlocutores requiere mayor formalidad o existe un menor grado de conocimiento.

I.11. Responder a felicitaciones y buenos deseos

Para esta función, el gesto que se utiliza en el caso español y el que han realizado nuestros informantes alemanes es diferente. En el contexto español, se sonríe ampliamente, se mantienen los ojos muy abiertos, se elevan las cejas y se utilizan signos paralingüísticos con vocalizaciones (con o sin consonantización oral gutural) con alargamiento y con entonación admirativa. En el contexto alemán, también se sonríe, se mantienen los ojos abiertos y se elevan las cejas, pero además se llevan las manos, abiertas y en vertical, a la altura del pecho.

I.12. Despedirse

Como en la función de saludar, existen aquí diferencias entre un contexto formal y uno informal. Para el primer contexto, las despedidas son similares en la cultura española y alemana y, como en el saludo, se pueden dar besos recíprocos en las mejillas o abrazos. En la cultura española, además, se pueden hacer diferentes alzamientos de mano. Por último, como explica Cestero (1999b, p.19), cabe destacar que las secuencias de despedida, de la cultura española son de las más largas que se conocen. Comprenden varios movimientos como, por ejemplo, la preparación de la despedida, en la que con frecuencia se usan signos quinésicos como mirar el reloj, simular que se recogen las cosas, indicar que se hace tarde tocando la esfera del reloj, etc.

En un contexto formal, como en la función de saludar, en ambas culturas se puede realizar un estrechamiento de mano. Además, en España, se puede hacer también un alzamiento de barbilla y, en Alemania, un movimiento de barbilla descendiente en dirección al interlocutor.

II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso

II.1. Establecer la comunicación y reaccionar

Para esta función, los gestos que se realizan en español y los que mostraron nuestros informantes alemanes son similares: se levanta el brazo con la mano abierta o con la mano cerrada –a excepción del índice que se mantiene estirado- a la altura de la cabeza o, incluso, sobrepasándola, y se dirige hacia la persona que nos dirigimos. En ambas culturas, además, se acompaña el gesto, en un contexto informal, con un signo paralingüístico con vocalización.

II.2. Gestionar el turno de palabra

Para gestionar el turno de palabra, ya sea para indicar que se toma, que se mantiene o que se cede el turno de palabra, el gesto que se realiza en la cultura española y el que realizaron nuestros informantes es similar.

Para indicar que se toma el turno de palabra, se muestra la palma de la mano o el índice extendido al interlocutor y se acompaña con signos paralingüísticos para llamar su atención. Para indicar que se mantiene el turno de palabra, se levanta la mano –o ambas manos, en el contexto alemán- abierta en vertical, con la palma hacia el frente y también se realizan diferentes signos paralingüísticos que refuerzan la acción. Por último, para indicar que se cede el turno de palabra, se puede dirigir la mirada y la mano, en horizontal y con la palma –o las palmas o solo el índice estirado, en el caso alemán- hacia arriba, hacia el interlocutor, mientras se realiza un ligero movimiento ascendente y descendente con la cabeza. En el caso español, además, se acompaña esta serie de gestos con un signo paralingüístico con consonantización nasal bilabial o gutural con o sin alargamiento.

II.3. Indicar que se sigue el relato con interés

Para esta función, la cultura española y la alemana comparten un mismo gesto, que consiste en sonreír, fijar la mirada en el interlocutor y realizar un movimiento lateral descendente con la cabeza. Ambas culturas, además, tienen signos paralingüísticos similares, como la vocalización con consonantización oral gutural o consonantizaciones orales guturales y nasales bilabiales con o sin alargamiento, a veces con entonación interrogativa. Por otro lado, en el contexto español, también es

posible realizar un movimiento ascendente y descendente con la cabeza, de forma simple o continuada.

II.4. Organizar la información

Para organizar la información, ya sea de ideas o para aludir a ideas anteriores o posteriores, la cultura española y la alemana tienen gestos similares.

Por una parte, ambas culturas pueden organizar las ideas haciendo uso de los dedos de una mano que se estiran en tantas partes como tenga el discurso que queremos estructurar. En el caso español, también se puede llevar la mano en horizontal a la altura del pecho y realizar un movimiento giratorio circular hacia delante que marque las partes de la explicación.

Para aludir a ideas previas, la cultura española y nuestros informantes alemanes colocan la mano abierta a la altura del hombro o más arriba y realizan un movimiento simple o continuado en sentido giratorio semicircular hacia atrás.

Por último, para aludir a ideas posteriores, en ambos contextos se lleva la mano en horizontal hasta la altura del pecho y se mueve una o varias veces en sentido giratorio semicircular hacia delante.

II.5. Pedir confirmación

Para realizar esta función, nuestros informantes alemanes han mostrado un gesto diferente al que se da en la cultura española, aunque han realizado el mismo signo paralingüístico de consonantización nasal bilabial con entonación interrogativa. En el caso español, se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el ceño, mientras se realiza un movimiento lateral descendente de cabeza hacia la derecha. En el caso alemán, también se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el ceño, pero, en esta ocasión, se realiza al mismo tiempo un movimiento lateral descendente de la cabeza hacia la derecha y se levantan los brazos (o un solo brazo), flexionándolos unos 90°, con las manos abiertas, en vertical, y dirigidas al interlocutor.

II.6. Señalar que no se ha entendido algo de lo emitido y pedir su repetición

En esta ocasión, el gesto facial español y alemán es similar y consiste en enarcar la cejas, fruncir el ceño, apretar los labios en horizontal y realizar un movimiento lateral descendente con la cabeza. Además, se realizan signos paralingüísticos iguales de vocalizaciones o consonantizaciones orales guturales y

nasales bilabiales, con entonación interrogativa.

Los gestos manuales españoles y alemanes son diferentes. En el primer caso, se puede llevar la palma de la mano, abierta y en lateral, hasta la altura del pecho y realizar un movimiento giratorio circular hacia delante o bien, con el índice estirado y a la altura del pecho, realizar también movimientos giratorios circulares hacia delante. En el segundo caso, el movimiento circular se hace hacia fuera y con el índice estirado a la altura del pecho.

II.7. Pedir que se hable más alto

Para esta función, los gestos españoles y alemanes coinciden y se dan tres posibilidades. La primera consiste en realizar un movimiento hacia arriba y hacia abajo simple o continuado con la palma –o las palmas, en el caso alemán- de la mano extendida hacia arriba. En el segundo, se lleva el índice –o los índices de las dos manos, según los informantes alemanes- hasta la altura de la oreja y se hace un movimiento continuo de acercamiento y separación. Por último, en el tercer gesto, la mano se encuentra a la altura de la oreja y se mantiene semicerrada, en vertical hacia arriba y con la palma hacia el frente.

II.8. Pedir que se hable más bajo

Para pedir que se hable más bajo, se realiza el mismo gesto –aunque no el mismo signo paralingüístico- tanto en la cultura española como en la alemana: con la palma de la mano estirada, en horizontal y hacia abajo, se realiza un movimiento simple o continuo hacia arriba y hacia abajo.

II.9. Pedir que se hable más despacio

Los gestos de esta función son diferentes en la cultura española y en la alemana. En el caso español, para pedir que se hable más despacio, se puede realizar un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás, con la palma de la mano en vertical y dirigida hacia el frente, o bien se puede realizar un movimiento simple o continuo hacia arriba y hacia abajo, con la palma de la mano en horizontal o lateral y dirigida hacia abajo.

II.10. Señalar correcciones, clarificaciones o reformulaciones del discurso propio o del ajeno

Para esta función, el español y el alemán tienen el mismo gesto de llevarse las yemas de los dedos estiradas –o la mano abierta a la altura de la cabeza en dos de nuestros informantes alemanes- a la altura de la boca. En la cultura española, además, se puede hacer un gesto facial: se entrecierran los ojos, se frunce el ceño y se mueve la cabeza de un lado para otro de forma continua. Por último, también los gestos españoles se pueden acompañar de un signo paralingüístico con consonantizaciones orales dentales y alveolares e, incluso, de un suspiro.

II.11. Señalar la producción, la necesidad o el deseo de cambio temático

Esta función tiene gestos similares en las dos culturas objeto de estudio: la mirada se desvía del interlocutor para dirigirse momentáneamente hacia un lado, y se realiza un movimiento lateral de cabeza descendente o descendente y ascendente. Además, en el caso español, se puede acompañar de signos paralingüísticos con vocalizaciones con alargamiento.

II.12. Proponer el cierre

Para proponer el cierre, los gestos que se utilizan son diferentes en la cultura española y en la alemana. En el caso español, se levanta la mano en horizontal, abierta o cerrada a excepción del pulgar, y se dirige al interlocutor. Además, estos movimientos se pueden acompañar de una serie de signos paralingüísticos o, incluso, como explica Cestero (1999b, p.53) de la risa. En el caso alemán, se levantan ambas manos con las palmas hacia abajo o hacia el frente.

III. Signos no verbales con usos comunicativos

III.1. Dar y pedir información: identificar

Dentro de esta función, se observan varias similitudes y diferencias entre los gestos españoles y los que hemos extraído de las entrevistas hechas a los informantes alemanes. Por un lado, para identificar a la persona *yo*, se puede utilizar la palma de la mano, el dedo índice o el pulgar dirigido a uno mismo, en el caso español, mientras que, en el caso del alemán, solo se utiliza la palma de la mano. Para

la persona *tú* o *usted*, se utiliza el índice en el contexto español y la palma de la mano hacia arriba, dirigida al interlocutor, entre nuestros informantes alemanes. Para identificar a *él* o *ella*, se utiliza el índice, la palma de la mano hacia arriba o, incluso, se apoya la mano en el hombro de la persona que quiere identificarse, en la cultura española. En el caso alemán, solo se utiliza la primera posibilidad. Para *nosotros/as*, en español, se utiliza una sola mano -ya sea con la palma en vertical o hacia arriba-, dirigida hacia el grupo de personas que se quieren identificar, mientras que nuestros informantes han utilizado ambas manos en vertical. Para *vosotros/as* y *ustedes*, una vez más, se utiliza en español una sola mano, con la palma hacia arriba o hacia abajo y con el índice dirigido a los interlocutores. En el caso alemán, por otro lado, se utilizan ambas manos, con las palmas hacia arriba y también dirigidas a las personas que se quiere identificar. Por último, para *ellos/as*, existen en español varias gestos posibles, como señalar con el índice al grupo de personas identificado, apoyar el brazo en el hombro de la persona del grupo que esté más cerca e identificar con la palma de la mano abierta hacia arriba o cerrada a excepción del pulgar. Los informantes de este estudio han utilizado el índice estirado, desde una posición donde el brazo está flexionado unos 180°, dirigido a las personas que se quiere identificar.

Para la identificación a través de equivalentes lingüísticos como *este/a/os/as*, *ese/a/os/as* y *aquel/lla/os/as*, los gestos españoles y los hechos por los informantes alemanes son similares y se realizan apuntando con el dedo índice hacia una distancia cada vez más lejana.

III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación

Para esta función también se observan muchas similitudes entre los gestos españoles y los realizados por personas alemanas. La localización-ubicación *aquí*, *ahí* y *allí* se realiza de forma similar en ambos casos, haciendo uso del dedo índice dirigido a distintas distancias del emisor. Para señalar *encima*, *debajo*, *delante*, *detrás*, *a la derecha*, *a la izquierda*, *recto*, *al fondo*, *a la vuelta* y *lejos*, los gestos en ambas culturas también son similares y se producen con la palma de la mano y los dedos juntos. Cabe destacar, que esta última localización-ubicación se acompaña también en ambos casos de signos paralingüísticos, de vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental con entonación admirativa. En el caso de *al lado*, *entre* y *cerca*, existe una diferencia entre los dos contextos, ya que en el caso español se realiza con una mano y en el alemán, con ambas.

III.3. Dar y pedir información: temporal

Los gestos de esta función también son similares en ambos contextos culturales. Para dar y pedir información sobre *ahora/ actualmente, después/ dentro de un tiempo/ próximamente/ en el futuro/ mañana*, se utiliza, tanto en español como en alemán, el dedo índice. Para hablar sobre *antes/ hace mucho tiempo/ tiempo atrás*, también en ambos contextos, se utiliza la mano abierta que se mueve hacia delante y hacia atrás por encima del hombro del emisor, y se acompaña el gesto de signos paralingüísticos con vocalizaciones con o sin consonantización oral labiodental o gutural, con alargamiento y entonación admirativa. Por otro lado, para señalar *siempre/ nunca* se realiza un movimiento lateral con la mano abierta en español y entre nuestros informantes alemanes. Por último, para informar sobre *casi siempre/ casi nunca/ algunas veces* se utiliza la mano estirada con la palma –o las palmas, en el caso alemán- hacia abajo en las dos culturas, pero, en el caso español, se realiza un movimiento semicircular hacia arriba y hacia abajo y, en el caso alemán, un movimiento continuo hacia un lado y hacia otro. Además, el gesto español se acompaña de signos paralingüísticos con consonantizaciones orales bilabiales y palatales o alveolares con vocalizaciones (compuesto).

III.4. Dar y pedir información: cantidad

En esta función, los gestos que se hacen en la cultura española y los que se han recogido en el contexto alemán son diferentes. Para indicar *mucho/a/ un montón*, se realiza un movimiento hacia arriba y hacia abajo con la mano abierta y dirigida hacia el pecho, mientras que, en el caso alemán, este mismo movimiento se hace con la mano en vertical y hacia arriba. Además, en la cultura española, se puede también producir un gesto colocando los dedos de la mano apiñados y en vertical, mientras se realiza un signo paralingüístico de vocalización con consonantización oral labiodental y entonación admirativa. Por otro lado, para indicar *un poco*, tanto en el caso español como en el de nuestros informantes alemanes, se realiza un gesto colocando el dedo índice y el pulgar en paralelo, en horizontal. También, en el caso alemán, esta misma información puede señalarse colocando las palmas de ambas manos enfrentadas.

III.5. Dar y pedir información: describir personas

Dentro de esta función, hay informaciones que se dan con gestos similares en las dos culturas y otras con gestos diferentes. Para describir a alguien *alto/a o bajo/a*,

en ambas culturas se hace un gesto con la palma de la mano hacia el suelo. Para señalar que una persona es *gordo/a* o está *fuerte*, se hace un gesto con ambos brazos, hacia arriba en la primera descripción y para abajo en la segunda. En esta última, para el caso alemán, también se puede hacer uso de un solo brazo. Para mostrar que alguien está *delgado/a*, en ambos contextos, se enfrentan las palmas de las manos estiradas en vertical, pero, solo en el caso español, se puede describir tal característica estirando únicamente el dedo meñique en vertical. Por otro lado, para mostrar que un individuo es *guapo/a* o *feo/a*, en ambas culturas, se hace uso de gestos faciales que muestran, respectivamente, signos de aprobación o desaprobación que se acompañan con signos paralingüísticos también similares. Para describir a una persona *débil*, ambos grupos culturales hacen uso de un movimiento de hombros hacia abajo o hacia delante. Solo en el caso español se acompaña este gesto de diferentes signos paralingüísticos. Para señalar que una persona tiene *pelo liso*, *pelo rizado*, *pelo largo*, *pelo corto* o es *calvo* se hace uso, en ambas culturas, de la palma de la mano o del dedo índice. Solo en el caso de *mucho pelo* se realizan gestos diferentes: en el caso español se utiliza una sola mano y en el alemán ambas.

III.6. Dar y pedir información: describir lugares

Tanto para describir un lugar *grande/ enorme/ extenso/ amplio/ ancho* como un lugar *pequeño/ estrecho*, en el contexto español y en el de nuestros informantes alemanes, se realizan los mismos gestos, haciendo uso de ambos brazos, y se acompañan de signos paralingüísticos similares.

III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas

Como en la función anterior, para describir objetos y cosas de un tamaño *grande/ enorme* y *pequeño*, se utilizan los mismos gestos en español y por parte de los informantes alemanes: se produce un movimiento con las palmas enfrentadas para realizar ambas descripciones o se hace un gesto con los dedos índice y pulgar colocados en paralelo para la segunda. La primera señalización, además, se acompaña de signos paralingüísticos similares en ambas culturas.

III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras

Los gestos que representan las acciones presentes o habituales, pasadas y futuras de esta función tienen muchas similitudes en ambas culturas. Así ocurre en los gestos españoles y alemanes para describir las acciones de *comer, beber, dormir, lavarse, lavarse la cara, ducharse, peinarse, cocinar, estudiar, leer, escribir, escuchar, hablar, hablar por teléfono, caminar y conducir*. Además, la realización no verbal de *comer, beber, dormir, ducharse, hablar, caminar y conducir* solo en español se acompaña de un signo paralingüístico. Las acciones de *dormir, ducharse, estudiar, leer* y *escuchar*, por otro lado, cuentan con un gesto que o bien solo se realiza en español o bien solo entre los informantes alemanes. Por último, solo la acción *estar callado/a* es diferente entre las dos culturas: el gesto en el primer caso se realiza con la palma hacia abajo y los dedos juntos y cerrados, a excepción del índice y el pulgar, que se mantienen estirados y en paralelo, cerrando o simulando cerrar los labios. En el segundo caso, se lleva el dedo índice estirado hasta la altura de la boca.

III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos

En esta función, existen varias similitudes y diferencias entre los gestos españoles y los dados por los informantes alemanes. De esta manera, se realizan de forma parecida los gestos para *dar una opinión, expresar acuerdo, expresar desacuerdo, estar seguro/a o estar totalmente seguro/a y estar casi seguro/a*; con respecto al último, es destacable que existe un signo paralingüístico similar. Por otro lado, para *expresar escepticismo, mostrar no estar seguro/a, expresar conocimiento y expresar desconocimiento*, hay un gesto similar en las dos culturas y otro u otros que son solo propios de una de ellas. Finalmente, para *valorar positivamente, valorar negativamente y expresar posibilidad*, se hacen gestos diferentes acompañados de signos paralingüísticos diferentes, en español y alemán.

III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos

Para la función de expresar gustos, deseos y sentimientos, existen también gestos similares y diferentes entre los dos grupos culturales. Se realizan de la misma forma –e incluso con los mismos signos paralingüísticos cuando los hay– los gestos para *expresar aversión, expresar tristeza y aflicción, expresar enfado e indignación, expresar miedo, ansiedad y preocupación, expresar empatía, expresar decepción,*

expresar resignación, expresar arrepentimiento, expresar vergüenza, expresar admiración y orgullo, expresar afecto, estar dolorido/a, tener hambre, estar lleno/a, tener calor, tener frío, expresar que algo huele bien y expresarse que algo huele mal. Sin embargo, los gestos para *expresar deseos, expresar aburrimiento, expresar hartazgo, expresar nerviosismo, expresar alivio, expresar sorpresa y extrañeza y tener sed* se realizan de forma diferente en ambas culturas, aunque, en ocasiones, el signo paralingüístico es similar. Por último, las acciones para *expresar gustos e intereses, expresar alegría y satisfacción y expresar placer y diversión* son similares y diferentes para el caso español y el alemán, aunque, también en esta ocasión los signos paralingüísticos son similares.

III.11. Influir en el interlocutor

En esta última función, y como en apartados anteriores, hay gestos similares y diferentes en las dos culturas que se comparan en este trabajo. Los gestos similares son el de *ordenar sentarse, ordenar venir o traer, ordenar callarse, pedir un favor, dar permiso, ofrecer o invitar, aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación y rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación.* Los gestos que se realizan de forma diferente -aunque comparten los signos paralingüísticos cuando los hay- son el de *rogar, dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación, advertir y amenazar.* En el resto de situaciones, es decir, *ordenar levantarse o levantar, ordenar marcharse o llevarse, ordenar esperar, ordenar continuar, pedir permiso, denegar permiso, aconsejar, reprochar, tranquilizar y consolar y animar,* hay gestos similares y diferentes entre las dos culturas.

5.2. Clasificación de las funciones

A continuación, presentamos tres tablas que resumen lo anteriormente expuesto. La primera tabla expone las funciones que se realizan con gestos iguales en español y en los informantes alemanes de este estudio, la segunda tabla muestra las funciones que se realizan con gestos diferentes y, por último, la tercera tabla refleja las funciones que se realizan con gestos similares y, además, tienes un gesto o gestos diferentes. Dado que el resultado de nuestro análisis muestra que no se tiene información de signos paralingüísticos para todas las funciones, se ha decidido no presentar esta información en forma de tablas por no poder ofrecer resultados completos.

Funciones que se realizan con gestos iguales		
I. Signos no verbales con usos sociales	II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso	III. Signos no verbales con usos comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • I.5. Responder a una disculpa • I.6. Agradecer • I.7. Responder a un agradecimiento • I.8. Proponer un brindis 	<ul style="list-style-type: none"> • II.1. Establecer la comunicación y reaccionar • II.2. Gestionar el turno de palabra. II.2.1. Indicar que se toma el turno de palabra • II.2. Gestionar el turno de palabra. II.2.2. Indicar que se mantiene el turno de palabra • II.2. Gestionar el turno de palabra. II.2.3. Indicar que se cede el turno de palabra • II.4. Organizar la información: II.4.2. Alusiones a ideas previas • II.4. Organizar la información: II.4.3. Alusiones a ideas posteriores • II.7. Pedir que se hable más alto • II.8. Pedir que se hable más bajo • II.11. Señalar la producción, la necesidad o el deseo de cambio temático 	<ul style="list-style-type: none"> • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.7. Este/a/os/as • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.8. Ese/a/os/as • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.9. Aquel/lla/os/as • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.1. Aquí • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.2. Ahí • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.3. Allí • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.4. Encima • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.5. Debajo • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.6. Delante • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.7. Detrás • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.10. A la derecha • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.11. A la izquierda • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.12. Recto • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.13. Al fondo • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.14. A la vuelta • III.2. Dar y pedir información:

		<p>localización-ubicación. III.2.15. Lejos</p> <ul style="list-style-type: none"> • III.3. Dar y pedir información: temporal. III.3.1. Ahora, actualmente • III.3. Dar y pedir información: temporal. III.3.2. Antes, hace mucho tiempo, tiempo atrás • III.3. Dar y pedir información: temporal. III.3.3. Después, dentro de un tiempo, próximamente, en el futuro, mañana • III.3. Dar y pedir información: temporal. III.3.4. Siempre, nunca • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.1. Alto/a • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.2. Bajo/a • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.3. Gordo/a • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.5. Guapo/a • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.6. Feo/a • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.8. Débil • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.9. Pelo liso • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.11. Pelo largo • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.12. Pelo largo • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.13. Calvo • III.6. Dar y pedir información: describir lugares. III.6.1. Grande, enorme, extenso, amplio, ancho • III.6. Dar y pedir información: describir lugares. III.6.2.
--	--	---

		<p>Pequeño, estrecho</p> <ul style="list-style-type: none"> • III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas. III.7.1. Grande, enorme • III.7. Dar y pedir información: describir objetos y cosas. III.7.2. Pequeño • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.1. Comer • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.2. Beber • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.4. Lavarse • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.5. Lavarse la cara • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.7. Peinarse • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.8. Cocinar • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.11. Escribir • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.13. Hablar • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.15. Hablar por teléfono • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.16. Caminar • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.17. Conducir • III.9. Expresar opiniones,
--	--	---

		<p>actitudes y conocimientos. III.9.1. Dar una opinión</p> <ul style="list-style-type: none"> • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.4. Expresar acuerdo • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.5. Expresar desacuerdo • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.7. Expresar certeza y evidencia: estar seguro/a, estar totalmente seguro/a • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.8. Expresar certeza y evidencia: estar casi seguro/a • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.2. Expresar aversión • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.5. Expresar tristeza y aflicción • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.9. Expresar enfado e indignación • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.10. Expresar miedo, ansiedad y preocupación • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.12. Expresar empatía • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.14. Expresar decepción • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.15. Expresar resignación • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.16. Expresar arrepentimiento • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.17. Expresar vergüenza • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.19. Expresar admiración y orgullo • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.20. Expresar afecto
--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.21. Expresar sensaciones físicas: estar dolorido/a • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.22. Expresar sensaciones físicas: tener hambre • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.23. Expresar sensaciones físicas: estar lleno/a • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.25. Expresar sensaciones físicas: tener calor • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.26. Expresar sensaciones físicas: tener frío • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.27. Expresar sensaciones físicas: oler bien • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.28. Expresar sensaciones físicas: oler mal • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.2. Dar una orden o instrucción: sentarse • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.4. Dar una orden o instrucción: venir o traer • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.7. Dar una orden o instrucción: callarse • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.8. Pedir un favor • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.11. Dar permiso • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.13. Ofrecer o invitar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.14. Aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.15. Rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación
--	--	---

Tabla 4. Funciones que se realizan con gestos iguales

Funciones que se realizan con gestos diferentes		
I. Signos no verbales con usos sociales	II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso	III. Signos no verbales con usos comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • I.2. Presentar. I.2.4. Identificación de varios destinatarios • I.3. Responder a una presentación • I.9. Felicitar • I.10. Formular buenos deseos • I.11. Responder a felicitaciones y buenos deseos 	<ul style="list-style-type: none"> • II.5. Pedir confirmación • II.9. Pedir que se hable más despacio • II.12. Proponer el cierre 	<ul style="list-style-type: none"> • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.2. Tú, usted • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.4. Nosotros/as • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.5. Vosotros/as, ustedes • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.6. Ellos/as • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.8. Al lado • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.9. Entre • III.2. Dar y pedir información: localización-ubicación. III.2.16. Cerca • III.3. Dar y pedir información: temporal. III.3.5 Casi siempre, casi nunca, algunas veces • III.4. Dar y pedir información: cantidad. III.4.1. Mucho/a, un montón • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.14. Mucho pelo • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.14. Estar callado/a • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.2. Valorar positivamente • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.3. Valorar negativamente • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.10. Expresar posibilidad • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.3. Expresar deseos

		<ul style="list-style-type: none"> • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.7. Expresar aburrimiento • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.8. Expresar hartazgo • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.11. Expresar nerviosismo • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.13. Expresar alivio • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.18. Expresar sorpresa y extrañeza • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.24. Expresar sensaciones físicas: tener sed • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.9. Rogar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.16. Dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.18. Advertir • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.19. Amenazar
--	--	--

Tabla 5. Funciones que se realizan con gestos diferentes

Funciones que se realizan con gestos iguales y diferentes		
I. Signos no verbales con usos sociales	II. Signos no verbales con usos estructuradores del discurso	III. Signos no verbales con usos comunicativos
<ul style="list-style-type: none"> • I.1. Saludar. I.1.1. Contexto informal • I.1. Saludar. I.1.2. Contexto formal • I.1. Saludar. I.1.3. Saludos de paso • I.2. Presentar. I.2.1. Autopresentación de un solo sujeto • I.2. Presentar. I.2.2. 	<ul style="list-style-type: none"> • II.3. Indicar que se sigue el relato con interés • II.4. Organizar la información. II.4.1. Organizadores de ideas • II.6. Señalar que no se ha entendido algo de lo emitido y pedir su repetición • II.10. Señalar correcciones, clarificaciones o reformulaciones del discurso propio o del ajeno 	<ul style="list-style-type: none"> • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.1. Yo • III.1. Dar y pedir información: Identificar. III.1.3. Él, ella • III.4. Dar y pedir información: cantidad. III.4.2. Un poco • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.4. Delgado/a • III.5. Dar y pedir información:

<p>Autopresentación de varios sujetos</p> <ul style="list-style-type: none"> • I.2. Presentar. I.2.3. Identificación de un destinatario • I.2. Presentar. I.2.5. Presentación de una tercera persona • I.2. Presentar. I.2.6. Presentación de varias terceras personas • I.4. Disculparse • I.12. Despedirse. I.12.1. Contexto informal • I.12. Despedirse. I.12.2. Contexto formal 		<p>describir personas. III.5.7. Fuerte</p> <ul style="list-style-type: none"> • III.5. Dar y pedir información: describir personas. III.5.10. Pelo rizado • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.3. Dormir • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.6. Ducharse • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.9. Estudiar • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.10. Leer • III.8. Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. III.8.12. Escuchar • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.6. Expresar escepticismo • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.9. Expresar certeza y evidencia: no estar seguro/a • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.11. Expresar conocimiento • III.9. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. III.9.12. Expresar desconocimiento • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.1. Expresar gustos e intereses • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.4. Expresar alegría y satisfacción • III.10. Expresar gustos, deseos y sentimientos. III.10.6. Expresar placer y diversión • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.1. Dar una orden o instrucción: levantarse o levantar
---	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.3. Dar una orden o instrucción: marcharse o llevarse • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.5. Dar una orden o instrucción: esperar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.6. Dar una orden o instrucción: continuar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.10. Pedir permiso • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.12. Denegar permiso • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.17. Aconsejar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.20. Reprochar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.21. Tranquilizar y consolar • III.11. Influir en el interlocutor. III.11.22. Animar
--	--	--

Tabla 6. Funciones que se realizan con gestos iguales y diferentes

Como reflejan las tablas 4, 5 y 6, de las 165 funciones que se han estudiado en esta investigación, en 89 se realizan gestos iguales en la cultura española y la alemana, 33 con gestos diferentes y 43 con gestos iguales y diferentes. Podemos observar, por tanto, que existen tanto igualdades como diferencias entre los signos no verbales básicos españoles y alemanes. Se considera necesaria, pues, la inclusión de los signos no verbales diferentes entre ambas culturas en los diseños curriculares de E/LE para alumnos alemanes y su tratamiento en el aula a través de la realización de actividades dirigidas al aprendizaje de la comunicación no verbal.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo de fin de máster se inició con la presentación del marco teórico, para fundamentar los conceptos relativos a la comunicación no verbal y revisar algunos de los estudios realizados hasta el momento, es decir, establecer el estado de la cuestión que permitiera enmarcar nuestra investigación. Posteriormente, se explicó la metodología seguida para la selección de los informantes que nos han proporcionado los datos y la elaboración de las herramientas de recogida de datos, así como los análisis llevados a cabo y la presentación de resultados.

Los resultados de nuestra investigación se han presentado en un inventario de signos no verbales, elaborado a través de fichas dobles contrastivas. En sí mismo, ya constituye un análisis de datos, pero, además, se ha procedido a estudiar todas y cada una de las entradas con objeto de identificar las diferencias culturales en la utilización de signos no verbales para realizar funciones comunicativas básicas. La investigación nos ha permitido constatar que existen diferencias entre la cultura española y la alemana en relación a la utilización de signos de los sistemas de comunicación no verbal, especialmente de signos quinésicos y, por lo tanto, es necesaria su inclusión en los diseños curriculares actuales. Consideramos que los resultados obtenidos en la comparación de signos se pueden utilizar como base para la realización de actividades dirigidas a la enseñanza de la comunicación no verbal a estudiantes de E/LE alemanes.

Se considera que los objetivos planteados inicialmente se han conseguido, ya que se ha creado un inventario comparativo de signos no verbales básicos españoles y alemanes que incluye los gestos, los signos paralingüísticos, la información proxémica y la información cronémica para cada función comunicativa básica que recoge el *PCIC*. Además, dicho inventario ha permitido llevar a cabo un análisis detallado para identificar las similitudes y las diferencias entre el uso de signos no verbales en la cultura española y en la alemana y destacar las diferencias significativas que han de ser tenidas en cuenta en E/LE.

Hemos de mencionar aquí que los signos no verbales diferentes en la cultura española y alemana son los siguientes:

- Presentar. Identificación de varios destinatarios
- Responder a una presentación
- Felicitar
- Formular buenos deseos
- Responder a felicitaciones y buenos deseos

- Pedir confirmación
- Pedir que se hable más despacio
- Proponer el cierre
- Dar y pedir información: Identificar. *Tú y usted, nosotros/as, vosotros/as y ustedes, ellos/as*
- Dar y pedir información: localización-ubicación. *Al lado, entre, cerca*
- Dar y pedir información: temporal. *Casi siempre, casi nunca, algunas veces*
- Dar y pedir información: cantidad. *Mucho/a, un montón*
- Dar y pedir información: describir personas. *Mucho pelo*
- Dar y pedir información: referirse a acciones presentes o habituales, pasadas y futuras. *Estar callado/a*
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos. Valorar positivamente, valorar negativamente y expresar posibilidad
- Expresar gustos, deseos y sentimientos. Expresar deseos, aburrimiento, hartazgo, nerviosismo, alivio, sorpresa y extrañeza
- Expresar gustos, deseos y sentimientos. Expresar sensaciones físicas: *tener sed*
- Influir en el interlocutor. Rogar, dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación, advertir y amenazar

No podemos cerrar este trabajo sin hacer mención a los aspectos problemáticos y mejorables. En primer lugar, hay que destacar que el estudio ha contado con únicamente 12 informantes para la realización del inventario de signos no verbales de la cultura alemana y, por lo tanto, no se puede considerar que cumple los requisitos necesarios para tener validez ecológica y así poder extrapolar los resultados al conjunto formado por los habitantes de Berlín. Además, hay que tener en cuenta el proceso que ha supuesto la realización de las entrevistas. En las primeras, no resultó fácil la recogida de datos ya que la investigadora no estaba familiarizada con ciertas prácticas como la formulación de contextos para facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los entrevistados. También, existió una cierta dificultad en el hecho de no aportar, de forma involuntaria, información que pudiera influir en la respuesta de los informantes. Por estos motivos no se considera que, ni el número ni la forma de recogida de datos, se hayan dado de forma precisa para una posible generalización de los resultados obtenidos. Consideramos este trabajo fin de máster como la creación de la herramienta de recogida de datos y la prueba de la misma, además de la constatación de la validez metodológica. Queda todo listo para proceder

a la realización de un estudio de mayores dimensiones, que bien podría ser una tesis doctoral, de corte sociolingüística.

Uno de los aspectos que también cabe comentar en estas conclusiones ya que puede afectar a la obtención de resultados, es el hecho de utilizar una cámara para grabar las entrevistas con el fin de no perder detalle de los gestos realizados por los informantes. Este método de recogida ha facilitado la observación de la investigadora -ya que ha permitido visionar las entrevistas varias veces- pero también ha podido provocar falta de naturalidad por parte de los informantes en el momento de realizar los gestos para las funciones que contiene el cuestionario. Además, se ha detectado que el hecho de pedirles que representen ciertas expresiones o funciones puede llevar a que fuercen la manera de representarlas y se pierda naturalidad en la producción del gesto. En algunas ocasiones, y debido a que la cámara grababa a lo largo del cuestionario sin muchas pausas, se ha podido observar cómo los informantes hacían un mismo gesto de forma totalmente diferente si se les pedía que lo hicieran o si lo producían espontáneamente en alguno de los momentos en los que no contestaban a las preguntas del cuestionario directamente. En estos casos, se han tomado como válidos los gestos producidos de forma espontánea por los informantes.

Por otro lado, debido a la diferencia de edad y de perfil de los informantes, en algunas ocasiones -en especial en las primeras entrevistas- ha sido difícil encontrar un contexto apropiado para poder contextualizar las preguntas del cuestionario a los informantes. Esto puede haber incidido en los resultados obtenidos y, por lo tanto, en su validez.

Otro de los elementos que ha podido afectar a la obtención de datos es el tamaño del cuestionario. Las sesiones para la recogida de datos de los informantes han supuesto un tiempo de realización elevado y ha llevado a que disminuyera el grado de atención debido al cansancio provocado por la duración de la entrevista.

Podemos afirmar que nuestra investigación amplía el conjunto de signos no verbales presentado por Saldaña (2002) en su inventario de signos no verbales españoles y alemanes. Sin embargo, y como ya se ha comentado en este capítulo, no se cuenta con un número de informantes suficiente para poder ampliar los resultados al conjunto de la cultura alemana. Por lo tanto, queda abierta la posibilidad de realizar este estudio ampliando el número de informantes para poder obtener un inventario con validez ecológica que permita llevar a cabo una distinción de las funciones por niveles para, finalmente, proponer actividades para el aula de E/LE que integren los conocimientos relativos a la comunicación no verbal con las destrezas de producción y recepción que se desarrollan en el aula.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aragonés, A., 2013. *Signos no verbales españoles y filipinos: estudio contrastivo*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Axtell, R. E., 1991. *Gestures. The do's and taboos of body language around the World*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Barroso, R., 2012. *Estudio comparado de signos no verbales griegos y españoles*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Bäumli, B. J. y Bäumli, F. H., 1997. *Dictionary of worldwide gestures*. 2.^a ed. Maryland: The Scarecrow Press, Inc. Lanham, Md., & London.

Birdwhistell, R. L., 1979. *Kinesics and Context: Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Blanco, C., 1996. *Cultura y Comunicación: algunas diferencias entre España y Japón*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Bruni, A., 2011. Enseñanza de las competencias cinésica y prosémica a estudiantes de lenguas extranjeras. [en línea] *Núcleo*, 28, Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_n/article/view/2474/2368 [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2013].

Cestero, A. M., 1998. Estudios de comunicación no verbal En: A. M. Cestero, coord., 1998. *El estudio de la comunicación no verbal y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edinumen, pp. 7-16.

Cestero, A. M., 1999a. *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

Cestero, A. M., 1999b. *Repertorio básico de signos no verbales del español*. 1.^a ed. Madrid: Arco Libros.

Cestero, A. M., 2000. Comunicación no verbal y desarrollo de la expresión oral en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Carabela*, 47, pp. 69-86.

Cestero, A. M., 2004. Vademecum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua / lengua extranjera. En: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, dirs. 2004. *La comunicación no verbal*. Madrid: SGEL., pp. 593-616.

Cestero, A. M., 2006. La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 20, pp. 57-77.

Cestero, A. M., 2007. La comunicación no verbal en el Plan Curricular del Instituto Cervantes: apuntes para su enseñanza, *Frecuencia L. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 34, pp. 15-21.

Cestero, A. M. y Bürmann, A.G., 1995a. Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, I. *Cuadernos Cervantes*, 4, pp. 49-53.

Cestero, A. M. y Bürmann, A.G., 1995b. Comunicación no verbal: algunas diferencias culturales en la concepción, la estructuración y el uso del tiempo en India y en España, II. *Cuadernos Cervantes*, 5, pp. 62-66.

Coll, J., Gelabert, M. J. y Martinell, E., 1990. *Diccionario de gestos con sus giros más usuales*. 3.^a ed. Madrid: Edelsa.

Darwin, C., 1998. *The expresión of the emotions in man and animals*. 3.^a ed. London: Harper Collins Publishers.

Díaz, A. B., 2012. *Signos no verbales españoles y tunecinos: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Ekman, P. y de Lannoy, J. D., 1991. *Gestures and speech: Psychological investigations*. 1.^a ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Feng, J., 2006. *La enseñanza de signos no verbales que expresan sentimientos y emociones a estudiantes chinos de E/LE*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Fernández Bernalte, O., 2011. *Signos no verbales griegos y españoles: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Hablando por los codos. Gestos para hablar y entender español, 2003. [CD-ROM]. Wellington: Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda.

Hall, E. T.; 1969. *The hidden dimension*. New York: Anchor books.

Hall, E. T.; 1973. *The silent language*. New York: Anchor books.

Instituto Cervantes, 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [en línea] Madrid: Biblioteca Nueva, Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [Fecha de acceso: 16 de diciembre de 2013].

Garrido Balmaseda, A., 2011. *Signos no verbales españoles y norteamericanos: estudio contrastivo a través de la publicidad*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Gaviño Rodríguez, V., 2012. *Diccionario de Gestos Españoles*. [en línea] Español Coloquial. Disponible en: <http://www.coloquial.es/es/diccionario-de-gestos-espanoles/> [Fecha de acceso: 1 de diciembre de 2013].

Gumiel, M. T., 2012. *Signos no verbales españoles y swahilis: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

León Gómez, M., 2008. *Signos no verbales españoles e italianos: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. [en línea] Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Disponible en: http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/Memoria_Magdalena_Leon.pdf [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2013].

Martín Peris, E. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. [en línea] Instituto Cervantes, Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/> [Fecha de acceso: 15 de diciembre de 2013].

Martinell, E. y Ueda, H., n.d. *Diccionario de gestos españoles*. [en línea] Universidad de Barcelona y Universidad de Tokio. Disponible en: <http://gamp.c.u-tokyo.ac.jp/~ueda/gestos/index.html> [Fecha de acceso 13 de diciembre de 2013].

Montero Sánchez, S., 2009. *Signos no verbales españoles y británicos: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. [en línea] Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Disponible en: http://www.liceus.com/bonos/docobj2004/X81V64PMemoria_Sara_Montero.pdf [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2013].

Moreno Muros, C., 2011. *Signos no verbales españoles y rumanos: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Morris, D., 1994. *Bodytalk. A World guide to gestures*. 1.^a ed. London: Jonathan Cape.

Nascimento, N., 2012. *La comunicación sin palabras. Estudio comparativo de gestos usados en España y Brasil*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Núñez San Román, M. J., 2010. *Signos no verbales españoles y portugueses: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.

Poyatos, F., 1994. *La comunicación no verbal I: Cultura, lenguaje y conversación*. 1.^a ed. Madrid: Istmo.

Poyatos, F., 1994. *La comunicación no verbal II: Paralenguaje, kinésica e interacción*. 1.^a ed. Madrid: Istmo.

Reutler, B. H., 1991. *Körpersprache im Bild. Die unbewussten Botschaften. Ihre Merkmale und Deutung auf einen Blick*. 4.^a ed. Wiesbaden: Englisch Verlag.

Reutler, B. H., 1996. *Körpersprache: erfolgreich einsetzen*. 1.^a ed. Berlin: Ullstein.

Rodríguez, V. M., 2013. *Inventario de signos no verbales básicos chinos y españoles para su aplicación a E/LE*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Saldaña, A., 2002. *Signos no verbales españoles y alemanes: estudio comparativo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Suzuki Yamanouchi, T., 2007. *Signos no verbales con usos sociales españoles y japoneses: diferencias e implicaciones en la enseñanza del español*. Memoria de Máster Inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Torres Sánchez, A. E., 2010. *Signos no verbales chinos y españoles: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Torollo, D., 2011. *Signos no verbales españoles e israelíes: estudio contrastivo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Xia Xia, 2007. *Signos no verbales con usos sociales españoles y chinos: estudio comparativo*. Memoria de máster inédita. Alcalá de Henare: Universidad de Alcalá.

Yagüe, A., 2004. *ELAO y ELE. Hablando por los codos: enseñar gestos en la clase de español*. [en línea] RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE, 1, Disponible en: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72250/00820083000363.pdf?sequence=1> [Fecha de acceso: 12 de noviembre de 2013].

ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO DE SIGNOS NO VERBALES ALEMANES⁷

CUESTIONARIO DE SIGNOS NO VERBALES ALEMANES	
Nombre y apellido: <i>Name und Vorname:</i>	Ciudad de nacimiento: <i>Geburtsort:</i> Ciudad en la que ha vivido de los 0 a los 14 años: <i>Stadt, wo er/sie von 0 bis 14 Jahre alt gelebt hat:</i> Ciudad habitual de residencia: <i>Ständiger Wohnort:</i> Tiempo que ha vivido en ella: <i>Zeit des Aufenthaltes:</i> Tiempo que ha vivido en otra(s) zona(s): <i>Zeit, die er/sie in anderen Region(en) gelebt hat:</i>
Edad: 20-34 <input type="checkbox"/> 35-54 <input type="checkbox"/> +55 <input type="checkbox"/> Alter: Nivel de instrucción: <i>Akademische Information:</i>	Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> <i>Geschlecht: männlich weiblich</i>
I. SIGNOS NO VERBALES CON USOS SOCIALES ¿Qué gesto(s) usaría para...? <i>Welche Gesten benutzen Sie um...?</i> 1) saludar a alguien en un contexto informal (¡Hola!, ¿Qué tal?) / <i>jmd. zu begrüßen in einer informalen Kontext (Hallo!, Wie gehts?):</i> a. Se da un beso, primero en la mejilla derecha y después en la izquierda, a la otra persona. b. Se da un abrazo, llevando la mano derecha a la espalda de la otra persona y la izquierda bordeando su cintura. c. Se estrecha la mano de la otra persona levantando el brazo derecho, con la mano estirada y con los dedos juntos excepto el pulgar. d. Se levanta el brazo derecho con la mano abierta y los dedos estirados en dirección a la otra persona. e. Se levanta ligeramente la barbilla en dirección a la otra persona. f. otro(s): 2) saludar a alguien en un contexto formal (¡Hola!, ¿Cómo está?, Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches) / <i>jmd. zu begrüßen in einer formalen Kontext</i>	

⁷ Para la realización del cuestionario, se ha tenido en cuenta el realizado por Nascimento (2012). Con respecto a las descripciones de los signos, se ha hecho uso de las que aparecen en Coll, J., Gelabert, M. J. y Martinell, E. (1990), Cestero (1999b), Nascimento (2012) y Rodríguez (2013).

(Hallo!, Wie geht es Ihnen?, Guten Morgen, Guten Abend):

- a. Se da un beso, primero en la mejilla derecha y después en la izquierda, a la otra persona.
- b. Se da un abrazo, llevando la mano derecha a la espalda de la otra persona y la izquierda bordeando su cintura.
- c. Se estrecha la mano de la otra persona levantando el brazo derecho, con la mano estirada y con los dedos juntos excepto el pulgar.
- d. Se levanta el brazo derecho con la mano abierta y los dedos estirados en dirección a la otra persona.
- e. Se levanta ligeramente la barbilla en dirección a la otra persona.
- f. Otro(s):

3) dirigirse a alguien (¡Hola!, ¿Qué tal?) / *jmd. ansprechen (Hallo!, Wie gehts?):*

- a. Se levanta la mano derecha, en vertical y con los dedos juntos a excepción del pulgar, hasta la altura de la cabeza y se mantiene durante unos segundos.
- b. Se levanta la mano, cerrada y en vertical a excepción del índice, que permanece estirado hacia la persona a quien nos dirigimos durante unos segundos.
- c. Otro(s):

**¿Cómo presentaría gestualmente a las siguientes personas?
Wie referieren Sie gestisch auf die folgenden Personen?**

4) yo / *ich:*

- a. Se lleva la palma de la mano, estirada y con los dedos juntos o separados a excepción del pulgar, hasta el pecho.
- b. Se lleva la mano cerrada y con los dedos juntos hasta el pecho, a excepción del pulgar, que se estira.
- c. Otro(s):

5) nosotros(as) / *wir:*

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado lateralmente hacia la izquierda, y se lleva la palma de la mano estirada o semicerrada, en horizontal y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar, hasta el pecho, sin llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento circular continuo con la mano desde el pecho de la persona que hace la presentación, pasándola por el pecho de distintas personas hasta llegar de nuevo al pecho del presentador.
- b. Se lleva la palma de la mano estirada o semicerrada, en vertical y con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el propio pecho sin llegar a tocarlo y se mueve de manera lateral y continua hasta los pechos de las otras personas.
- c. Otro(s):

6) tú, usted(es) / *du, Sie:*

- a. Se levanta el brazo derecho con la mano en horizontal y cerrada a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y se dirige hacia el destinatario.
- b. Se flexiona el brazo derecho unos 180°, moviéndolo lateralmente hacia el pecho del presentador, con la mano horizontal y cerrada, a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y dirigido al destinatario.
- c. Otro(s):

7) vosotros(as), ustedes / *ihr, Sie*:

- a. Se levanta el brazo derecho con la mano horizontal y cerrada a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado, se dirige hacia los destinatarios y se mueve de manera lateral o semicircular hacia la derecha y la izquierda.
- b. Se flexiona el brazo derecho unos 180°, moviéndolo lateralmente hacia el pecho del presentador, con la mano horizontal y cerrada a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado, dirigido directamente hacia el destinatario. Se realiza un movimiento lateral o semicircular hacia la derecha y la izquierda.
- c. Otro(s):

8) él, ella / *er, sie (Singular)*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano en horizontal y cerrada, a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y se dirige lateralmente hacia la persona que es presentada.
- b. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 90° y se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante con la mano horizontal estirada, la palma hacia arriba y los dedos juntos, a excepción del pulgar.
- c. Se flexiona o se levanta el brazo derecho y se dirige hacia el hombro de la persona que es presentada, apoyando la mano en su parte posterior. También, puede acompañarse de señalamiento con el dedo índice de la mano izquierda.
- d. Otro(s):

9) ellos(as) / *sie (Plural)*:

- a. Se levanta el brazo derecho con la mano horizontal y cerrada a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado, se dirige hacia los destinatarios y se mueve de manera lateral o semicircular hacia la derecha y la izquierda.
- b. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 90° y se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante con la mano horizontal estirada, la palma hacia arriba y los dedos juntos, a excepción del pulgar.
- c. Se flexiona o se levanta el brazo derecho y se dirige hacia el hombro de la persona del grupo que está más cerca del presentador, apoyando la mano en su parte posterior.
- d. Otro(s):

¿Qué gesto(s) usaría para...?

Welche Gesten benutzen Sie um...?

10) reaccionar cuando alguien se presenta (¡Hola!, ¿Qué tal?, ¡Encantado/a!) / *auf die Vorstellung einer Person zu reagieren (Hallo!, Wie gehts?, Angenehm)*:

- a. Se realiza un movimiento descendente con la cabeza hacia la otra persona y se lleva la mano, en horizontal y con la palma hacia arriba y los dedos separados o juntos, a la altura de la cintura o el pecho.
- b. Otro(s):

11) disculparse (Lo siento, Perdona/e) / *sich zu entschuldigen (Es tut mir Leid, Entschuldigung)*:

- a. Se lleva la palma de la mano derecha, estirada y con los dedos separados o

- juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho.
- b. Se juntan las palmas de las manos estiradas y con los dedos juntos a excepción de los pulgares a la altura del pecho. Se mantiene esta posición realizando un movimiento continuo hacia adelante y atrás.
 - c. Se levanta la mano derecha abierta en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar.
 - d. Otro(s):

12) aceptar una disculpa (Vale, No importa) / *eine Entschuldigung anzunehmen (Es ist ok!)*:

- a. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral, simple o repetido, de un lado a otro y se combina con algún gesto manual. Se levantan los brazos, semiflexionados, con ambas manos abiertas en horizontal, y las palmas dirigidas hacia el suelo o hacia el interlocutor. Se realiza un movimiento lateral en el que ambas manos se cruzan o se acercan y se separan rápidamente de forma repetida, sin llegar a tocarse.
- b. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral, simple o repetido, de un lado a otro y se combina con algún gesto manual. Se levanta el brazo semiflexionado en vertical y se muestra hacia el interlocutor la palma de la mano abierta, con los dedos estirados y juntos, a excepción del pulgar. Se mantiene unos instantes o se agita levemente.
- c. Otro(s):

13) dar las gracias a alguien (¡cuánto te / se lo agradezco!, ¡Gracias!) / *sich bei jmd. zu bedanken (Danke!)*:

- a. Se cogen con las manos las de la otra persona y se cierran oprimiéndolas suavemente.
- b. Otro(s):

14) responder a un agradecimiento (De nada) / *auf einen Dank reagieren (Bitte)*:

- a. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral, simple o repetido, de un lado a otro y se combina con algún gesto manual. Se levantan los brazos, semiflexionados, con ambas manos abiertas en horizontal, y las palmas dirigidas hacia el suelo o hacia el interlocutor. Se realiza un movimiento lateral en el que ambas manos se cruzan o se acercan y se separan rápidamente de forma repetida, sin llegar a tocarse.
- b. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral, simple o repetido, de un lado a otro y se combina con algún gesto manual. Se levanta el brazo semiflexionado en vertical y se muestra hacia el interlocutor la palma de la mano abierta, con los dedos estirados y juntos, a excepción del pulgar. Se mantiene unos instantes o se agita levemente.
- c. Otro(s):

15) proponer un brindis (¡Salud!) / *einen Toast vorzuschlagen (Prost!)*:

- a. Con la copa o vaso en la mano, se levanta el brazo, flexionado o estirado, hasta la altura del hombro o más arriba, hacia el frente o hacia la persona homenajeada, si es el caso.
- b. Otro(s):

16) felicitar (¡Cuánto me alegro!, ¡Enhorabuena!, ¡Felicidades!, ¡Qué bien!) / *gratulieren in einer informaler Kontext (Ich bin so froh!, Glückwünsche!, Gut!)*:

- a. Se dan un o dos besos a la otra persona.
- b. Se da un abrazo a la otra persona.
- c. Se da un palmeo en la espalda, levantando la mano derecha hasta la parte posterior del hombro izquierdo de la otra persona.
- d. Otro(s):

17) formular buenos deseos (¡Suerte!) / *gute Wünsche oder Glückwünsche auszusprechen (Viel Glück!)*:

- a. Se cruzan los dedos de una o de las dos manos, colocando el medio sobre el índice.
- b. Otro(s):

18) responder a felicitaciones y buenos deseos (¡Gracias!) / *auf gute Wünsche und Glückwünsche zu reagieren (Danke!)*:

- a. Se sonríe, se abren los ojos y se elevan las cejas.
- b. Otro(s):

19) despedirse de alguien en un contexto informal (¡Adiós!, ¡Hasta luego!) / *sich von jmd. zu verabschieden (Tschüss!, Bis später!)*:

- a. Se levanta la mano derecha abierta y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar.
- b. Se levanta la mano derecha abierta y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar y se abre y cierra dos veces o más.
- c. Se levanta la mano derecha abierta y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar y se agita de izquierda a derecha dos veces o más.
- d. Otro(s):

20) despedirse de alguien en un contexto formal (¡Adiós!, Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches) / *sich von jmd. zu verabschieden (Auf wiedersehen!, Schönen Tag noch, Schönen Abend noch)*:

- a. Se estrecha la mano de la otra persona levantando el brazo derecho, con la mano estirada y con los dedos juntos excepto el pulgar.
- b. Se levanta ligeramente la barbilla en dirección a la otra persona.
- c. Otro(s):

II. SIGNOS NO VERBALES CON USOS ESTRUCTURADORES DEL DISCURSO

Imagine que está manteniendo una conversación con otra persona. ¿Qué gesto(s) usaría para indicarle que...?

Stellen Sie sich vor, Sie befinden sich in einer Unterhaltung. Welche Geste(n) würden Sie nutzen, um anzuzeigen, dass...?

21) quiere empezar a hablar (¡Oye/oiga!, ¡Perdona/e!) / *Sie das Wort ergreifen wollen (Hören Sie mal!, Entschuldigung!, Entschuldigen Sie bitte mir!)*:

- a. Se levanta el brazo hasta que el envés de la mano, en vertical y con los dedos juntos a excepción del pulgar, llegue a la altura de la cabeza o, incluso, la sobrepase.
- b. Se levanta el brazo derecho un poco flexionado, con la mano cerrada, en vertical, a excepción del índice, que permanece estirado hacia la persona que nos dirigimos.
- c. Otro(s):

22) quiere tomar el turno de palabra (Estoy aquí, ¡Mírame!) / *um das Rederecht einzufordern (Jetzt rede ich, Darf ich auch mal etwas sagen? Kann ich?)*:

- a. Se muestra al interlocutor la palma de la mano, o el dedo índice, extendida.
- b. Otro(s):

23) quiere mantener el turno de palabra (¡Espera/e!, ¡Un momento!) / *das Rederecht (noch) nicht abgegeben möchte (Warten!, Ein Moment!)*:

- a. Se levanta el brazo derecho con la mano abierta en vertical, la palma hacia el frente y los dedos juntos. Se permanece así unos segundos o se realiza con el brazo un movimiento continuo hacia adelante y atrás.
- b. Otro(s):

24) quiere ceder el turno de palabra a otra persona (Adelante) / *Sie jmd. das Wort erteilen (Mach bitte weiter)*:

- a. La mirada se dirige a la persona a la que se le cede el turno de palabra y se realiza un movimiento ligero de cabeza hacia arriba y hacia abajo. Se puede, además, levantar el brazo, flexionado hacia arriba, con la mano estirada, en horizontal y con la palma hacia arriba. Los dedos permanecen juntos e indican hacia la persona que va a tomar la palabra.
- b. Otro(s):

25) usted está siguiendo la conversación con interés (Claro, Es verdad, Sí, Ya...) / *Sie dem Gespräch interessiert folgen (Klar, Wahr, Ja...)*:

- a. Se sonríe o se fija la mirada, acompañándola o no de un movimiento lateral descendente de cabeza.
- b. Se hace un movimiento ascendente y descendente de cabeza, simple o de forma continuada.
- c. Otro(s):

26) organizar las diferentes partes de su intervención (En primer lugar, En segundo lugar, En último lugar, Finalmente, Para empezar, Para seguir, Para terminar, Por último, Primero, Segundo...) / *Ihre Rede zu strukturieren (Erste, Zweiten, Letzte, Schließlich, Zu beginnen, Zur reitern, Zu beenden, Letzte, Erste, Zweiten)*:

- a. Se lleva la mano derecha estirada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del pulgar, hasta la altura del pecho. En esta posición se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- b. Se levanta el brazo derecho haciendo un ángulo de unos 170°, con la mano en vertical y cerrada a excepción del dedo pulgar, que permanece estirado. Se mantiene la posición y se estiran tantos dedos como partes del discurso queremos destacar.
- c. Otro(s):

27) hablar sobre ideas dichas con anterioridad (Antes decía que..., Como decía antes...) / *Über früher Ideen reden (Wie ich bereits erwähnt habe..., Wie ich schon gesagt habe...):*

- a. El brazo semiflexionado se levanta, con la mano abierta, realizando un ángulo de unos 180° hasta situar la mano a la altura del hombro o más arriba. Se mueve una o varias veces en sentido giratorio semicircular hacia atrás.
- b. Otro(s):

28) hablar sobre ideas que se dirán con posterioridad (Después hablaré de...) / *Über Ideen, die später sagen wird (Später / Danach werde ich über....sprechen):*

- a. Con el brazo semiflexionado, se lleva la mano estirada en horizontal hasta la altura del pecho. Se mueve una o varias veces en sentido giratorio semicircular hacia delante.
- b. Otro(s):

29) pedir la confirmación sobre una idea que usted acaba de explicar (¿No?, ¿Verdad?) / *Verständnissicherung eines soeben erklärten Sachverhaltes (Richtig?, Oder?):*

- a. Se entornan los ojos, se elevan las cejas y se frunce el ceño durante unas décimas de segundo. Se realiza a la vez un movimiento lateral descendente de cabeza hacia la derecha.
- b. Otro(s):

30) señalar que no ha entendido algo y que quiere que se repita (¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Perdón?. ¿Puede/s repetirlo?) / *zu verdeutlichen, dass Sie etwas nicht verstanden haben und den Sprecher um eine Wiederholung bitten (Wie?, Was?, Kannst du / Könnten Sie bitte wiederholen?):*

- a. Se enarcan las cejas, se frunce el ceño, se aprietan los labios en horizontal y se realiza un movimiento lateral descendente hacia la izquierda o la derecha con la cabeza.
- b. Se levanta el brazo derecho hasta la altura del pecho y con la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- c. Se levanta el brazo derecho hacia arriba o, lateralmente, hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene cerrada, con los dedos encogidos, a excepción del índice que permanece estirado y se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- d. Otro(s):

31) pedir que la otra persona hable más alto (¿Puede/s hablar más alto?, Más alto, por favor, No se oye) / *jmd. aufzufordern lauter zu sprechen (Kannst du / Könnten Sie bitte lauter sprechen?, Lauter, bitte):*

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia arriba y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar). En esta posición se realiza un movimiento hacia arriba y abajo simple o de manera continuada.

- b. Se levanta el brazo derecho hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha. Con la mano cerrada, en vertical o lateral, con los dos dedos juntos y doblados, a excepción del índice que se mantiene estirado, se dirige hacia la oreja y se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo de acercamiento y separación.
- c. Se lleva la mano a la altura de la oreja y se mantiene semicerrada, en vertical hacia arriba, con la palma hacia el frente y los dedos juntos.
- d. Otro(s):

32) pedir que hable más bajo (Puede/s hablar más bajo?, Más bajo, por favor) / *jmd. aufzufordern leiser zu sprechen (Kannst du / Könnten Sie bitte leiser sprechen?, Leiser, bitte):*

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar). En esta posición se realiza un movimiento hacia arriba y abajo simple o continuo.
- b. Otro(s):

33) pedir que hable más despacio (Puede/s hablar más despacio?, Más despacio, por favor, ¡Espera/e!) / *jmd. aufzufordern langsamer zu sprechen (Kannst du / Könnten Sie bitte langsamer sprechen?, Langsamer, bitte, Einen Moment!):*

- a. Se levanta la mano derecha abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos y se produce un movimiento directo y continuo hacia delante y atrás.
- b. Se levanta la mano derecha estirada, en horizontal o lateral, con la palma hacia abajo y los dedos juntos (puede ser que a excepción del pulgar) y se produce un movimiento hacia arriba y abajo simple o continuo.
- c. Otro(s):

34) señalar que quiere corregir, clarificar o reformular algo de lo que ha dicho antes usted o la otra persona/ (No es así, Eso no es correcto) / *anzuzeigen, dass nun eine Korrektur, Erklärung oder Umformulierung Ihrer Rede folgt oder der Rede eines anderen Redners durchzuführen (Nicht so, das ist nicht richtig):*

- a. Los ojos se entrecierran y se fruncen el ceño y el entrecejo. La boca está cerrada y con los labios apretados o ligeramente abierta y con las comisuras hacia abajo. Se suele acompañar de un movimiento de cabeza continuo hacia un lado y hacia el otro.
- b. Los ojos se abren mucho y las comisuras de los labios se estiran hacia abajo. Se lleva la mano abierta, en vertical y con los dedos estirados hacia arriba, a la boca. Se golpean los labios repetidas veces con las yemas de los dedos.
- c. Otro(s):

35) pedir un cambio de tema (Bueno, cambiando de tema...) / *einen Themawechsel zu fordern (Gut, um das Thema zu wechseln...):*

- a. Se mantienen las manos en posición horizontal y se cruzan una o varias veces.
- b. Se desplaza con rapidez un solo brazo de izquierda a derecha.
- c. Otro(s):

36) proponer el cierre de la conversación (Nada más, Se acabó) / *die Beendigung des Gesprächs vorzuschlagen (Nicht mehr, fertig):*

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionado en un ángulo de unos 170°, con la mano abierta en vertical hacia arriba, la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar.
- b. Se levanta el brazo derecho, flexionado en un ángulo de 135°, con la mano en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos.
- c. Otro(s):

III. SIGNOS NO VERBALES CON USOS COMUNICATIVOS

¿Con qué gestos identificaría a las siguientes personas?

Wie würden Sie die folgenden Personen gestisch identifizieren?

37) yo / *ich*:

- a. Se lleva la mano derecha cerrada, con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado, hasta el pecho. Se apoya el dedo y se mantiene o se junta y se separa del pecho varias veces.
- b. Se lleva la mano derecha cerrada con los dedos juntos, a excepción del pulgar, que se estira hasta el pecho. Se apoya el dedo y se mantiene o se junta y se separa del pecho varias veces.
- c. Se lleva la palma de la mano derecha, estirada y con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se mantiene esta posición o se dan varias palmadas en el pecho.
- d. Otro(s):

38) tú, usted(es) / *du, Sie (singular)*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se lleva la mano cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y abajo.
- b. Se levanta el brazo derecho unos 180° y se lleva la mano cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y abajo.
- c. Otro(s):

39) él, ella / *er, sie (Singular)*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se lleva la mano cerrada, en horizontal y con los dedos juntos a excepción del índice que permanece estirado y dirigido hacia el destinatario. Se permanece en esta posición o se realiza un movimiento con la mano hacia arriba y abajo.
- b. Se levanta el brazo derecho, estirado o semiflexionado, hasta el hombro de la persona que es identificada. Se apoya la mano estirada en la parte posterior del hombro y se permanece en esta posición unos segundos.
- c. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se estira la mano en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia la persona identificada.
- d. Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada y en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia la persona que es identificada. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y abajo.

e. Otro(s):

40) nosotros(as) / *wir*:

- a. Se lleva la palma de la mano derecha estirada, en vertical, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho, son llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento lateral continuo desde el pecho de la persona que hace la identificación hasta el pecho más alejado de los incluidos en dicha identificación.
- b. Se lleva la palma de la mano derecha estirada, en horizontal, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo desde el pecho de la persona que hace la identificación, pasándola por el pecho de distintas personas, hasta llegar de nuevo al pecho del emisor.
- c. Otro(s):

41) vosotros(as), ustedes / *ihr, Sie (plural)*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio semicircular.
- b. Se flexiona el brazo derecho unos 180° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio semicircular.
- c. Otro(s):

42) ellos(as) / *sie (Plural)*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia los destinatarios. Se realiza un movimiento lateral o giratorio semicircular.
- b. Se levanta el brazo derecho, estirado o semiflexionado, y se lleva hacia el hombro de la persona del grupo que está más cerca del identificador. Se apoya la mano estirada en la parte posterior del hombro y se permanece en esta posición unos segundos.
- c. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se estira la mano en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia las personas identificadas.
- d. Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada y en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia las personas que son identificadas. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- e. Otro(s):

¿Con qué gestos identificaría a las siguientes personas?

Wie würden Sie die folgenden Personen gestisch identifizieren?

43) este/a/os/as- *dieser, diese, dieses*:

- a. Se flexiona o se levanta el brazo derecho hasta 130° y se mantiene la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia el objeto u objetos que se desean identificar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo

hacia arriba y abajo.

b. Otro(s):

44) *ese/a/os/as - jener, jene, jenes:*

- a. Se levanta el brazo hasta un mínimo de 130°. La mano está en horizontal, cerrada, a excepción del dedo índice que apunta directamente al objeto u objetos seleccionados. Se mantiene así, se mueve arriba y abajo o, si se trata de varios objetos, se mueve lateralmente o semicircularmente.
- b. Otro(s):

45) *aquel/lla/os/as - jener, jene, jenes:*

- a. Se levanta el brazo derecho hasta 130° y se mantiene la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido directamente hacia el objeto u objetos que se desean identificar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

¿Con qué gesto(s) señalaría las siguientes ubicaciones para objetos, personas o sucesos? / *Wie wurden Sie gestisch die folgenden Ortsangaben für Objekte, Personen, Ereignisse untermalen?*

46) *aquí / hier:*

- a. Se levanta el brazo derecho, estirado (unos 30°) o semiflexionado (unos 90°) con la mano cerrada, en vertical hacia abajo, los dedos juntos doblados a excepción del dedo índice, que se mantiene estirado y dirigido hacia el suelo o hacia el lugar donde se ubica el objeto, la persona o el suceso. Se pueden realizar con la mano o el brazo uno o más movimientos rápidos hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

47) *ahí / dort:*

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el objeto, persona o suceso que se quiere ubicar. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo con el brazo hacia delante y hacia atrás.
- b. Otro(s):

48) *allí / dort:*

- a. Se levanta el brazo derecho unos 130° con la mano cerrada, en horizontal, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el objeto, persona o suceso que se quiere ubicar. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo con el brazo hacia delante y hacia atrás.
- b. Otro(s):

49) *encima / oben:*

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- b. Otro(s):

50) debajo / *darunter*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura de la cintura. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia atrás.
- b. Otro(s):

51) delante / *vorn*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- b. Otro(s):

52) detrás / *hinten*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia atrás.
- b. Otro(s):

53) al lado / *daneben*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma perpendicular al pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia el lado que se quiere ubicar el objeto, persona o suceso.
- b. Otro(s):

54) entre / *zwischen*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma perpendicular al pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con el brazo un movimiento doble giratorio semicircular, generalmente hacia la derecha.
- b. Otro(s):

55) a la derecha / *rechts*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio

semicircular hacia la derecha.

b. Otro(s):

56) a la izquierda / *links*:

a. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia la izquierda.

b. Otro(s):

57) recto / *geradeaus*:

a. Se levanta el brazo derecho unos 90° y se mantiene la mano abierta, en lateral y con los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y abajo.

b. Otro(s):

58) al fondo / *am Ende (eines Raumes)*:

a. Se levanta el brazo derecho unos 90° o más y se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia delante.

b. Otro(s):

59) a la vuelta / *(gleich) um die Ecke*:

a. Se levanta el brazo derecho unos 45° o más y se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se hace un movimiento giratorio semicircular hacia la derecha o la izquierda.

b. Otro(s):

60) lejos / *weit entfernt*:

a. Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura de la cabeza. Se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás.

b. Otro(s):

61) cerca / *nah*:

a. Se levanta el brazo derecho, flexionándolo lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. Se mantiene la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás.

b. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente que un acontecimiento ha pasado / pasa / pasará...?

Wie würden Sie gestisch untermalen, dass etwas ...?

62) ahora, actualmente / *jetzt, zurzeit passiert*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90° o se flexiona lateralmente hacia la izquierda hasta la altura de la cintura o el pecho. La mano se mantiene cerrada, en vertical hacia abajo, a excepción del dedo índice que se mantiene estirado y dirigido hacia el suelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

63) antes, hace mucho tiempo, tiempo atrás / *früher, vor langer Zeit passiert ist*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba hasta sobrepasar la altura del hombro. La mano se mantiene abierta, en vertical o en lateral, con la palma hacia el hombro y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia delante y atrás.
- b. Otro(s):

64) después, dentro de un tiempo, próximamente, en el futuro, mañana / *später, innerhalb einer Zeit, demnächst, in der Zukunft, morgen passieren wird*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba o lateralmente hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos encogidos, a excepción del índice, que permanece estirado. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- b. Se levanta el brazo derecho flexionándolo hacia arriba o lateralmente, hacia la izquierda, hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia delante.
- c. Otro(s):

65) siempre, nunca / *immer, nie(mals)*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento lateral hacia delante y atrás.
- b. Otro(s):

66) casi siempre, casi nunca, algunas veces / *fast immer, fast nie, manchmal*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

**¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes cantidades?
Wie würden Sie die folgenden Mengen gestisch untermalen?**

67) mucho/a, un montón – *viel, einen Berg (Aufgaben etc.)*:

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda, unos 90°. La mano se mantiene abierta o semicerrada, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia arriba y abajo.
- b. Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda, unos 145°. La mano se mantiene semiestirada, en vertical hacia arriba, con los dedos muy juntos. Se realiza un movimiento continuo juntando y separando los dedos.
- c. Otro(s):

68) un poco / *ein wenig*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en horizontal, a excepción de los dedos índice y pulgar, que se colocan estirados en paralelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia adelante y atrás.
- b. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes características físicas para describir personas?

Wie würden Sie die folgenden physischen Charakteristika zur Personenbeschreibung gestisch untermalen?

69) alto/a - *groß*:

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionándolo o estirándolo hasta un máximo de unos 170°, dependiendo de la altura que se quiera indicar. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos juntos a excepción del pulgar, que puede estar estirado.
- b. Otro(s):

70) bajo/a - *klein*:

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionándolo o estirándolo hasta un máximo de unos 90°, dependiendo de la altura que se quiera indicar. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos juntos a excepción del pulgar, que puede estar estirado.
- b. Otro(s):

71) gordo/a - *beleibt*:

- a. Se levantan los dos brazos a la vez unos 90° y se mantienen las manos abiertas, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos juntos o cerrados y fuertemente apretados. Se realiza un movimiento semicircular, arqueando los brazos según la dimensión que se quiera indicar.
- b. Otro(s):

72) delgado/a - *schlank*:

- a. Se levantan los dos brazos a la vez, flexionándolos en lateral hacia el pecho según la dimensión que se quiera indicar. Las manos se mantienen abiertas, en vertical hacia arriba o en lateral, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos.
- b. Se levanta el brazo derecho y se mantiene la mano cerrada, en vertical, con los dedos juntos a excepción del índice o del meñique, que permanecen estirados hacia arriba.
- c. Otro(s):

73) guapo/a - *hübsch, schön*:

- a. Se abren los ojos, se levantan bastante las cejas y se frunce el entrecejo. Los labios se mantienen pegados y la boca estirada en horizontal o se sonríe.
- b. Otro(s):

74) feo/a - *hässlich*:

- a. Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo, se arruga la nariz, los labios se mantienen pegados y la boca cerrada o estirada hacia abajo.
- b. Otro(s):

75) fuerte / *kräftig, stark*:

- a. Se levantan los brazos flexionándolos hacia arriba y se mantienen las manos fuertemente cerradas y en vertical. Se permanece así unos segundos o se realiza con las manos y los brazos un movimiento hacia delante y detrás.
- b. Otro(s):

76) débil / *schwach, schwächlich*:

- a. Se mantienen los brazos estirados en reposo y se realiza con los hombros un movimiento hacia abajo o adelante.
- b. Otro(s):

77) pelo liso / *glatte Haare*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene abierta, con la palma hacia abajo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia abajo.
- b. Otro(s):

78) pelo rizado / *gelockte Haare*:

- a. se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos juntos, a excepción del índice que permanece estirado hacia arriba. Se realiza un movimiento continuo giratorio circular
- b. otro(s):

79) pelo largo / *lange Haare*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha de la cabeza. La mano se mantiene abierta, con la palma hacia abajo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento hacia abajo hasta llegar a los hombros o bajar la espalda.
- b. Otro(s):

80) pelo corto / *kurze Haare*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte lateral derecha del cuello. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece así unos segundos o se realiza con las manos y los brazos un movimiento de acercamiento y separación del cuello.
- b. Otro(s):

81) calvo/a - *glatzköpfig*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte superior de la cabeza. La mano se mantiene abierta, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con las manos un movimiento hacia delante y detrás o un movimiento giratorio circular frotando la cabeza.
- b. Otro(s):

82) mucho pelo / *viele Haare, Mähne*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado hasta llevar la mano a la parte superior de la cabeza. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal o vertical hacia abajo, con los dedos estirados. Se realiza con la mano un movimiento continuo aproximando y separando los dedos y con el brazo se hacen movimiento laterales para tocar distintas partes de la cabeza.
- b. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes características para describir lugares?

Wie würden Sie die folgenden Charakteristika zur Ortbeschreibung gestisch untermalen?

83) grande, enorme, extenso, amplio, ancho / *groß, riesig, umfassend, weit, breit*:

- a. Se levantan los brazos, semiflexionados, unos 90°. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se estiran o se arquean los brazos hacia el frente, separándose más o menos dependiendo de las dimensiones que lo que se quiere indicar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

84) pequeño, estrecho / *klein, eng*:

- a. Se levantan los brazos hasta la altura de la cintura o el pecho. Las manos se mantienen abiertas, en lateral o en vertical, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y abajo.

b. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes características para describir objetos o cosas?

Wie würden Sie die folgenden Charakteristika zur Objekte und Sachenbeschreibung gestisch untermalen?

85) grande, enorme / *groß, riesig*:

- a. Se levantan los brazos, semiflexionados, unos 90°. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se estiran o se arquean los brazos hacia el frente, separándose más o menos dependiendo de las dimensiones que lo que se quiere indicar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

86) pequeño / *klein*:

- a. Se levantan los brazos hasta la altura de la cintura o el pecho. Las manos se mantienen abiertas, en lateral o en vertical, con las palmas enfrentadas y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en horizontal, a excepción de los dedos índice y pulgar, que se colocan estirados en paralelo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza un leve movimiento hacia adelante y atrás.
- c. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes acciones habituales?

Wie würden Sie die folgenden alltägliche Aktivitäten gestisch untermalen?

87) comer / *essen*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y se lleva la mano a la boca. La mano se mantiene semiestirada, en horizontal, con los dedos muy juntos y dirigidos hacia la boca. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y atrás, de acercamiento y separación de la boca.
- b. Otro(s):

88) beber / *trinken*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y se lleva la mano a la boca. La mano se mantiene cerrada, en vertical o lateral, con los dedos muy juntos a excepción del pulgar que se mantiene estirado y dirigido hacia la boca o del pulgar y el meñique, que se mantienen estirados y dirigido el primero hacia la boca y el segundo en sentido opuesto o hacia arriba. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y atrás, de acercamiento y separación de la boca.
- b. Otro(s):

89) dormir / *schlafen*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente y llevando la mano al cuello. La mano se mantiene estirada, con la palma hacia arriba y los dedos juntos. Con la cabeza se realiza un movimiento lateral hacia abajo y a la izquierda, a la vez que giramos la mano hacia abajo. Se puede llegar a apoyar el lateral derecho de la cara sobre la palma de la mano.
- b. Se unen las palmas de las dos manos estiradas a la altura de la parte lateral derecha o izquierda de la cara o apoyándola sobre las manos estiradas y unidas.
- c. Otro(s):

90) lavarse / *sich waschen*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionado y se mantiene la mano estirada, en lateral, con la palma hacia la parte del cuerpo que se desea señalar y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento giratorio circular hacia delante.
- b. Otro(s):

91) lavarse la cara / *das Gesicht sich waschen*:

- a. Se levantan los dos brazos semiflexionados lateralmente y se llevan las manos hacia los laterales de la cara. Estas se mantienen abiertas, en vertical, con las palmas hacia los laterales de la cara y los dedos juntos, a excepción de los pulgares. Se realiza con las manos o los brazos un movimiento circular hacia delante.
- b. Otro(s):

92) ducharse / *sich duschen*:

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado o arqueado hasta sobrepasar la cabeza. La mano se mantiene semicerrada, en lateral o vertical hacia abajo, con los dedos estirados y dirigidos hacia la cabeza. Se realiza con el brazo un movimiento continuo lateral hacia arriba y abajo, acercándose y alejándose de la cabeza sin tocarla.
- b. Se levantan los dos brazos, semiflexionados o arqueados hasta sobrepasar la cabeza. Las manos se mantienen semicerradas, en laterales o verticales hacia abajo, con los dedos estirados y dirigidos hacia la cabeza. Se realiza con los brazos un movimiento continuo lateral hacia arriba y abajo, acercándose y alejándose de la cabeza sin tocarla.
- c. Otro(s):

93) peinarse / *sich kämmen*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo hasta llevar la mano a la parte superior del lateral derecho de la cabeza. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos doblados sobre la palma a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o con el brazo un movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

94) cocinar / *kochen*:

- a. Se levanta el brazo derecho unos 90°, semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos muy juntos o

doblados. Se realiza con un brazo un movimiento continuo giratorio circular hacia delante y con el otro se simula que se sujeta algún recipiente de cocina.

b. Otro(s):

95) estudiar / *lernen*:

a. Se levantan los brazos flexionándolos hacia arriba y las manos se mantienen cerradas, en vertical, con los dedos juntos y doblados. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con los brazos un leve movimiento continuo hacia arriba y abajo.

b. Otro(s):

96) leer / *lesen*:

a. Se levantan los brazos unos 135° semiflexionándolos lateralmente hacia arriba hasta unir los bordes laterales de las manos. Estas se mantienen abiertas o estiradas, semiverticales hacia arriba, con las palmas hacia arriba y los dedos juntos.

b. Se levanta un brazo unos 135° semiflexionándolos lateralmente hacia arriba. Se mantiene la mano abierta o estirada, semivertical hacia arriba, con la palma hacia arriba y los dedos juntos.

c. Otro(s):

97) escribir / *schreiben*:

a. Se levanta el brazo derecho unos 90° semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda. La mano se queda cerrada, en lateral u horizontal, con los dedos más o menos encogidos a excepción del índice, que se mantiene semien cogido, y del pulgar, que se mantiene estirado. Se realiza un leve movimiento hacia delante y atrás y con el brazo un movimiento lateral hacia la derecha. Se simula el apoyo de la escritura con la mano izquierda.

b. Otro(s):

98) escuchar / *hören*:

a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha, que se mantiene cerrada, en vertical y con los dedos juntos y doblados, a excepción del índice que se mantiene estirado y dirigido hacia la oreja. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con los brazos un leve movimiento continuo lateral de acercamiento y separación de la oreja.

b. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura de la oreja derecha o colocarla detrás de ella. La mano se mantiene semicerrada, en vertical hacia arriba, con la palma hacia el frente y con los dedos juntos.

c. Otro(s):

99) hablar / *sprechen*:

a. Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda hasta la boca. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal, con los dedos muy juntos, estirados hacia el frente y se realiza un movimiento continuo juntando y separando los dedos.

- b. Otro(s):

100) estar callado/a – *still sein*:

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionado o flexionándose lateralmente hacia la izquierda hasta la boca. La mano se mantiene semicerrada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos juntos y cerrados, a excepción del índice y el pulgar, que se mantienen estirados y en paralelo cerrando o simulando cerrar los labios.
- b. Otro(s):

101) hablar por teléfono / *telefonieren*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionado hasta llevar la mano a la altura de la mejilla derecha. Esta se mantiene cerrada, en lateral, con los dedos muy juntos y encogidos a excepción del meñique y el pulgar que permanecen estirados.
- b. Otro(s):

102) caminar / *laufen*:

- a. Se levanta el brazo derecho, flexionado, unos 90°. La mano se mantiene semiabierta, en vertical hacia abajo, con los dedos juntos y encogidos a excepción del índice y del corazón que permanecen estirados hacia el suelo. Con estos dos dedos se realiza, de forma alterna, un movimiento continuo hacia delante y atrás y con el brazo un movimiento continuo hacia delante.
- b. Otro(s):

103) conducir / *Auto fahren*:

- a. Se levantan los brazos semiflexionándolos y arqueándolos. Las manos permanecen cerradas, en lateral, con los dedos muy juntos y cerrados. Se realiza, de forma alterna, un movimiento continuo con los brazos hacia arriba y abajo.
- b. Otro(s):

¿Con qué gesto(s) acompañaría usted...?

Wie würden Sie die folgenden Dinge gestisch untermalen?

104) una opinión personal sobre un tema (Yo creo..., Para mí...) / *Ihre persönliche Meinung zu einem Thema (Ich glaube, Für mich...)*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionado y se lleva la palma de la mano estirada, con los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar, hasta el pecho. Se apoya la palma de la mano en el pecho y se mantiene en esa posición o bien se dan varias palmadas en el pecho.
- b. Otro(s):

¿Con qué gesto(s) acompañaría usted las siguientes valoraciones?

Wie würden Sie die folgenden Einschätzungen mit Gesten unterstreichen?

105) muy bien / *sehr gut*:

- a. Se dirigen los dedos apiñados a la boca y se besan.
- b. Se besan las puntas de los dedos pulgar e índice unidas.
- c. Otro(s):

106) muy mal / *sehr schlecht*:

- a. Se cierra el puño, con el pulgar hacia abajo, se mueve hacia arriba y hacia abajo.
- b. Se hace una mueca, se frunce el entrecejo, la nariz y la boca. También, pueden mostrarse los dientes o la punta de la lengua.
- c. Se simula vomitar con la boca abierta y el dedo índice cerca de ella.
- d. Otro(s):

¿Con qué gesto(s) acompañaría usted...?

Wie würden Sie die folgenden Dinge gestisch untermalen?

107) su acuerdo sobre un tema (¡Sí!, (hm), ¡También!, ¡Tampoco!, ¡Claro!, ¡Es verdad!) / *Ihre Zustimmung (Ja!, Auch!, Natürlich!, Wahr ist!)*:

- a. Se mueve la cabeza hacia arriba y hacia abajo.
- b. Otro(s):

108) su desacuerdo sobre un tema (¡No!, ¡no es verdad! / ¡Claro que no!) / *Ihre Ablehnung (Nein!, Nicht wahr!, Natürlich nicht!)*:

- a. Se mueve la cabeza hacia los lados.
- b. Se mueve varias veces la mano hacia los lados, con el dedo índice extendido y la yema hacia el interlocutor.
- c. Otro(s):

109) su escepticismo sobre un tema (¡No sé!, ¡Depende!, ¡Quizás!) / *Ihre Bedenken oder Zweifel (Ich weiß nicht!, Das kommt darauf an!, Vielleicht!)*:

- a. Se levantan los hombros, simultáneamente, una o más veces.
- b. Se mueve la cabeza lateralmente, en dirección al hombro.
- c. Se mueve la mano, girando la muñeca de un lado a otro, alternativamente.
- d. Otro(s):

¿Cómo mostraría gestualmente los siguientes grados de certeza sobre un tema?

Wie würden Sie die folgenden Ausdrücke gestisch unterstützen?

110) estar seguro/a, estar totalmente seguro/a – *sicher sein, mit absoluter Sicherheit sein*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hacia la izquierda hasta la altura del pecho. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente, o en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o con el brazo un movimiento lateral hacia delante y atrás.
- b. Otro(s):

111) estar casi seguro/a – *mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit sein*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionado unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia abajo y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la muñeca un movimiento giratorio semicircular hacia arriba y hacia abajo.
- b. Otro(s):

112) no estar seguro/a – *unsicher sein*:

- a. Los ojos están semicerrados y el entrecejo ligeramente fruncido. La boca se estira y curva hacia abajo con los labios pegados y apretados.
- b. Se levantan los brazos flexionándolos hacia delante hasta la altura del pecho. Las manos se mantienen abiertas, en vertical, con las palmas hacia el frente y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. A la vez se elevan los hombros, se encoge el cuello y se permanece así unos segundos o se mueven las manos o los brazos lateralmente de derecha a izquierda.
- c. Se levantan los brazos flexionándolos hacia delante hasta la altura del pecho. Las manos se mantienen abiertas, en horizontal o ligeramente ladeadas, con las palmas hacia arriba y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. A la vez se elevan los hombros, se encoge el cuello y se permanece así unos segundos.
- d. Otro(s):

¿Con qué gesto(s) expresaría usted que una información dicha por otra persona es...?

Wie würden Sie gestisch anzeigen, dass die Information einer anderen Person...?

113) posible (Es posible..., Quizás...) / *möglich ist (Vielleicht...)*:

- a. Se ladea la cabeza de izquierda a derecha y hacemos una mueca de duda.
- b. Otro(s):

114) conocida por usted (Ya..., Ya lo sé...) / *Ihnen bekannt ist (Ja..., Ich weiß...)*:

- a. Se cierra la boca, se aprietan los labios y se estiran hacia los lados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo ascendente y descendente.
- b. Otro(s):

115) desconocida por usted (No sé...) / *Ihnen nicht bekannt ist (Ich weiß nicht...)*:

- a. Los ojos se abren considerablemente y las cejas se arquean. La boca está cerrada y con los labios apretados y curvados hacia abajo o abierta. El cuerpo se inclina ligeramente, bien hacia delante, bien hacia atrás.
- b. Otro(s):

**¿Cómo mostraría gestualmente los siguientes gustos, deseos y sentimientos?
*Wie würden Sie die folgenden Geschmack, Wünsche und Gefühle gestisch zum Ausdruck bringen?***

116) agrado (Me gusta, Me encanta, ¡Qué bonito!, ¡Qué rico!, ¡Qué bueno!) /

Wohlbehagen (Gefällt mir, Gefällt mir sehr, Wie schön!, Lecker!, Gut!):

- a. Se abren los ojos y se elevan las cejas. Los labios se mantienen pegados y la boca en posición de reposo o ligeramente redondeada.
- b. Se entornan los ojos y se elevan las cejas. Se abre la boca con los labios ligeramente redondeados.
- c. Otro(s):

117) desagrado (No me gusta, ¡Qué feo!, ¡Qué malo!, ¡Qué asco!) / *Unbehagen (Gefällt mir nicht, Wie hässlich!, Wie schlecht!, Wie eklig!):*

- a. Se cierran un poco los ojos, se frunce el ceño y el entrecejo, se arruga la nariz y los labios se mantienen pegados apretándose o estirándose hacia abajo.
- b. Otro(s):

118) deseo (¡Ojalá...!, Me encantaría que...) / *Wunsch (Hoffentlich...!, Ich möchte...):*

- a. Se entornan los ojos, se levantan las cejas y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados o solo un poco despegados y la boca en posición de reposo o un poco redondeada. Se flexionan hacia arriba los dos brazos a la vez, realizando un movimiento lateral que permita entrelazar las manos a la altura del pecho.
- b. Otro(s):

119) alegría y satisfacción (Estoy contento/a, Estoy feliz, Estoy encantado/a) / *Freude (Ich bin glücklich):*

- a. Los ojos se semicerran y las cejas se estiran y elevan. Los labios están pegados y se sonríe o se abre totalmente la boca con los labios estirados. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia izquierda y derecha o se levantan los brazos, flexionados y hacia arriba, con las manos estiradas, en vertical y las palmas hacia el frente, y se realiza con los brazos o las manos un movimiento continuo de acercamiento y separación.
- b. Otro(s):

120) tristeza y aflicción (Estoy triste, Estoy deprimido/a) / *Trauer (Ich bin traurig, Ich bin deprimiert):*

- a. Los ojos se semicerran y las cejas se arquean. Los labios están pegados y la boca un poco curvada hacia abajo. Se realiza con la cabeza un movimiento lateral descendente, hacia la derecha o la izquierda.
- b. Otro(s):

121) placer y diversión (¡Qué divertido!) / *Spaß und Vergnügen (Was für ein Spaß!):*

- a. Los ojos están semicerrados y se elevan y estiran las cejas. Los labios permanecen pegados y la boca muestra una gran sonrisa o se estiran los labios con la boca abierta. Es frecuente realizar con la cabeza un movimiento continuo y lateral hacia los lados o levantar los brazos, flexionados, hacia arriba, con las manos estiradas, en vertical, y las palmas hacia el frente, para realizar un movimiento directo continuo de acercamiento y separación.
- b. Otro(s):

122) aburrimiento (¡Qué aburrido!) / *Langeweile (Wie langweilig!)*:

- a. Se entornan los ojos y se frunce un poco el entrecejo. La boca permanece con los labios cerrados en posición de reposo o abierta y con los labios redondeados. Se flexiona el brazo derecho lateralmente, llevando la mano hacia la boca, que se mantiene estirada, en vertical hacia arriba, con la palma pegada a la boca y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento continuo hacia delante y atrás, de separación y aproximación a la boca.
- b. Otro(s):

123) hartazgo (Estoy harto/a, ¡No puedo más!, ¡Basta ya!) / *etwas satt haben (Ich kann nicht mehr!, Ich habe genug!)*:

- a. Se pasa la palma de la mano, con los dedos extendidos y el pulgar por debajo, hacia adentro, por el cuello, por la frente o por encima de la cabeza.
- b. Otro(s):

124) enfado e indignación (Estoy enfadado/a, Estoy indignado/a) / *Ärger und Entrüstung (Ich bin böse, Ich bin angewidert)*:

- a. Los ojos se semicerran y el ceño y el entrecejo se frunce. Se pegan los labios fuertemente y la boca se encoge o se curva hacia abajo. Con la cabeza se realiza un movimiento semigiratorio hacia la derecha y la izquierda y se flexiona el brazo derecho con la mano fuertemente cerrada y se realiza un movimiento continuo hacia abajo y arriba con el brazo o la mano.
- b. Otro(s):

125) miedo, ansiedad y preocupación (Tengo miedo, Estar preocupado/a) / *Angst und Sorge (Ich habe Angst, Ich bin betroffen)*:

- a. Se abren considerablemente los ojos y se frunce el ceño a la vez que se levantan ambos brazos, flexionados, con las palmas de las manos abiertas y los dedos estirados hacia la cara o con las manos cerradas y colocadas a la altura del pecho o la barbilla.
- b. Otro(s):

126) nerviosismo (Estoy nervioso/a, Estoy impaciente) / *Nervosität (Ich bin nervös, Ich kann nicht warten)*:

- a. Los ojos se semiabren y se estiran las cejas hacia arriba. Los labios se cierran y la boca se estira en horizontal. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo y se dirige la mano semicerrada, con los dedos juntos a excepción del pulgar hacia la boca. Se realiza con la mano un movimiento lateral continuo hacia la derecha y la izquierda y se frota los labios con la punta de los dedos.
- b. Otro(s):

127) empatía (Sí sí, Claro claro, ¡Qué rabia!) / *Mitgefühl (Ja, Klar)*:

- a. Las cejas se elevan y las comisuras de los labios se estiran ligeramente hacia abajo. Se mueve la cabeza pausadamente hacia arriba y hacia abajo. En ocasiones, se coloca la mano sobre el hombro del interlocutor.
- b. Otro(s):

128) alivio (Estoy aliviado/a) / *Erleichterung (Ich bin entlastet)*:

- a. Con la mano abierta y los dedos juntos, se pasa el lateral del índice o la propia mano, en horizontal, por la frente, de un extremo al otro, como si estuviera limpiando el sudor, sacudiendo o no la mano al final.
- b. Otro(s):

129) decepción (¡Qué desilusión!, ¡Qué rabia!) / *Enttäuschung (Was für eine Enttäuschung!)*:

- a. Los ojos se entristecen, la boca se entreabre, los labios se quedan en forma de O y los brazos se dejan caer a lo largo del cuerpo.
- b. Otro(s):

130) resignación (¡No hay nada que hacer!) / *Resignation (Ich kann nichts machen!)*:

- a. Los ojos se entornan. Se realiza, con la cabeza, con los hombros o con ambos, un movimiento directo descendente.
- b. Otro(s):

131) arrepentimiento (Lo siento, Perdona) / *Reue (Es tut mir Leid, Entschuldigung)*:

- a. Los ojos se entornan y la boca se cierra, con los labios apretados y curvados hacia abajo. Se realiza un movimiento leve de cabeza directo descendente. Los brazos pueden permanecer en reposo o bien pueden llevarse las manos al pecho.
- b. Otro(s):

132) vergüenza (Estar avergonzado/a, ¡Qué vergüenza!) / *Scham (Was für eine Schande!)*:

- a. La mirada se desvía hacia el suelo o hacia un lado. Se puede fruncir el ceño. Es habitual combinar los gestos faciales con un movimiento descendente de cabeza. Se puede acompañar de un gesto manual: se levantan los brazos, flexionados, hasta colocar las manos a la altura de la cara. Las manos están abiertas, en vertical, con las palmas hacia la cara y los dedos estirados y juntos, creando una pantalla que tape el rostro.
- b. Otro(s):

133) sorpresa y extrañeza (¡Qué sorpresa!, ¿De verdad?, ¡Vaya!) / *Überraschung und Fremdheit (Was für eine Überraschung!, Wirklich?)*:

- a. Se abre la boca y los ojos y se llevan las manos a las mejillas.
- b. Se abre la boca y los ojos y se lleva la mano a la boca, que se mantiene entreabierta.

c. Otro(s):

134) admiración y orgullo (¡Qué bonito / interesante!, ¡Increíble!) / *Bewunderung und Stolz (Wie schön / interessant!, Wunderbar!)*:

- a. Los ojos se abren considerablemente, elevándose las cejas, y la mirada se dirige hacia un lateral y hacia arriba, o hacia el objeto de admiración si está presente. La boca muestra una sonrisa y se realiza con la cabeza un movimiento continuo ascendente y descendente.
- b. Otro(s):

135) afecto por alguien (Te quiero) / *Zuneigung (Ich hab dich Lieb)*:

- a. Se entornan los ojos, las cejas se elevan y la boca muestra una sonrisa. Se realiza con la cabeza un movimiento simple ascendente y descendente, o lateral ascendente. En ocasiones, uno o los dos brazos se levantan, flexionados, para llevar las manos a la altura del pecho.
- b. Otro(s):

**¿Cómo mostraría gestualmente las siguientes sensaciones?
*Wie würden Sie die folgenden Zustände gestisch darstellen?***

136) estar dolorido/a – *etwas tut weh*:

- a. Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo y se mantiene los labios pegados, apretados y estirados hacia abajo. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo, con la mano abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos o separados a excepción del pulgar, a la parte del cuerpo que se quiera señalar.
- b. Otro(s):

137) tener hambre / *Hunger haben*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura del estómago, que se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados o juntos, en contacto con el cuerpo o a poca distancia de él. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo circular con el brazo hacia delante.
- b. Otro(s):

138) estar lleno/a – *voll sein*:

- a. Se levanta el brazo derecho flexionándolo lateralmente hasta llevar la mano a la altura del estómago, que se mantiene abierta, en lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados en contacto con el cuerpo. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo circular con el brazo hacia delante. Se cierran los ojos, se frunce el ceño y el entrecejo, los labios permanecen pegados o un poco despegados y la boca se estira en horizontal o se curva hacia abajo.
- b. Otro(s):

139) tener sed / *dursten*:

- a. Se cierran los ojos, se frunce el entrecejo y se saca la lengua estirada hacia abajo.
- b. Otro(s):

140) tener calor / *heiss sein*:

- a. Se cierran los ojos, los labios permanecen separados y la boca abierta o en posición de reposo. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta la altura de la cara. La mano permanece abierta, en vertical o semivertical, con la palma hacia el cuerpo y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento continuo hacia arriba y abajo.
- b. Se cierran los ojos, los labios permanecen separados y la boca abierta o en posición de reposo. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo lateralmente hasta la altura de la frente. La mano permanece abierta, en horizontal o lateral, con la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano y el brazo un movimiento continuo lateral de izquierda a derecha.
- c. Otro(s):

141) tener frío / *kalt sein*:

- a. Se levantan los brazos flexionándolos lateralmente. Las manos se mantienen abiertas, en lateral, con la palma hacia el pecho y los dedos separados o juntos, a excepción del pulgar. Se cruzan los brazos a la altura del pecho y se aprietan contra él. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con las manos un movimiento continuo de arriba abajo pasándolas por el pecho o los brazos.
- b. Otro(s):

142) oler bien (algo) / *etwas gut riechen*:

- a. Se cierran los ojos y se elevan las cejas. Los labios se mantiene pegados y la boca en posición de reposo o redondeada. Se abren las fosas nasales y se produce una inspiración.
- b. Otro(s):

143) oler mal (algo) / *etwas stinken*:

- a. Se levanta el brazo derecho semiflexionándolo a la altura de la nariz. La mano se mantiene cerrada o abierta, en lateral, con los dedos doblados, a excepción del índice y el pulgar, que se mantiene estirados presionando la nariz. Se abren los ojos, se elevan las cejas, los labios permanecen pegados y la boca apretada y estirada en horizontal o curvada hacia abajo.
- b. Otro(s):

¿Qué gesto(s) usaría usted para indicarle las siguientes órdenes a otra persona?

Wie würden Sie die folgenden Anweisungen gestisch unterstreichen?

144) levantarse o levantar (¡Levántate!, ¿Puedes levantarte?, Levanta eso, por favor...) / *aufstehen (Steh bitte auf!, Kannst du bitte aufstehen?, Heb das bitte mal an)*:

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia arriba y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. En esta posición se realiza un movimiento de arriba abajo simple o continuo, con la mano o con el brazo.
- b. Otro(s):

145) sentarse (¡Siéntate!, ¿Puedes sentarte?, Siéntate, por favor...) / *sich setzen* (*Setz dich bitte hin, Kannst du dich bitte hinsetzen?*):

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más, con la mano estirada en horizontal, la palma hacia abajo y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. En esta posición se realiza un movimiento de arriba abajo simple o continuo, con la mano o con el brazo.
- b. Otro(s):

146) irse, llevarse algo, alejar algo (¡Vete, ¡Márchate!, Puedes irte, ¡Llévate eso!, ¡Aléjame eso!) *weggehen, etwas mitnehmen, etwas weiter entfernen* (*Hau ab!, Geh bitte raus!, Bring das bitte raus!, Weg damit!*):

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, 90° o más con la mano estirada en lateral o en vertical hacia abajo, la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos a excepción, a veces, del pulgar. Así se realiza una sacudida hacia atrás produciendo un movimiento de separación del cuerpo, simple o continuo, con la mano o el brazo.
- b. Se levanta el brazo derecho semiflexionado, 160°, con la mano cerrada, en vertical hacia arriba, los dedos meñique y anular doblados y los dedos pulgar, índice y corazón estirados. Se juntan los dedos corazón y pulgar y se realiza con ellos un chasquido simple o repetido.
- c. Otro(s):

147) venir, traer algo, acercar algo (¡Ven!, ¡Acércate!, ¿Puedes acercarte?, ¿Puedes venir?, ¡Traéme eso!, ¡Acércame eso!) / *kommen, etwas herbringen, etwas näherrücken/-bringen* (*Komm her!, Bring mir das!*):

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado 90° o más, con la mano estirada en lateral, la palma hacia el cuerpo y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. Se realiza una sacudida hacia delante, produciendo un movimiento de acercamiento al cuerpo, simple o continua y con la mano o con el brazo.
- b. Otro(s):

148) esperar (¡Espera!, ¡Para!, ¡No sigas!) / *warten* (*Warte mal!, Halt!*):

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado 160° o más, con la mano estirada en vertical hacia arriba, la palma hacia el frente y los dedos juntos, a veces a excepción del pulgar. Se realiza un movimiento simple hacia delante y hacia atrás, con la mano o con el brazo.
- b. Otro(s):

149) continuar (¡Sigue, ¡No pares!, ¡Continúa!) / *weitemachen* (*Mach weiter!*):

- a. Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano abierta, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar, hasta alcanzar la

altura del pecho sin llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia delante.

- b. Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano cerrada, con los dedos encogidos a excepción del índice que permanece estirado, hasta alcanzar la altura del pecho sin llegar a tocarlo. Se realiza un movimiento giratorio semicircular continuo hacia delante.
- c. Otro(s):

150) callar (¡Cállate!, ¿Podrías callarte?) / *ruhig sein (Sei bitte still!, Könntest du bitte leiser sein?)*:

- a. Se levanta el brazo derecho y se lleva la mano cerrada, en vertical hacia arriba y con los dedos encogidos, a excepción del índice que permanece estirado, hasta la barbilla. Se apoya este dedo en la boca o se simula hacerlo. Se permanece en esta posición unos segundos o se realiza con el dedo o con la mano un movimiento simple o continuo hacia delante y atrás.
- b. Otro(s):

¿Qué gesto utilizaría usted para...?

Welche Geste(n) würden Sie einsetzen, um...?

151) pedir un favor a alguien (Por favor) / *jmd. um einen Gefallen zu bitten (Bitte)*:

- a. Se flexionan ambos brazos, unos 145°, hasta colocar las manos a la altura del pecho o la barbilla. Las manos se juntan, o bien se entrecruzan los dedos o bien una mano se cierra envolviendo la otra. Se mantiene esa posición o se realiza un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás.
- b. Otro(s):

152) rogar algo a alguien / *jmd. um etwas Wichtiges zu bitten (jmd. anzuflehen)*:

- a. Se unen las dos manos abiertas y con los dedos enlazados bajo la cara.
- b. Otro(s):

153) pedir permiso a alguien (¿Podría...?, ¿Puedo...?, ¿Puedo pasar...? / *jmd. um Erlaubnis zu bitten (Könnte ich...?, Kann ich...?, Darf ich bitte durch?)*:

- a. Se levanta el brazo derecho hasta que la mano alcance al menos la altura de la cabeza, flexionándolo lateralmente hacia donde se encuentra la persona a la que se pide permiso. La mano se mantiene abierta, en vertical, con la palma hacia el frente y los dedos juntos a excepción del pulgar.
- b. Se levanta el brazo derecho hasta que la mano alcance al menos la altura de la cabeza, flexionándolo lateralmente hacia donde se encuentra la persona a la que se pide permiso. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos juntos y doblados a excepción del índice, que se mantiene estirado.
- c. Otro(s):

154) dar permiso a alguien (¡Adelante!, ¡Pasa/e!) / *jmd. eine Erlaubnis zu erteilen (Ja klar, bitte!)*:

- a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 135°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular

hacia delante y hacia la persona que ha pedido permiso.

b. Otro(s):

155) denegar el permiso a alguien (No, Lo siento) / *jmd. eine Erlaubnis zu verweigern (Nein, Es tut mir Leid)*:

a. Se mueve la cabeza hacia los lados.

b. Se mueve varias veces la mano hacia los lados, con el dedo índice extendido y la yema hacia el interlocutor.

c. Otro(s):

156) ofrecer o invitar (¿Quiere/s...?, ¿Le/ Te apetece...?, ¿Quieres pasar...?) / *bieten oder laden (Möchtest du / Möchten Sie...?)*:

a. Se levanta el brazo derecho, semiflexionado, unos 90°. La mano permanece estirada, en horizontal, con la palma hacia arriba y los dedos juntos, a excepción del pulgar. Se realiza con la mano o el brazo un movimiento giratorio semicircular hacia delante y hacia la persona a la que va dirigido el ofrecimiento o invitación.

b. Otro(s):

157) aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación (Sí, Me parece bien, ¡Qué bien!) / *ein Vorschlag, Angebot oder Einladung akzeptieren (Ja, Gut!)*:

a. Se abren los ojos y se elevan las cejas. Se realiza con la cabeza un movimiento continuo hacia arriba y abajo.

b. Otro(s):

158) rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación (No, No puedo, ¡Qué pena!) / *ein Vorschlag, Angebot oder Einladung lehnen (Nein, Ich kann nicht, Schade!)*:

a. Se cierran los ojos y se frunce el ceño. Los labios permanecen pegados o un poco separados y la boca en posición de reposo o encogida (elevándose un poco las comisuras). Con la cabeza se realiza un movimiento simple lateral descendente hacia la derecha o la izquierda, se encoge el cuello y se elevan los hombros.

b. Otro(s):

159) dudar de una propuesta, ofrecimiento o invitación (Puede ser, Quizás) / *An ein Vorschlag, Angebot oder Einladung zweifeln (Kann sein, Vielleicht)*:

a. Se entornan los ojos y se frunce el entrecejo y el ceño. Los labios se mantienen pegados y la boca estirada y curvada hacia abajo o ligeramente redondeada. Con la cabeza se realiza un movimiento simple lateral descendente hacia la derecha o la izquierda.

b. Otro(s):

160) aconsejar a alguien (Yo que tú..., Si yo fuera tú...) / *jmd. einen Rat zu geben (Wenn ich du wäre...)*:

a. Se levanta el brazo derecho semiflexionado y se lleva la mano cerrada, en horizontal, con los dedos juntos, a excepción del pulgar que permanece estirado, hasta el pecho de la persona que aconseja. Se realiza con la mano un

movimiento lateral o giratorio semicircular, simple o continuo, desde el pecho del emisor al pecho del destinatario o se simula hacerlo.

b. Otro(s):

161) advertir a alguien (¡Ten cuidado!, ¡Ojo!, ¡Cuidado con los que haces!, ¡Mira bien lo que haces!) / *jmd. zu warnen (Aufpassen!)*:

a. Se levanta el brazo derecho semiflexionado hasta la altura del ojo derecho. La mano se mantiene cerrada, en vertical, con los dedos encogidos, a excepción del índice que permanece estirado apoyado o señalando el pómulo derecho, bajo el ojo. Se permanece así unos segundos o se realiza un movimiento continuo hacia delante y atrás.

b. Otro(s):

162) amenazar a alguien (Te voy a dar..., ¡Ojo!) / *jmd. zu drohen (Pass auf!)*:

a. Se cierra el puño de una de las manos y se golpea varias veces la palma de la otra mano.

b. Se muestra el puño cerrado, levantado, en dirección al interlocutor.

c. Se pone la palma de la mano en posición vertical de cara al interlocutor, a veces con un ligero movimiento hacia adelante y atrás.

d. Se mueve la palma de la mano extendida, de un lado para otro.

e. Otro(s):

163) reprochar algo a alguien (Muy mal..., Que sea la última vez...) / *jmd. etwas vorzuwerfen (Das ist das letzte Mal...)*:

a. Se levanta el brazo, semiflexionados, con la mano cerrada, en lateral, con los dedos encogidos, a excepción del índice que se estira hacia delante o hacia arriba. Se realiza con la mano un movimiento continuo ascendente y descendente. Es frecuente realizar un movimiento de cabeza ascendente y descendente.

b. Se levanta el brazo, semiflexionado, con la mano abierta, en horizontal, con la palma hacia el suelo y los dedos separados o juntos a excepción del pulgar. Se acerca la mano al propio cuerpo, para separarse rápidamente con un movimiento lateral del brazo. Es frecuente realizar un movimiento de cabeza de un lado a otro.

c. Otro(s):

164) tranquilizar y consolar a alguien (No te preocupes...) / *jmd. zu beruhigen und zu trösten (Mach dir keine Sorgen...)*:

a. Se levantan el brazo, semiflexionado, en dirección a la persona que se quiere tranquilizar o consolar, hasta apoyar la mano sobre su hombro o espalda. La mano se mantiene en esa posición o se mueve hacia arriba y hacia abajo, acariciando a la otra persona.

b. Se levantan ambos brazos, semiflexionados, hasta colocar las manos a la altura del pecho o el estómago. Las manos están abiertas y con los dedos estirados, mostrando las palmas hacia el frente. Se realiza con los brazos un movimiento ascendente y descendente.

c. Otro(s):

165) animar a alguien (¡Venga!) / *jmd. zu motivieren (Auf geht's!, Los!)*:

- a. Se flexionan los brazos hasta situar las manos a la altura del pecho o del cuello. Las manos están abiertas, en vertical, con las palmas enfrentadas una a la otra y los dedos estirados. Se realiza un movimiento de acercamiento y separación de las manos, golpeando una palma contra la otra, dando palmadas.
- b. Se levanta un brazo o se levantan ambos, flexionados, colocando las manos a la altura de los hombros. Las manos están cerradas, en vertical, con los dedos encogidos. Se realiza con los brazos un movimiento continuo hacia delante y hacia atrás.
- c. Otro(s):



Universidad de León
Departamento de Filología Hispánica y Clásica

**EL VOSEO EN LA NARRATIVA ARGENTINA A PARTIR
DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.
SU APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA DE ELE.**

*The voseo in the Argentinian narrative after World War II. Its use for
teaching Spanish as a foreign language.*

ALEJANDRO VIDAL ÁLVAREZ

Tutora: MARÍA DOLORES MARTÍNEZ GAVILÁN

Junio de 2015

**Máster en Lingüística y Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera**



AUTORIZACIÓN DEL TUTOR DEL TFM

D./D.^a M^a Dolores Martínez Gavilán

TUTOR ACADÉMICO DEL ALUMNO _____

Alejandro Vidal Álvarez

AUTORIZO

La presentación del Trabajo Fin de Máster titulado:

El voseo en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su aplicación a la enseñanza de ELE

dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

León, a 25 de junio de 2015

EL TUTOR/A

Fdo.: M^a Dolores Martínez Gavilán

EL ALUMNO/A

Fdo.: Alejandro Vidal Álvarez

El voseo en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial. Su aplicación a la enseñanza de ELE.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo verificar la aparición y evolución del voseo rioplatense en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, así como analizar sus contextos sociales y comunicativos de aparición en un conjunto de obras literarias, novelas y relatos, principalmente. Asimismo, pretende defender la aplicación del voseo a la enseñanza de español como lengua extranjera a través de la literatura.

Palabras clave: voseo, Argentina, formas de tratamiento, narrativa, literatura.

Abstract

This work is aimed to verify the rioplatense voseo appearance and its evolution in the Argentinian narrative from World War II to the present day, as well as to analyse in a set of literary works, mainly novels and tales, its social and communicational contexts. In addition, it intends to back up the use of voseo for teaching Spanish as a foreign language through the literature.

Key words: voseo, Argentina, forms of address, narrative, literature.

ÍNDICE

	<u>pag.</u>
I. INTRODUCCIÓN.	6
II. EL VOSEO EN LA NARRATIVA ARGENTINA A PARTIR DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.	8
1. Las formas de tratamiento pronominales en la América hispana.	8
1.1. Descripción general.	8
1.2. El voseo en la América hispana. Descripción del fenómeno.	10
1.2.1. Características morfosintácticas y tipos de voseo.	10
1.2.2. Origen, distribución geográfica y social.	13
2. El voseo en la Argentina. Orígenes y aspectos sociolingüísticos.	17
2.1. Origen y desarrollo histórico.	17
2.2. Características y aspectos sociolingüísticos del voseo rioplatense.	19
3. El voseo rioplatense en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial	22
3.1. Corpus analizado: fuentes y criterios de selección.	22
3.2. Análisis del voseo rioplatense.	24
3.2.1. Los precedentes: el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.	24
3.2.2. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta principios del siglo XXI.	26
3.2.2.1. Introducción.	26
3.2.2.2. Jorge Luis Borges.	27
3.2.2.3. Adolfo Bioy Casares. El voseo en la literatura fantástica y policial.	28
3.2.2.4. Mujica Láinez y la decadencia del “mundo de ayer”.	30
3.2.2.5. Auge y consolidación del voseo con Sábato y Cortázar. La década de los 60.	31
3.2.2.6. Del esplendor del voseo a su lento declive. El caso de Manuel Puig.	35
3.2.2.7. La década de los 80.	39
3.2.2.8. La transición del siglo XX al XXI. Ricardo Piglia.	42
3.2.2.9. Tomás Eloy Martínez y la dimensión del poder.	45
3.2.2.10. El siglo XXI. Claudia Piñeiro y Alan Pauls.	49
3.2.2.11. Otros novísimos escritores de la literatura argentina.	51
3.2.3. El voseo en los corpus del español CORDE, CREA y CORPES XXI.	53
4. Conclusiones.	56

III. PROPUESTA DIDÁCTICA: EL VOSEO EN LA ENSEÑANZA DE ELE.	59
1. Oportunidad de la enseñanza del voseo rioplatense.	59
2. El voseo en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.	62
3. Propuestas didácticas para la enseñanza del voseo rioplatense.	62
3.1. La literatura como recurso didáctico.	62
3.2. Propuesta didáctica: <i>El voseo a través de la literatura.</i>	64
 BIBLIOGRAFÍA.	 72
 ANEXO I. Cuadro de escritores argentinos voseantes utilizados en el corpus.	 78
ANEXO II. El voseo en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.	80
ANEXO III. Tiras cómicas del cómic de <i>Mafalda</i> , de Quino.	83
ANEXO IV. Fragmento de la novela <i>El túnel</i> de Ernesto Sábato.	84

I. INTRODUCCIÓN

El fenómeno del voseo, tanto el pronominal como el verbal, y su consolidación en la Argentina como uno de los rasgos de la identidad del habla rioplatense han estado siempre fuertemente influenciados por aspectos de tipo sociolingüístico ligados en gran medida a la voluntad de afianzar una identidad cultural y política propia. Acercarse al voseo, único fenómeno gramatical de la lengua española exclusivo de Hispanoamérica, es acercarse a la variedad lingüística del español, lengua unida pero diversa.

El objetivo principal de este trabajo es constatar la aparición y evolución del voseo rioplatense en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, así como sus contextos sociales y comunicativos de aparición. Asimismo, se quiere defender la oportunidad de la enseñanza del voseo en la clase de ELE a través de la literatura. Por tanto, el trabajo se ha enfocado desde una doble perspectiva, sociolingüística y didáctica, aunque primordialmente sociolingüística, obviando otros puntos de vista como el pragmático.

El análisis del voseo se ha centrado en la descripción sincrónica del fenómeno gramatical en un tiempo acotado y en su aparición en un corpus delimitado de autores argentinos reconocidos, muchos de ellos contemporáneos. No obstante, se ha tenido en cuenta la perspectiva diacrónica, esto es, su evolución y desarrollo históricos en el español, en general, y en la Argentina, en particular.

El trabajo se ha dividido en dos partes. En la primera parte, *El voseo en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial*, se han analizado todas las cuestiones gramaticales y sociolingüísticas relativas al voseo en la narrativa argentina. En el primer capítulo se ha formulado el marco teórico general en el que se asienta el voseo como fenómeno de variación gramatical en la lengua española. Se ha descrito el voseo desde una perspectiva gramatical y sociolingüística, destacando sus rasgos lingüísticos, su tipología, así como su distribución geográfica y social. También se ha hecho un breve recorrido por sus orígenes históricos.

En el segundo capítulo se ha acotado el marco general planteado en el primero describiendo las características tipológicas y socioculturales específicas del voseo rioplatense en la Argentina.

Por último, el tercer capítulo de la primera parte es el que constituye el núcleo central del trabajo. En él se han descrito y justificado los criterios de selección del corpus de obras narrativas (novelas y relatos) y las fuentes consultadas específicamente

para su elaboración, a saber: las bases de datos de los corpus electrónicos del español de la RAE –CORDE, CREA y CORPES XXI–, la *Historia de la literatura hispanoamericana* en el siglo XX de la editorial Cátedra, así como un artículo de opinión del diario argentino *La Nación*.

Posteriormente se ha analizado la aparición del voseo en las distintas obras narrativas de los autores argentinos más destacados siguiendo un orden cronológico que va desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (1945) hasta la actualidad (2015). Para dar más rigor científico a las conclusiones alcanzadas tras el análisis del corpus de obras escritas se han incluido también datos estadísticos de los corpus de la RAE.

En la segunda parte del trabajo se ha planteado la oportunidad de la enseñanza del voseo en la clase de ELE, su tratamiento en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y se ha propuesto una actividad concreta para su enseñanza a través de la narrativa: *El voseo a través de la literatura*. Con ello se ha pretendido también justificar la importancia de la literatura como herramienta didáctica en la clase de ELE.

Finalmente, para la realización de este trabajo se han utilizado diversas fuentes bibliográficas. Por una parte, todas las obras narrativas, novelas y relatos, publicadas en papel de los distintos autores argentinos que se citan en la bibliografía. Además, para el análisis del corpus se ha usado también el excelente y exhaustivo estudio de Norma Carricaburo, *El voseo en la Literatura Argentina* (1999). Por otra parte, para la descripción gramatical y sociolingüística del fenómeno del voseo se ha empleado la *Nueva Gramática de la Lengua Española, I* de la RAE (2009), así como los estudios de Carricaburo, *Las fórmulas de tratamiento del español actual* (1997), y de José Luis Ramírez Luengo, *Breve historia del español de América*. Por último, para el uso del voseo en la clase de ELE han sido de ayuda los trabajos de Moreno Fernández, Marta Sanz, Inmaculada Mas Álvarez, M^a Jesús Bernal Martín y M^a José Gassó, entre otros.

Con todo, el análisis efectuado por Carricaburo sobre el voseo en la literatura argentina, a pesar de su exhaustividad, no abarca por completo toda la narrativa argentina y solo llega hasta el año 1999, por lo que, en razón de su fecha de publicación, no aborda el periodo histórico más reciente. Por tanto, para cubrir esta laguna era imprescindible realizar un nuevo trabajo sintético que incluyera la narrativa del siglo XXI (Claudia Piñeiro, Alan Pauls, Pablo Ramos, lo más reciente de Ricardo Piglia, etc.) y a otros autores del siglo XX descartados por Carricaburo. Asimismo, convenía también abordar el tema de la aplicación práctica del voseo a la enseñanza del español como lengua extranjera. De todo ello nos ocuparemos en las páginas que siguen.

II. EL VOSEO EN LA NARRATIVA ARGENTINA A PARTIR DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

1. Las formas de tratamiento pronominales en la América hispana

1.1. Descripción general

Según la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE¹ (NGLE, I, 2009: 1250) las formas de tratamiento pronominal son las «variantes pronominales que se eligen para dirigirse a alguien en función de la relación social que existe entre el emisor y el receptor (*tú, usted, vos, os, le, te, etc.*)». Dentro de esta categoría se incluyen también los grupos pronominales que se usan para referirse a algún destinatario, tanto si constituyen fórmulas genéricas del trato formal o respetuoso como si varían en función de su rango o posición social, es decir, en función de su jerarquía.

En el español actual existen diferentes sistemas pronominales de tratamiento, tanto para expresar familiaridad y confianza como para expresar formalidad y distancia. Los pronombres utilizados en los diferentes sistemas de tratamiento pronominal para la segunda persona son *tú, vos* y *usted* para el singular y *vosotros* y *ustedes* para el plural. Para el trato informal, de confianza y solidaridad, se utilizan los pronombres *tú* y *vos* (en algunas zonas de América también el *usted*); para el trato formal y de respeto se usa *usted*. La combinación de estos pronombres da lugar a tres paradigmas distintos con un sistema dual (*tú/usted* –tuteante–; *vos/usted* –voseante–) y un sistema triádico (*vos/tú/usted* –tuteante-voseante–) para el singular (Carricaburo, 1997: 12).

El paradigma característico del español de España (norma peninsular) es el del sistema dual *tú/usted* para el singular y *vosotros/ustedes* para el plural (salvo en Canarias y la zona occidental de Andalucía donde solo existe *ustedes* para el plural). En cambio, en América se dan los tres paradigmas, con una muy compleja y diversa extensión diatópica y diastrática, y con el rasgo gramatical característico del español de América de la inexistencia del pronombre *vosotros* (cuadro 1).

	Singular		Plural	
	Confianza	Formalidad	Confianza	Formalidad
Sistema dual	<i>tú</i>	<i>usted</i>	<i>ustedes</i>	

¹ RAE: Real Academia Española. Para simplificar, en lo referente a la bibliografía se utilizará a partir de ahora la sigla RAE para referirse a la *Asociación de Academias de la Lengua Española*, la cual está integrada, entre otras academias, por la RAE.

Sistema dual	<i>vos</i>	<i>usted</i>	<i>ustedes</i>
Sistema triádico	<i>vos / tú</i>	<i>usted</i>	<i>ustedes</i>

Cuadro 1. Sistemas de tratamiento pronominal de la América hispana.

A su vez, Fontanella de Weinberg (1999: 1401) distingue cuatro sistemas pronominales, uno de los cuales se divide en dos subsistemas

A cada forma de tratamiento pronominal le corresponde una forma verbal determinada, según se trate de *tú*, *vos* o *usted*. Ello da lugar a una morfología verbal muy variada dentro del español americano actual.

Por otra parte, el uso de una u otra forma de tratamiento está condicionado por dos ejes o dimensiones semántico-sociales, que Brown y Gilman denominan el eje del poder y el eje de la solidaridad (Fontanella de Weinberg, 1999: 1414). Dentro de cada dimensión, los factores que intervienen en la elección de una u otra forma de tratamiento son, entre otros: confianza entre los interlocutores, cercanía o familiaridad, solidaridad, intimidad, respeto, edad, nivel o jerarquía social de quien recibe el trato en relación a quien lo otorga, situación comunicativa y grado de formalidad.

En lo que se refiere a la segunda persona, dentro de cada uno de los ejes de Brown y Gilman (eje del poder y eje de la solidaridad) se producen dos distinciones conceptuales (RAE, *NGLE*, I, 2009: 1250):

- a. Trato de confianza o familiaridad.
- b. Trato de respeto.

- a. Trato simétrico o recíproco.
- b. Trato asimétrico.

En el eje del poder el trato entre los interlocutores es de respeto y asimétrico (vertical, jerárquico). Por el contrario, en el eje de la solidaridad el trato entre los interlocutores es de confianza, cercanía o familiaridad, y simétrico (horizontal, de igualdad), ya sea formal o informal (Fontanella de Weinberg, 1999: 1415).

Por tanto, la variación lingüística relativa al uso de una u otra forma de tratamiento pronominal, y sus correspondientes formas verbales, depende, en primer lugar, de la dimensión social, referida a la confianza o al respeto, a la simetría o la asimetría, en la que se hallen sus hablantes (distribución diastrática y diafásica). No obstante, hay que tener en cuenta que «las condiciones que determinan el trato circunstancial no dependen, en suma, del grado de conocimientos que exista entre los hablantes, sino más bien de convenciones relativas a la formalidad de la situación.» (RAE, *NGLE*, I, 2009: 1251).

En segundo lugar, la variación lingüística depende del factor geográfico, puesto que dichas convenciones son diferentes en cada región o zona geográfica de América. Por consiguiente, el empleo de una u otra forma –voseo, tuteo o ustedeeo– está directamente condicionado por la zona o el área lingüística a la que pertenece el hablante y en la que se produce la interacción comunicativa (distribución diatópica). Además, el área lingüística determina no solo la elección de una u otra forma de tratamiento, sino también su distribución diastrática.

Una de las variedades gramaticales que distingue el español peninsular del español de regiones americanas como la del Río de la Plata es el voseo pronominal y verbal. El voseo es el único fenómeno morfosintáctico que es exclusivo del español de América.

1.2. El voseo en la América hispana. Descripción del fenómeno

1.2.1. Características morfosintácticas y tipos de voseo

El voseo es un fenómeno morfosintáctico de variación gramatical consistente en el empleo del pronombre *vos* (voseo pronominal) y de sus formas verbales específicas (voseo verbal) para la 2ª persona del singular en sustitución de *tú* en el ámbito familiar y de confianza (Ramírez Luengo, 2007). La *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE (2009: 205) define, a su vez, el voseo como:

[...] uso del pronombre *vos* como forma de tratamiento dirigida a un solo interlocutor (voseo pronominal), así como el empleo de las varias desinencias que reflejan los rasgos gramaticales de este pronombre en la flexión verbal (voseo flexivo).

El voseo está sujeto a una enorme variación gramatical y sociolingüística. El paradigma pronominal voseante es uniforme para toda América, a diferencia del paradigma verbal.

En el paradigma pronominal se emplea *vos* en función de sujeto, como término de preposición y de comparación; se emplean las formas tuteantes *te*, *tu(s)* y *tuyo/a(s)* como pronombre objeto y reflexivo y en los posesivos, respectivamente (Carricaburo, 1997: 13).

El paradigma verbal incluye los tiempos de presente de indicativo (*cantás*), presente de subjuntivo (*cantés*), imperativo (*cantá*), pretérito perfecto simple o pretérito

indefinido (*cantastes*²), futuro simple (*cantarés*), pretérito imperfecto de indicativo y condicional –estos dos últimos solamente en Chile– (RAE, 2009: 206-209). El futuro es muy poco frecuente y se registra únicamente en algunas regiones muy específicas de Hispanoamérica. Además, en cuanto al futuro, se va imponiendo la perífrasis «*ir a + infinitivo*» frente al futuro sintético, por lo que son cada vez menos los registros documentados (RAE, 2009: 209).

A nivel general, José Luis Ramírez Luengo (2007: 50) distingue entre los siguientes tipos de voseo:

- a. voseo pleno: voseo pronominal y verbal a la vez;
- b. voseo verbal con tuteo;
- c. voseo pronominal.

Por otro lado, la RAE (2009: 1261) en la *NGLE* clasifica el voseo en: (a) voseo flexivo (verbal), con dos subcategorías, (a.1) voseo flexivo pronominal (*vos tenés*) y (a.2) voseo flexivo no pronominal (*tú tenés*); (b) voseo no flexivo (pronominal) (*vos tienes*); y (c) voseo reverencial, limitado a actos ceremoniales o escritos oficiales dirigidos a altas autoridades.

Para el paradigma del voseo verbal o flexivo los autores han elaborado diferentes tipologías clasificatorias. La más general es la que distingue entre formas diptongadas y monoptongadas. Ramírez Luengo (2007) añade una tercera forma mixta:

- a. monoptongadas: *amás, comés, vivís*;
- b. con diptongo: *amáis, coméis, vivís*;
- c. mixtas: *tomáis, comís, vivís*.

En el voseo verbal o flexivo de presente de indicativo y de subjuntivo se produce la sustitución de las desinencias verbales propias de la 2ª persona del singular por las de la 2ª persona del plural, ya sean diptongadas o monoptongadas. La forma general que prevalece en América del paradigma verbal voseante es la monoptongada, resultado de la sustitución de la forma verbal tuteante de la 2ª persona del singular (tú cantas) por la de la 2ª persona del plural (vosotros cantáis) monoptongada (tú cantas → vos cantás). En el voseo verbal o flexivo de imperativo se produce la sustitución de la forma del singular (canta) por la del plural (cantad) con la reducción de la *-d* final (canta → cantá).

Por otra parte, al igual que Moreno de Alba (2007: 171), Norma Carricaburo

² No confundir con la forma vulgar *cantastes*.

(1997: 17) remite a la tipología de tres paradigmas voseantes para América propuesta por Rona en 1967, que distingue tres paradigmas de voseo verbal con la oposición indicativo/subjuntivo –Moreno de Alba añade un cuarto tipo para el presente de indicativo: tipo D–, como puede verse a continuación:

	Tipo I (A)	Tipo II (C)	Tipo III (B)	Tipo (D)
1ª conjugación	-áis / -éis	-ás / -és	-áis / -ís	-ás
2ª conjugación	-éis / -ais	-és / -ás	-ís / -áis	-és
3ª conjugación	-ís / -ais	-ís / -ás	-ís / -áis	-és

Cuadro 2. Clasificación de paradigmas de voseo verbal con la oposición indicativo/subjuntivo.

Por otra parte, el planteamiento descriptivo de la RAE en la *NGLE* se plasma en el reconocimiento de numerosas variantes voseantes en función de la zona o el área geográfica (RAE, 2009: 205-206). A su vez, Fontanella de Weinberg (1999: 1409) propone cinco pautas clasificatorias de voseo verbal –pauta verbal I, II, III, IV y V–, de las cuales la pauta verbal II es la que emplea formas voseantes de presente de indicativo monoptongadas en *-ás, -és, -ís* (*cantás, comés, vivís*).

	Paradigma del voseo		Paradigma del español peninsular
	2ª persona del singular		2ª persona del singular
Voseo pronominal	Pronombre sujeto	<i>vos</i>	tú
	Pronombre como término de preposición	<i>vos / con vos</i>	tí, contigo
	Pronombre como término de comparación	tan ___ como <i>vos</i> entre <i>vos</i> y ___	tan ___ como tú entre tú y ___
Voseo verbal	Presente de indicativo	(vos) <i>cantás</i> (vos) <i>comés, -ís</i> (vos) <i>escribís</i>	(tú) cantas (tú) comes (tú) escribes
	Presente de subjuntivo (Imperativo negativo)	(vos) <i>cantés</i> (vos) <i>comás</i> (vos) <i>escribás</i>	(tú) cantes (tú) comas (tú) escribas
	Pretérito perfecto simple	(vos) <i>cantastes</i> (vos) <i>comistes</i> (vos) <i>escribistes</i>	(tú) cantaste (tú) comiste (tú) escribiste
	Imperativo (afirmativo)	<i>cantá</i> (vos) <i>comé</i> (vos) <i>escribí</i> (vos)	canta (tú) come (tú) escribe (tú)

	Futuro simple	(vos) <i>canterés</i> (vos) <i>comerés</i> (vos) <i>escribirés</i>	(tú) cantarás (tú) comerás (tú) escribirás
--	---------------	--	--

Cuadro 3. Formas prototípicas de voseo pronominal y de voseo verbal de las tres conjugaciones de verbos regulares.

	Paradigma del voseo		Paradigma del español peninsular
	2ª persona del singular		2ª persona del singular
<i>Verbo ser</i>	Presente de indicativo	<i>vos sos</i>	tú eres
<i>Verbo ir</i>	Imperativo	<i>andá (vos)</i>	ve (tú)
<i>Verbo oír</i>	Imperativo	<i>oí (vos)</i>	oye (tú)

Cuadro 4. Formas voseantes de algunos de los verbos irregulares más comunes.

Asimismo, existen formas verbales homomórficas, en las que coinciden la forma verbal voseante con la tuteante, sobre todo formas monosilábicas o bisilábicas agudas de presente de indicativo e imperativo. Algunos ejemplos de estas formas son los siguientes: (vos/tú) *estás, das, vas, ves* (verbos *estar, dar, ir, ver*, respectivamente).

El voseo prototípico es el voseo flexivo pronominal (pronominal y verbal a la vez), denominado también voseo pleno (*vos cantás*) (tipo II de Rona; pauta verbal II de Fontanella de Weinberg). Este es el voseo que caracteriza a la región argentina rioplatense de Buenos Aires. Por otra parte, en el otro lado de la orilla del Río de la Plata, en Montevideo, el voseo pleno (*vos cantás*) convive con el voseo flexivo no pronominal (voseo solo verbal) (*tú cantás*).

De todas las variantes existentes de voseo, la RAE solo acepta como norma culta, y, por tanto, gramaticalmente correcta, el voseo pronominal y las formas del voseo verbal o flexivo monoptongadas de presente de indicativo y de subjuntivo y las de imperativo, que son las que incluye en los modelos de conjugación de su *Manual* (RAE, 2010: 69 y ss.).

1.2.2. Origen, distribución geográfica y social

Los orígenes del voseo en América se remontan a la llegada de los españoles y posterior conquista y colonización del continente americano en los siglos XV y XVI. Llegó, por tanto, como un fenómeno propio del español peninsular de la época. El voseo, especialmente el uso del pronombre *vos*, ha atravesado desde entonces y hasta la actualidad por diversas fases en su evolución. En los inicios de su implantación en

América, en los siglos XVI y XVII, era una fórmula de tratamiento con inferiores – criados y vasallos–, un marcador de distancia social, a la vez que una fórmula del trato de confianza entre amigos del mismo estrato social.

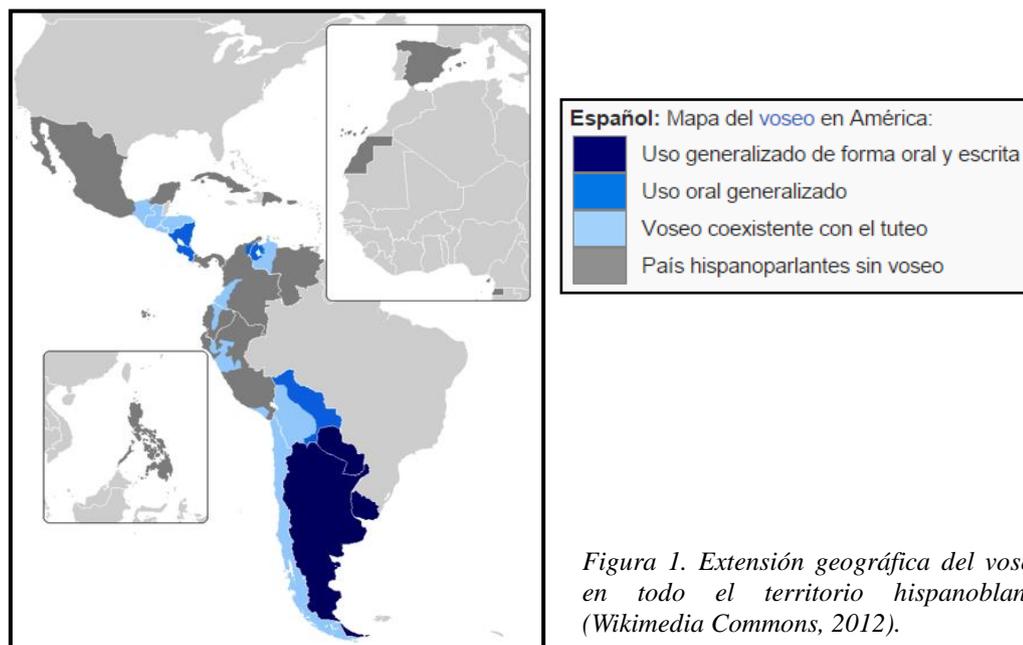
Desde el siglo XVI y hasta el siglo XIX, con carácter general, se mantuvieron tres formas pronominales para la 2ª persona del singular: *tú*, *vos* y *Vuestra Merced* (y las formas derivadas de *Vuestra Merced*, que darán lugar al *usted*). Para el trato de confianza se usaban *tú* y *vos*, aunque en distintos contextos. Este sistema dual para la confianza se reestructuró con el tiempo dando lugar a diferentes paradigmas. Las diferentes posibilidades de reestructuración de este sistema que se presentaron a lo largo de la evolución histórica del español de América explican la variabilidad geográfica y la inestabilidad de los distintos paradigmas (Fontanella de Weinberg, 1999: 1411-1414).

Según Norma Carricaburo (1999: 23), entre las causas principales de la supervivencia del voseo americano se encuentran, por una parte, el aislamiento social del continente (mediante el uso del *vos* los españoles peninsulares trataban a los indios y criollos) y, por otra, la voluntad cohesiva propia de comunidades en formación. Además, existen también otras causas de tipo sociolingüístico vinculadas a la construcción de una identidad y cultura nacionales propias en las nuevas repúblicas americanas, como es el caso de la Argentina. Así, mientras que en la Península Ibérica el *vos* fue poco a poco desprestigiándose y perdiendo vigencia como fórmula de tratamiento en favor del *tú* en el trato de confianza, en América, por el contrario, se mantuvo vigente en amplias regiones del continente, e incluso llegó a implantarse y consolidarse de forma generalizada en el habla popular en otras, como es el caso de la Argentina.

El voseo es un fenómeno lingüístico exclusivo de la América hispana. Se extiende por casi todas las áreas geográficas del continente. Moreno de Alba (2007: 168-169) señala como países voseantes, cualquier que sea la variedad de voseo, tanto si predomina el voseo en todo el país como si solo lo hace en alguna de sus regiones: en Sudamérica, Argentina (salvo en las provincias de Patagonia y Tierra de Fuego), Paraguay, Uruguay, Chile (en el norte, entre Antofagasta y Copiacó), Bolivia, Perú (zona de Arequipa), Ecuador (en la sierra) y Colombia (en los departamentos de Antioquia, Bolívar, Caldas, Cauca, El Chocó, Magdalena, Río de Oro, Nariño y norte de Santander); en Centroamérica, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, El Salvador y Puerto Rico. Además, reconoce también su uso esporádico en Panamá, México (estados de Chiapas y Tabasco) y Venezuela (zona occidental).

Norma Carricaburo (1997) incluye también otras zonas: en Venezuela, los

estados de Zulia y parte de Trujillo, además de la zona andina; también la región de Esmeraldas y la costa de Ecuador (este último, solamente en el habla rústica); en Perú, Moquegua, Tacra y sur de Puna. Por último, en su *NGLE, I*, la RAE (2009: 210-211) considera que también hay voseo en la zona oriental de Cuba, en las provincias de Camagüey y Granma, aunque solo aislado en algunos núcleos de habla rural y muy desprestigiado. Por el contrario, no hay voseo en las Antillas, salvo voseo reverencial en Puerto Rico y la República Dominicana.



El voseo está generalizado en toda el área rioplatense, sobre todo en la Argentina y Paraguay (RAE, 2009: 211). Para Moreno de Alba (2007: 169) es en la región del Río de la Plata en la que el voseo tiene mayor pujanza en todas las clases sociales. En el Paraguay el tuteo caracteriza sobre todo al habla culta y urbana, mientras que en las zonas rurales sigue vigente el uso del *vos*.

En todas las áreas donde existe voseo, el futuro de indicativo es muy poco frecuente y está circunscrito solamente a algunas regiones muy específicas de Hispanoamérica, como algunas zonas campesinas de Colombia.

En lo que a la consideración social del voseo se refiere, en América hay importantes diferencias diatópicas. En los países del Río de la Plata –Argentina, Uruguay y Paraguay–, el voseo es norma culta y está totalmente generalizado, tanto en la forma escrita como oral (RAE, 2014). Sin embargo, mientras que en la Argentina la forma prestigiosa es la del voseo pleno (verbal y pronominal a la vez) de tipo II, según la clasificación de Rona, en Uruguay la forma prestigiosa es el voseo flexivo no

pronominal típico de la capital, Montevideo (Carricaburo, 1997: 24, 30). También es forma culta en toda Centroamérica, salvo Panamá, pero solo en el habla familiar. En Chile, solo el voseo verbal (*tú cantás*) es considerado norma culta, en contextos informales y situaciones de familiaridad y mucha confianza; en situaciones de familiaridad intermedia es más prestigioso el tuteo. En el resto de regiones y países de Hispanoamérica donde se da el voseo (Perú, Bolivia, América ecuatorial –en un nivel sociocultural bajo y entre la población indígena– y México) no es norma culta, a excepción de la región de Zulia en Venezuela y de la franja occidental colombiana (RAE, 2009: 212)³.

Por otra parte, la política panhispánica de la RAE, desarrollada a partir de los años 50 y 60 del siglo XX, ha aceptado la existencia de una norma culta policéntrica, es decir, la existencia de diversas normas o modelos de hablar cultamente el español, lo que ha llevado a la aceptación de la norma americana del voseo en pie de igualdad con la norma española peninsular. Sin embargo, el término *panhispánico* no fue adoptado por la RAE oficialmente en la lengua hasta el año 2001. Anteriormente, la Academia Argentina de Letras había recomendado el uso de *vos* en 1982 como forma general de trato de profesor a alumnos. Hasta entonces el uso del pronombre *vos* se había evitado en la enseñanza, lo que se oponía a los usos lingüísticos generalizados de la población (RAE, 2009: 1265).

En resumen, el voseo está muy arraigado diatópicamente en Hispanoamérica, especialmente en el subcontinente sudamericano (no solo en la región del Río de la Plata). Además, se encuentra muy extendido entre diferentes niveles socioeconómicos y socioculturales.

Por último, es necesario aclarar que el objeto de este estudio se circunscribe exclusivamente al voseo en la Argentina, y más concretamente al voseo prototípico rioplatense característico de la región de Buenos Aires (voseo pleno de tipo II, según Rona y Carricaburo; pauta verbal II, según Fontanella de Weinberg), en la forma de discurso escrito y dentro del género narrativo (novela, relato, autobiografía).

3 Para consultar o ampliar esta información véase el lema *voseo* en el *Diccionario panhispánico de dudas*. Versión digital disponible en internet: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>.

2. El voseo en la Argentina. Orígenes y aspectos sociolingüísticos.

2.1. Origen y desarrollo históricos

En el siglo XIX, sobre todo a raíz de la independencia de la Argentina, el voseo funcionaba como connotador múltiple porque lo utilizaban, por una parte, las clases populares procedentes sobre todo de la Argentina rural (criollos, gauchos) en el habla cotidiana para el trato de confianza y, por otra, la clase alta bonaerense («argentinos viejos») frente a las migraciones masivas del cambio de siglo XIX, sobre todo de italianos y franceses. El criterio normativo propio de la lengua escrita, el tuteo peninsular característico de la antigua metrópoli española, fue perdiendo fuerza. El voseo fue trasladándose lentamente desde la oralidad a las formas escritas, después de un periodo de coexistencia con el tuteo (Carricaburo, 1999).

Con la independencia, la aristocracia argentina asumió el voseo como parte de la identidad nacional recién construida (gauchesca, criolla), identidad de «argentino viejo», y, posteriormente, también como una forma de distanciamiento social respecto del lunfardo y del cocoliche, dialectos propios de las clases bajas vinculadas a la inmigración de los suburbios de la ciudad de finales del siglo XIX. Con el paso del tiempo la larga coexistencia y alternancia entre el *tú* y el *vos* fue debilitándose a consecuencia de la conciencia de pertenecer a dos tratamientos distintos (Carricaburo, 1999).

Por otra parte, desde el siglo XVI y hasta el siglo XIX, con carácter general, se mantuvieron tres formas pronominales de tratamiento para la 2ª persona del singular: *tú*, *vos* y *Vuestra Merced* (y las formas derivadas de *Vuestra Merced*, que darán lugar al *usted*). Para el trato de confianza se usaban *tú* y *vos*, aunque en distintos contextos. Este sistema dual para la confianza se reestructuró con el tiempo, hasta que a mediados del siglo XX el pronombre *vos* quedó como la única forma para el trato de cercanía y familiar, frente al *tú*, que terminó desapareciendo –incluso como forma de transición intermedia entre el *usted* ceremonioso y el *vos* del trato de confianza e intimidad–, quedando solo como una forma afectada (Fontanella de Weinberg, 1999: 1411-1412).

Ramírez Luengo (2007: 52) asegura que a partir de 1850 la variedad voseante

propia de Buenos Aires, la que se generaliza, es la del voseo pronominal y verbal monoptongado. A su vez, el voseo no es ajeno al habla culta porteña, coexiste con el tuteo en una primera etapa y se usa por todos los grupos sociales (Carricaburo, 1999: 51).

En el siglo XX, la expansión del voseo desde la oralidad a la literatura llegó a través del criollismo, del gauchismo (*Martín Fierro*) y de la literatura rural, géneros que entraron al mismo tiempo en decadencia con el devenir del siglo XX. Sobre la transición del siglo XIX al siglo XX Carricaburo (1999:331) señala:

Con respecto al voseo, este fenómeno es ambivalente. Por un lado se lo considera como signo de argentinidad. Por otro lado adquiere connotaciones de vulgaridad, por relación con la cultura popular, y se lo reprime desde una normativa culta que tiene que volverse más severa frente a la «lingua franca» imperante sobre todo en Buenos Aires.

Por tanto, el voseo es un fenómeno complejo en la Argentina de los primeros estadios del siglo XX, y está, por ende, sujeto a ambivalencias. A partir de los años 20 las oleadas migratorias de finales del siglo precedente, singularmente a Buenos Aires, se fueron aquietando. Y aunque la norma culta fue ganando espacio en el registro coloquial y en el ámbito literario frente al lunfardo y el cocoliche, sin embargo, el voseo siguió subsistiendo (Carricaburo, 1999: 68). Con el auge del peronismo y de los gobiernos de izquierda en los años 40 y 50 del siglo XX se acortaron las distancias psicológicas entre los interlocutores, lo que favoreció la expansión del uso del voseo. El voseo contendió con el tuteo de la normativa académica hasta mediados del siglo XX, cuando el primero empezó a imponerse también a nivel académico (Carricaburo, 1997: 24, 26).

Todo ello tuvo su correlato en la extensión del voseo en la literatura, como una consecuencia de su generalización en el ámbito de la oralidad y en el ámbito académico. Sin embargo, a partir de los años 90 del siglo XX y comienzos del siglo XXI el tuteo ha vuelto otra vez a revitalizarse y a ganar terreno en el trato de confianza en la Argentina como consecuencia de la influencia de los medios de comunicación de masas, sobre todo entre los grupos de edad más baja, los niños y los jóvenes. Son los medios de comunicación generalistas de ámbito supranacional los que hoy en día fomentan, de hecho, un español estándar que es principal y esencialmente tuteante.

Finalmente, hay que señalar que el fenómeno del voseo pone en primera línea del análisis la cuestión trascendental de la relación entre la lengua escrita y la lengua oral. La literatura no se ajusta a la lengua oral, supone una reelaboración del discurso oral. El voseo surge de la oralidad, del lenguaje oral, y solo posteriormente se incorpora

al lenguaje escrito. Por eso, los géneros literarios que primero incorporan el voseo son la novela gauchesca y el teatro, los más próximos a la oralidad.

2.2. Características y aspectos sociolingüísticos del voseo rioplatense

El voseo que se generaliza en la Argentina es la variedad propia de Buenos Aires, el voseo rioplatense: voseo pronominal y verbal monoptongado. Este es el voseo que la RAE define como voseo flexivo pronominal con formas monoptongadas (RAE, 2009: 201). Dentro de las diferentes posibilidades incluidas en este último, es el voseo tipo II en la clasificación de Rona de 1967: terminaciones *-ás*, *-és*, *-ís*, para el presente de indicativo (cfr. cuadro 2); en la clasificación de Fontanella de Weinberg (1999: 1409), dentro de los cinco paradigmas de voseo verbal, se corresponde con la pauta verbal II, con imperativo voseante y futuro tuteante.

Por tanto, el voseo rioplatense tiene como paradigma pronominal el *vos* para la 2ª persona del singular, desempeñando las funciones de pronombre sujeto, pronombre como término de preposición y como término de comparación (cfr. cuadro 3).

En lo que respecta al voseo verbal, las formas prototípicas en la producción oral son: (1) para el presente de indicativo: *cant-ás*, *com-és*, *escrib-ís* (la terminación *-ís* para la segunda conjugación se considera vulgar); (2) para el presente de subjuntivo: *cant-és*, *com-ás*, *escrib-ís*; (3) para el imperativo afirmativo: *cant-á*, *com-é*, *escrib-í*; (4) el imperativo negativo (presente de subjuntivo) se puede realizar de dos formas: aguda (*no cant-és*) y grave (*no cant-es*). Sin embargo, en el imperativo hay verbos que en la norma culta siempre se realizan como graves por un condicionante fonológico: *telefonar*, *querer*, *mentir*, entre otros (Carricaburo, 1999: 36-37).

De todas estas formas, la RAE (2014, 2010, 2009) solo acepta como norma culta, y, por tanto, gramaticalmente correcta, el voseo pronominal y las formas prototípicas de voseo verbal monoptongado de presente de indicativo, presente de subjuntivo y las de imperativo.

Por otra parte, el voseo rioplatense se extiende por un área que engloba casi todo el territorio de la Argentina, además de Paraguay y algunas zonas de Uruguay, aunque el prestigioso en este último país es el voseo flexivo no pronominal característico de la capital, Montevideo. Provincias argentinas donde el paradigma general es el voseo rioplatense son: Buenos Aires, Misiones, Corrientes, Entre Ríos, Santa Fe, Córdoba, La Pampa, Río Negro, Chubut y Tierra de Fuego.

Se exceptúan, según Carricaburo (1997: 27), las zonas de la cordillera andina limítrofes con Chile, donde se dan formas de voseo chileno. Además, hay voseo pronominal y tuteo verbal (voseo no flexivo) en la provincia de Santiago del Estero y en provincias del noroeste como Tucumán. Por otra parte, según la RAE (2009: 1264) la variante de voseo flexivo pronominal con terminación en *-ís* para la segunda conjugación (*cant-ás, com-ís, viv-ís*) se da en las provincias de Río Negro y Córdoba, en la región de Rivadavia (provincia de Mendoza) y en el interior de las provincias del noroeste, donde se considera propio del habla rústica. Esta terminación se considera vulgar (RAE, *DPD*, 2005).

Finalmente, en el noroeste y en la zona patagónica es mayoritaria la variante diptongada de *cant-áis* para la primera conjugación, menos popular y circunscrita principalmente al ámbito rural. En estas mismas zonas y en Tierra de Fuego conviven el tuteo y el voseo pronominal entre personas de edad avanzada y en los niveles socioculturales altos (Carricaburo, 1999: 39).

En lo que se refiere a la distribución diastrática y diafásica del fenómeno, el voseo en la Argentina, tanto en la literatura como en la oralidad, se da en todos los niveles de la lengua y en todos los contextos y registros de uso (formal e informal). Las formas prototípicas son las más comunes y generalizadas: terminaciones *-ás, -és, -ís* para el presente de indicativo. En general, las formas agudas voseantes para el subjuntivo están estigmatizadas, aunque su empleo es muy frecuente (Aleza Izquierdo y Engueta Utrilla, 2002: 120).

En lo que se refiere al subjuntivo, según Carricaburo (1997: 27), las formas agudas (*no te preocupés*) son propias de las clases poco instruidas, mientras que las formas graves (*no te preocupes*) son propias de las personas con educación universitaria. En la elección del voseo en subjuntivo en imperativos negativos influyen diversos y complejos factores sociolingüísticos como la cortesía, el nivel sociocultural y la situación comunicativa. Así, cuanto mayor sea la familiaridad y cercanía en el trato y menor sea el nivel sociocultural y la cortesía mayor es la frecuencia de uso del voseo en subjuntivo en la Argentina (RAE, 2009: 1265). No obstante, en la región bonaerense y parte del litoral también aparece en registros formales en contextos de imperativos negativos (RAE, 2009: 212). Finalmente, según María José Gassó (2009: 14), el voseo en subjuntivo está marcado estilísticamente y aparece asociado a órdenes perentorias.

En la oposición entre los tratamientos de confianza y de respeto se distinguen, como ya se ha mencionado (cfr. cap. 1.1), el eje del poder y el eje de la solidaridad. En

el eje del poder se dan tratamientos pronominales asimétricos: *vos-usted*; en el eje de la solidaridad se dan tratamientos simétricos: *vos-vos* (solidaridad informal), *usted-usted* (solidaridad formal) (Fontanella de Weinberg, 1999: 1414-1415). El uso del pronombre *vos* cubre todo el espectro de las relaciones familiares. Sin embargo, en comunidades más conservadoras –especialmente las rurales– perduran todavía usos con relaciones asimétricas *vos-usted* (Fontanella de Weinberg, 1999: 1416).

En la Argentina, los factores de edad y diferencia social se diluyen cada vez más. Como en el resto del mundo hispanohablante, gana terreno el eje de la solidaridad. Los jóvenes vosean con los adultos no solo cuando existen relaciones familiares. En la enseñanza media y en la universidad el trato entre profesor y alumno suele ser voseante y recíproco, especialmente entre los docentes jóvenes. En los programas argentinos de radio y televisión también gana terreno el voseo recíproco frente al trato de *usted* (Carricaburo, 1997: 26). También ha habido una generalización del voseo en el ámbito profesional y de la política, y en ámbitos de la empresa y del trabajo. Lo usan también los médicos y enfermeros para dirigirse a sus pacientes (RAE, 2009: 1252).

Las características sociolingüísticas del voseo rioplatense se pueden resumir en los siguientes rasgos:

- 1) Es norma culta y general.
- 2) Se emplea de forma casi absoluta en la lengua oral.
- 3) Sirve para expresar familiaridad, informalidad, solidaridad y acercamiento psicológico.
- 4) Su extensión diatópica incluye casi todo el territorio de la Argentina.
- 5) Está extendido diastráticamente por todos los niveles socioculturales, por todos los estratos y capas sociales, que lo emplean indiscriminadamente.
- 6) Desde una perspectiva diafásica, se usa el pronombre *vos* y sus correspondientes formas de voseo verbal en el registro informal para el trato cercano de confianza, el trato amistoso y familiar de intimidad; en el registro formal el *vos* convive con el *usted*, aunque el *vos* ha ido ganando terreno con los años frente a este.

3. El voseo rioplatense en la narrativa argentina a partir de la Segunda Guerra Mundial

3.1. Corpus analizado: fuentes y criterios de selección

De la lectura de las obras escritas que constituyen el corpus se han extraído los datos para el análisis del voseo rioplatense en la narrativa argentina. Para la selección de las obras analizadas se han utilizado dos tipos de fuentes. Por una parte, los corpus electrónicos del español de la RAE: CORDE⁴, CREA⁵ y CORPES XXI⁶. Por otra, la *Historia de la literatura hispanoamericana* en el siglo XX de la editorial Cátedra (Barrera, 2008: 409-436), así como un artículo de opinión del diario argentino *La Nación* (Tomás, 2013).

Los corpus electrónicos del español, elaborados por la RAE, se han utilizado por constituir la fuente académica más amplia, rigurosa y fidedigna sobre la aparición de registros voseantes en la literatura argentina –fuente que abarca todo el periodo histórico analizado (de 1945 a 2015)–. La *Historia de la literatura hispanoamericana* en el siglo XX de la editorial Cátedra se ha usado por ser una obra enciclopédica de referencia para el conocimiento de la narrativa hispanoamericana. Por último, el artículo periodístico de opinión del diario argentino *La Nación* se ha utilizado por hacer referencia a los autores y obras más recientes, por representar una fuente no académica y, sobre todo, por ser un ejemplo ilustrativo de la crítica literaria en el ámbito cultural argentino.

El corpus de estudio analizado está constituido por 74 obras de prosa narrativa: novelas, colecciones de relatos, relatos y misceláneas publicados en el periodo que comprende desde el año 1945 (año en el que finaliza la Segunda Guerra Mundial) hasta el año 2015; es decir, la literatura más reciente. El análisis se ha centrado principal, aunque no exclusivamente, en las formas de discurso dialogadas. El corpus completo analizado –escritores y obras correspondientes– se muestra en el ANEXO I.

La selección se ha realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Las obras son de autores argentinos, la mayoría de ellos nacidos en la provincia de Buenos Aires, donde impera el voseo rioplatense⁷.
- 2) Las obras han sido editadas en papel entre los años 1945 y 2015 inclusive.

⁴ CORDE: *Corpus Diacrónico del Español* (desde el origen hasta 1975).

⁵ CREA: *Corpus de Referencia del Español Actual* (de 1975 a 2000).

⁶ CORPES XXI: *Corpus del Español del Siglo XXI* (2000 en adelante).

⁷ El porcentaje de escritores del corpus nacidos en la provincia de Buenos Aires es del 73% (19 de 26).

- 3) Los textos pertenecen al género de la prosa narrativa, son novelas y relatos.
- 4) Los textos contienen diálogos (en forma de conversación, o en estilo directo o indirecto), monólogos o narración en segunda persona del singular.

Se ha acotado el objeto de estudio a un corpus limitado pero representativo de cada una de las distintas épocas analizadas. Para la elaboración del corpus se ha seguido también el criterio de la representatividad y el reconocimiento literario de los autores, tanto en la Argentina como en el resto del mundo hispanohablante. De su producción se han analizado las obras más significativas (referenciadas en compendios históricos de literatura), las que han recibido algún premio literario prestigioso (Premio Herralde de Novela, Premio Alfaguara de novela, etc.) o, simplemente, las obras más representativas de cada periodo.

El estudio se ha centrado exclusivamente en obras literarias narrativas debido también a la importante difusión de la literatura argentina durante todo el siglo XX en el mundo hispanohablante –especialmente durante el denominado *boom* hispanoamericano de la década de los 60– y a las posibilidades que, por ende, ofrece para la enseñanza del español como lengua extranjera, más en concreto, a la enseñanza de las formas de tratamiento pronominal, sobre todo en los niveles superiores de la lengua.

Por otra parte, en la consulta de los corpus electrónicos de la RAE (CORDE, CREA y CORPES XXI) los autores y obras se han recopilado siguiendo la pauta de la aparición en los textos narrativos de dos formas prototípicas del voseo rioplatense: *vos* y *sos*. Por tanto, se han consultado únicamente los lemas "vos" (voseo pronominal) y "sos" (voseo verbal del presente de indicativo del verbo *ser*). Los datos estadísticos de los corpus electrónicos de la RAE se muestran y analizan pormenorizadamente en el capítulo 3.2.3. *El voseo en los corpus del español*.

Por tanto, el análisis sociolingüístico no se ha realizado sobre muestras de usos orales reales de la lengua, usos naturales y espontáneos, extraídos de conversaciones reales, sino sobre textos escritos con diálogos, monólogos y prosa en un contexto de ficción narrativa, contruidos siguiendo las pautas de la elaboración literaria. A este respecto, un corpus de obras literarias escritas ofrece la ventaja de ser más sencillo de analizar que un corpus oral. Además, en la narrativa se refleja un amplio espectro de situaciones comunicativas que muestran diversas relaciones de poder y de solidaridad.

3.2. Análisis del voseo rioplatense

3.2.1. Los precedentes: el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX

En el siglo XIX, además de la literatura criolla y gauchesca, cuyo máximo exponente es el poema épico *Martín Fierro* de José Hernández, el voseo se plasma en la literatura que está más directamente relacionada con la lengua oral, sobre todo la poesía y el teatro. Otros escritores argentinos del siglo XIX como Lucio Victorio Mansilla, Domingo Faustino Sarmiento y Eduardo Gutiérrez utilizaron el voseo en sus obras narrativas, al margen del teatro y la poesía. No obstante, en la novela seguía siendo preponderante el tuteo frente al voseo, al respetar la mayoría de los escritores argentinos la norma culta hispanizante, a diferencia del habla, donde el voseo se encontraba cada vez más generalizado. Acerca de la literatura gauchesca argentina afirma Carricaburo (1999: 63): «La lengua del *Martín Fierro* no es la lengua del argentino en general, ni la literatura culta es menos argentina que la gauchesca».

Ya en el siglo XX, en 1922 la literatura argentina se bifurca en dos direcciones distintas: la del denominado grupo de Florida, vinculada a la revista *Martín Fierro*, y la del grupo de Boedo, vinculada a la editorial *Claridad*. Uno y otro grupo de críticos literarios y escritores estarían enfrentados durante años por la concepción de lo que debía ser la nueva literatura argentina, una literatura que buscaba superar los viejos esquemas criollistas y gauchescos del siglo pretérito.

El grupo de Florida se identificaba con la vanguardia literaria europea y estaba formado sobre todo por argentinos de varias generaciones, «argentinos viejos». Defendían un criollismo culto frente al realismo de los italo-criollos. Pretendían fijar la oralidad del lenguaje cotidiano. Sin embargo, tendían a evitar el voseo, utilizándolo solo para los diálogos de los personajes y de manera alternativa con el tuteo. En todo caso, de entre todos ellos, el voseo era más frecuente entre los autores realistas.

Entre otros autores adscritos a esta corriente literaria figuraban Jorge Luis Borges, Nicolás Olivari, Raúl Scalabrini, Macedonio Fernández y Leopoldo Marechal. Esta fonética de «argentino viejo» pretendía distinguirse tanto de la norma del español estándar peninsular como de las jergas de la inmigración masiva del cambio de siglo, el lunfardo y el cocoliche principalmente.

Por otra parte, el grupo de Boedo se identificaba socialmente con la reciente inmigración de finales del siglo XIX, centraba su literatura en el realismo y su temática

era la revolución social. En las obras de los escritores adscritos a este grupo los autores solían tomar distancia de los personajes retratados, por lo que se restringía el uso del vos. De esta manera caían en una contradicción, puesto que al mismo tiempo que pretendían ser fieles a la realidad social y cotidiana de las clases populares, lo que los alejaba de la norma culta, su interés pedagógico los ataba a dicha norma culta, es decir, al tuteo que se enseñaba en las escuelas de magisterio.

De toda esta polémica se sustrajo el célebre escritor Roberto Arlt (1900-1942), el cual permaneció al margen de los dos grupos anteriores. Con su obra se inició la narrativa urbana de Buenos Aires en la literatura argentina (Barrera, 2008: 444). Roberto Arlt reflejó el habla real de los grupos periféricos y personajes marginales de la ciudad de Buenos Aires, todo un espectro de jergas arrabaleras, muy alejadas de las idealizaciones de los del grupo de Boedo. Con sus novelas *El juguete rabioso* (1926), *Los siete locos* (1929) y *Los lanzallamas* (1931) surgió la novela moderna en la literatura argentina (Carricaburo, 1999: 398).

Este intento de reflejar la realidad lo llevó a incluir el voseo en los diálogos de sus novelas de forma generalizada. Este voseo rioplatense pronominal y verbal generalizado se ve claramente en la novela *El juguete rabioso*⁸:

–¿Y de qué trabajás vos?
–¿Y vos...? Te veo hecho un dandy, un personaje.
Le torció la boca una sonrisa.
–Yo... yo me he acoplado.
–Entonces vas bien... has progresado enormemente..., pero como yo no tengo tu suerte, soy papelero... vendo papel.
–¡Ah! ¿vendés papel, por alguna casa?
–Sí, para un tal Monti, que vive en Flores.
–¿Y ganás mucho?

(Arlt, *El juguete rabioso*, 1981: 168)

Por otra parte, fuera del contexto de las clases populares y marginales donde vosean los personajes de Arlt se encuentran también ejemplos de novelas donde la clase alta es voseante: *La novela de Torcuato Méndez* de Martín Aldao o *El conventillo* de Luis Pascarella.

Por tanto, en parte de la literatura argentina de principios del siglo XX había una búsqueda de la oralidad, consecuencia de lo cual las formas orales, principalmente las del voseo rioplatense, fueron penetrando poco a poco en ella. Artífice paradigmático de esta evolución fue Manuel Gálvez, uno de los más importantes escritores argentinos de

⁸ En todas las citas literarias extraídas de obras del corpus que aparecen en adelante se han señalado mediante letra cursiva las formas voseantes, tanto las pronominales como sus correspondientes formas verbales.

la primera mitad del siglo XX, y uno de los primeros que introdujo el voseo generalizado en su narrativa tras un periodo de resistencia inicial.

Tal y como señala Norma Carricaburo (1999: 349), el análisis del empleo del voseo a lo largo de la extensa obra de Gálvez resulta interesante para mostrar la evolución de las preferencias por el voseo o por el tuteo en la narrativa argentina de gran parte del siglo XX. En sus inicios, a principios del siglo XX, Gálvez se resistía a hacer vosear a la intelectualidad bohemia que aparecía en sus obras. En cambio, se ceñía a la normativa académica, por lo que el voseo aparecía a cuentagotas. A su vez, novelas de temática religiosa, como *Miércoles Santo* (1930) o *La noche toca a su fin* (1956), ignoraban casi por completo el voseo verbal y pronominal.

Con el devenir del siglo XX, a medida que Gálvez se iba interesando cada vez más por la temática realista y costumbrista, sobre todo a partir de la novela *Historia de arrabal* (1922), la aparición de formas voseantes se incrementaba en tanto en cuanto el escritor trataba de plasmar la realidad social argentina. Así, con el surgimiento del peronismo y la *cuestión social* aumentaron sus obras de cariz sociopolítico. Aunque al principio procuró obviar el voseo, sin embargo, cuando las multitudes pasaron a un primer plano, aumentó su aparición, como un reflejo del habla de la calle, en novelas como *Hombres en soledad* (1938) o *El uno y la multitud* (1955).

Por tanto, a lo largo de sus obras Gálvez mantuvo una alternancia entre el *tú* y el *vos*. No obstante, como el propio Gálvez reconocía, aunque él deploraba el voseo, hizo vosear a sus personajes porque no le quedó más remedio para ser fiel a la realidad social que le circundaba (Carricaburo, 1999: 355-360).

3.2.2. Desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta principios del siglo XXI

3.2.2.1. Introducción

Los años 40 y 50 del siglo XX son años de una gran vacilación entre el tuteo y el voseo en la literatura argentina. Hasta mediados del siglo XX fue normal en la Argentina usar el tuteo en el lenguaje epistolar con las mismas personas a las que se trataba de *vos* en la conversación (RAE, 2009: 1266). Con todo, a partir de los años 50 la pugna lingüística entre el tuteo y el voseo se empezó a decantar a favor de este último gracias a escritores que, a la postre, conquistarían un puesto de honor en la historia de la literatura universal. Ernesto Sábato y Julio Cortázar, principalmente.

La década que va de 1945 a 1954 es de suma importancia porque incluye varios

hitos trascendentales de la narrativa argentina del siglo XX, como la novela *Adán Buenosayres* (1948) de Leopoldo Marechal, *El túnel* (1948) de Ernesto Sábato, *El Aleph* (1949) de Borges, las primeras novelas y libros de relatos de Cortázar –entre otros, *Divertimento* (1949) y *Bestiario* (1951)– y el primer libro de relatos publicado por Rodolfo Walsh, *Variaciones en rojo* (1953).

En contraposición a la novelística de Roberto Arlt, en la obra capital de Leopoldo Marechal, *Adán Buenosayres* (1948), a pesar de que se trata de una especie de epopeya satírica bonaerense que refleja los usos del lenguaje en la capital del Río de La Plata, hay todavía una preferencia por el pronombre *tú* frente al *vos*, aunque ambas formas aparecen alternativamente (Carricaburo, 1999: 412).

Por otra parte, los casos de Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares, dos de los más grandes literatos argentinos del siglo XX, así como el de Manuel Mujica Láinez, son más contradictorios por cuanto que todavía expresan las dudas y reticencias lingüísticas en la utilización generalizada del voseo en su narrativa. Otro tanto sucede en los años 50 con Rodolfo Walsh en lo que se refiere al género del relato policial.

3.2.2.2. Jorge Luis Borges

Jorge Luis Borges, martinfierrista, empezó su carrera literaria escribiendo sobre todo ensayo y poesía. En los ensayos de su primera etapa, que va de los años 20 a los 30 del siglo XX, donde se adscribe a la vanguardia literaria, utiliza el voseo pronominal con la función de situar al lector en el mismo nivel diastrático que el narrador, con la intención de tratarlo como un igual. Al mismo tiempo, utiliza el voseo como mecanismo para el juego intelectual y la ironía. Hasta ese momento el voseo había estado excluido casi por completo del género ensayístico al considerarse que este era propio de un registro formal y culto, y del cual quedaba excluido todo lo característico de la lengua oral y coloquial, el voseo incluido. Por otra parte, en lo que respecta a la poesía, Borges sí utilizó siempre formas voseantes, sobre todo el voseo pronominal y del verbo *ser*, aunque en alternancia con el tuteo (Carricaburo, 1999: 382).

Sin embargo, después de esta primera etapa vanguardista, Borges restringió el uso del pronombre *vos* y del voseo verbal con vistas a una literatura más universal. Después de la Segunda Guerra Mundial, el autor argentino se sumergió en especulaciones filosóficas y metafísicas de temática universal que lo proyectaron de manera definitiva en el plano literario internacional. En toda su narrativa el voseo

aparece aisladamente, de modo excepcional, en boca de algunos de sus personajes. Así lo hace, por ejemplo, en el relato “Hombre de la Esquina Rosada” del libro *Historia universal de la infamia* (1935), su primera obra narrativa:

–Vos siempre has de servir de estorbo, pendejo –me rezongó al pasar, no sé si para desahogarse, o ajeno.

(Borges, *Historia universal de la infamia*, 2002: 106)

Con posterioridad, el voseo aparece solo en los relatos donde se pretende reflejar el habla local rioplatense, sobre todo en aquellos enmarcados dentro del género histórico. Así, el voseo verbal y pronominal está generalizado entre los protagonistas del relato “Historia de Rosendo Juárez” del libro *El informe de Brodie* (1970):

–Te doy veinticuatro horas para que lo *piensés* bien, en el calabozo. No te voy a apurar. Si no te *atenés* a razón, *ite* haciendo a la idea de un descansito en la calle Las Heras.

(Borges, *El informe de Brodie*, 1970: 42)

–*Andá* con cuidado. Yo lo he visto actuar a Rufino en el atrio de Merlo. Es una luz.

–¿*Creés* que le tengo miedo?

–Ya sé que no le *tenés* miedo, pero *pensalo* bien. Una de dos: o lo *matás* y vas a la sombra, o el te mata y vas a la Chacarita.

–Así será. ¿*Vos*, qué haría en mi lugar?

(*Ibíd.*, 46)

También se da en algunos relatos del libro *Ficciones* (1944), como en el titulado “El fin”:

El otro, con voz áspera, replicó:

–Y yo con *vos*, moreno. Una porción de días te hice esperar, pero aquí he venido.

(Borges, *Ficciones*, 1971: 185)

Con todo, en el resto de relatos de la obra *Ficciones* no encontramos el voseo, ya sea porque utiliza el tratamiento formal de *usted* o porque no hay diálogos. Esta escasez del voseo en las obras tardías de Borges se acentúa en *El libro de arena* y en *Otras inquisiciones*. En los 18 relatos que componen *El Aleph* (1949), una de sus obras narrativas más universales, de temática esotérica y en la que apenas hay diálogos, se halla un solo registro de voseo, en este caso pronominal, en el cuento “El muerto”:

–Ya que *vos* y el porteño se quieren tanto, ahora mismo le vas a dar un beso a vista de todos.

(Borges, *El Aleph*, 2003: 40)

3.2.2.3. Adolfo Bioy Casares. El voseo en la literatura fantástica y policial

Adolfo Bioy Casares, al igual que Borges, evitaba el voseo cuando trataba en su literatura temáticas universales, como es el caso de *La invención de Morel* (1940),

novela simbólica en la que no aparece ni un solo registro voseante, ni flexivo ni pronominal (Bioy Casares, 2003). Sin embargo, Bioy Casares evolucionó lentamente hacia una literatura voseante, invirtiendo la tendencia de Borges. El propio autor reconocía la ausencia del voseo en sus obras iniciales por lo que él mismo definía como una especie de «pudor de poner *vos* por escrito» que luego iría desapareciendo (Carricaburo, 1999: 420).

En sus relatos fantásticos prima la utilización de las formas pronominales tuteantes y sus correspondientes formas verbales, características del español estándar, frente a las voseantes. No obstante, hay relatos en los que sus personajes vosean, como en “La trama celeste” o “Historia prodigiosa”.

–El demonio toca el violín para los condenados.

–*Attenti*, Rolando, *vos* que te *aburrís* en los conciertos –grito el Dragón, con esa vulgaridad trivial que le era tan propia.

(Bioy Casares, *Historias fantásticas*, 2015: 113)

El voseo se fue generalizando con posterioridad en las novelas y relatos de Bioy Casares hasta la última de las publicadas, *Diario de la guerra del cerdo* (1969), novela donde confluyen buena parte de los recursos expresivos más característicos de su producción. En todo caso, dentro de este autor, y en esta obra en particular, sigue preponderando un voseo culto, voseo pronominal *vos* y voseo verbal con formas prototípicas solo de presente de indicativo e imperativo, siendo escasas las muestras del presente de subjuntivo para el imperativo negativo, o del presente de subjuntivo solo, con las que en ocasiones alterna con el tuteo, lo que no deja de ser un reflejo del habla propia de los argentinos rioplatenses cultos de la época.

Un ejemplo de esta alternancia de formas voseantes y no voseantes en la novela de Bioy Casares se muestra a continuación para el presente de subjuntivo en imperativos negativos:

–No te pongas tan solemne. Queremos tu opinión.

[...]

–No te *apurés* –protestó Arévalo.

(Bioy Casares, *Diario de la guerra del cerdo*, 1973: 56)

El caso de Rodolfo Walsh (1927-1977) implica una evolución muy similar a la de Bioy Casares. En sus primeros relatos policiales de la década de los 50, incluidos en la obra *Variaciones en rojo* (1953), no aparece ninguna forma voseante. La misma ausencia de voseo se da en su primera incursión en el mundo del cuento, el relato policial titulado “Las tres noches de Isaias Bloom” (1950). Sin embargo, con

posterioridad, Walsh, al igual que Bioy Casares, fue uno de los autores que mejor registraron la oralidad del lenguaje rioplatense, tanto por el léxico como por las formas morfológicas. Así lo hizo en relatos como “Corso” o “Cartas”, piezas incluidas en sus libros *Los oficios terrestres* (1965) y *Un kilo de oro* (1967), respectivamente (Walsh, 2010). En el relato “Cartas” aparece incluso, mediante el mecanismo de cita de una canción, una forma de voseo verbal poco común, la de pretérito perfecto simple:

*Al pie de un rosal florido
Me hicistes un juramento...*

(Walsh, *Un kilo de oro*, 2010: 308)

Por último, en Julio Cortázar se da también una tendencia a evitar las formas voseantes en los relatos de corte fantástico, incluso en aquellos escritos en la década de los 60. Así se constata en el célebre relato “Casa tomada”, incluido en *Bestiario* (1951), o en “En la autopista del sur”, perteneciente al libro *Todos los fuegos el fuego* (1966), donde no aparece ninguna forma voseante.

Por tanto, se puede asegurar que hay una tendencia en toda la literatura argentina de la época a evitar las formas voseantes en el género fantástico y policial. Los años 50 del siglo XX constituyen todavía un periodo de vacilaciones gramaticales en los textos escritos.

3.2.2.4. Mujica Láinez y la decadencia del “mundo de ayer”

No obstante lo dicho en el capítulo anterior, durante los años 50 del siglo XX, además de Borges y Bioy Casares, hay otros autores consagrados a los que tampoco les gusta el voseo y que hacen todo lo posible por obviarlo en sus novelas. Este es el caso del prolífico Manuel Mujica Láinez (1910-1984). En su serie de cuatro novelas conocida como “saga porteña” –*Los ídolos* (1953), *La casa* (1954), *Los viajeros* (1955), *Invitados en El Paraíso* (1957)– evoca el mundo de la aristocracia argentina de Río de la Plata. En estas novelas las diferencias de estrato social están marcadas por el empleo o la ausencia del voseo. Por tanto, el voseo funciona para Mujica Láinez como un marcador de nivel sociocultural. Así, la alternancia entre el *tú* y el *vos* no es arbitraria: el tuteo, vinculado a cierto decadentismo, es usado, por lo general, por la aristocracia europeizante; el voseo, en cambio, es utilizado por los obreros, los sirvientes y las clases populares.

En la novela titulada *La casa* se percibe esta diferencia en el habla de los obreros que están arreglando la vieja mansión familiar cuando dialogan entre ellos en dialecto rioplatense:

–¿Sabés que está lindo?
–Dejá esa porquería.

(Mujica Láinez, *La casa*, 1983: 49)

En la novela *La casa*, aunque escasas, sí aparecen formas voseantes: 3 formas de voseo pronominal en función de sujeto y 22 formas de voseo verbal (7 de presente de indicativo, 14 de imperativo y una de subjuntivo). Por el contrario, en *Los ídolos* no se registra ninguna forma de voseo a excepción de un imperativo que Teresa, una mucama de bajo nivel sociocultural, utiliza con su señor en el contexto de una situación comunicativa de extrema tensión:

–¡Una mala hembra! –exclamó Teresa engolando la voz–, ¡andáte con la mala hembra!

(Mujica Láinez, *Los ídolos*, 1970: 140)

Por otra parte, en su colección de relatos históricos sobre la formación de la ciudad de Buenos Aires, titulado *Misteriosa Buenos Aires* (1950), Mujica Láinez refleja la evolución del habla rioplatense desde la llegada y establecimiento definitivo de los españoles en el siglo XVI a través de distintas épocas y episodios históricos. El voseo pronominal y verbal, en sus distintas variantes diacrónicas, aparece constantemente. Así se ve, por ejemplo, en el diálogo entre dos militares argentinos del siglo XIX:

–¿Me llamás vos?
–¿Y vos quién sos?

(Mujica Láinez, *Misteriosa Buenos Aires*, 1985: 232)

Con posterioridad, Mujica Láinez se dedicó a escribir novelas históricas y de carácter simbólico, mucho más impregnadas de una pretensión de universalidad, y en las que el voseo desapareció casi por completo. Su última novela fue *El escarabajo* (1982).

3.2.2.5. Auge y consolidación del voseo con Sábato y Cortázar. La década de los 60

A partir de los años 50 del siglo XX se produce el auge imparable del voseo en la literatura argentina. Entre otras razones, esto se debe a que tras la guerra civil española y la Segunda Guerra Mundial el centro cultural del idioma español ya no pasa por la Península Ibérica, sino por América. A este respecto, son México y Argentina los dos grandes focos de irradiación. Son estos dos países los que se disputan el mercado editorial español y buena parte del hispanoamericano. Además, Argentina experimenta un crecimiento de su economía y de su industria que lleva aparejado un crecimiento de

las clases medias cultas, incluidos jóvenes universitarios, inclinados a la lectura.

Los años 50 del siglo XX son también años de búsquedas literarias. Durante estos y hasta los años 70 se produce el auge del prestigio del voseo en la narrativa argentina, española y mundial. La revista *Contorno* dedica un monográfico a Roberto Arlt. Para esta revista la literatura debe ser lingüísticamente creíble; por consiguiente, el voseo debe incluirse en ella. A su vez, desde dicha publicación se promueve que «la lengua literaria no esté divorciada de la lengua coloquial del argentino»; es decir, que la literatura refleje el habla cotidiana de los argentinos. Por el contrario, la revista *Sur*, en la cual se encuadraba Borges, tiende a apoyar una literatura de temática y formas más universales, lo que la lleva a defender el español estándar como vehículo de expresión literaria (Carricaburo, 1999).

Uno de los hitos más importantes que marcaron un antes y un después en la literatura argentina fue la novela *El túnel*, de Ernesto Sábato. Este autor fue uno de los grandes defensores del voseo en el uso literario. Publicada por primera vez en 1948, esta novela conoció distintos avatares que la convirtieron en un símbolo de la defensa del voseo como forma adecuada para una literatura universal en español, hasta entonces circunscrita a otras normas cultas, como la castellana peninsular o la centroamericana.

En la primera edición de *El túnel* (1948) los protagonistas, los amantes Pablo Castel y María, se trataban mediante el uso del pronombre *tú* y sus formas verbales correspondientes. Sin embargo, en la segunda edición y en ediciones posteriores Ernesto Sábato corrigió la primera introduciendo el voseo de forma generalizada en la relación de confianza de los dos amantes. Con ello reflejaba fielmente la realidad lingüística de los dos personajes, al margen de la impostura formalista del tuteo. El fragmento del siguiente diálogo, en el que los dos protagonistas discuten sobre sus sentimientos, es más que ilustrativo:

- Lo quería –me respondió.
 - Entonces ahora no lo *querés*.
 - Yo no he dicho que no haya dejado de quererlo –respondió.
 - Dijiste «lo quería». No dijiste «lo quiero».
 - Hacés* siempre cuestiones de palabras y *retorcés* todo hasta lo increíble –protestó María.
- (Sábato, *El túnel*, 1999: 71)

De cualquier modo, en la novela *El túnel* el voseo rioplatense convive con el tuteo, el cual se da en otros contextos y registros de la lengua dentro de la trama. También es importante destacar que en toda la obra novelística de Ernesto Sábato el tuteo suele aparecer muchas veces intercalado de forma regular mediante

interpolaciones textuales, como canciones folclóricas, tangos o poemas.

Es en la década de 1960 cuando el voseo se apodera de la narrativa argentina y deja de estar circunscrito exclusivamente al ámbito de la literatura realista. El voseo se universaliza en este periodo. Este afianzamiento del *vos* frente al *tú* coincide con el *boom* de la literatura hispanoamericana en todo el mundo –sobre todo con el realismo mágico de García Márquez y otros–, lo que propicia la difusión de la literatura argentina y del voseo rioplatense por todo el continente americano y por el orbe entero, incluida Europa. En contraste con la prosa narrativa, el voseo en la poesía argentina se mantiene limitado, o incluso retrocede (Carricaburo, 1999: 451).

El prestigio del voseo rioplatense alcanza su apogeo gracias a las novelas *Sobre héroes y tumbas* (1961), de Ernesto Sábato, así como *Los premios* (1960) y *Rayuela* (1963) de Julio Cortázar. A pesar de haber nacido en Bruselas y de arrastrar un peculiar acento francés, Cortázar se convirtió en uno de los máximos exponentes de la literatura argentina del siglo XX.

Tanto *Sobre héroes y tumbas* como *Los premios* trazan un esbozo dialectal de las distintas hablas que conviven en la ciudad de Buenos Aires, trazando un mosaico abigarrado compuesto de las distintas voces y estratos sociales que configuran la ciudad. En su novela, Sábato hace que prevalezca el voseo, aunque exista también el tuteo. La identidad argentina se esconde tras las distintas voces que aparecen en la novela de Sábato, tanto las del presente como las del pasado. Igual que el personaje de Mimí en *El túnel*, en *Sobre héroes y tumbas* Inés González Iturraz mantiene el tuteo para el trato de confianza, a diferencia de otros personajes.

Casi gritando agregó:

–Tú crees que las mujeres solo deben ocuparse de limpiar pisos, de fregar platos y de cuidar el hogar.

(Sábato, *Sobre héroes y tumbas (volumen II)*, 2001b: 36-37)

Por otra parte, Julio Cortázar retrata fielmente en *Los premios* las distintas normas lingüísticas que conviven en la ciudad de Buenos Aires a comienzos de la década de los 60: la norma culta rioplatense (voseo prototípico), la norma culta hispana peninsular (en boca de un español) y el habla inculta del nivel vulgar. En esta novela, a través de los diálogos, Cortázar no duda en atribuir el voseo rioplatense a la aristocracia y a la alta burguesía que ha pasado por la universidad, representada por los personajes de Raúl y Paula. Por tanto, es seguro para Cortázar que las clases altas y cultas instruidas de Buenos Aires vosean.

A lo largo de toda su carrera Cortázar publicó también numerosísimos relatos. De los más famosos fueron sus *Historias de cronopios y famas* (1962). Ya desde su primer libro de relatos, *Bestiario* (1951), el voseo aparece en algunas piezas, especialmente en diálogos, aunque todavía de forma tímida. Tal es el caso de los relatos “Circe”, “Las puertas del cielo” y “Bestiario”. Otro tanto sucede en *Todos los fuegos el fuego* (1966), donde los relatos en los que hay voseo son escasos (“La salud de los enfermos”, “Reunión” y “La señorita Cora”).

Sin embargo, con posterioridad el voseo tanto pronominal como verbal se generalizó en todos los géneros narrativos que Cortázar utilizaba en la composición de misceláneas vanguardistas como *Último round* (1969). En esta obra de *collage* tanto el voseo pronominal como el verbal se extienden desde los relatos con diálogos (“Silvia”), a pequeñas impresiones de prosa poética (“Ya no quedan esperanzas de”) o al género del diario personal (“Uno de tantos días de Saignon”).

«¿Te acordás hermano los tiempos aquellos [...] entonces el poema como almohada para vos».
(Cortázar, *Último round*, 2004: 23, 27)

A pesar de todo lo anterior, es con la publicación de *Rayuela* en 1963 cuando el voseo rioplatense adquiere una dimensión plenamente universal en la literatura de todos los tiempos. De la mano de Cortázar el voseo se traslada literalmente a Europa, a París, llevado por unos inmigrantes argentinos.

Rayuela es una novela experimental, escrita de un modo no lineal y repleta de neologismos y juegos del lenguaje. Con ella Cortázar rompe totalmente con el lenguaje literario tradicional, con la novela convencional y, de paso, con la tradición hispánica y la norma culta del español vigente en aquel entonces. Como señala Norma Carricaburo (1999: 438, 445), se trata de la «adaptación del lenguaje a la realidad no solo lingüística sino vital del porteño». *Rayuela* es, entre otras muchas cosas, una novela de afirmación lingüística del dialecto rioplatense porque convierte a este en un medio eficaz para expresar una temática universal. Así, el voseo rioplatense sale del reducido espacio costumbrista local de la literatura realista al que se encontraba constreñido.

Los personajes argentinos de *Rayuela* pasan del voseo al tuteo de forma arbitraria. En los monólogos narrativos, al igual que en los diálogos, se prefiere el voseo, por estar escritos en segunda persona del singular. Incluso algunos personajes de otras nacionalidades –inglesa y francesa– asimilan y utilizan también el voseo. Perico, personaje español, es el único que emplea exclusivamente el pronombre *tú*.

En el siguiente fragmento se muestra un ejemplo del uso del pronombre *vos* en función de sujeto y como término de preposición y del voseo verbal de presente de indicativo prototípico del dialecto rioplatense:

–¿No *querés* que te siga contando de Ossip –dijo la Maga–. En glíglíco.
–Me aburre el glíglíco. Además, *vos* no *tenés* imaginación, siempre decís las mismas cosas. La gunfia, vaya novedad. Y no se dice «contando de».
[...]
–Y después –dijo la Maga– lo más probable es que acabe acostándome con Ossip, pero serás *vos* el que lo habrá querido.
–¿Pero a *vos* realmente te puede gustar ese tipo?
–No. Lo que pasa es que hay que pagar la farmacia. De *vos* no quiero ni un centavo, y a Ossip no le puedo pedir plata y dejarlo con las ilusiones.

(Cortázar, *Rayuela*, 2008: 221-222)

Por último, es necesario añadir que en la década de los 60 escriben también otros autores argentinos que usan el voseo y que no tienen demasiada pretensión de universalidad. Entre ellos destaca Arturo Cerretani, cuya prosa refleja la lengua de los arrabales de Buenos Aires de las primeras décadas del siglo XX. También Silvina Ocampo o Antonio Di Benedetto.

3.2.2.6. Del esplendor del voseo a su lento declive. El caso de Manuel Puig

Como ya se ha señalado, hasta mediados de la década de los 70 hay un avance del voseo en la literatura argentina, sobre todo en la narrativa en prosa. Sin embargo, a partir de entonces, tras el *boom* de la literatura hispanoamericana y argentina de la década anterior, se dan una serie de circunstancias que frenan el auge del fenómeno del voseo literario y modifican su tendencia al alza. En este sentido, la obra de Manuel Puig, escritor bonaerense, resulta paradigmática y trascendental en esta época.

A partir de la segunda mitad de los años 70, y sobre todo en los años 80, se empieza a restringir el uso del voseo en la literatura argentina como consecuencia de diversas causas, tanto económicas como políticas y psicosociales.

En primer lugar, desde 1976, con el segundo golpe de estado militar en 10 años y el establecimiento de la Junta Militar, la emigración forzosa y la autocensura de los escritores argentinos incidió en la temática de las novelas y de los relatos, así como en el empleo de la lengua. Con la dictadura militar se pusieron en boga las temáticas de evasión o fuga de la realidad, dejando en un segundo plano el realismo social, donde se reflejaba más el habla de la calle, la oralidad.

La segunda causa tuvo que ver con el declive económico de la Argentina a finales de los años 70 y la década de los 80. El declive industrial, el aumento de la

deuda externa y la considerable reducción del gasto familiar provocaron una crisis importante del negocio editorial en la Argentina.

En tercer lugar, como una consecuencia directa de la anterior, la crisis económica provocó que por razones de mercado los libros se editasen en España y el resto de Hispanoamérica. Esto conllevó que muchas de las traducciones que se leían y compraban en la Argentina fueran en español estándar, variedad en la que se prescindía del voseo.

Por último, en cuarto lugar, en los años 80 se produjo una merma significativa del interés por la literatura del *boom* hispanoamericano, lo que llevó a un arrinconamiento creciente de la literatura escrita en la variedad rioplatense.

El exilio político o económico de muchos escritores argentinos en los años 70 marcó un punto de inflexión. Así, se produjo fuera de las fronteras un fenómeno en el uso del voseo, tanto oral como literario, que es definido por Manuel Puig –él mismo exiliado– como de «extrañamiento lingüístico-cultural», en virtud del cual la propia lengua sonaba extraña, afectada, a los argentinos en el extranjero. Esto hizo que muchos escritores argentinos restringieran desde entonces su uso en la literatura (Carricaburo, 1999: 457). El propio Manuel Puig confiesa:

Con Argentina tengo el problema de que ya no puedo escribir sobre jóvenes de hoy, porque ya hace tantos años que me fui que los jóvenes de hoy no sé cómo hablan, no sé cómo son, entonces puedo hablar de argentinos fuera de Argentina y de cierta edad.

(Carricaburo, 1999: 456-457)

Manuel Puig escribió toda su obra entre 1968 y 1988, por lo que es el autor ideal para analizar el declive del voseo en estos años. Puig se exilió de Argentina a causa de la dictadura militar y vivió en distintas ciudades, donde entró en contacto con distintos idiomas, el inglés y el portugués entre otros, y con otras variedades del español. Sus primeras novelas incluyen numerosos elementos de la cultura pop (como el cine) y en ellas se enfrentan la «cultura del sentimiento», propia de las clases populares, con la «alta cultura».

Sus primeras novelas constituyen el denominado “ciclo de Buenos Aires”: *La traición de Rita Hayworth* (1968), *Boquitas pintadas* (1969), *The Buenos Aires Affair* – novela negra policíaca– (1973) y *El beso de la mujer araña* (1976). Estas novelas condensan los rasgos característicos de la literatura posmoderna. En ellas el diálogo es la forma de discurso predominante. La trama, en la que la voz del narrador desaparece, se construye mediante una polifonía que incluye diálogos, cartas, informes y relatos

intercalados, como el reflejo de un *collage*. El voseo aparece en estas obras como la forma realista de expresión (Carricaburo, 1999: 460).

Como ha dicho Maximiliano Tomás (2013) en el diario argentino *La Nación*: «después de él la representación de la oralidad, los diálogos, el lenguaje literario pegó un salto cualitativo, se transformó incorporando una dinámica propia, en fin, nunca volvió a ser el mismo».

La traición de Rita Hayworth (1968) es su primera novela. Considerada una de las novelas más importantes de la literatura en castellano de finales de los años 60, relata la vida de una ciudad de provincias argentina de los años 30 y 40 del siglo XX. El libro desvela la alienación de una sociedad dominada por los mitos y la iconografía cinematográfica norteamericana, donde los protagonistas narran el vacío cotidiano de sus vidas y su frustración existencial. El lenguaje refleja con extraordinaria precisión el habla cotidiana de los argentinos, por lo que recoge numerosos términos voseantes.

Las formas de tuteo apenas aparecen en esta ópera prima, salvo en el presente de subjuntivo. El voseo verbal en el presente de subjuntivo está restringido a los personajes con escasa formación cultural. Por tanto, la utilización del voseo por parte de Puig depende no tanto de cuestiones gramaticales como del nivel sociocultural del hablante, algo que ya se había comprobado en Manuel Mujica Láinez.

La traición de Rita Hayworth muestra también el momento de enorme confusión –sobre todo en las nuevas generaciones– que se producía en torno a la utilización del tuteo o del voseo en el trato cotidiano de confianza en los años 30 del siglo XX; incluso dentro de un mismo ámbito de intimidad y familiar, ya que la alternancia entre el voseo y el tuteo en el trato con personas del mismo nivel social es constante en muchos de los personajes. El tuteo se utiliza para la redacción escrita por un escolar, en estilo formal, mientras que el voseo aparece en una carta escrita a un hermano: «vos no lo *conocés*» (Puig, 1982a: 292).

Todo esto muestra la dialéctica existente entre una norma culta, la del español estándar peninsular (no voseante), impuesta en las instituciones escolares y la administración pública hasta finales del siglo XX, y el habla cotidiana de los argentinos (mayoritariamente voseante entre las clases populares). Así se ve, por ejemplo, en la mezcla del tuteo (para el presente de subjuntivo) y del voseo verbal (para el presente de indicativo) en el trato con sus padres de uno de los personajes:

–Papá, quiero que me mates un pollo para el domingo. [En vez de *matés*]
[...]

–Qué hombre más cabeza dura, te *creés* que todos pueden comer como bueyes como *vos*, qué cabeza dura.

–[...] *Vos* mamá, no *sabés* cómo ayuda... tener plantas [...].

(Puig, *La traición de Rita Hayworth*, 1982a: 15)

El reconocimiento pleno lo alcanza Manuel Puig con el *El beso de la mujer araña* (1976), su novela más prestigiosa. Sin duda, es su novela más voseante. En ella la novela argentina alcanza el culmen de la expresión en voseo rioplatense. Esto se debe a que la novela está construida sobre un diálogo constante en segunda persona del singular entre los dos presos protagonistas, Molina y Valentín, homosexual y guerrillero revolucionario respectivamente, diálogo solamente interrumpido por las digresiones psicológicas de sus mentes y por la voz contrapuntística de los responsables de la cárcel. Ambos personajes, Molina y Valentín, a pesar de venir de niveles socioculturales distintos (uno, obrero imbuido de la cultura de los *mass media*; el otro, universitario formado en la alta cultura) utilizan las mismas formas de voseo:

–¿Cómo *sabés*?

–Nada, lo acerté no más.

–*Vos* viste la película.

–No, te lo aseguro. *Seguí*.

(Puig, *El beso de la mujer araña*, 1978: 13)

Posteriormente, ya en el exilio, fuera de la Argentina, Manuel Puig escribió las denominadas novelas del “ciclo americano”: *Pubis angelical* (1979), *Sangre de amor correspondido* (1982) (escrita en Río de Janeiro) y *Maldición eterna a quien lea estas páginas* (1980) (escrita en inglés en 1980 en Nueva York, y cuya primera edición fue una traducción en español del propio autor). A partir de entonces, el voseo quedó mucho más restringido o desapareció por completo, como es el caso de las dos últimas novelas.

En *Pubis angelical* el voseo funciona como marcador de la procedencia rioplatense de los personajes argentinos, mientras que el tuteo hace lo propio respecto de los personajes mexicanos. El alejamiento del país conlleva para Puig un distanciamiento de la lengua. En palabras de Carricaburo (1999: 474):

Puig se aleja progresivamente del rioplatense, cada vez más a medida que el periplo americano lo separa del español. Tal vez por su tipo de escritura, en la que predominan las voces, Puig manifiesta como ningún otro escritor la ausencia de país.

Como Puig, otros escritores argentinos, lanzados al exilio, harían lo mismo. Sin embargo, en su última novela, titulada *Cae la noche tropical* (1988), Puig recupera de nuevo el voseo en boca de los dos personajes protagonistas: Luci y Nida, dos ancianas hermanas que dialogan sobre el pasado. En esta novela no hay formas pronominales

tuteantes, ni tampoco verbales de presente de indicativo; sí hay formas verbales de *tú* en imperativo (Puig, 1988).

3.2.2.7. La década de los 80

Además de Manuel Puig, hubo otros autores argentinos que estuvieron exiliados por la dictadura y que no regresaron hasta finales de los años 80. Héctor Tizón fue uno de ellos. Oriundo de la provincia argentina de Jujuy, su vida itinerante le hizo recalar en México, Milán y Madrid, entre otros lugares, además de Buenos Aires. Esto lo llevó a escribir en otras variedades del español, como el español peninsular o el mexicano, y a utilizar e intercalar en su narrativa las diferentes formas de tratamiento pronominal: *tú*, *usted*, *vos*. No obstante, en él el voseo es también la expresión del habla de los emigrantes argentinos y el recuerdo de un lugar, su país, y de un pasado truncado por la dictadura militar.

Así, una de sus novelas más conocidas, *La casa y el viento* (1984), en la que los personajes todavía vosean, se convierte en «testimonio balbuciente de mi exilio», según palabras del propio escritor (Tizón, 2001). Esta novela alegórica está ambientada en la región desértica de La Puna, en el noroeste de la Argentina. En la misma aparecen 17 formas de voseo verbal y una de voseo pronominal. No obstante, en la novela aparece, además de la variante rioplatense culta, la variante voseante característica de la zona noroeste argentina (sobre todo las provincias de Jujuy y Catamarca) considerada propia del habla rústica: la terminación en *-ís* para el presente de indicativo de los verbos de la segunda conjugación y para el presente de subjuntivo de los verbos de la primera conjugación (RAE, 2009: 1264). Aparecen hasta cuatro registros de esta variante voseante en boca de dos ancianos lugareños, Félix y una vieja del pueblo.

–Forastero –dice la vieja, a quien creía ya dormida–. Te lo digo para que *anotís* en tus papeles: a ese Belindo se lo ha llevado el río.

[...]

–Su vida tuvo menos días que maíces. *Debís* escribirlo ahí [...].

(Tizón, *La casa y el viento*, 2001: 73)

Por otra parte, al igual que hiciera Cortázar en *Rayuela*, en la novela *El viejo soldado* (2002) Héctor Tizón traslada el voseo rioplatense a Europa, de la mano de unos exiliados políticos argentinos que huyen de la dictadura militar de su país refugiándose en el Madrid de los años 70 del siglo pasado. De nuevo, cierta nostalgia impregna esta obra, cuya trama se desarrolla en la ciudad de Madrid y alrededores. Los diálogos de los

compatriotas protagonistas están plagados de formas voseantes. Estos exiliados se niegan a perder sus rasgos lingüísticos propios, su identidad lingüística, en un país, España, que, a pesar de la cercanía cultural e histórica, no es el suyo.

En *El viejo soldado* encontramos hasta 76 formas de voseo verbal: 55 de presente de indicativo, 21 de imperativo y 2 de presente de subjuntivo (como imperativo negativo). Además, hay 5 formas de voseo pronominal *vos*: 4 en función de sujeto y una como término de preposición. En contraposición, aparecen 9 formas verbales correspondientes al tuteo: 4 de presente de indicativo, 3 de presente de subjuntivo y 2 de imperativo. Los personajes siguen manteniendo su identidad voseante para hablar entre ellos, incluso para una forma poco frecuente como el presente de subjuntivo (para el imperativo negativo), a pesar del entorno de uso del pronombre *tú*:

–No *exagerés* hermano. Paciencia.

(Tizón, *El viejo soldado*, 2001: 149)

Por otra parte, los cuentos de Tizón, escritos a lo largo de toda su vida en las distintas etapas de su exilio, reflejan la diversidad de variedades diatópicas mediante la utilización de diversas formas de tratamiento pronominal. Tanto el tuteo (español) como el voseo (argentino), e incluso el ustedeo, aparecen en sus relatos. El voseo, ya sea en su forma pronominal o verbal, y aunque solo sea una sola vez, aparece en alguno de los diálogos de los siguientes relatos: “Ligero y tibio como un sueño”, “Petróleo”, “Un hijo de Belcebú”, “El que vino de la lluvia”, “Un viaje en tren”, “Un pariente lejano” (realizado por un personaje paraguayo), “Retrato de familia”, “La estupenda victoria”, “El jactancioso y la bella”, “El mundo, una vieja caja de música que tiene que cantar” y “La gata” (Tizón, 2006).

De la década de los 80 también es el escritor Ricardo Fogwill. Su novela *Los pichiciegos* (1983) muestra una cruda visión de la guerra de las Malvinas. La novela está escrita en un lenguaje llano, propio de las zonas de las que son originarios los soldados del ejército argentino, los *pichis*, y con diálogos que muestran el voseo y el léxico característicos de cada una de estas zonas (porteña, cordobesa, tucumana, etc.). Se trata, por tanto, de una novela coral que refleja los distintos dialectos del habla argentina, incluido el voseo rioplatense.

De igual importancia son los relatos escritos por Fogwill a lo largo de más de 30 años (1974-2007). El voseo también está presente en muchos de ellos de un modo

paradigmático. Aparece entre marineros en relatos de corte fantástico y de terror, como es el caso de “Japonés” (1981), en cuentos de trama política como “La liberación de unas mujeres” (1981), o en otros de tema carcelario como es el caso de “Música” (1981). En este último, se hallan vacilaciones constantes entre algunos presos miembros del hampa, de bajo nivel sociocultural, a la hora de utilizar el *vos* o el *tú* para hablar entre ellos, lo que les lleva a mezclar ambas formas pronominales en una misma conversación. Este es el caso, por ejemplo, del preso apodado «el Música»:

–Bueno, pero mejor *juntalo* todo –lo aleccionó el Música–. Más pronto *hacés*, más pronto tú tenés a la mujer.

[...]

–*Sos* jodón –le dijo riéndose.

–Y jodón, jodón –habló el Música–. Vos tenés la valija con todas las latas, yo tengo la mitad de guita, vos no *tenés* nada de la mujer [...].

(Fogwill, *Cuentos completos*, 2009: 189)

En cambio, en otros relatos de Fogwill los personajes no vosean, como en “Dos hilos de sangre”, “Memoria de sangre” o “Muchacha punk”, relato ambientado en el Londres de los años 70. El voseo está ausente en ellos bien por la inexistencia de diálogos, bien porque los personajes se tratan de *usted* (Fogwill, 2009).

Otro autor importante de esta época es Abelardo Castillo. En su novela más celebrada, *El que tiene sed* (1985), narra la vida de un escritor alcohólico y arruinado en la Argentina de finales del siglo XX. En esta obra se registran 32 formas de voseo pronominal y 15 de voseo flexivo de presente de indicativo del verbo ser (*sos*), además de otras formas flexivas de presente de indicativo y de imperativo.

A partir de mediados de los años 80 y sobre todo en los años 90, con el retorno de muchos escritores a la Argentina gracias a la mejora de la situación política, el voseo en la literatura recuperó terreno. Sin embargo, no todos los escritores que retornaron recuperaron el voseo. Es el caso de Osvaldo Soriano, en cuya obra el voseo decreció hasta casi desaparecer, sobre todo en sus novelas negras policíacas. La causa estribaba en su éxito literario internacional, lo que le hizo rehuir las formas lingüísticas menos universales, como es el caso del voseo. Otros escritores, como Enrique Medina o Jorge Asís, que habían permanecido en la Argentina durante la dictadura militar, mantuvieron el voseo en sus novelas, apegados a la lengua coloquial (Carricaburo, 1999: 480).

Por otra parte, ni Juan José Saer ni César Aira ni Abel Posse han usado mucho el voseo en sus novelas y relatos, en muchas de los cuales escasean los diálogos. Sin

embargo, Juan José Saer en su novela póstuma *La grande* (2005), novela de temática social ambientada en la provincia de Santa Fe (zona de voseo rioplatense prototípico), sí que refleja en los diálogos el voseo característico de la lengua oral.

En César Aira el voseo aparece asociado al habla coloquial porteña, como en tantos otros escritores precedentes del siglo XX en la narrativa realista y social. Esto es lo que ocurre en la novela *La mendiga* (1999), que cuenta la historia de una mujer, Rosa, y de cómo creció en el barrio porteño de Flores:

–De qué me sirve el talento, si no tengo plata. ¡Sos un pelotudo! Te *gastás* todo lo que *ganás*, no *ahorrás*... [...]

(Aira, *La mendiga*, 1999: 90)

Sin embargo, al igual que Borges, en sus obras de temática más universal César Aira evita el voseo, como en la ficción histórica *Parménides* (2006).

Otro tanto sucede con el escritor Daniel Moyano. Mientras que en su novela más simbólica y alegórica, *Tres golpes de timbal* (1989), no se registra una sola forma voseante, porque se utiliza mayoritariamente el trato formal de *usted*, en novelas como la titulada *Libro de navíos y borrascas* (1984) sí hay voseo. En esta última novela, reflexión sociológica sobre la identidad argentina y latinoamericana, aparecen las formas de voseo pronominal y verbal prototípicas del habla rioplatense, junto con formas léxicas y vocativos tan característicos del habla argentina como el conocido *che*.

–Vos te *emperrás* demasiado. Ahora resulta que ni siquiera somos América latina. ¿Me *podés* decir qué somos entonces?

–Tanos o gallegos, viejo; y medio judíos si vamos al caso; y si te *descuidás*, medio esquimales. ¿No ves la cara de trasplantados que tenemos todos?

–Che, no se imaginan cómo me gustaría ser un indio peruano [...].

(Moyano, *Libro de navíos y borrascas*, 1984: 142)

3.2.2.8. La transición del siglo XX al XXI. Ricardo Piglia

En la década de los 90 del siglo XX y en la primera década del siglo XXI el voseo rioplatense ha seguido manteniendo cierta vitalidad en la narrativa argentina gracias a escritores consagrados como Ricardo Piglia o Tomás Eloy Martínez, aunque con un alcance menor que en los años del *boom* hispanoamericano. También es el caso de otros escritores como Juan Forn, Guillermo Saccomano o Alan Pauls.

Juan Forn coordinó una importante antología de nueva ficción argentina, *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina* (1992), que sirvió para dar a conocer a nuevos narradores rioplatenses, incluido él mismo. En dicha antología destacaban ya escritores como Fogwill, Alan Pauls o Guillermo Saccomano, entre otros (Forn, 1992).

Ricardo Piglia es uno de los grandes clásicos de la literatura española actual. En su obra más laureada, *Respiración artificial* (1980), escrita durante la dictadura militar, el autor no evita el voseo, pero los registros voseantes son escasos en comparación con otras novelas argentinas de las dos décadas precedentes. En esta obra se hallan un total de 114 registros voseantes, 27 de voseo pronominal y 87 de voseo verbal (con 5 formas de presente de subjuntivo). En ella el presente de subjuntivo está asociado a un nivel sociocultural bajo.

Lo más característico de esta novela es que el voseo aparece sobre todo en el género epistolar, como las cartas que envía el profesor Marcelo Maggi a su sobrino Emilio Renzi, o las de este último a su hermana.

Un caso muy distinto es el de la novela policiaca *Plata quemada* (1997). En *Plata quemada* se cuenta la historia real del atraco a un banco ocurrido en 1965 en la provincia de Buenos Aires, en el que estuvieron implicados tanto políticos como la propia policía. La historia está construida con el material documental recopilado por Piglia: legajos judiciales, grabaciones secretas de la policía, declaraciones testimoniales y la crónica periodística (Piglia, 2000). El voseo rioplatense aparece de manera generalizada y exclusiva en la comunicación entre los atracadores, en la policía, entre periodistas y políticos, en todos los personajes que pueblan esta sórdida historia. En definitiva, es un retrato certero del lenguaje oral de la época.

Todo lo contrario sucede en otra novela policiaca posterior, *Blanco nocturno* (2010), ambientada en Estados Unidos y la Argentina. En ella el voseo apenas aparece, pues se evita constantemente la segunda persona del singular en los diálogos.

En *Plata quemada* los diálogos reflejan el lenguaje y el léxico del hampa, lo que retrotrae al lector a los autores más destacados de la novela social voseante precedente – sobre todo al Roberto Arlt más inspirado–. El siguiente texto muestra el diálogo entre dos de los criminales y uno de los policías implicados:

- Vos aguantá la ventana.
- ¿Cuánta merca hay?
- Malito, *rendíte*, estás rodeado.
- Los huevones creen que aquí está el rayado.

(Piglia, *Plata quemada*, 2000b: 143)

Uno de los rasgos que caracteriza al voseo rioplatense en *Plata quemada*, y que lo diferencia de otras novelas argentinas de temática similar, es que se da tanto en la forma de discurso dialogada como en la forma de monólogo interior de los personajes, que monologan consigo mismos en segunda persona del singular, igual que en *Rayuela*

de Cortázar. Es el caso del Nene, uno de los atracadores que había estado en prisión:

«me leí todos los libros de historia de la biblioteca, porque no sabía qué hacer, me *podés* preguntar quién ganó la batalla que se te cante en el año que quieras y yo te digo, porque en la cárcel no *tenés* un pomo que hacer y entonces *leés*, *mirás* el aire, te aturde el ruido que hacen los gasas ahí encerrados, te *envenenás*, te *llenás* de veneno como si lo respiraras [...]».

(Piglia, *Plata quemada*, 2000b: 86)

Se pueden ilustrar las tres formas monoptongadas prototípicas del voseo flexivo rioplatense correspondientes a cada una de las tres conjugaciones del presente de indicativo (-ás, -és, -ís) a través del siguiente extracto de la novela *Plata quemada*:

«¿Te *acordás*, Gaucho? *Vivís* en la cabeza, te *metés* ahí, te *hacés* otra vida, adentro de la sabiola, vas, *venís*, en la mente, como si tuvieras una pantalla, una tele personal, la metes en el canal tuyo y te proyectás la vida que podrías estar viviendo o ¿no es así, hermanito?, te hacen de goma, te *metés* para adentro y *viejás*, [...]».

(Piglia, *Plata quemada*, 2000b: 87)

En *Plata quemada* hay un total de 250 formas voseantes (17 de ellas homomórficas), de las cuales 29 son de voseo pronominal y el resto de voseo verbal: 137 de presente de indicativo, 61 de imperativo y 6 de presente de subjuntivo en imperativos negativos.

Además de las novelas, Piglia también ha escrito relatos en los que aparece el voseo, como en “La loca y el relato del crimen”, perteneciente al libro publicado en España con el título de *Prisión perpetua*. En este relato intercala el uso del voseo y del tuteo. Como dato importante, destaca la utilización del voseo verbal para el presente de subjuntivo en función de imperativo negativo por parte de una gitana mendiga:

«no te *acerqués*» [...] «no me *toqués*» [...] [En lugar de *no te acerques*, *no me toques*]

(Piglia, *Prisión perpetua*, 2000a: 99)

Por último, es necesario mencionar también sus misceláneas literarias de relatos, ensayos, textos académicos y autobiografía contenidos, principalmente, en dos obras: *Formas breves* (2000) y su más reciente *Antología personal* (2015). En *Formas breves*, obra exclusivamente ensayística, está ausente el voseo. Por el contrario, en *Antología personal* el voseo verbal y pronominal aparece en los relatos de ficción, como es el caso de “Un pez en el hielo”, o en los relatos policiales del inspector Croce, “Los casos de Croce”.

3.2.2.9. Tomás Eloy Martínez y la dimensión del poder

La literatura de Tomás Eloy Martínez destaca por reflejar claramente las relaciones de poder existentes en la sociedad de clases argentina durante la segunda mitad del siglo XX. Así, sus novelas más políticas, *La novela de Perón* (1985) y *Santa Evita* (1995), novelas testimonio centradas en los dos históricos mandatarios peronistas, muestran las fórmulas de tratamiento más comunes utilizadas en las relaciones de poder (relaciones verticales, asimétricas) y en las relaciones de solidaridad entre los grupos y clases dominantes, políticos y militares, principalmente (relaciones horizontales, simétricas).

A este respecto, la novela *Santa Evita*, centrada en la figura política de Eva Duarte de Perón, es paradigmática. Evita Perón tiene un trato asimétrico, desigual, con sus subordinados –médicos, enfermeros y ministros–, con quienes utiliza el voseo pronominal y verbal, incluido el presente de subjuntivo, mientras que ellos se dirigen a ella con la fórmula cortés del *usted*. Esta fórmula de tratamiento desigual marca la distancia entre Evita y los ministros de su marido, Jefe del Estado. En cambio, Evita se comunica con el pueblo, con las muchedumbres, mediante la utilización de un voseo recíproco: «Eee vii taa, no te *vayás* a ir» (Martínez, 2002a: 17), le grita el pueblo desde la Plaza de Mayo. Esto se debe al deseo común de acortar la distancia social y psicológica entre los representantes políticos y los ciudadanos de a pie –rasgo sociopolítico que caracterizó al peronismo–, lo que se manifiesta en la pérdida del *usted* formal y respetuoso, y sus correspondientes formas verbales, en favor del voseo.

Igualmente, Evita y Juan Domingo Perón vosean entre ellos, también en sus cartas de amor. En las cartas hay una cercanía a la oralidad debida a la informalidad. En el periodo de los años 50 del siglo XX, cuando en la Argentina todavía existían vacilaciones en la utilización del voseo en los textos escritos, y especialmente en el género epistolar, Juan Domingo Perón utiliza tanto el voseo pronominal como el verbal para dirigirse a su esposa Evita. Por otra parte, en sus diálogos con Evita el voseo aparece incluso en el contexto poco habitual del presente de subjuntivo en oraciones subordinadas adverbiales y estructuras bimembres, aunque en ocasiones se perciben ciertas vacilaciones en su utilización.

–No te *hagás* el gracioso. *Sabés* que mañana o pasado me voy a morir. Si te pido que *vengas* es porque necesito encargarte algunas cosas.

–*Pedime* lo que quieras.

–No *abandonés* a los pobres, a mis grasitas. [...]

(Martínez, *Santa Evita*, 2002a: 14)

El marido dejó que se desahogara. Después, insistió:

–No te conviene ser terca. Te proclamaron. Pero no se puede ir más allá. Cuanto antes renunciés va a ser mejor.

(Ibíd., 2002a: 124)

Sin embargo, entre militares, y entre militares y políticos, se habla siempre desde la solidaridad formal, en un trato simétrico, mediante el pronombre *usted*.

La novela recoge un episodio anecdótico que resulta interesante para mostrar cómo el uso de las formas pronominales propias del español peninsular, los pronombres «tú» y «vosotros» para la segunda persona del singular y del plural respectivamente, resultan extremadamente afectadas en la Argentina, tal y como ha señalado Fontanella de Weinberg (1999: 1401). En dicho episodio, Pedro Ara, el embalsamador español del cuerpo de Evita, usa el pronombre «vosotros», en vez del «ustedes» propio del paradigma pronominal hispanoamericano, para dirigirse a las masas peronistas que acampan en la zona portuaria de Buenos Aires. Esto da lugar a una escena de confusión pragmática:

–Se la llevaron los militares –dijo–. Yo no he podido hacer nada. La tienen en un camión del ejército. ¿Por qué no hacéis algo vosotros?

La palabra «vosotros» sobresaltó a la gente. No conocían a nadie que la hubiera usado, salvo Evita en sus primeros discursos. Les parecía una palabra antigua, perdida, de otra lengua. [...]

(Martínez, *Santa Evita*, 2002a: 180)

En cuanto al análisis de la obra, en *Santa Evita* aparecen un total de 56 registros de voseo pronominal y 214 registros de voseo verbal (sin contar homomorfos): 101 de presente de indicativo, 84 de imperativo y 29 de presente de subjuntivo (26 de ellos en contexto de imperativo negativo) (Martínez, 2002a).

Por otra parte, la novela *El vuelo de la reina* (2002), ganadora del Premio Alfaguara de novela 2002, es una fuente importante para el análisis sobre cómo las relaciones asimétricas de poder condicionan las fórmulas de tratamiento. Esta novela, ambientada en Buenos Aires a finales de los años 90 del siglo pasado, incluye formas voseantes tanto en los diálogos como en la narración en 2ª persona del singular.

Las relaciones asimétricas en el ámbito de la empresa privada se escenifican en la relación que tiene Camargo, director de un periódico importante, con una empleada de la que se enamora después, Reina Remis. El tratamiento entre ambos pasa del eje del poder, de una relación desigual (asimétrica) en el ámbito profesional del trabajo, al eje de la solidaridad, a una relación de igualdad (simétrica) en el ámbito de la intimidad,

tras el inicio de una relación amorosa. Así, al principio, Camargo, su jefe, *tutea*⁹ a Reina Remis, mientras que ella lo trata a él de *usted*, lo que indica un estatus social inferior.

- ¿Y vos quién sos? –preguntó.
- Disculpe. Reina Remis. Soy fatal con los modales.
- A tu edad no *podés* saber de veras quién fue Robert Mitchum. ¿Cuántos años *tenés*?
- ¿Veintidós, veinticinco?
- Treinta. Sé más de lo que usted cree.

(Martínez, *El vuelo de la reina*, 2002b: 21-22)

Posteriormente, debido al inicio de la relación amorosa entre ambos, el eje del poder es desplazado por el eje de la solidaridad y por el factor de la intimidad, la cercanía, dando lugar a un trato simétrico informal en el que los dos utilizan formas voseantes para hablar el uno con el otro.

- ¿Camargo? –le dijo.
- Sí –contestó él, distraído.
- No sé por qué me cuesta tanto querer.
- Pero a mí me *querés*.
- Sí. Vos sos la única persona que quiero.

(Martínez, *El vuelo de la reina*, 2002b: 252)

El vuelo de la reina presenta una cantidad muy numerosa de formas voseantes: 114 registros del pronombre *vos* (voseo pronominal), 287 registros para el presente de indicativo, 35 para el imperativo y 7 para el presente de subjuntivo como imperativo negativo (voseo verbal) (Martínez, 2002b).

Finalmente, los personajes de otras novelas de Tomás Eloy Martínez como *La mano de amo* (1991), o la más reciente *Purgatorio* (2008), también vosean de forma generalizada.

En *La mano del amo* el voseo pleno es la forma que caracteriza todas las situaciones comunicativas de intimidad que se dan dentro del ámbito familiar (padre-madre, padre-hijo, madre-hijo). El voseo aparece en los tiempos verbales típicos de presente de indicativo e imperativo y, además, en el presente de subjuntivo en el contexto de oraciones subordinadas adverbiales, un contexto muy poco habitual. Así, por ejemplo, cuando la madre se dirige al hijo para aleccionarlo le dice: «Cuando *aprendás* a leer ya no te interesará cantar» (Martínez, 2003: 75).

Sin embargo, cuando la madre comienza a trabajar de maestra en la escuela pide al hijo que la trate de *usted* delante del resto de los alumnos: «Insistió en que debía

⁹ El significado al que se refiere en este caso el verbo “tutear” –señalado en cursiva– es el del español bonaerense, que utiliza el verbo “tutear” para indicar el trato de confianza que en la Argentina se realiza mediante el uso del pronombre *vos* y sus formas verbales asociadas.

tratarla de usted delante de las otras maestras y llamarla señorita, como si fuera una extraña» (Martínez, 2003: 77). De esta forma, a través de la sustitución de la forma de tratamiento propia de la confianza y la intimidad familiar (voseante) por la de la cortesía y la distancia social (usted), se manifiesta un cambio del contexto y de la situación comunicativa entre la madre y el hijo.

Por último, en la novela *Purgatorio*, que narra una historia de amor truncada por la represión de la dictadura argentina, aparecen también el voseo recíproco para el trato de confianza informal en la dimensión de la solidaridad. Por el contrario, el voseo se intercala con las fórmulas de cortesía y respeto en el trato asimétrico, dentro del eje del poder que representa un alto mando militar del estado argentino dirigiéndose a uno de sus yernos. Mientras el militar vosea a su yerno, este lo trata de *usted*:

¿Qué hago, doctor? Lo que usted diga.

Que tus gerentes junten los papeles mañana mismo, después de que se entregue a los diarios la noticia de tu blanqueo. Y *vos anunciás* que mientras dure la inspección te vas a descasar con tu mujer y tu hijo. *Elegí* un buen destino. Quizá no vuelvas.

(Martínez, *Purgatorio*, 2009: 182-183)

En la situación anteriormente descrita, el situado en el nivel inferior de la escala comunicativa (el yerno), además del *usted*, utiliza también el vocativo *doctor* para dirigirse a su suegro militar, es decir, para dirigirse a alguien situado en un nivel superior dentro de la escala social. Exactamente igual sucede en la novela *El vuelo de la reina*, donde Reina Remis, empleada, utiliza el término *doctor* para dirigirse a su jefe Camargo dentro del trato asimétrico que mantiene con él en el ámbito laboral de la empresa (Martínez, 2002b: 139). Según Carricaburo (1997: 61), el título *doctor* se refiere a «todo hombre de clase más o menos alta» y su uso es típico de buena parte de Hispanoamérica, incluida la Argentina.

En la novela *Purgatorio* se registran un total de 61 casos de voseo pronominal (en función de sujeto, como término de preposición y como término de comparación) y 162 casos de voseo verbal, de los cuales 111 son de presente de indicativo, 44 de imperativo y 7 de subjuntivo (en imperativos negativos y en oraciones subordinadas).

Como conclusión, se puede asegurar que en las novelas de Tomás Eloy Martínez la frecuencia de aparición de las marcas morfemáticas del voseo en el presente de subjuntivo es muy alta en comparación con otros autores, incluso en personajes pertenecientes a un nivel sociocultural alto, como es el caso de Juan Domingo Perón o el de periodistas de prestigio, y en contextos lingüísticos poco habituales como las oraciones subordinadas adverbiales.

3.2.2.10. El siglo XXI. Claudia Piñeiro y Alan Pauls

Al igual que Tomás Eloy Martínez, la novelista bonaerense Claudia Piñeiro ha construido su obra narrativa en torno a las esferas clásicas donde se manifiestan las dimensiones del poder y de la solidaridad, a saber: las relaciones de pareja, la familia, la urbanización elitista como microcosmos social, la empresa, el poder político, etc. El voseo pleno rioplatense, pronominal y flexivo a la vez, aparece en boca de sus personajes argentinos en todas y cada una de sus novelas, lo que da una idea de la vigencia y vitalidad del voseo en la narrativa argentina actual.

Una de sus novelas más recientes, *Betibú* (2010), trata sobre las relaciones entre el periodismo y el poder político. En la novela negra *Tuya* (2005) todos los personajes se vosean en todos los contextos y situaciones comunicativas; no solo los miembros de la familia entre sí, en el trato afectivo y de confianza (los padres, Ernesto e Inés, y la hija), sino también estos con personas pertenecientes a campos profesionales como la medicina, en contextos formales. Esto refleja un fenómeno sociológico ya constatado: la dimensión simétrica de la solidaridad informal que manifiesta el uso del voseo en la Argentina se expande en detrimento de la dimensión asimétrica (Carricaburo, 1997: 26).

Otro tanto sucede con los personajes de la novela con rasgos autobiográficos *Un comunista en calzoncillos* (2013). La novela está ambientada en los años 70 del siglo XX. En ella utilizan el voseo rioplatense para hablar entre sí la madre, el padre, los abuelos, la hija, sus amigas y hasta las monjas del colegio: «“Vos vas a tener un buen trabajo, te vas a comprar tu propia ropa”», le dice una monja a una niña (Piñeiro, 2013: 93). Por tanto, la familia y el colegio religioso son ámbitos donde rige desde hace tiempo la solidaridad en el trato recíproco, ya que no se utilizan fórmulas de tratamiento que marquen la distancia social realmente existente entre los interlocutores.

En todo caso, el número de registros voseantes que aparecen en *Un comunista en calzoncillos* es reducido, puesto que se trata de una novela corta: 11 de voseo pronominal y 37 de voseo verbal en el presente de indicativo e imperativo.

Más interesante es su novela *Las viudas de los jueves* (2005). Ambientada a finales de los años 90 del siglo XX y comienzos del siglo XXI, sitúa la acción en una urbanización cerrada de casas unifamiliares con jardín habitadas por familias de clase social alta. En todas las familias se utiliza el voseo para el trato afectivo y de confianza entre ellos y con los vecinos (los Scaglia, los Andrade, los Insúa, los Massota, los Urovich, etc.). Un diálogo entre las vecinas y amigas Virginia y Teresa Scaglia se

muestra a continuación:

«Está bien, Teresa, no te preocupes, *decime*.»
«*Jurame* que te lo vas a tomar con calma.»
«*Hablá*.»

(Piñeiro, *Las viudas de los jueves*, 2010: 153)

En *Las viudas de los jueves* solo las mucamas o sirvientas de las distintas familias, normalmente extranjeras, utilizan las formas de tratamiento cortés, de *usted*, con sus señores, aunque no con los hijos a los que cuidan. Este es el caso de una sirvienta peruana que tutea a la hija menor de la familia, o el de Antonia, la sirvienta de la familia Andrade, la cual trata de *vos* al hijo menor de su empleador:

La puerta de casa se abrió y salió Antonia. Fue hasta el auto.
«¿Y *vos* qué te quedaste haciendo acá? *Vení, vení*», dijo mientras le sacaba el cinturón con torpeza [...].

(Piñeiro, *Las viudas de los jueves*, 2005: 37)

En esta novela, además del voseo pronominal, el voseo verbal se da en los tiempos de presente de indicativo e imperativo. En presente de subjuntivo no se registra ningún caso de voseo. A este respecto, se puede deducir que el nivel sociocultural alto de los hablantes y el deseo inherente de estos de mantener dicho estatus les inhibe en todas las situaciones comunicativas de utilizar las formas voseantes para el presente de subjuntivo porque se asocian a un nivel sociocultural inferior.

Por otra parte, la literatura argentina de las últimas décadas ha contribuido de un modo indirecto a expandir el voseo rioplatense también a través del cine, gracias a autores como la propia Claudia Piñeiro, Eduardo Sacheri o Ricardo Piglia. Así, la novela *Las viudas de los jueves* fue llevada al cine en 2009 por Marcelo Piñeyro. La película homónima gozó de un éxito notable fuera y dentro de la Argentina.

En el año 2000 el mismo director Marcelo Piñeyro había llevado también a la gran pantalla otra de las grandes novelas argentinas de finales del siglo XX, *Plata quemada* de Ricardo Piglia. También la novela de Eduardo Sacheri publicada por primera vez en Buenos Aires como *La pregunta de sus ojos* (2005) tuvo una excelente adaptación al cine con el título *El secreto de sus ojos* (2009). El filme obtuvo diversos premios y reconocimientos internacionales y estuvo nominado al óscar a la mejor película extranjera.

Alan Pauls es otro de los muchos escritores bonaerenses que en el siglo XXI ha contribuido significativamente a difundir el voseo rioplatense en la literatura en español.

Obtuvo el prestigioso Premio Herralde de Novela en el año 2003 por *El pasado*. En esta historia de amor la pareja protagonista, Rímimi y Sofía, vosean constantemente en todos los registros de la lengua. El despliegue de formas voseantes en distintos contextos y en boca de múltiples y variopintos personajes recuerda a *Rayuela* de Cortázar, y, por ende, a la época del auge del prestigio del voseo de los años 60 del siglo XX.

Por otra parte, en su novela *Historia del llanto* (2007), Pauls teje la trama alrededor de la relación entre un padre y su hijo adolescente en el Buenos Aires de los años 70. Esta relación está marcada por el uso de las fórmulas de tratamiento voseantes, aunque su aparición es muy inferior a la de *El pasado*, debido sobre todo a la escasez de diálogos. En total, en *Historia del llanto* se registran 2 casos de voseo pronominal y 21 de voseo verbal (en presente de indicativo e imperativo).

Por tanto, después de un periodo precedente de vacilación, en el siglo XXI la narrativa argentina continúa siendo mayoritariamente voseante gracias a novelistas ya consagrados como Claudia Piñeiro o Alan Pauls.

3.2.2.11. Otros novísimos escritores de la literatura argentina

Entre los nuevos escritores de la narrativa argentina del siglo XXI destaca sobremanera Andrés Neuman, además de Pablo Ramos, Eduardo Sacheri, Marcelo Birmajer, Juan Forn, Sylvia Iparraguirre o Rodrigo Fresán, entre otros.

Marcelo Birmajer es un autor ideal para examinar las fórmulas de tratamiento voseantes en la esfera de las relaciones afectivas y de confianza, las relaciones amorosas, las relaciones intra y extramatrimoniales. Sus dos libros de relatos, *Historias de hombres casados* (1999) y *Nuevas historias de hombres casados* (2001), describen con humor un sinnúmero de escenas y tramas de la esfera afectiva del amor, muchas de ellas ambientadas en la ciudad de Buenos Aires.

Otro caso muy distinto es el del escritor hispanoargentino Andrés Neuman, el cual se asienta entre dos tradiciones narrativas: la argentina y la española. A caballo entre Argentina y España, Neuman ha recreado el habla porteña en las novelas *Bariloche* (1999) y *Una vez Argentina* (2003), esta última, novela autobiográfica en la cual rescata la voz de sus antepasados bonaerenses. Ambas novelas fueron finalistas del Premio Herralde de Novela en 1999 y 2003, respectivamente.

La realidad lingüística del voseo rioplatense y del español peninsular se entremezcla particularmente en la novela *Una vez Argentina*, donde el narrador se dirige

a sus personajes desde el *tú* característico del español estándar, en contraste con las voces voseantes de Buenos Aires que van apareciendo: las de sus padres, sus abuelos, sus bisabuelos, sus tíos, sus amigos de la infancia; en el fondo, un fiel reflejo de la diversidad lingüística del español en su unidad.

Así, en la imagen pretérita que el narrador evoca de su abuelo Mario se mezclan la narración en segunda persona del singular en la que se usa el pronombre *tú* con el voseo pronominal y verbal del abuelo:

«Y te doy un beso, o lo das tú, con papel de lija. Los fines de semana, abuelo, tal vez no te afeitabas.

Te recuerdo bien, Mario. No te conocí mucho. Recuerdo el Dodge naranja. ¿Y se puede saber de qué cuadro *sos vos*?, me preguntaste una tarde mientras conducías. ¡Yo, de Boca!, grité. ¡*Andá*, si ésos son unos pataduras!, dijiste mirándome por el espejo retrovisor. [...]

(Neuman, *Una vez Argentina*, 2003: 104)

El voseo aparece también en un diálogo muy íntimo repleto de vocativos cariñosos en el que la madre conversa con su hijo pequeño sobre su asistenta María:

–Bueno, acá María también tiene una casa, ¿no? Y mientras ella te cuida a *vos*, papá y mamá también se ocupan de ella...

–Ajá.

–¿*Entendés* ahora?

–No.

–¿Cómo que no, mi vida?

–¡Ufá, mamá!

–*Escucháme*. María viene de muy lejos porque allá donde vive su familia son muy pobres, y entonces María vino hasta Buenos Aires porque acá puede estar mejor [...]

(Neuman, *Una vez Argentina*, 2003: 68)

Una vez Argentina contiene un total de 37 formas de voseo pronominal y 127 de voseo verbal: 56 de presente de indicativo, 64 de imperativo y 7 de presente de subjuntivo en imperativos negativos. Con todo, en la novela aparecen hasta 16 registros del pronombre *tú*, todos en la voz del narrador.

A pesar de sus primeras obras, en las que aparece el voseo rioplatense, con el paso de los años la literatura de Andrés Neuman ha asumido el español peninsular y, por ende, el *tú* frente al *vos* rioplatense. De sus libros de relatos, como *El último minuto* (2007) y *Hacerse el muerto* (2011), las formas voseantes han desaparecido casi por completo, salvo como excepción evocadora de voces secundarias. Las narraciones contenidas en estos libros de cuentos siguen la pauta verbal y pronominal del español peninsular. Asimismo, su compleja novela histórica *El viajero del siglo* (2009), ganadora del Premio Alfaguara de novela 2009, no ha hecho sino confirmar el abandono del voseo.

Por último, es necesario mencionar a Pablo Ramos. Dos de sus principales novelas son *La ley de la ferocidad* (2007) y *El origen de la tristeza* (2014). En ambas, las formas voseantes son las formas generales de tratamiento entre los personajes en el ámbito de la confianza.

En la novela *La ley de la ferocidad* (2007) Pablo Ramos insiste de nuevo, como otros escritores de su tiempo (Claudia Piñeiro en *Un comunista en calzoncillos*, o Alan Pauls en *Historia del llanto*), en construir la narración alrededor de la figura del padre, en torno a la relación padre-hijo en la esfera familiar.

Por consiguiente, esta novela ofrece una oportunidad única para examinar el eje de la solidaridad (dimensión horizontal) en las relaciones interpersonales en la esfera de la familia. Así, se produce un uso regular del *vos* como forma de tratamiento pronominal, así como sus correspondientes formas verbales. Esto se percibe claramente en escenas familiares de una gran intimidad y cercanía, donde priman el afecto y el cariño, como cuando el protagonista, Gabriel, está contando un cuento a sus hijos y sobrinos pequeños, que duermen en la misma habitación:

–¿Y cómo es una bruja, papá?

–*Mirá*, ella era una mujer muy vieja y arrugada, enorme como una montaña y flaca como un palo de la luz. Rubia. No, más bien colorada, vestida siempre de blanco. Tenía cerca de un millón de gatos y el más grande, uno negro y de ojos rojos, se llamaba Poe [...].

[...]

–¿Y *vos* tenías mucho miedo, tío? –me preguntó Luzmila, que está cada vez más despierta.

(Ramos, *La ley de la ferocidad*, 2015: 105-106)

En la *Ley de la ferocidad* se hallan un total de 341 registros de formas voseantes, sin incluir otros 38 casos de formas homónimas de verbos: *vas, estás, ves, dame, dale, das*. De estos 341 casos, 69 son de voseo pronominal (la mayoría en función de sujeto, pero también como término de preposición y como término de comparación) y 272 de voseo flexivo: 175 de presente de indicativo, 96 de imperativo y un caso de presente de subjuntivo (por parte de un traficante de droga en un barrio marginal de Buenos Aires).

3.2.3 El voseo en los corpus del español CORDE, CREA y CORPES XXI

Los corpus electrónicos del español de la RAE –CORDE, CREA y CORPES XXI– aportan información única para el conocimiento del voseo en la literatura. La consulta de estos corpus ha permitido obtener datos cruciales para el análisis del voseo, tanto flexivo como pronominal. El objetivo ha sido precisar con datos exhaustivos la frecuencia de aparición de las formas voseantes prototípicas en la narrativa argentina y

la evolución temporal de dicha frecuencia.

El procedimiento que se ha seguido para ello en todos los corpus ha sido acotar la búsqueda a una serie de parámetros. En primer lugar, todas las búsquedas se han circunscrito exclusivamente al ámbito geográfico de la Argentina. En el CORDE se han circunscrito a la categoría de “libros” y al tema “narrativa”; en el CREA al tema “novela” y “relatos” dentro del apartado “ficción”. En el CORPES XXI las búsquedas se han filtrado seleccionando las categorías de medio “escrito”, bloque “ficción”, soporte “libro” y los temas “novela” y “relato”.

En segundo lugar, se han consultado únicamente dos lemas: "vos" (voseo pronominal) y "sos" (voseo flexivo del presente de indicativo del verbo ser). El análisis se ha circunscrito solo a estas dos formas por ser representativas del voseo pleno característico de la variedad rioplatense (voseo pronominal y flexivo a la vez). Además, estas formas voseantes son las únicas que permiten un análisis con un mínimo de exhaustividad y precisión, ya que resulta en extremo complicado localizar registros de voseo verbal exclusivamente mediante las marcas morfemáticas características de cada una de las conjugaciones y de los tiempos verbales de la segunda persona de singular de presente de indicativo, presente de subjuntivo e imperativo.

El CORDE incluye todas las referencias del español desde sus orígenes hasta 1975. Se ha acotado la búsqueda al periodo que comprende los años que van de 1945 a 1974. Se ha incluido el último lustro de la década de los años 40 del siglo XX por dos razones, principalmente: (1) porque coincide con el inicio de un periodo histórico nuevo en la historia de la literatura universal, el periodo posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial; (2) porque así se incluyen varios hitos trascendentales para el voseo en la literatura argentina y su desarrollo posterior: las novelas *Adán Buenosayres* (1948) de Leopoldo Marechal y *El túnel* (1948) de Ernesto Sábato; además, es a finales de esa década cuando Julio Cortázar escribe sus primeras novelas, entre otras *Divertimento* (1949).

En lo que al CREA se refiere, este incluye todas las entradas recopiladas desde 1975 hasta el año 2000 inclusive, con alguna entrada posterior a esa fecha.

En cuanto al CORPES XXI, este incluye todas las entradas desde el año 2000 en adelante. Se han analizado los tres primeros lustros del siglo XXI, de 2001 hasta mayo de 2015 (fecha de la última entrada).

Los resultados desglosados obtenidos de la búsqueda en los tres corpus son los

siguientes¹⁰: en el CORDE aparece *vos* en 627 casos en 19 documentos (novelas y relatos) y *sos* en 137 casos en 15 documentos (novelas y relatos); en el CREA aparece *vos* en 718 casos en 18 documentos (novelas) y 144 casos en 8 documentos (relatos) (total: 862 casos en 26 documentos), y *sos* en 168 casos en 14 documentos (novelas) y 20 casos en 8 documentos (relatos) (total: 188 casos en 22 documentos); en el CORPES XXI aparecen 3.118 casos de *vos* en 75 documentos (novela) y 373 casos en 86 documentos (relatos) (total: 3.491 casos en 161 documentos), y *sos* en 650 casos en 65 documentos (novelas) y 104 casos en 48 documentos (relatos).

	CORDE (1945-1974)		CREA (1975-2000)		CORPES XXI (2001-2015)	
	Casos	Documentos	Casos	Documentos	Casos	Documentos
<i>vos</i>	627	19	862	26	3.491	161
<i>sos</i>	137	15	188	22	754	113

Cuadro 5. Datos de aparición de las formas voseantes “*vos*” y “*sos*” en los corpus de la RAE.

Los datos del cuadro 5 deben ser tomados con cierta cautela ya que no reflejan la cantidad total de páginas ni de palabras analizadas (las cuales pueden variar significativamente de una muestra a otra), sino solamente el número de veces que aparecen las formas voseantes en cada muestra de corpus analizado. Por tanto, los datos obtenidos no son todo lo precisos que exigiría un análisis más exhaustivo.

Por otra parte, el periodo del siglo XX analizado en el corpus del CORDE (1945-1974) es *grosso modo* similar en extensión al del CREA (1975-2000), un cuarto de siglo aproximadamente. A su vez, en ambos periodos la proporción entre el número de casos registrados de voseo y el número de documentos en los que aparece es similar. En el caso concreto del *vos* se aprecia que existen diferencias entre los datos procedentes de ambos corpus aunque, en realidad, las diferencias entre los dos no son muy significativas puesto que los datos del CREA, aunque este presente más muestras de voseo que en la etapa anterior reflejada por el CORDE, se han obtenido sobre un corpus de documentos mayor (29 en el CREA: 21 de novela y 8 de relatos; frente a 19 documentos en el CORDE). Por tanto, según los datos reflejados en el CREA, el voseo seguía siendo tanto o más frecuente en la literatura narrativa argentina en el último cuarto del siglo XX, de 1976 a 2000, que en la etapa inmediatamente anterior.

Sin embargo, acotando aún más los periodos de tiempo, se constata una clara

¹⁰ Todos los datos obtenidos proceden de consultas realizadas en la fecha de 27 de mayo de 2015.

tendencia a la disminución de la frecuencia a medida que se avanza desde la década de los 70 hacia el final del siglo XX. Así, de 1976 a 1980 se dan 368 casos de voseo pronominal en 5 documentos; de 1980 a 1990, 259 casos en 10 documentos; y de 1990 a 2000, 162 casos en 5 documentos. Por tanto, los resultados parecen señalar una tendencia a la disminución del voseo con el fin de siglo –al menos en lo que a la forma pronominal *vos* se refiere–, ya que aparece con mucha menos frecuencia en la última década, la de los noventa, que en la anterior; incluso el periodo precedente de 1976 a 1980, siendo solo de un lustro, contiene por sí solo más registros que cada una de las décadas posteriores.

Por otro lado, el periodo de tiempo del CORPUS XXI abarca solamente 14 años (desde el año 2001 hasta mayo de 2015 inclusive), pero incluye una cantidad significativamente mayor tanto de casos de voseo como de documentos. Esto se debe a un mayor esfuerzo en la recopilación hecho por la RAE. No obstante, los datos indican una recuperación de las formas voseantes en el siglo XXI en relación con las dos décadas anteriores.

En consecuencia, los datos obtenidos de los diferentes corpus electrónicos de la RAE corroboran lo expuesto hasta ahora sobre el auge del voseo en la narrativa argentina hasta finales de los años 70 del siglo XX, su ligero declive en las dos décadas siguientes y una recuperación posterior en la primera década del siglo XXI.

4. Conclusiones

Hoy en día el voseo rioplatense en el ámbito de la literatura está normalizado por completo, en parte gracias a la RAE, que lo ha reconocido como norma culta del español en virtud de la nueva política panhispánica desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Así, la *NGLE* de la RAE, junto con la Academia Argentina de Letras, lo ha reconocido como norma culta y prestigiosa en la Argentina.

En la prosa narrativa, a principios del siglo XX el escritor argentino se ha sentido siempre mucho más constreñido por la normativa hispanizante que por las formas del voseo. Tras un periodo de vacilación y confusión, que abarca el periodo que va desde los años 20 hasta los años 50 del siglo XX –donde destacaron escritores de temática realista como Arlt–, posteriormente el voseo rioplatense alcanzó su apogeo gracias en gran medida al *boom* de la novela hispanoamericana. A ello contribuyeron en la década de los años 60 escritores como Ernesto Sábato, Julio Cortázar o Manuel Puig,

los cuales trataron temáticas universales usando las formas voseantes rioplatenses.

No obstante, en las obras de las décadas de los años 50 y 60 del siglo XX, las formas voseantes todavía se intercalaban con las formas de tuteo, lo que constituía un claro indicador de las vacilaciones lingüísticas que su uso provocaba en la escritura de los argentinos de aquella época y de épocas pretéritas, ya fuera por diferencias de estrato social o por simple confusión gramatical. Esto se ha constatado sobre todo en obras de género policial y fantástico, como las primeras de Walsh, Bioy Casares o Cortázar, las cuales tendían a evitar las formas voseantes en la narración y los diálogos.

El fenómeno del voseo, condicionado por factores políticos y económicos como la dictadura militar y la crisis económica, tuvo un pequeño declive en el último tercio del siglo XX. En la mayor parte del siglo XX y en el XXI, la aparición del voseo en la literatura ha estado también condicionada por restricciones impuestas por el mercado editorial. No obstante, en la actualidad las formas voseantes se mantienen vigentes en escritores consagrados en el mundo hispánico como Ricardo Piglia, Alan Pauls, Claudia Piñeiro o Pablo Ramos, entre otros, gracias a la publicación de sus obras en editoriales de gran difusión y prestigio, como Alfaguara o Anagrama. Así lo constatan los datos estadísticos de los corpus electrónicos de la RAE. Hay un *continuum* de documentos a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI en los que aparecen las formas prototípicas de voseo verbal (*sos*) y pronominal (*vos*).

Se ha constatado tras el análisis del corpus que el voseo en la narrativa argentina está más vinculado a la novela realista y social –incluso a la novela histórica y a la novela romántica–, ambientada en espacios locales, argentinos, principalmente porteños, donde el protagonista es el diálogo, que a las producciones de temática más universal o filosófica. Es el caso de *Plata quemada* de Ricardo Piglia, las novelas de Claudia Piñeiro o los frescos histórico-biográficos de Tomás Eloy Martínez.

En cuanto a las cuestiones estrictamente gramaticales, la aparición de las formas verbales prototípicas del voseo rioplatense, las de presente de indicativo e imperativo, ha sido constante y sistemática en la esfera del trato afectivo y de confianza, el trato de cercanía, el trato igual y simétrico dentro de la dimensión de la solidaridad, sobre todo en el ámbito de la familia. En el eje del poder, vertical, el voseo aparece como la forma de tratamiento estandarizada en la que el superior se dirige al inferior, como así se ha constatado, por ejemplo, en algunas de las novelas de Tomás Eloy Martínez.

Por otra parte, la aparición de formas voseantes de presente de subjuntivo en el corpus analizado ha sido reducida, aunque no anecdótica. Por regla general, el uso del

voseo en presente de subjuntivo es más confuso y no está regularizado, incluso en contextos de imperativos negativos, los más comunes. Mucho más excepcional resulta su aparición en oraciones subordinadas o estructuras bimembres. En la narrativa analizada el voseo en presente de subjuntivo está principalmente asociado a estratos socioculturales bajos y a valores ilocutivos que expresan órdenes perentorias y taxativas. A este respecto, en no pocas ocasiones la forma voseante en presente de subjuntivo funciona como marcador de un nivel vulgar de la lengua.

En términos generales, el español estándar gana terreno frente a las diversas variedades regionales y locales, incluidas las diversas variedades voseantes, entre ellas el voseo rioplatense. Sin embargo, esta tendencia no afecta de un modo relevante a la narrativa argentina, que sigue siendo mayoritariamente voseante; si bien es cierto que muchos escritores argentinos, con el deseo de llegar con su literatura a todo el mundo hispanohablante, o de buscar cierta universalidad, por lo general se sienten inclinados a utilizar formas lingüísticas del español estándar y evitar el voseo, como es el caso de César Aira o Andrés Neuman.

Además, en cuanto que la dimensión de la solidaridad gana terreno en las relaciones sociales dentro del mundo hispanohablante –y, por consiguiente, también las formas de tratamiento *tuteantes* horizontales–, el voseo continúa extendiéndose en los distintos niveles y registros de la lengua frente a las formas de tratamiento formales del *usted*.

En conclusión, a pesar de que no goza de tanto prestigio literario como en la década de los 60 y 70 del siglo XX, en la actualidad el voseo rioplatense sigue teniendo vitalidad en la narrativa argentina y continúa constituyendo un rasgo diatópico que sirve para reflejar una idiosincrasia propia, la del habla rioplatense, en el trato de confianza en el eje de la solidaridad frente al *tú* o al *usted* característicos de otras zonas lingüísticas del mundo hispanohablante.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA: EL VOSEO EN LA ENSEÑANZA DE ELE

1. Oportunidad de la enseñanza del voseo rioplatense

El español es una lengua que se caracteriza por su unidad a la par que por su diversidad dialectal, debido a la múltiple y compleja realidad lingüística de todo el territorio hispanohablante. La nueva política panhispánica adoptada por la RAE desde mediados del siglo XX, a partir de la creación de la Asociación de Academias de la Lengua Española en 1951, ha puesto en pie de igualdad la norma española y americana, aceptando la existencia para el español de una “norma culta policéntrica”, es decir, la existencia de una diversidad de normas o modelos de hablar cultamente el español, a condición de que dichos modelos estén generalizados entre los hablantes cultos de un área y no supongan una ruptura del diasistema (en terminología de Coseriu) de la lengua. A este respecto, Inmaculada Mas Álvarez (2014: 2) ha señalado que «resulta inexcusable incorporar como elemento primordial en los programas de ELE (...) una concepción de la lengua española como un mosaico de variedades, por su riqueza y por la gran complejidad que entraña».

Entre los distintos modelos de lengua que se pueden enseñar en la clase de ELE se distinguen, principalmente, tres modelos, en función de la geografía: (a) el del castellano (tradicional); (b) el del español de la región hispánica propia (México, Argentina, etc.); (c) el del español general o estándar. A la hora de escoger un modelo determinado para la enseñanza del español, Francisco Moreno Fernández (2000: 82, 86) ha señalado que los rasgos cultos y generales pueden ser llevados sin problemas a la enseñanza de español para extranjeros, siempre y cuando ese modelo refleje una norma culta y prestigiosa, ya sea la de un país u otro.

En todo caso, la elección de un modelo lingüístico u otro estará condicionada por factores diversos como la variedad vernácula de los profesores, los intereses, necesidades y actitudes de los estudiantes, así como la comunidad hispánica en la que se vayan a mover estos últimos (Moreno Fernández, 2000: 88).

Por otra parte, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas, MCER*, publicado por el Consejo de Europa (2002: 116), señala, desde una perspectiva europea, que el aprendizaje de una lengua extranjera implica la adquisición de las competencias comunicativas básicas: lingüística, sociolingüística y pragmática. Dentro de la competencia sociolingüística el *MCER* incluye las cuestiones relacionadas con el

dialecto, es decir, con la variación lingüística diatópica –dentro de la cual el *MCER* integra también el uso y la elección de las distintas formas de tratamiento–. A su vez, el *MCER* (2002: 134) considera la competencia lingüística comunicativa una competencia plurilingüe y pluricultural, que integra las distintas variedades de la lengua nativa, por lo que la adquisición de una competencia lingüística plena debería comprender el dominio de las distintas variedades dialectales de esa lengua. Finalmente, el *MCER* (2002: 101) señala que la consciencia intercultural supone la consciencia de la diversidad regional y social de la cultura de la lengua meta.

En este sentido, partiendo de la idea de que el español es un idioma homogéneo y geográficamente compacto, Moreno Fernández (2000: 21) ha afirmado con rotundidad en *Qué español enseñar*:

La labor del profesor de español también es conocer y explicar con claridad hasta qué punto llega la diversidad y la unidad de la lengua, así como qué significado social y lingüístico tienen sus nombres.

Por tanto, hoy en día es necesario incorporar los fenómenos de variación lingüística en la enseñanza de ELE y que el alumno conozca más de una variedad de la lengua, al menos un modelo de lengua culta que no sea solo la estándar o la tradicional castellana. Pero, ¿qué español enseñar? ¿Por qué enseñar otras variedades de la lengua distintas de la estándar? Y, más en concreto, ¿por qué enseñar el voseo y, específicamente, el voseo rioplatense?

En primer lugar, el voseo rioplatense, voseo pronominal y flexivo, es norma culta y prestigiosa en diversas áreas de Hispanoamérica, entre ellas, el área rioplatense y del Chaco, según la clasificación de Henríquez Ureña. La RAE (2009: 1261), al aceptar la existencia de una norma culta policéntrica, ha aceptado la norma americana del voseo en pie de igualdad con la norma española peninsular. Esto se refleja en la introducción en el paradigma pronominal y verbal del español de la *NGLE* el paradigma del voseo rioplatense junto con el del español estándar (RAE, 2009: 70-75).

Por otra parte, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (RAE, § 2.4.3., 2005), «el voseo rioplatense goza de total aceptación en la norma culta de los países del Río de la Plata, tanto en la lengua escrita como en la oral, y ha sido explícitamente reconocido como legítimo por la Academia Argentina de Letras».

En segundo lugar, el voseo está muy extendido por toda Hispanoamérica, especialmente en el subcontinente sudamericano (no solo en el área rioplatense). Además, se distribuye entre los distintos niveles socioeconómicos y socioculturales.

En tercer lugar, de todos los sistemas verbales voseantes existentes en Hispanoamérica el voseo rioplatense es el que ocupa una mayor extensión geográfica y es el que tiene un mayor número de hablantes. Es el sistema general usado en la Argentina, Paraguay, Costa Rica, Nicaragua y Guatemala. Convive también en Uruguay con el voseo solo verbal. Además, en Salvador y en Honduras alterna con el tuteo (Fontanella de Weinberg, 1999: 1406). Asimismo, el voseo rioplatense es el sistema más conocido y el que tiene la pauta más regularizada (Gassó, 2009:14).

En cuarto y último lugar, resulta adecuado privilegiar la enseñanza del español rioplatense frente a otras variedades de la lengua, como la Peninsular castellana o la estándar, en dos contextos, principalmente: (a) en una situación endolingüe, cuando dicha variedad sea la norma culta de la región en la que se enseña ELE, como, por ejemplo, cuando se enseña en la Argentina; (b) en una situación exolingüe, cuando los objetivos del curso así lo requieran o dicha variedad tenga un prestigio superior a otras variedades del español por razón de la cercanía geográfica o cultural, como es el caso del español rioplatense en Brasil (Gassó, 2009: 16).

Por tanto, no solo resulta oportuna la enseñanza del voseo rioplatense en la clase de ELE como una variedad culta del español igual de prestigiosa que otras, sino que, además, su aprendizaje resulta imprescindible para la adquisición de una competencia sociolingüística plena y el desarrollo de una competencia plurilingüística y pluricultural acorde con las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento.

No obstante, la opción de primar la enseñanza del voseo rioplatense en la clase de ELE frente a otras variedades depende de factores tales como los objetivos del aprendizaje, el prestigio del que goce esa variedad en el lugar donde se imparta, o la cercanía de países limítrofes en los que dicha variedad forme parte de la norma culta local, como es el caso de Brasil –límitrofe con la Argentina–. Tal y como ha señalado Carlos Soler Montes (2008: 130), los profesores deben asegurarse de que los fenómenos de variación que enseñen en el aula representen como mínimo normas lingüísticas nacionales de cualquiera de los países hispánicos y que estas puedan ser útiles por su extensión y su uso entre un amplio grupo de hablantes.

En definitiva, como ha afirmado Más Álvarez (2014: 13):

[...] tanto por su vitalidad y extensión como por ser uno de los rasgos caracterizadores del español culto, no ya solo oral y coloquial, pero sobre todo oral y coloquial de no pocos núcleos hispanohablantes, el voseo como forma de tratamiento merece sin duda una atención central en la enseñanza de ELE.

2. El voseo en el Plan Curricular del Instituto Cervantes

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) sí contempla el fenómeno de la variación diatópica en sus distintas formas léxicas y gramaticales. En el caso del voseo, las referencias al mismo no se contemplan dentro de un apartado específico y son más bien escasas y dispersas. No se hace distinción del término “voseo rioplatense”.

Dentro del PCIC, el fenómeno de variación diatópica gramatical del voseo está incluido, principalmente, en los niveles iniciales A1 y A2. Por una parte, las formas de voseo pronominal (pronombre *vos*) se recogen en el nivel A1 para el pronombre sujeto y en el nivel A2 para el pronombre tónico como término de preposición y como término de comparación, todas en el apartado de “Gramática”. No obstante, hay una referencia también en el mismo apartado para el nivel C1.

Por otra parte, distintas formas de voseo verbal se mencionan de forma asistemática también en el apartado de “Gramática”, dentro del paradigma de los tiempos verbales de indicativo del nivel A1, para el presente de indicativo, y del imperativo en el nivel A2, para el imperativo. En el nivel A1 se mencionan tanto las formas del paradigma de los verbos regulares como de algunos irregulares (como el verbo *ser*), distinguiendo por zonas de Hispanoamérica diferentes formas de voseo verbal. En cambio, el PCIC no contempla las formas voseantes de presente de subjuntivo, ni las de pretérito perfecto simple, ni las de futuro.

Por último, el PCIC incluye también estructuras voseantes como fórmulas rutinarias de control del contacto en el apartado número 6, “Tácticas y estrategias pragmáticas”, para los niveles B1 y B2. Estas estructuras se refieren al valor ilocutivo de determinados enunciados interrogativos: *¿sabés?*, *¿entendés?*

Todas las entradas sobre el voseo rioplatense contenidas en el PCIC se incluyen en el ANEXO II.

3. Propuestas didácticas para la enseñanza del voseo rioplatense

3.1. La literatura como recurso didáctico

En primer lugar, hay que tener en cuenta que no se puede enseñar literatura en la clase de ELE (poesía, narrativa o teatro) de la misma manera que se enseña cuando los aprendices son estudiantes nativos. La literatura en la clase de ELE puede ser abordada desde dos perspectivas: como un “fin en sí misma”, para el desarrollo de una

“competencia literaria”, o como soporte para practicar contenidos léxicos y gramaticales, así como las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita (Bernal Martín, 2011).

La introducción de la literatura en la clase de español para extranjeros es más adecuada en niveles altos, ya que una elevada competencia lingüística permite un mejor acercamiento a las complejidades del texto literario y, por ende, un aprovechamiento mayor. No obstante, es factible trabajar también en niveles inferiores. Tal y como ha señalado Ubach Medina (1997: 824), «a la hora de utilizar un texto literario en clase hay que tener en cuenta toda una serie de condicionantes: el nivel de los alumnos, sus necesidades específicas, sus intereses, etc.»

Incluir textos literarios en la clase puede ayudar a alcanzar objetivos lingüísticos difíciles de acometer, puede servir también para aumentar el léxico con muestras auténticas (no adaptadas) de la lengua y permite, además, aumentar la cultura hispana. Así, el texto literario ofrece la posibilidad de aproximarse a la variabilidad socio-cultural de la lengua mejor que ningún otro tipo de texto escrito. Además, es un lugar privilegiado para la función lúdica del lenguaje (Garrido y Montesa, 2010). También es un espacio de encuentro entre los conocimientos de la cultura cotidiana y la cultura como saber institucionalizado de prestigio (Sanz, 2009).

Uno de los mayores defensores del empleo de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras es Widdowson. Junto con otros autores, ha defendido en las dos últimas décadas la recuperación del uso de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras y de L2, tras un relativo descrédito en el pasado (Quintana, 1991).

Para el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) el uso de la literatura en la enseñanza de lenguas es una vía para el desarrollo de la competencia pragmática y de la competencia discursiva. La literatura ayuda a generar “hablantes instrumentales”, “agentes sociales” y “mediadores interculturales”, en cuanto que aumenta el nivel de conciencia intercultural de los aprendices. Este papel relevante dado a la literatura por el *MCER* se reserva principalmente para los niveles C1 y C2.

En lo que se refiere al uso de textos literarios en los manuales de ELE, Garrido y Montesa (2010) han realizado un estudio de diversos manuales en donde se constata, por una parte, la utilización de textos literarios y, por otra, que, de entre estos, los textos narrativos son los más abundantes, si bien algunos manuales solo contienen textos poéticos. A este respecto, estos autores concluyen que los textos literarios que aparecen en los manuales de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios,

sino como «soportes de otras explotaciones didácticas» (Garrido y Montesa, 2010: 388).

En función de las aportaciones de Letelier Bruzzone (2009: 1146-1147) y Bernal Martín (2011: 15-18), se muestra a continuación un esquema-resumen de las razones principales que justifican el uso de la literatura en la clase de ELE:

1. La literatura es una expresión universal de sentimientos que permite tratar en la clase valores, creencias y conflictos universales.
2. El texto literario posibilita un desarrollo de la conciencia intercultural al ser un mecanismo privilegiado de transmisión de cultura.
3. El texto literario aporta input lingüístico siempre en un contexto lingüístico, y en todos los registros y usos de la lengua.
4. Los textos literarios son textos auténticos, creados para hablantes nativos.
5. Todo texto literario sirve para potenciar la competencia comunicativa y es un magnífico soporte para la integración de las cuatro destrezas fundamentales, también en actividades de pos y prelectura: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión y expresión oral.
6. Específicamente, los textos narrativos, además, posibilitan el análisis de elementos narrativos básicos (personajes, narrador, tiempo, espacio, etc.).

Por último, Antonio Garrido y Salvador Montesa (2010: 391) dan una serie de recomendaciones para una adecuada explotación del texto literario. Entre otras destacan: (a) no usar textos literarios para actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos con el mismo rendimiento didáctico; (b) el texto literario nunca debe ser el eje vertebrador de un curso. Por todo ello concluyen que es necesario siempre seleccionar los textos literarios en función del nivel de los alumnos y en coherencia con el programa general y los objetivos específicos del curso.

3.2. Propuesta didáctica

Se ha propuesto una actividad para el estudio del voseo rioplatense titulada “El voseo a través de la literatura”. Es interesante la utilización de materiales literarios auténticos como instrumento para el tratamiento gramatical del voseo rioplatense y el fomento, además, de la competencia literaria e intercultural. Todo ello tiene también como objetivo general el desarrollo de las destrezas básicas del *MCER*: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral.

Para su logro se propone una actividad compuesta por varias tareas que se desarrollarán en una o varias sesiones con el fin de enseñar los rasgos gramaticales fundamentales del voseo en su variedad rioplatense, así como una breve aproximación a la literatura argentina. Para ello se utilizarán textos literarios narrativos auténticos de Ernesto Sábato y Manuel Puig. También se usarán varias tiras de viñetas de la universalmente conocida serie de cómics de *Mafalda*, del dibujante argentino Quino. Por tanto, el texto escrito narrativo tendrá aquí como función primordial servir como soporte para un análisis gramatical.

Los objetivos generales engloban objetivos lingüísticos (aspectos gramaticales como fórmulas de tratamiento pronominal y sus correspondientes formas verbales, léxico, aspectos pragmáticos), sociolingüísticos (zona geográfica, nivel de lengua y tipo de registro) y socioculturales (literatura argentina).

El grupo de alumnos al que va dirigida esta actividad tiene un nivel intermedio (B1 o B2, según el PCIC). Las tareas que componen la actividad están diseñadas para ponerlas en práctica en un contexto formal de aula.

Además del voseo pronominal, solo se enseñarán las formas de voseo verbal estandarizadas aceptadas por la RAE, con excepción del subjuntivo (las cuales coinciden con las más arraigadas): las de presente de indicativo e imperativo. Las formas voseantes de pretérito se consideran un vulgarismo. Las de presente de subjuntivo no resulta rentable enseñarlas, sobre todo en niveles intermedios, por ser formas menos usuales y estandarizadas, y tener una distribución diastrática y diafásica poco clara (Gassó, 2009: 14).

Propuesta didáctica: *El voseo a través de la literatura.*

Nivel de los alumnos

B1-B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Objetivos específicos

a) Comunicativos:

- Realizar peticiones y consejos en la variedad voseante.
- Aprender las formas de tratamiento propias de otras regiones del mundo hispanohablante.
- Aprender a distinguir un contexto formal e informal a partir de las formas pronominales de tratamiento de la 2ª persona del singular: tú/vos/usted.

b) Lingüísticos:

- Conocer las formas de voseo pronominal y verbal a través de textos literarios narrativos.

- Aprender la forma pronominal "vos" característica del voseo rioplatense.
- Aprender las formas morfosintácticas verbales de presente de indicativo e imperativo características del voseo rioplatense y sus equivalentes verbales no voseantes del español estándar.
- Conocer las reglas generales de formación morfosintáctica de las formas verbales voseantes.
- Conocer las formas verbales voseantes de los verbos irregulares más usados.
- Conocer los contextos de uso del voseo (nivel de lengua y registro).
- Utilizar fórmulas rutinarias de contacto como estrategia discursiva pragmática en países voseantes.

c) Socioculturales:

- Distribución geográfica del voseo rioplatense por el mundo hispanohablante.
- Tener un panorama general de las peculiaridades de la cultura y la literatura argentina.
- Conocer escritores argentinos de renombre de los siglos XX y XXI: Ernesto Sábato, Julio Cortázar, Manuel Puig, Tomás Eloy Martínez, Rodolfo Walsh, Ricardo Piglia, Claudia Piñeiro y Alan Pauls entre otros.

Contenidos

1. Tipos de voseo –cuadros comparativos:

5) Cuadro A: Paradigma del voseo rioplatense argentino.

6) Cuadro B: Formas voseantes irregulares de alguno de los verbos más frecuentes.

Cuadro A	Paradigma del voseo rioplatense argentino		Paradigma del español peninsular
	2ª persona del singular		2ª persona del singular
Voseo pronominal	Pronombre sujeto	vos – Vos no sabés nada.	tú –Tú no sabes nada.
	Pronombre como término de preposición	vos / con vos –Esto te gustaría a vos –Con vos no se puede hablar	ti, contigo –Esto te gustaría a ti –Contigo no se puede hablar
	Pronombre como término de comparación	vos –Es tan alto como vos	tú –Es tan alto como tú
Voseo verbal	Presente de indicativo	(vos) cantás (vos) comés (vos) escribís	(tú) cantas (tú) comes (tú) escribes
	Imperativo (afirmativo)	cantá comé escribí	canta come escribe

Cuadro B	Paradigma del voseo rioplatense argentino		Paradigma del español peninsular
	2ª persona del singular		2ª persona del singular
Verbo ser	Presente de indicativo	vos sos	tú eres
Verbo ir	Imperativo	andá (vos)	ve (tú)
Verbo oír	Imperativo	oí (vos)	oye (tú)

2. Contextos de uso del voseo:

El voseo se usa con carácter general en todos los niveles de la lengua (nivel culto y vulgar) y en el registro informal, en una situación de cercanía, confianza y familiaridad.

3. Fórmulas rutinarias de contacto como estrategia pragmática del discurso.

Enunciados interrogativos y no interrogativos con valores ilocutivos en zonas voseantes:

*¿Sabés?, ¿entendés?
Oíme, decime, escuchá,...*

4. Escritores argentinos de renombre de los siglos XX y XXI:

Ernesto Sábato

Jorge Luis Borges

Adolfo Bioy Casares

Julio Cortázar

Roberto Arlt

Leopoldo Marechal

Manuel Mujica Láinez

Rodolfo Walsh

Juan José Saer

Abelardo Castillo

Rodolfo Fogwill

Héctor Tizón

Manuel Puig

Tomás Eloy Martínez

Ricardo Piglia

Claudia Piñeiro

Alan Pauls

Pablo Ramos

Materiales

Los materiales utilizados para la actividad son los siguientes:

- 7) *Fotocopia con los cuadros comparativos A y B de las formas voseantes y no voseantes del presente de indicativo e imperativo, y de los distintos casos en los que se utiliza el pronombre “vos” (sujeto, objeto directo e indirecto, caso preposicional).*
- 8) *Fotocopia con una serie de viñetas de Mafalda, cómic popular y universalmente conocido del escritor y dibujante argentino Quino (ANEXO III).*
- 9) *Mapa coloreado con la distribución geográfica de las distintas formas de voseo en el mundo hispanohablante (figura 1, cfr. § 1.2.2.).*
- 10) *Extracto fotocopiado de la novela El túnel, del escritor argentino Ernesto Sábato (Sábato, 1999: 72) (ANEXO IV).*
- 11) *Diversos fragmentos de diálogo de las novelas El beso de la mujer araña y The Buenos Aires Affair, del escritor argentino Manuel Puig (Puig, 1978).*

Desarrollo de la actividad

1.

Introducción. Para una aproximación inicial al fenómeno del voseo, previa entrega de una fotocopia con una serie de viñetas con escenas simpáticas del cómic Mafalda de Quino, se muestran y comentan dichas escenas preguntando a los alumnos por lo que ven y leen (ANEXO III).



De esta manera se rompe el hielo y se hace más ameno el inicio de la explicación.

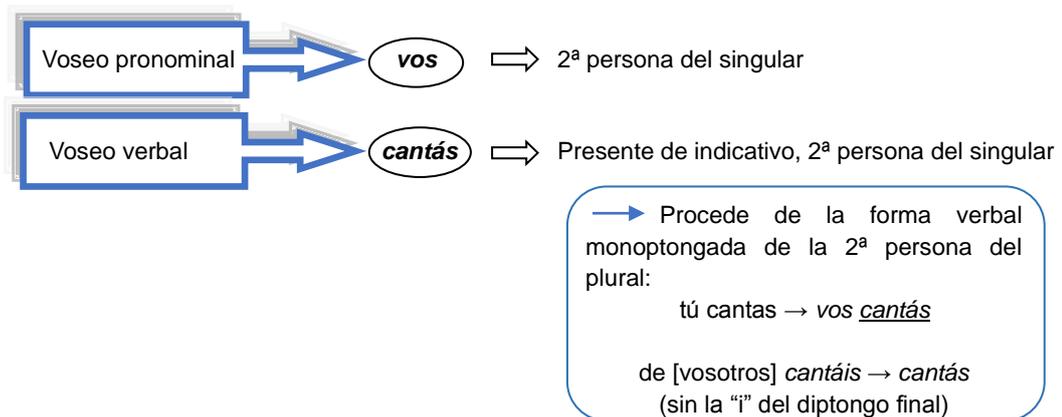
2.

A continuación se explica el cuadro completo del voseo rioplatense característico de la Argentina: voseo pronominal y verbal a la vez (Tipo II de Rona, 1967). Se explican las terminaciones características de los verbos regulares pertenecientes a cada una de las 3 conjugaciones verbales: -ás, -és, -ís.

Con carácter previo se habrá hecho entrega también a cada alumno de una hoja con dos cuadros comparativos del paradigma del voseo argentino rioplatense con las formas pronominales y verbales propias del español peninsular (cuadros A y B).

Se comparan las formas voseantes con las formas del español peninsular. Se comenta que el voseo es norma culta y que, gracias a la política panhispánica, está admitido por la RAE en pie de igualdad con otras variedades cultas del español, como puede ser la norteña peninsular o la mexicana.

Se explica esquemáticamente el proceso de construcción morfológica de las correspondientes formas verbales.



3.

Mediante un mapa coloreado que muestra la extensión y distribución geográfica del fenómeno del voseo en el mundo hispano se explican brevemente los aspectos sociolingüísticos que condicionan su uso en los países del Río de la Plata: Argentina, Uruguay y Paraguay.

En la Argentina el voseo rioplatense se da en casi todo el territorio, en todos los estratos socioculturales de la lengua (nivel culto y vulgar), y es propio del registro informal, del trato cercano de confianza, íntimo y familiar, de igualdad (para el registro formal se usa normalmente el usted). Además, el voseo rioplatense es norma culta.

4.

Después de haber explicado las distintas formas gramaticales y los contextos de uso del voseo, se realiza una tarea de comprensión lectora de un texto escrito, un diálogo, extraído de la novela El túnel de Ernesto Sábato, publicada en 1948 (Sábato, 1999: 72) (ANEXO IV).

Se pide a uno de los alumnos que lea en voz alta el texto. De esta manera se trabajará la comprensión lectora.

A continuación se trabajará la competencia gramatical (fórmulas de tratamiento y sus correspondientes formas verbales) pidiendo a los alumnos que distingan las formas voseantes. Los alumnos deberán releer el diálogo del texto de forma individual e identificar todas y cada una de las formas voseantes que aparecen en el mismo (pronominales y verbales), decir cuál es su función en la oración y a qué tiempo verbal pertenecen. Además, deberán escribir la forma verbal correspondiente al español peninsular.

El objetivo es que los alumnos puedan reconocer las formas específicas de voseo en un texto narrativo real, y puedan distinguirlas de las formas de la variedad estándar.

5.

Finalizada la lectura del fragmento de la novela de Sábato se trabajarán las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral, así como la competencia pragmática. El profesor preguntará a los alumnos oralmente lo que han entendido acerca de la situación que se desarrolla en el fragmento, intentando describir lo que creen que está pasando entre los dos personajes del diálogo: los amantes María y Pablo Castel. Se remarcará siempre que se trata de una situación de cercanía, de intimidad, de familiaridad, de igualdad solidaria.

6.

A continuación se explicará el voseo verbal para el modo imperativo y su formación. Se aprovechará la ocasión para repasar las reglas de formación del imperativo afirmativo y negativo del español estándar (a través de la 2ª persona del singular del presente de subjuntivo).

Imperativo negativo	Presente de subjuntivo, 2ª persona del singular
no <u>cantes</u>	tú <u>cantes</u>

El profesor explicará que el voseo verbal en el modo imperativo solo se da cuando hay afirmación y que cuando hay negación la forma es igual que la del español estándar, puesto que la forma voseante («no cantés») es más propia del habla vulgar y su uso no está regularizado.

Se tratarán formas de imperativo voseante de las 3 conjugaciones y de algunos verbos irregulares. La explicación se apoyará en fragmentos de texto con diálogos descontextualizados extraídos de las novelas El beso de la mujer araña y The Buenos Aires Affair del escritor argentino Manuel Puig. Los fragmentos son los siguientes:

12) Puig, El beso de la mujer araña, 1978: 11-12.

13) Puig, The Buenos Aires Affair, 1977: 65.

14) Puig, El beso de la mujer araña, 1978: 140.

-Perdón pero acordate, no hagas descripciones eróticas. Sabés que no conviene.
 -Como quieras. Bueno, sigo. (...)
 -Hacé memoria.
 -Esperá un poco... No sé si es ahí que la saluda una que la asusta...
 Bueno, entonces el muchacho también la felicita y la nota distinta (...).
 -Vos viste la película.

-Querida... ¿estás descompuesta?
 -No, estoy bien, dormite...
 -Creí que te estabas quejando. Es tarde, tratá de dormir.

-Tengo un poco de náusea.
 -Echate y cerrá los ojos.
 -Qué porquería. Te juro que ya me sentía bien.
 -Quedate quietito, fue de fijar la vista. Cerrá bien los ojos.

7.

Mediante un ejercicio se pedirá a los alumnos que subrayen los imperativos de los fragmentos de las novelas de Puig y reconstruyan el infinitivo de cada uno de los verbos. A continuación se explicará la formación del imperativo voseante siguiendo la regla general establecida por María José Gassó (2009: 14): supresión de la "r" del infinitivo y acentuación de la última vocal.

Infinitivo	Imperativo voseante
cantar	<i>cantá</i>
comer	<i>comé</i>
reír	<i>reí</i>

Luego, se corregirá colectivamente en la pizarra delante de todos, mostrando al lado de la forma voseante tanto la forma estándar del imperativo, como el infinitivo de cada uno de los exponentes seleccionados.

8.

Por último, al final de la clase se dará una lista, a modo ilustrativo, con algunos de los escritores argentinos de narrativa contemporánea más importantes de los siglos XX y XXI. Entre otros: Jorge Luis Borges, Ernesto Sábato, Julio Cortázar, Adolfo Bioy Casares, Roberto Arlt, Manuel Puig, Rodolfo Walsh, César Aira, Tomás Eloy Martínez, Alan Pauls, Claudia Piñeiro, Ricardo Piglia y Andrés Neuman, entre otros.

9.

Con carácter complementario, para practicar la destreza de la expresión escrita, se puede mandar una tarea de producción escrita para realizar en casa individualmente. La tarea consistiría en escribir una carta de no más de 20 líneas a un supuesto amigo argentino utilizando las formas del voseo prototípicas –pronominal y verbal monoptongada en los tiempos verbales de presente de indicativo e imperativo– y reescribir esa misma carta posteriormente utilizando las formas del español estándar.

El ejercicio se entregaría en la clase del día siguiente. Esta tarea podría servir como evaluación de los conocimientos adquiridos en clase durante la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- AIRA, César (1999): *La mendiga*. Barcelona, Mondadori.
- . (2008): *Parménides*. Barcelona: Mondadori DeBolsillo.
- ALEZA IZQUIERDO, Milagros y ENGUITA UTRILLA, José María (2002): *El español de América: aproximación sincrónica*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ARLT, Roberto (1978): *Los siete locos. Los lanzallamas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- . (1981): *El juguete rabioso*. Barcelona: Bruguera.
- BARRERA, Trinidad (2008): “Narrativa argentina del siglo XX: cruces nacionalistas, fantasías, inmigración, dictaduras y exilio”. En T. BARRERA (coord.), *Historia de la literatura hispanoamericana, Tomo III, Siglo XX*. Madrid: Cátedra, 409-436.
- BERNAL MARTÍN, María Jesús (2012): “La literatura en el aula de ELE”. Trabajo fin de máster. En *redELE. Biblioteca 2012*. Número 13. En línea: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/MariaJesusBernal.html.
- BIOY CASARES, Adolfo (1973): *Diario de la guerra del cerdo*. Madrid: Alianza Emecé.
- . (2003): *La invención de Morel*. Madrid: Diario El País.
- . (2015): *Historias fantásticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- BIRMAJER, Marcelo (2001a): *Historias de hombres casados*. Madrid: Alfaguara.
- . (2001b): *Nuevas historias de hombres casados*. Madrid: Alfaguara.
- BORGES, Jorge Luis (1970): *El informe de Brodie*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- . (1971): *Ficciones*. Madrid: Alianza.
- . (1976): *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza Emecé.
- . (1977): *El libro de arena*. Madrid: Alianza Emecé.
- . (2002): *Historia universal de la infamia*. Madrid: Diario El País S.L.
- . (2003): *El Aleph*. Madrid: Alianza.
- CAPELUSNIK RAJMIEL, María (2000): “El estudio del voseo en la clase de español”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del XI Congreso Internacional (2000): 257-266. En internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0257.pdf [Fecha de consulta: 09/02/2015].
- CARRICABURO, Norma (1997): *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid: Arco libros.
- . (1999): *El voseo en la literatura argentina*. Madrid: Arco Libros.
- CASTILLO, Abelardo (1992): “Carpe Diem”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 13-23.
- . (2015): *El que tiene sed*. Madrid: Carpe Noctem.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [Fecha de

- consulta: 06/06/2015].
- CORTÁZAR, Julio (1981): *Los premios*. Barcelona: Editorial Bruguera.
- . (1988): *Divertimento*. Madrid: Alfaguara.
- . (1994): *Cuentos completos/I*. Madrid: Alfaguara.
- . (2002): *Historias de cronopios y de famas*. Madrid: Diario El País S.L.
- . (2004): *Último round*. Barcelona: Destino.
- . (2008): *Rayuela*. (20ª edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- EIROA, Sofía, y SANCHÉZ, Raquel (2002): “La literatura española y el aprendizaje del español en la universidad”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del XIII Congreso Internacional (2002): 254-261. En internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- FOGWILL, Rodolfo (2009): *Cuentos completos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- FONTANELLA DE WEINBERG, María Beatriz (1999): “Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico”. En IGNACIO BOSQUE y VIOLETA DEMONTE (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española, Tomo I*. Madrid: Espasa Calpe, 1401-1425.
- FORN, Juan (1992): “Nadar de noche”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 203-211.
- . (2001): *Puras mentiras*. Buenos Aires: Alfaguara.
- FRESÁN, Rodrigo (1992): “El aprendiz de brujo”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 213-234.
- GARRIDO, Antonio, y MONTESA, Salvador (2010): “La recuperación de la literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Una necesidad y una propuesta”. En *Monografías marcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*. ISSN 1885-2211, 2010, núm. 11: 384-396. En internet: <http://marcoele.com/descargas/navas/19.garrido-montesa.pdf> [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- GASSÓ, María José (2009): “El voseo rioplatense en la clase de español”. En *V Encuentro brasileño de profesores de español. Suplementos marcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera*. ISSN 1885-2211, 2009, núm. 9: 1-26. En internet: <http://marcoele.com/descargas/enbrape/gasso-voseo.pdf> [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- INSTITUTO CERVANTES (2015a): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.
- . (2015b): *Jorge Luis Borges. Cronología de obras*. Centro Virtual Cervantes. En internet: http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/nueva_york_jorge_luis_borges_1.htm [Fecha de consulta: 09/02/2015].
- IPARRAGUIRRE, Sylvia (1992): “Encontrando a Celina”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 161-175.
- LETELIER BRUZZONE, Paula (2009): “La enseñanza de la literatura en cursos

- avanzados de ELE”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del XX Congreso Internacional (2009): 1145-1157. En internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_1145.pdf [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- MARECHAL, Leopoldo (1981): *Adán Buenosayres*. Barcelona: EDHASA.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (2000): “Norma y variación lingüística en la enseñanza de ELE”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (2000): 7-11. En internet: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0007.pdf [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- MARTÍNEZ, Tomás Eloy (1989): *La novela de Perón*. Madrid: Alianza Editorial.
- . (2002a): *Santa Evita*. Madrid: Alfaguara
- . (2002b): *El vuelo de la reina*. Madrid: Alfaguara.
- . (2003): *La mano del amo*. Madrid: Alfaguara.
- . (2009): *Purgatorio*. Madrid: Alfaguara.
- MARTÍNEZ GAVILÁN, María Dolores (1988): “Formas de tratamiento en el siglo XVII”. En Universidad de León, *Estudios humanísticos filología*, 10: 85-105.
- MAS ÁLVAREZ, Inmaculada (2014): “Formas de tratamiento y enseñanza del español como lengua extranjera”. En *redELE: Revista Electrónica de Didáctica del Español Lengua Extranjera*. ISSN: 1571-4667, Año 2014, número 26.
- MIRANDA, Lidia Raquel y otros (2009): “El voseo en el español de la Argentina. Descripción del fenómeno y propuesta metodológica para la clase de ELE”. En *V Coloquio CELU “Lengua, identidad y procesos de integración regional”*. Córdoba, Consorcio CELU. En internet: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/El_voseo_en_el_espanol_de_la_Argentina_Miranda_et_al.pdf.
- MORENO DE ALBA, José G. (2007): “Pronombres personales”. En *Introducción al español americano*. Madrid: Arco Libros, 159-172.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- MOYANO, Daniel (1984): *Libro de navíos y borrascas*. Gijón: Ediciones Noega.
- . (1989): *Tres golpes de timbal*. Madrid: Alfaguara.
- MUJICA LÁINEZ, Manuel (1970): *Los ídolos*. Barcelona: EDHASA.
- . (1982): *El escarabajo*. Barcelona: Plaza&Janés.
- . (1983): *La casa*. Barcelona: Plaza&Janés.
- . (1985): *Misteriosa Buenos Aires*. Barcelona: Seix Barral.
- NEUMAN, Andrés. (1999): *Bariloche*. Barcelona: Anagrama.
- . (2003): *Una vez argentina*. Barcelona: Anagrama
- . (2007): *El último minuto*. Madrid: Páginas de espuma.
- . (2009): *El viajero del siglo*. Madrid: Alfaguara.
- . (2010): *Cómo viajar sin ver*. Madrid: Alfaguara.
- . (2011): *Hacerse el muerto*. Madrid: Páginas de espuma.
- PAULS, Alan (1992): “El caso Berciani”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 177-201.

- . (2006): *El pasado*. Barcelona: Anagrama.
- . (2007): *Historia del llanto*. Barcelona: Anagrama.
- PEREGIL, Francisco (2014): “16 escritores argentinos a tener en cuenta”. *Babelia* (29 de noviembre de 2014). *El País*. Edición digital: <cultura.elpais.com>. En línea: <http://cultura.elpais.com/cultura/2014/11/28/babelia/1417176280_349526.html> [Fecha de consulta: 30/01/2015].
- PIGLIA, Ricardo (2000a): *Prisión perpetua*. Madrid: Ediciones Lengua de Trapo.
- . (2000b): *Plata quemada*. Barcelona: Anagrama.
- . (2000c): *Formas breves*. Barcelona: Anagrama.
- . (2001): *Respiración artificial*. Barcelona: Anagrama.
- . (2010): *Blanco nocturno*. Barcelona: Anagrama.
- . (2015): *Antología personal*. Barcelona: Anagrama.
- PIÑEIRO, Claudia (2010a): *Tuya*. Madrid: Alfaguara.
- . (2010b): *Las viudas de los jueves*. Madrid: Alfaguara.
- . (2013): *Un comunista en calzoncillos*. Madrid: Alfaguara.
- . (2014): *Betibú*. Madrid: Alfaguara.
- PUIG, Manuel (1977): *The Buenos Aires Affair*. Barcelona: Seix Barral.
- . (1978): *El beso de la mujer araña*. Barcelona: Seix Barral.
- . (1979): *Pubis angelical*. Barcelona: Seix Barral.
- . (1980): *Maldición eterna a quien lea estas páginas*. Barcelona: Seix Barral.
- . (1982a): *La traición de Rita Hayworth*. Barcelona: Biblioteca Universal Formentor.
- . (1982b): *Sangre de amor correspondido*. Barcelona: Seix Barral.
- . (1988): *Cae la noche tropical*. Barcelona: Seix Barral.
- . (2001): *Boquitas pintadas*. Madrid, Bibliotex: Biblioteca El Mundo.
- QUINO (2005): *Todo Mafalda*. Barcelona: Lúmen.
- QUINTANA, Emilio (1991): “Literatura y enseñanza de ELE”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del III Congreso Internacional (1991): 89-92. En internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf> [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- RAMÍREZ LUENGO, José Luis (2007): “Desarrollo histórico del español de América, II: morfosintaxis”. En *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco Libros, 47-56.
- RAMOS, Pablo (2015): *La ley de la ferocidad*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- . (2015): *El origen de la tristeza*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario Panhispánico de Dudas (DPD)*. Tema: “voseo”. En línea: <<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>> [Fecha de consulta: 06/06/2015].
- . (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Morfología. Sintaxis I. (NGLE, I)*. Madrid: Espasa.
- . (2010): *Nueva gramática de la lengua española. MANUAL*. Madrid: Espasa.
- . (2014): *Diccionario de la lengua española, DRAE, 23ª edición*. [En línea]: <<http://www.rae.es/>>.

- . (2015a): *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*. En línea: <<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>> [Fecha de consulta: 28/05/2015].
- . (2015b): *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)*. En línea: <<http://corpus.rae.es/creanet.html>> [Fecha de consulta: 28/05/2015].
- . (2015c): *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*. En línea: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>> [Fecha de consulta: 28/05/2015].
- SÁBATO, Ernesto (1999): *El túnel*. Madrid: Unidad Editorial para El Mundo.
- . (2001a): *Sobre héroes y tumbas (Volumen I)*. Madrid: Bibliotex, Biblioteca El Mundo.
- . (2001b): *Sobre héroes y tumbas (Volumen II)*. Madrid: Bibliotex, Biblioteca El Mundo.
- SACCOMANO, Guillermo (1992): “Imaginaria”. En JUAN FORN (ed.), *Buenos Aires. Una antología de nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 155-160.
- SACHERI, Eduardo (2009): *El secreto de sus ojos*. Madrid: Alfaguara.
- SAER, Juan José (2008): *La grande*. Barcelona: RBA Libros.
- SANZ PASTOR, Marta (2009): “El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas”. *Centro Virtual Cervantes*. Enciclopedia. Anuario (2006-2007). En línea: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf> [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- SOLER MONTES, Carlos (2008): “Evaluación y variación lingüística: la dimensión diatópica de la lengua en la certificación de la competencia en Español / Lengua extranjera”. *Monográficos marcoELE, núm. 7, Evaluación*: 122-136.
- TIZÓN, Héctor (2001): *La casa y el viento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- . (2002): *El viejo soldado*. Buenos Aires: Alfaguara.
- . (2006): *Cuentos completos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- TOMÁS, Maximiliano (2013): “¿Cuáles son los diez escritores imprescindibles de la literatura argentina?”. *La Nación*. Edición digital: <www.lanacion.com.ar>. En línea: <<http://www.lanacion.com.ar/1586663-cuales-son-los-diez-escritores-imprescindibles-de-la-literatura-argentina>> [Fecha de consulta: 30/01/2015].
- UBACH MEDINA, Antonio (1997): “La literatura contemporánea en la clase de español”. *ASELE: Asociación para la enseñanza del español como segunda lengua*, Actas del VIII Congreso Internacional (1997): 823-831. En internet: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf> [Fecha de consulta: 05/06/2015].
- WALSH, Rodolfo (2010): *Cuentos completos*. Madrid: Veintisiete Letras.
- WIKIMEDIA COMMONS (2012): Entrada: “Países voseantes”. En línea: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mapa_-_Paises_voseantes.png> [Fecha de consulta: 29/05/2015].
- WIKIPEDIA (2014a): Entrada: “Manuel Mujica Láinez”. En línea: <http://es.wikipedia.org/wiki/Manuel_Mujica_L%C3%A1inez> [Fecha de consulta: 11/02/2015].
- . (2014b): Entrada: “Los pichiciegos”. En línea: <http://es.wikipedia.org/wiki/Los_Pichiciegos> [Fecha de consulta: 11/02/2015].

YANG, Song (2011): *Estudio comparativo de las formas pronominales de tratamiento en español y chino. Orientaciones para su enseñanza en la clase de ELE. Tesis de Doctorado*. León: Universidad de León, Facultad de Filosofía y Letras.

ANEXO I. Cuadro de escritores argentinos voseantes utilizados en el corpus.

Escritor	Provincia argentina	Obras
Jorge Luis Borges (1899 - 1986)	Buenos Aires	<i>Inquisiciones</i> (1925)* <i>Historia universal de la infamia</i> (1935)* <i>Ficciones</i> (1944)* <i>El Aleph</i> (1949) <i>El informe de Brodie</i> (1970) <i>El libro de arena</i> (1975)
Leopoldo Marechal (1900 - 1970)	Buenos Aires	<i>Adán Buenosayres</i> (1948)
Roberto Arlt (1900 - 1942)*	Buenos Aires	<i>El juguete rabioso</i> (1926)* <i>Los siete locos</i> (1929)* <i>Los lanzallamas</i> (1931)*
Manuel Mujica Láinez (1910 - 1984)	Buenos Aires	<i>Misteriosa Buenos Aires</i> (1950) <i>Los ídolos</i> (1953) <i>La casa</i> (1954) <i>El escarabajo</i> (1982)
Ernesto Sábato (1911 - 2011)	Rojas	<i>El túnel</i> (1948) <i>Sobre héroes y tumbas</i> (1961)
Adolfo Bioy Casares (1914 - 1999)	Buenos Aires	<i>La invención de Morel</i> (1940)* <i>Diario de la guerra del cerdo</i> (1969) <i>Historias fantásticas</i> (1972)
Julio Cortázar (1914 - 1984)	Ixelles, Bélgica	<i>Divertimento</i> (1950) <i>Bestiario</i> (1951) <i>Los premios</i> (1960) <i>Historias de cronopios y de famas</i> (1962) <i>Rayuela</i> (1963) <i>Todos los fuegos el fuego</i> (1966) <i>Último round</i> (1969)
Héctor Tizón (1929 - 2012)	Jujuy	<i>Todos los cuentos</i> (1960 - 2006) <i>La casa y el viento</i> (1984) <i>El viejo soldado</i> (2002)
Rodolfo Walsh (1927 - 1977)	Río Negro	<i>Cuentos completos</i> (1950 - 1973)
Daniel Moyano (1930 - 1992)	Buenos Aires	<i>Libro de navíos y borrascas</i> (1984) <i>Tres golpes de timbal</i> (1989)
Manuel Puig (1932 - 1990)	Buenos Aires	<i>La traición de Rita Hayworth</i> (1968) <i>Boquitas pintadas</i> (1969) <i>The Buenos Aires Affair</i> (1973) <i>El beso de la mujer araña</i> (1976) <i>Pubis angelical</i> (1979) <i>Maldición eterna a quien lea estas páginas</i> (1980) <i>Sangre de amor correspondido</i> (1982) <i>Cae la noche tropical</i> (1988)
Tomás Eloy Martínez (1934 - 2010)	Tucumán	<i>La novela de Perón</i> (1985) <i>La mano del amo</i> (1991) <i>Santa Evita</i> (1995) <i>El vuelo de la reina</i> (2002) <i>Purgatorio</i> (2008)
Abelardo Castillo (1935 -)	Buenos Aires	<i>El que tiene sed</i> (1985) "Carpe diem" (1992)

Juan José Saer (1937 - 2005)	Santa Fe	<i>La grande</i> (2005)
Ricardo Piglia (1940 -)	Buenos Aires	<i>Respiración artificial</i> (1980) <i>Prisión perpetua</i> (1988) <i>Plata Quemada</i> (2000) <i>Formas breves</i> (2000) <i>Blanco Nocturno</i> (2010) <i>Antología personal</i> (2015)
Rodolfo Fogwill (1941 - 2010)	Buenos Aires	<i>Cuentos completos</i> (1974 - 2007)
Sylvia Iparraguirre (1947 -)	Junín	" <i>Encontrando a Celina</i> " (1992)
Guillermo Saccomano (1948 -)	Buenos Aires	" <i>Imaginaria</i> " (1992)
César Aira (1949 -)	Buenos Aires	<i>La mendiga</i> (1999) <i>Parménides</i> (2006)
Juan Forn (1959 -)	Buenos Aires	" <i>Nadar de noche</i> " (1992) <i>Puras mentiras</i> (2001)
Alan Pauls (1959 -)	Buenos Aires	" <i>El caso Berciani</i> " (1992) <i>El pasado</i> (2003) <i>Historia del llanto</i> (2007)
Claudia Piñeiro (1960 -)	Buenos Aires	<i>Tuya</i> (2005) <i>Las viudas de los jueves</i> (2005) <i>Betibú</i> (2010) <i>Un comunista en calzoncillos</i> (2013)
Rodrigo Fresán (1963 -)	Buenos Aires	" <i>El aprendiz de brujo</i> " (1992)
Pablo Ramos (1966 -)	Buenos Aires	<i>La ley de la ferocidad</i> (2007) <i>El origen de la tristeza</i> (2014)
Marcelo Birmajer (1966 -)	Buenos Aires	<i>Historias de hombres casados</i> (1999) <i>Nuevas historias de hombres casados</i> (2001)
Eduardo Sacheri (1967 -)	Buenos Aires	<i>El secreto de sus ojos</i> (2009) ¹¹
Andrés Neuman (1977 -)	Buenos Aires	<i>Bariloche</i> (1999) <i>Una vez Argentina</i> (2003) <i>El último minuto</i> (2007) <i>El viajero del siglo</i> (2009) <i>Como viajar sin ver</i> (2010) <i>Hacerse el muerto</i> (2011)

(*) Autores y obras anteriores a 1945 que no se incluyen en el corpus pero que se han analizado.

¹¹ Esta novela fue editada por primera vez en el año 2005 en Buenos Aires con el título *La pregunta de sus ojos*.

ANEXO II. El voseo en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

Referencias al voseo contenidas en el PCIC:

Gramática. Nivel A1-A2

7. El pronombre.

7.1. El pronombre personal.

7.1.1. Pronombre sujeto. A1.

Forma

- Paradigma de las tres personas gramaticales
yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos
- Variación de género: 3.ª persona de singular y de plural; 1.ª y 2.ª personas de plural
él / ella, ellos / ellas
nosotros / nosotras
vosotros / vosotras
- [Zonas voseantes de Hispanoamérica] Forma *vos* para 2ª persona del singular. Coexistencia del tuteo con mayor o menor alternancia de formas con el voseo [México, excepto Chiapas, y El Caribe] Uso exclusivo del tuteo

7.1.3. Pronombres átonos de objeto indirecto: serie *me, te, le*. A2.

Forma

- Formas invariables
me, te, nos, os
[Zonas voseantes de Hispanoamérica]
Uso de la forma *te* con el voseo
Vos te hacés la comida.

7.1.6. Pronombres tónicos complementos preposicionales. A2.

Forma

- Paradigma de las formas tónicas coincidentes con las formas de sujeto
- Formas específicas de 1.ª y 2.ª persona del singular detrás de preposición: *mí, ti*
[Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas para el voseo (*vos*)
con vos, a vos, para vos

9. El verbo.

9.1.1. Tiempos verbales de indicativo. Presente. A1.

Forma

- Paradigma de verbos regulares

[Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas voseantes verbales. Diversidad según dos tipos predominantes: *am-áis, com-ís, viv-ís* y *am-ás, com-és, viv-ís*
Vos am-áis, com-ís, viv-ís [Sierra de Ecuador, zona meridional de Perú, Chile, noroeste y porción patagónica de Argentina y Bolivia (Oruro y Potosí)]
Vos am-ás, com-és, viv-ís [México (Chiapas, Tabasco, Yucatán y Quintana Roo), Centroamérica (excepto mitad oriental de Panamá), Colombia (costa pacífica y andina), Venezuela (interior), Ecuador (costa), Bolivia (excepto Concepción), Argentina (Misiones, Corrientes, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa, Río Negro, Chubut y Tierra del Fuego) y Uruguay (excepto zona ultraserrana)]
vos am-ás, com-és, viv-ís; Tú am-ás, com-és, viv-ís [Oriente y Sur de Bolivia, Uruguay (Montevideo)]

Irregularidades propias: *ser, estar, haber, ir*

[Zonas voseantes de Hispanoamérica] Irregularidades de *ser*: *Vos sos*.

9.3. El imperativo. A2.

Forma

- Imperativos afirmativos regulares en 2.^a persona del singular y del plural
[Chiapas (México), Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Colombia, Zulia (Venezuela), Ecuador, Arequipa (Perú), Bolivia, Argentina, Chile] Imperativo de la formavos: *-á, -é, -í*

Gramática. Nivel C1.

7. El pronombre.

7.1.6. Pronombres tónicos complementos preposicionales.

Forma

- Formas amalgamadas: persona singular y plural con la preposición *con*: *consigo*
[Zonas voseantes de Hispanoamérica] Formas para el voseo (vos): *consigo*

Tácticas y estrategias pragmáticas. Nivel B1-B2.

1. Construcción e interpretación del discurso.

1.2. Marcadores del discurso.

1.2.5. Controladores del contacto.

1.2.5. Controladores del contacto

- Verbos de percepción: *¿sabes?, ¿ves?, ¿entiendes?...*

No sé qué decir, ¿entiendes?

[Zonas voseantes de Hispanoamérica]

¿Sabés?, ¿entendés?

1.6. Valores ilocutivos de los enunciados interrogativos.

16.1. Interrogativos neutros.

- Valor fático-apelativo

Fórmulas rutinarias de control del contacto

¿Sí?, ¿de verdad?, ¿eh?, ¿entiendes?...

¿Oyes?, ¿me oyes? [al teléfono]

[Zonas voseantes de Hispanoamérica]

¿Sabés?, ¿entendés?

ANEXO III. Tiras cómicas del cómic de *Mafalda*, de Quino.



—¿Por qué no respondés? —pregunté.

—Porque me parece inútil. Este diálogo lo hemos tenido muchas veces en forma casi idéntica.

—No, no es lo mismo que otras veces. Te he preguntado si ahora lo querés a Allende y me has dicho que sí. Me parece recordar que en otra oportunidad, en el puerto, me dijiste que yo era la primera persona que habías querido.

María volvió a quedar callada. Me irritaba en ella que no solamente era contradictoria sino que costaba un enorme esfuerzo sacarle una declaración cualquiera.

—¿Qué contestás a eso? —volví a interrogar.

—Hay muchas maneras de amar y de querer —respondió, cansada—. Te imaginarás que ahora no puedo seguir queriendo a Allende como hace años, cuando nos casamos, de la misma manera.

—¿De qué manera?

—¿Cómo, de qué manera? Sabés lo que quiero decir.

—No sé nada.

—Te lo he dicho muchas veces.

—Lo has dicho, pero no lo has explicado nunca.

—¡Explicado! —exclamó con amargura—. Vos has dicho mil veces que hay muchas cosas que no admiten explicación y ahora me decís que explique algo tan complejo. Te he dicho mil veces que Allende es un gran compañero mío, que lo quiero como a un hermano, que lo cuido, que tengo una gran ternura por él, una gran admiración por la serenidad de su espíritu, que me parece muy superior a mí en todo sentido, que a su lado me siento un ser mezquino y culpable. ¿Cómo podés imaginar, pues, que no lo quiera?

—No soy yo el que ha dicho que no lo quieras. Vos misma me has dicho que ahora no es como cuando te casaste. Quizá debo concluir que cuando te casaste lo querías como decís que ahora me querés a mí. Por otro lado, hace unos días, en el puerto, me dijiste que yo era la primera persona a la que habías querido verdaderamente.

María me miró tristemente.



Universidad de Jaén

Centro de Estudios de Postgrado

Trabajo Fin de Máster

**LA INMERSIÓN EN
ESPAÑOL COMO
LENGUA ESCOLAR Y DE
CONTEXTO.
ESTUDIO DE CASOS**

Luis Miguel Miñarro López
Junio, 2014

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA	3
3. OBJETIVOS	5
3.1. Objetivo general	5
3.2. Objetivos específicos	5
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. Integración escolar de los alumnos inmigrados	6
4.2. La competencia lingüística y la competencia comunicativa intercultural	6
4.3. El repertorio lingüístico de los alumnos: las lenguas maternas, la lengua del contexto y de la escuela (el español), las lenguas extranjeras (inglés, otras)	11
4.4. Del análisis de la diversidad lingüística en un centro educativo al Proyecto lingüístico de centro	13
5. METODOLOGÍA	18
5.1. Descripción de la metodología de la investigación	18
5.2. Descripción de los instrumentos de investigación	19
6. ESTUDIO	22
6.1. Descripción del corpus y recogida de datos	22
6.2. Descripción del contexto	24
6.3. Herramientas de análisis	25
6.3.1. <i>Cuestionario de contexto socio-familiar</i>	25
6.3.2. <i>Test de actitud lingüística</i>	26
6.3.3. <i>Pruebas de evaluación diagnóstica</i>	26
6.3.4. <i>Cuestionario para entrevista personal</i>	26
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	28
7.1. Lo escolar y lo doméstico en cuestiones de lenguas	28
7.2. La integración escolar	29
7.3. Cuestión de actitud	31

7.4. La inmersión lingüística y su reflejo en los niveles de dominio	32
7.5. Competencia plurilingüe y repertorio lingüístico.....	37
8. CONCLUSIONES	42
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
9.1. Referencias bibliográficas	45
9.2. Referencias normativas	48
ANEXOS	
Anexo I	1
<i>Cuestionario para el análisis del contexto</i>	
Anexo II	4
<i>Test de actitud lingüística</i>	
Anexo III	5
<i>Cuestionario para entrevista con alumnos</i>	

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración, relativamente reciente en España, tiene su reflejo en la escuela. A ella se incorporan niños de origen extranjero aunque algunos nacidos ya en España, otros llegados como consecuencia de la agrupación familiar. Muchos de ellos no conocen el español porque su lengua familiar, de origen, es otra.

El primer 'choque' con esta circunstancia se produce al llegar a la escuela, fuera del entorno familiar, desprotegidos, cuando tienen que convivir con la dificultad, cuando no angustia de no poder satisfacer una necesidad 'fisiológica', la de comunicarnos.

Esa dificultad parece recíproca pues la escuela también necesita hacerse entender en su lengua, en este caso el español o castellano,¹también en su propio código. Es el código de lo académico, de los usos formales de la lengua vinculados a la norma, del conocimiento principalmente enseñado a través de la lengua y menos a través de la experiencia. No obstante, conviene tener en cuenta que esta cuestión, también atañe, en cierto modo, al alumnado 'nativo'.

A pesar de las dificultades y pasado un cierto tiempo parece que las dificultades iniciales se superan y se puede hablar de integración. En ese sentido, se ha considerado que el proceso de inmersión/integración es un proceso de interacción entre el contexto y el sujeto implicado, que también se ha querido explorar. De esa exploración han surgido algunas hipótesis relacionadas con la intensidad de la interacción o exposición al contexto y con la actitud de la comunidad que recibe a los alumnos extranjeros y sus familias. Todo ello en una comunidad monolingüe poco expuesta a experiencias plurilingües e interculturales.

Pero ¿ha sido este un proceso natural? ¿la mera inmersión y el paso del tiempo han sido suficientes?

Parece que no, que la escuela como institución interviene. En este estudio se ha querido indagar en cómo. También en cómo han vivido los alumnos estudiados este proceso y cómo lo han ido superando.

Esa superación puede medirse en términos de resultados académicos, pero se ha pretendido averiguar si estos resultados, entendidos como ganancias, se han ido

¹ Utilizaremos indistintamente en este estudio.

edificando a costa de algunas pérdidas en relación a la construcción de la identidad personal, cultural y lingüística.

En esa tensión entre pérdidas y ganancias, los alumnos desarrollan su propio repertorio lingüístico, que se ha ido expandiendo en función de variables culturales y personales, repertorio que se ha querido representar con la idea de reconocer que las lenguas de la escuela no son solo el español o castellano y la lengua extranjera que señala el currículo.

Esta consideración sobre las lenguas de la escuela, puede parecer un mero posicionamiento personal o ideológico, pero no es más que la constatación de una realidad que no puede ser obviada o despreciada por la escuela. A ese respecto, y a modo de conclusión de este estudio se plantean algunas propuestas.

En definitiva se trata de aprovechar el conocimiento que se genera a partir de las experiencias personales de los alumnos, del estudio de casos, para plantear nuevas hipótesis que ayuden a la reflexión y a la mejora de prácticas educativas, tanto a nivel personal como de centro.

2. JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA Y PERSONAL DEL TEMA

En mis clases de 4º de Educación Primaria he encontrado cinco alumnos extranjeros (dos de origen marroquí, dos de origen rumano y uno de origen chino). Cuando evaluamos su rendimiento en las distintas áreas del currículo no observamos diferencias con el resto de alumnos de la clase, incluida la evaluación en el área de lengua castellana y para las distintas destrezas comunicativas; del mismo modo su nivel de relación e interacción con el resto de alumnos o con el profesorado se puede considerar normal, no viéndose afectada la comunicación, al menos en el aula en la que la comunicación es más formal y tiene un carácter académico y está menos expuesta a giros o expresiones locales o vulgarismos.

Un día, cuando reviso los expedientes escolares de mis alumnos y alumnas, me encuentro con que a una de las alumnas, de origen marroquí, su profesora en Educación Infantil la ha evaluado de la siguiente manera: *“no la puedo evaluar porque desconoce el idioma”*.

Es entonces cuando surgen las preguntas, ¿cómo se valoran en este contexto sus lenguas y culturas de origen? ¿cómo se valoran y evalúan sus aprendizajes en relación a las áreas² de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno o Comunicación y representación, con independencia de la lengua o lenguas que usen? ¿cómo se ha producido ese proceso de integración y de adquisición de la lengua del contexto, de la escuela? ¿cómo ha actuado la institución escolar para facilitar dicha integración y adquisición? ¿se pueden mejorar dichos procesos?

Son cuestiones que han surgido en este tiempo y que interesan especialmente tanto desde el punto de vista pedagógico y lingüístico, así como antropológico. Aunque en nuestro caso los conflictos interculturales y lingüísticos parezcan resueltos, al menos aparentemente, estoy convencido de que el camino, seguido por estos niños y niñas, desde su llegada a la escuela, no ha estado exento de dificultades.

La escuela, para los alumnos de origen extranjero y también para el resto de alumnos, es el primer lugar donde primero se articulan, de manera sistemática e institucionalizada, los mecanismos de la socialización. Es en este contexto donde ocurren los cambios que experimentan los hijos de inmigrantes, donde se viven las

² REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. BOE de 4 de enero de 2007.

primeras experiencias de adaptación a una nueva cultura y donde se recibe la aceptación o no de su 'diferencia'. Desde el comienzo el niño descubre que es la lengua, en este caso el español, la que tiene la llave para el éxito en dicha adaptación. Primero será la lengua para comunicarse y relacionarse entre iguales y después la lengua académica, la lengua vehicular de las materias escolares y en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es también donde el niño sufre las primeras tensiones emocionales entre lo que es su propia lengua y la mayoritaria que representa la escuela. Es el lugar en el que los maestros y profesores ponen en juego prácticas que pueden ser integradoras, segregadoras, asimiladoras o incluso marginadoras, como hemos podido advertir en el caso comentado.

Reflexionar sobre la práctica de la institución escolar y también sobre las prácticas docentes particulares puede ayudarnos a describir procesos de integración que son anómalos y deben ser evitados, otros que pueden ser mejorados y otros que seguramente deben ser reconocidos y compartidos por la comunidad educativa, con el propósito de poder contribuir a superar los retos de la escuela intercultural y plurilingüe.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Estudiar cómo se ha producido la integración en el medio escolar de 5 alumnos de origen y lengua extranjera a través de su inmersión en español como lengua del contexto y de la escuela.

3.2. Objetivos Específicos

- Documentar el marco institucional del tratamiento de la diversidad lingüística.
- Documentar las actuaciones que con carácter específico se han llevado a cabo en esta escuela para facilitar la integración escolar de estos alumnos.
- Investigar sobre la experiencia personal de estos alumnos en relación a su proceso de integración escolar y la relación de este proceso con la adquisición del español.
- Estudiar cada uno de los contextos familiares de estos alumnos para identificar sus repertorios lingüísticos y su relación con el dominio del español.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. La integración escolar de los alumnos inmigrados

Aunque la existencia de alumnado alófono se da en distinta medida en cada uno de los países de la Unión Europea, casi todos los sistemas educativos han habilitado medidas de apoyo lingüístico para estos grupos. De este modo y con el objetivo de favorecer la rápida integración del alumnado inmigrado en el sistema educativo, especialmente de aquéllos cuya lengua materna es diferente a la de la escuela, se ofrecen varios modos de atención que siguen dos modelos básicos (Eurydice: 2008):

- Integración directa con apoyo lingüístico, gracias a la cual el alumnado inmigrante se incorpora a clases con niños de su misma edad. En estos casos el contenido curricular de las distintas áreas es el mismo para todos los alumnos. El alumno inmigrante recibe el apoyo lingüístico de acuerdo con sus necesidades durante las horas escolares normales y en el seno del grupo de referencia.
- Formación de grupos o clases separadas en las que el alumnado inmigrante asiste a clases separadas del resto de alumnos y alumnas durante un tiempo (desde unas pocas semanas a uno o dos años escolares) para recibir una formación especial adecuada a sus necesidades, especialmente lingüística. No obstante, puede coincidir con otros alumnos de su mismo nivel en clases de otras asignaturas.

En el caso de España, estos dos modelos se complementan y se dan simultáneamente lo que se confirma también en la caso de la escuela en la que estos niños están escolarizados.

4.2. La competencia lingüística y la competencia comunicativa intercultural

Históricamente, nuestra cultura, la española, se ha ido configurando como una mezcla más o menos homogénea de todos los fenómenos migratorios que por distintas causas se han dado en nuestro territorio. Podemos afirmar, sin miedo a equivocarnos que nuestra sociedad, nuestra cultura, también nuestra lengua (el español), es un producto multicultural.

En la actualidad, estos fenómenos de movilidad se han ido acelerando y su rostro visible es la diversidad cultural y lingüística que se percibe en nuestros pueblos y ciudades, por lógica, también en nuestras escuelas.

Ahora, más que nunca, se puede afirmar que la “complejidad es la característica definitoria de la realidad escolar” (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006: 8) y todo ello porque:

[...] las sociedades modernas lo son, porque el mundo lo es, y aunque jamás la escuela ha sido simple ni uniforme, la variedad de lenguas y de culturas de origen del alumnado que hoy presenta es un factor hasta ahora apenas existente y que nunca antes se había considerado en este país. (Ruiz Bikandi y Tusón, 2006: 8)

En estas circunstancias y con todo el arsenal de constituciones, derechos universales del hombre, de la infancia, en la mano, puede parecer que el reconocimiento de las distintas identidades, de la diversidad; el diálogo intercultural o hasta el mestizaje, como fórmula para aprovechar con éxito la situación, son evidentes y resultan por tanto necesarios

No obstante, en este momento, lo que se nos plantea es el conflicto entre un mundo y una sociedad globalizada que pretende ser homogénea y, la segregación sistemática cuando no “*demonización*” o persecución de los diferentes, extranjeros o inmigrantes, de las minorías.

Es una cuestión de actitud y en esa actitud la sociedad ha pasado de la indiferencia al intento de asimilación, hasta llegar a la persecución; todo ello a causa de la ignorancia y del fracaso de los intentos asimiladores. Como consecuencia los miedos que se manifiestan en boca de tantos ciudadanos y ciudadanas y de partidos políticos que defienden, si hace falta hasta con violencia, una nueva clase de racismo: el cultural y lingüístico.

Paradójicamente, en la época en la que las herramientas para la información y la comunicación han venido a revolucionar y a “*democratizar*” las relaciones entre los ciudadanos y la información y las posibilidades de acceder y crear conocimiento se han multiplicado, posiblemente nos falta la capacidad de desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

En esto, la escuela, como institución, no es ajena (Vilà, s.f.). Como ya hemos afirmado, es en la escuela donde también se visualiza la diversidad cultural y lingüística y el lugar donde el alumno ‘extranjero’ recibe de forma más explícita su aceptación o su rechazo en el nuevo contexto.

Esta inmersión en un nuevo grupo de relaciones no está exenta de conflicto pero cuando el conflicto es entre iguales, parece que el conflicto se suele resolver bastante satisfactoriamente entre las partes (los alumnos de origen español y los alumnos de origen extranjero) y son los propios actores los que desarrollan estrategias de comunicación (lingüística e intercultural) que les permiten crear un espacio de relación positivo, al menos en el ámbito escolar.

Las dificultades surgen cuando el profesorado, a pesar de que cuenta con orientaciones pedagógicas, prescripciones curriculares y proyectos educativos, carece de actitud favorable hacia la diversidad cultural y lingüística y la ignora o le muestra indiferencia; o vive esta diversidad como un problema o una amenaza y se enfrenta a ella amparándose en las tesis del asimilacionismo o la marginación (Martín Rojo, et al, 2003: 33).

Cuando encontramos interlocutores con referencias culturales y lingüísticas distintas, resulta obvio que negar que estas otras referencias existen o decidir que en el espacio-clase donde se producen las interacciones estas solo se pueden dar en el marco lingüístico y cultural del grupo mayoritario, parece responder a un modelo que conduce a la marginación y a la exclusión de los alumnos y alumnas que no son competentes en español desde el punto de vista lingüístico o comunicativo.

Queda claro que el desarrollo de la competencia comunicativa no es suficiente (Salaberry, 2007) para atender a las necesidades del grupo o del hablante minoritario, pero tampoco del grupo mayoritario que no entiende por qué no es capaz de entenderse con un igual. Es necesario, por tanto, plantear estrategias o enfoques que tengan en cuenta la perspectiva intercultural o el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Esta competencia aparece definida (Rodrigo, 1999) como “la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces, todo ello no en términos de perfección sino de suficiencia, aceptando siempre un cierto grado de incertidumbre”.

De modo parecido el Consejo de Europa plantea en el Marco europeo de referencia para las lenguas (2001: 11-14) que para el aprendizaje de las lenguas, además de la competencia comunicativa que se activa a través de actividades del lenguaje como la comprensión, expresión, interacción o mediación, tanto en el discurso oral como en el escrito, se hace necesario el desarrollo de las competencias generales

(saber, saber hacer, saber ser) entre las que se incluye la consciencia intercultural y las habilidades interculturales.

En definitiva, podemos reconocer que los componentes de la competencia intercultural (Byram, 1997: 50-54) son:

- Conocimiento de cómo funcionan los grupos y las identidades sociales, tanto las propias como las de otros.
- Habilidades para comparar e interpretar documentos o acontecimientos de otra cultura y relacionarlos con los de la propia.
- Habilidades para descubrir e interaccionar tanto nuevo conocimiento como prácticas culturales de una cultura ajena.
- Consciencia cultural crítica para valorar prácticas y productos culturales de otras culturas, así como los propios.
- Actitudes y disponibilidad para relativizar valores y creencias propios, asumiendo que no son los únicos posibles ni los mejores o más correctos.

Este nuevo planteamiento que empieza a tener sentido cuando hablamos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, adquiere plena vigencia si nos referimos, a alumnos y alumnas que tienen la necesidad de aprender el español, ya no como lengua extranjera sino como segunda lengua, como lengua de contexto, como lengua escolar; pero también cuando nos planteamos la situación de alumnos de origen y cultura española que conviven en aulas multiculturales, con alumnos de culturas y lenguas diferentes.

Podemos encontrar que al niño-niña extranjero se le requiera para que se comporte y hable de acuerdo con las normas y convenciones de la comunidad en la que se inserta teniendo como modelo el hablante nativo. Modelo éste que está en cuestión (Blyth, 1995), por referirse a un hablante monolingüe perfecto, en una comunidad de habla monolingüe, lo que se considera una abstracción del todo inexistente.

En este caso, la lengua, las lenguas, tanto el español como la lengua de origen del alumno-a se entienden como un obstáculo para la comunicación entre personas de culturas diferentes (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE), incluso en un inconveniente para el tratamiento escolar en los aspectos curriculares.

Por otra parte, resulta de interés, también, saber si la exigencia con respecto al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural le corresponde solo al alumno

extranjero o esas habilidades y actitudes antes descritas deben ser también procuradas para el resto del grupo.

Es aquí donde encontramos que el contexto en el que se desenvuelve el alumno de lengua y cultura extranjera es determinante. ¿Cuál es la actitud de la comunidad educativa en que se inserta hacia las lenguas? ¿Se plantea el centro educativo atender al desarrollo de la competencia intercultural de todos los alumnos? ¿Qué modelo o enfoque plantea el centro para dicho desarrollo desde su proyecto educativo o proyecto lingüístico? ¿Cómo “vive” el profesorado el hecho de la diversidad lingüística y cultural? ¿Tiene el profesorado capacidad de empatía³?

Desde esta perspectiva hemos de tener en cuenta lo que se señala en el Diccionario de términos clave de ELE (Centro Virtual Cervantes) en relación a los distintos enfoques para el desarrollo de la competencia intercultural:

[...] entre los enfoques que tienen en cuenta el desarrollo de la competencia intercultural destacan principalmente dos: el enfoque de las destrezas sociales (*The Social Skills Approach*) y el enfoque holístico (*The Holistic Approach*). El primero, basándose en el modelo del hablante nativo, parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística *para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural*⁴, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales.

[...] En cambio, la propuesta del segundo enfoque consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Sólo así aquel *superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad*⁵ [...] En este enfoque [...] el énfasis se desplaza de la cultura meta, tal y como sucedía en el primer enfoque, a las dos culturas en contacto, a saber, la propia y la extranjera.

Interesa, por último, destacar la importancia de los aspectos afectivos y emocionales de los alumnos que pueden favorecer los procesos de inmersión de alumnos extranjeros, el desarrollo de su competencia comunicativa en español y su relación con la competencia intercultural, habilidades y actitudes del grupo de referencia de origen y cultura española; sin olvidar la motivación (Rodrigo, 1999), caracterizada por el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, la predisposición para aprender de los demás, la reflexión intercultural desechando visiones etnocéntricas y el deseo de construir la propia identidad a partir del contacto intercultural.

³ Capacidad de empatía: capacidad de situarse en la mente de alguien culturalmente distinto y desarrollar pensamientos y emociones en la interacción. (Chen y Starosta, 2000)

⁴ Las cursivas son nuestras.

⁵ Las cursivas son nuestras.

4.3. El repertorio lingüístico de los alumnos: las lenguas maternas, la lengua del contexto y de la escuela (el español), las lenguas extranjeras (inglés, otros)

Tal y como ya se ha señalado, para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural cabe el enfoque que consiste en ayudar al alumno-a a que desarrolle una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales. Se pretende así evitar el choque cultural y la pérdida de identidad y poner el foco no sólo en la lengua-cultura meta (el español), sino en el entramado de lenguas o referencias lingüístico-culturales que deben seguir en contacto, evitando el etnocentrismo por cualquiera de las partes implicadas (profesor-grupo mayoritario versus alumno extranjero). En definitiva, se trata de reconocer aprendizajes y conocimientos que se han producido o se puedan seguir produciendo en la lengua de origen, facilitar los nuevos aprendizajes y las estrategias para la interacción y la relación en la lengua de la escuela (el español) y sumar los que se produzcan en la lengua extranjera tal y como se señala en el currículo; en un modelo de aprendizaje integrado de conocimientos y lengua que tenga en cuenta las variables afectiva y cognitiva y la dimensión comunicativa (Pavón, 2011).

Como ya hemos afirmado antes, no se trata de buscar la integración del alumno extranjero pretendiendo un dominio monolingüe en español al que se le añada en forma de apéndice la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés; por el contrario es conveniente pretender el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que quepan todas las referencias lingüístico-culturales del alumno-a.

Es aquí donde puede resultar de ayuda para el profesorado la descripción del repertorio lingüístico del alumno (Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE), para hacer referencia a las diversas lenguas en las que es capaz de comunicarse, tanto en el aula como fuera de ella.

Como ejemplo puede servir el ejercicio propuesto en la Guía Didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas, para alumnado de Educación Secundaria, en la forma del ‘abanico lingüístico’⁶.

⁶ El abanico lingüístico es una representación gráfica, polícroma y abstracta, bastante clara, de las lenguas que puede utilizar una persona, distribuidas muy sencillamente en forma de abanico o de árbol, con un eje cronológico (eje vertical) y de ámbitos de uso sociales (eje horizontal). La forma de embudo o vaso más estrecho –o de abanico– simula el «crecimiento» y la diversificación de lenguas que experimenta la persona a lo largo de la vida.

No se trataría de hacer un mero registro numérico de las distintas lenguas sino también de describir en qué contextos se utilizan las distintas lenguas y cómo se hace uso de ellas en términos de competencia plurilingüe; es decir, no sólo como una suma de conocimientos de distintas lenguas, a modo de departamentos estancos que se van acumulando sino entendiendo por ésta la capacidad de interrelación que se establece entre ellas; todo ello en consonancia con lo que propone el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL) en relación con el fomento del plurilingüismo:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (MECD, 2002: 4)

En la práctica educativa, lo que se pretende es el “dominio” de varias lenguas, sin tener como referente el modelo del “hablante nativo ideal”, que como ya hemos enunciado con anterioridad no debe pretenderse por inalcanzable. Por el contrario la idea de repertorio lingüístico con distintos niveles de dominio, ajustados a las necesidades del estudiante puede ser un objetivo asumible en la medida que se adopte un enfoque plurilingüe, tal y como presenta el MCERL (MECD, 2002: 5):

La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del “dominio” de una o dos – o incluso tres lenguas – cada una considerada de forma aislada, con el “hablante nativo ideal” como modelo fundamental.

Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico ideal en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.

A este planteamiento cabe añadir que cada vez es más evidente que, en general, los aprendizajes no sólo se producen en el contexto formal o de la escuela, ya que hay más espacio para el conocimiento y la comunicación fuera de la escuela que dentro; del mismo modo, en particular, si hacemos referencia a los aprendizajes relacionados con las lenguas, tal y como queda implícito en la definición de plurilingüismo que se ha ofrecido anteriormente. Es por eso que en los últimos años, instituciones como el Consejo de Europa (2012) o la UNESCO vienen señalando la importancia de complementar e integrar los aprendizajes formal, no formal e informal. Los contextos no

formales e informales generan espacios de comunicación y de interacción comunicativa que también deben de ser aprovechados por el maestro o maestra; no sólo no debe ignorarlos, rechazarlos o sentirlos como una amenaza (otras lenguas en competencia con el español de la escuela), sino que debe conocer esos contextos, ponerlos en valor y utilizarlos para que el alumno-a aprendiz de español los utilice en el desarrollo de un repertorio plurilingüe más rico y variado.

4.4. Del análisis de la diversidad lingüística en un centro educativo al Proyecto lingüístico de centro

Es cierto que durante los últimos 10 o 15 años, la legislación educativa española ha recogido la importancia de las llamadas lenguas extranjeras y su aprendizaje, seguramente obligada por la presión social que viene reclamando, de forma cada vez más insistente, la necesidad de disponer de ciudadanos más competentes en el uso de las lenguas, principalmente por motivos económicos. No obstante, en ese espacio reservado a las lenguas extranjeras sólo aparecen algunas lenguas europeas, aquellas de prestigio social y económico como el inglés y el francés, o en menor medida el italiano o el alemán; basta ver las referencias a las lenguas extranjeras en los currículos de enseñanza primaria y secundaria (MECD, 2006) o los programas de enseñanza bilingüe que se llevan a cabo en nuestro país (MECD, 2011).

En cuanto a otras lenguas y sobre todo a las lenguas de origen de alumnos extranjeros, constatamos que su tratamiento dentro de la escuela no se da al no encontrar ningún espacio en los documentos curriculares que existen tanto a nivel autonómico como estatal.

Los únicos vestigios que se encontraban para acceder a esta posibilidad estaban en el marco de los llamados programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO). Programas que ya eran inconsistentes y de alcance muy limitado y que ahora en la actualidad han desaparecido, ya que la escuela, la educación, también ha empezado a regirse con criterios economicistas y se está viendo afectada por los recortes en el capítulo de 'gastos' (MECD, 2011).

Pero a pesar de este panorama también encontramos que distintos organismos, como el Consejo de Europa, proponen una nueva visión sobre estas lenguas, poniendo el acento en el valor del plurilingüismo y su tratamiento dentro de la escuela (Beacco y Byram, 2003).

Como ya hemos venido señalando, podemos encontrar que el modelo o enfoque de la escuela hacia la diversidad consiste en entender que es el alumno o grupo minoritario el que para conseguir una integración plena es el que debe asemejarse al grupo dominante, y que para ello lo conveniente es que olvide o renuncie a sus rasgos culturales de origen, de manera que no le supongan un obstáculo o dificultad añadida de cara a la adquisición de los rasgos culturales mayoritarios y para la integración escolar. En estos casos se argumenta que es en aras de la igualdad por lo que “se busca diluir o eliminar las diferencias culturales y lingüísticas” (Martín Rojo et al., 2007:60).

Es en este contexto en el que se establece que es el alumno extranjero el que debe hacer el esfuerzo de incorporarse a los “usos y formas de la mayoría” (Ibid: 60). Para ello, el mecanismo principal de la escuela ha sido procurar un aprendizaje rápido e intensivo de la lengua escolar.

Como ya se enunciaba al comienzo, es bajo este prisma bajo el que cabe ponerse en el lugar del alumno-a extranjero. Este lugar es la escuela, el aula, en la que el niño vive el conflicto que se deriva de hacerse preguntas como éstas: ¿y ahora qué hago con mi lengua y mi cultura de origen?, ¿la oculto?, ¿la defiendo y la represento?, ¿la utilizo para basar en ella mis nuevos aprendizajes?

Es desde este planteamiento desde el que se sitúa al niño en el paradigma del déficit (Martín Rojo et al., 2003:45) que desde el punto de vista educativo persigue eliminar las diferencias ya que consideradas estas como déficit “son causa de desigualdad”.

Parece evidente que el niño, sobre todo si su escolarización se ha producido en edad temprana, no tiene todavía desarrollada una conciencia lingüística suficiente para abordar las respuestas a preguntas de tanta trascendencia, es decir no tiene adquiridos suficientes mecanismos para resolver satisfactoriamente el conflicto que su nuevo entorno le plantea y debe ser la escuela la que debe ayudar a superar dicho conflicto.

La cuestión es entonces si la institución escolar puede ser capaz de articular medidas que favorezcan la resolución de dichos conflictos sin que se incurra en un proceso de “*deculturación*” que significa la pérdida de la cultura originaria y el no reconocimiento de las lenguas de la escuela⁷, por muy minoritarias que sean.

⁷ Se entiende por lenguas de la escuela todas aquellas que hablan los miembros de la comunidad educativa y no sólo las lenguas del currículo.

Pero cuáles son las medidas que se vienen articulando para abordar el tratamiento de las lenguas de origen y su relación con la lengua de la escuela. Eurydice (2005)⁸ nos revela que en la mayoría de los países europeos incluida España existen medidas de apoyo lingüístico para los estudiantes de origen extranjero, básicamente según dos modelos (Eurydice, 2005: 81) que en algunos casos no se excluyen sino que coexisten:

- un “modelo integrado” donde los alumnos son asignados a los grupos que les corresponden por edad, en los cuales reciben medidas de apoyo lingüístico;
- un “modelo separado” en el cual los alumnos reciben una atención específica fuera de sus grupos de edad.

Como se desprende de esta información, la atención se centra en los procesos para la adquisición de la lengua o lenguas de la escuela, del currículo, pero no en la lengua de origen de los alumnos y desde la perspectiva de la compensación educativa.

Surge la pregunta sobre si parece adecuado el planteamiento de los sistemas educativos europeos o por el contrario caben otras posibilidades. En la respuesta a esta pregunta cabe compartir con Cummins (1994:40) la idea de que las experiencias personales y educativas que los niños y niñas traen a la escuela son la base sobre la que apoyar sus futuros aprendizajes, por lo que la escuela tiene la obligación ‘moral’ de amplificar dichas experiencias en lugar de anularlas y sustituirlas.

Esta referencia es aplicable, del mismo modo, para los alumnos hablantes nativos en lo referente a la adquisición de la lectura y la escritura, ya que suele ser frecuente entender que el alumno llega sin experiencias al respecto, o las que tiene no le sirven en el sistema escolar.

Desde una visión más literaria (Maalouf, 1999:41) pero no por ello exenta de rigor intelectual, podemos sostener que “de todas las pertenencias que atesoramos, la lengua es casi siempre de las más determinantes”.

En ese sentido proceder sin más escrúpulos a sustituir esa referencia a la identidad personal y de grupo parece poco razonable desde el punto de vista ético y profesional.

Llegados hasta aquí, la cuestión que cabe plantearse es cómo hacer compatible la necesidad del alumno extranjero por utilizar eficazmente la lengua española con garantizar la presencia de su lengua de origen, al mismo tiempo que se introducen las experiencias lingüísticas en lengua extranjera.

⁸ EURYDICE (2005), Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Madrid, Eurydice

Queda claro que en esa formulación estamos apuntando hacia el concepto de plurilingüismo que recoge el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas que ya ha sido recogido en un apartado anterior.

Es aquí el punto en el que el centro educativo debe decidir si opta por un modelo plurilingüe o no y en caso afirmativo proceder al estudio de la realidad lingüística del centro conociendo cuáles son las lenguas que tienen presencia en la comunidad educativa y analizando la conveniencia y necesidad de plantear en el seno de dicha comunidad un enfoque de esta naturaleza.

Con este propósito, una de las claves para el éxito en el desarrollo de un enfoque plurilingüe es la creación de un Proyecto Lingüístico de Centro (Trujillo, 2008: 67) que recoja las decisiones que el centro y en consecuencia el profesorado adopte en lo que afecta a la formación lingüística de los alumnos y al tratamiento que de las distintas lenguas presentes en la escuela hacen los miembros de la comunidad educativa. Unas decisiones, que en opinión de Mercé Bernaus (2004: 4):

...han de ser compartidas por todos los docentes dentro de un proyecto global en el que participe todo el Claustro de profesores, de manera que el tratamiento lingüístico y cultural de las lenguas objeto de estudio no sea exclusivo de las materias relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas.

El Proyecto lingüístico de centro (PLC) es un documento (López y Trujillo, 2012: 11) que concreta y desarrolla lo que el Proyecto educativo de centro recoge en relación a la comunicación lingüística; se convierte a la vez en un plan estratégico de mejora de la competencia en comunicación lingüística y en un documento de trabajo que se revisa periódicamente, desde la coordinación de todos los agentes implicados, para observar su cumplimiento, ajustarlo a la realidad y tomar decisiones. Por último debe ser “un factor de mejora y de innovación educativa”.

Dicho PLC debe contener los siguientes elementos:

- Objetivos
- Actuaciones
- Responsables
- Recursos
- Temporalización
- Evaluación

Y entre las posibles líneas de actuación encontramos:

[...] el Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) para el desarrollo del plurilingüismo, la Atención a la Diversidad desde la perspectiva de la competencia en comunicación lingüística, *la competencia comunicativa intercultural*⁹ y las Propuestas de Mejora Lingüística a partir de los resultados de la evaluación de diagnóstico. (López y Trujillo, 2012: 20)

⁹ La cursiva es nuestra

5. METODOLOGÍA.

5.1. Descripción de la metodología de investigación

Cualquier investigación se halla “metodológicamente determinada por los objetivos y por el marco teórico del estudio” (Cea, 2001:81), pero también intervienen otros aspectos que marcan el desarrollo de la investigación y que tienen que ver con el diseño de la misma.

En investigación social, el concepto de diseño se refiere a la planificación de la estrategia necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación. De este modo lo podemos definir (Alvira, 1989:85) como “un plan global de la investigación que integra, de modo coherente y adecuadamente correcto, técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos”.

Así, nuestro diseño puede quedar enmarcado en lo que se ha dado en llamar metodología cualitativa que, parafraseando a Taylor y Bogdan (1992: 7 y 8)), se puede caracterizar mediante los siguientes rasgos:

- Es inductiva, es decir se relaciona más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación.
- Es holística. Las personas, los escenarios, no son reducidos a variables, sino considerados desde una perspectiva integral.
- Es interactiva y reflexiva. Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio y a la inversa. Como explican Hammersley y Atkinson (1994:169), el investigador se ve implicado por el discurso de su informante.
- Es naturalista y se centra en la lógica interna de la realidad que analiza. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- No impone visiones previas. El investigador cualitativo suspende o se aparta temporalmente de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Es abierta. No excluye la recolección y el análisis de datos y puntos de vista distintos. Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. En consecuencia, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

- Es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza.

Dentro de la metodología cualitativa, Cea D'Ancona (2001:94) en referencia a las principales estrategias de investigación social se refiere entre otras al "Estudio de casos" que constituye una estrategia diferenciada dentro de la metodología cualitativa.

Estrategia de investigación que hemos elegido para este estudio porque, como algunos autores describen, el estudio de casos responde bien a cuestiones del tipo ¿cómo?, ¿por qué?; ¿cómo se ha producido la inmersión en español de estos niños y niñas? ¿por qué se ha producido de esta forma? y sirve en situaciones en las que el investigador ejerce poco control sobre lo que ocurre, aunque se trate de estudiar un fenómeno que se produce en un contexto de la vida real.

Por otra parte, y atendiendo a la factibilidad de la investigación, podemos afirmar que entre todos los posibles diseños de investigación, el estudio de casos permite una gran flexibilidad (Hakim, 1994: 61) y se adecúa perfectamente a los objetivos del presente estudio, que podemos definir como exploratorios, descriptivos y/o evaluativos (Cea, 2001:107). Objetivos que deben ser abordados desde una perspectiva crítica, de manera "que lo que se da por supuesto pueda ser cuestionado" (Martín Rojo, 2007: 53) y sobre todo nos permita ponernos en el lado del otro, del diferente, para poder comprender cómo ha vivido su proceso de inmersión y de relación con el entorno, entorno este que desde luego supera el ámbito escolar.

En relación al tamaño muestral sobre el que se va a aplicar el estudio, es decir, al número de casos, éste queda condicionado y delimitado por la propia formulación del problema de estudio tal y como queda recogido en el objetivo general y por el contexto: alumnos de origen y lengua extranjera, de cuarto de primaria en un colegio de Educación Infantil y Primaria, en Castilla-La Mancha. Nos referimos al proceso de integración en el medio escolar a través del español como lengua del contexto y de la escuela de cinco niños y niñas: dos de origen rumano, dos de origen marroquí y uno de origen chino.

5.2. Descripción de los instrumentos de investigación

La investigación cualitativa también hace uso de técnicas cualitativas y coincidimos con Cea D'Ancona (2001: 95) en que el estudio de casos "constituye una estrategia de

investigación de orientación diferente a la encuesta, la experimentación y al uso de documentos y estadísticas; si bien, puede hacer uso de las mismas técnicas de recogida y análisis de la información”.

En cuanto al uso de documentos y dentro de la investigación secundaria, se diferencian tres variedades o finalidades importantes: la revisión de investigaciones, el meta-análisis y el análisis secundario (Hakim, 1994).

En nuestro caso se practicará el análisis secundario con una finalidad comparativa y para intentar señalar tendencias tanto poblacionales (procesos migratorios) como de prácticas educativas (programas de atención a población inmigrante) en contextos muy amplios.

Por otra parte se procederá utilizando distintos tipos de cuestionarios, aplicados a distintos grupos muestrales.

La encuesta puede definirse como un instrumento estandarizado para obtener información, de una determinada muestra de sujetos. Esta información está limitada por las preguntas del cuestionario preparado al efecto. Esta información, no obstante, puede abarcar cuestiones muy diversas y referidas tanto a aspectos objetivos como subjetivos, del presente o del pasado (Cea D’Ancona, 2001: 240); por lo que su uso es más que apropiado, ya que además de permitir la obtención de información muy significativa, esta puede compararse al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas.

Como nos confirma Hakim, 1994: 52):

Típicamente, las encuestas buscan información sobre la propia conducta y experiencia del individuo, valores y actitudes, características personales y circunstancias sociales. Pero con frecuencia también buscan información que va más allá del individuo, extendiéndose a sus relaciones, interacciones o actividades con otra gente; proporcionando información sobre contextos sociales, grupos, vecindarios y acontecimientos de los que tienen experiencia.

Por último se procederá mediante entrevistas abiertas, semiestructuradas y de carácter individual. Nos referimos con esto a entrevistas reflexivas en las que gran parte de las preguntas no están decididas de forma exacta, aunque sí están decididos los asuntos a tratar (Hammersley y Atkinson, 1983: 169). Tampoco hay una secuencia fija ni son las mismas preguntas para todos los entrevistados. En este sentido parecerán más a una conversación (Burgess, 1984) aunque con cierto control sobre los procedimientos para que no quede desvirtuada la entrevista.

En el uso de este instrumento se considera decisivo el papel del entrevistador, en el sentido de que puede ayudar pero también obstaculizar la obtención de la información deseada. La presencia del entrevistador, cara a cara con el entrevistado, permite el tratamiento de temas complejos o hace posible que se aclaren cuestiones no entendidas, permite recoger información complementaria sobre el entrevistado y su entorno y motivar al entrevistado “para responder (con sinceridad y claridad)” (Cea D’Ancona, 2001: 245); todo ello si se consigue un clima de confianza suficiente para el buen desarrollo de la entrevista.

De este modo se debe posibilitar, también, la reconstrucción de un relato biográfico que permita empatizar (Stake, 1998)¹⁰ con los entrevistados y descubrir cuáles han sido sus conflictos y sus dificultades a la hora de incorporar el español como lengua de la escuela y del contexto a sus correspondientes experiencias vitales, tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural.

En definitiva, estamos proponiendo un diseño de investigación basado en una metodología cualitativa, pero también es un estudio sostenido con técnicas de investigación cuantitativa.

¹⁰ Nos explica las diferencias fundamentales entre la investigación cualitativa y cuantitativa. Stake considera como aspectos diferenciales de un estudio cualitativo su carácter holístico, empírico, interpretativo y **empático**.

6. ESTUDIO.

6.1. Descripción del corpus y recogida de datos

De acuerdo con los objetivos propuestos para esta investigación, se ha pretendido describir en qué situación se produce la integración en el medio escolar de cinco alumnos de origen y lengua extranjera a través de su inmersión en español como lengua del contexto y de la escuela, por lo que nos ha interesado conocer distintos aspectos relacionados con el contexto y que hemos podido abordar mediante el estudio de los siguientes ámbitos:

- Contexto general.
- Contexto sociolingüístico de la familia del alumno.
- Contexto lingüístico del entorno próximo.
- Situación escolar.

En primer lugar, a partir de la información obtenida mediante la aplicación de los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario sobre el contexto socio familiar de los alumnos estudiados. Este cuestionario ha sido elaborado expresamente para este estudio, siguiendo modelos de los utilizados por las distintas administraciones educativas autonómicas en los cuestionarios de las correspondientes evaluaciones de diagnóstico. La aplicación de este cuestionario ha supuesto una aproximación cualitativa orientada principalmente a obtener información sobre el uso de distintas lenguas en el contexto familiar, preguntas 8 y 11; sobre el nivel de conocimiento del español del padre y/o de la madre, pregunta 9; sobre la importancia que conceden al aprendizaje del español por parte de sus hijos e hijas, pregunta 10.
- Test de actitud lingüística, que se aplicó con el fin de poder conocer en qué condiciones se produce la inmersión lingüística de estos alumnos en relación a la actitud hacia las lenguas en el entorno más próximo. La muestra elegida para su aplicación se corresponde con las familias de los alumnos de los dos grupos-clase de referencia, incluidas las de los casos estudiados. Se han recogido 21 encuestas de las 44 enviadas para ser contestadas por las familias.

Por otra parte, durante el mes de abril de 2013 todos los alumnos que cursaban 4º de Educación Primaria realizaron las llamadas pruebas de evaluación diagnóstica para las áreas de Matemáticas, Lengua castellana y Lengua extranjera (inglés), todo ello de

acuerdo con lo establecido por la administración educativa en relación a la realización de dichas pruebas, a modo de evaluación externa de competencias.

Con respecto a este tipo de evaluación se han tenido en cuenta las siguientes características:

- Su carácter “universal”: la evaluación de diagnóstico se aplica, cada año, a todo el alumnado que finaliza el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la educación secundaria obligatoria. (LOE: 2006)
- La colaboración entre instituciones para la homogeneidad y la obtención de datos representativos:

El instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, en el marco de la evaluación general del sistema educativo que les compete, colaborarán en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado. La Conferencia Sectorial de Educación velará para que estas evaluaciones se realicen con criterios de homogeneidad. (Artículo 144.1, LOE, 2006)

- La información y uso de los resultados de la evaluación de diagnóstico sin efectos de catalogación o clasificación de los centros. Como se expone en el artículo 144.3 de la LOE (2006), “en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros”.
- Los resultados de la evaluación de diagnóstico como información para la mejora en la atención educativa del alumnado. (Art. 15.3, Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria):

Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la educación primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas.

En la medida que se consideró que los resultados obtenidos por los alumnos objeto de este estudio podían ser tenidos en cuenta para conocer su nivel de logro en el Área de Lengua castellana, en comparación con el resto de alumnos, se procedió a incorporar dichos resultados a este estudio. Estos resultados estuvieron disponibles para el profesorado en el mes de junio de 2013.

Por último se ha dispuesto de información personal de los alumnos de este estudio, obtenida mediante las entrevistas individuales que se llevaron a cabo durante los meses de enero y febrero de 2014. Esta información, de carácter cualitativo, aunque cargada de reflexiones subjetivas, ha permitido contrastar, comparar y matizar informaciones obtenidas por otros medios. De ellas, además, se obtuvieron las que hemos llamado 'biografías lingüísticas' de los alumnos.

6.2. Descripción del contexto

El estudio propuesto se ha llevado a cabo para alumnos que en la actualidad cursan estudios de 4º o 5º de Educación Primaria pero que en el momento de comenzar el estudio todos cursaban 4º de E. Primaria. Los casos estudiados se corresponden con dos niños de origen rumano, que llamaremos Ionel y Medea; dos niños de origen marroquí, que llamaremos Fátima y Abdel; un niño de origen chino, que llamaremos Wang.

Estos niños están escolarizados en un colegio público, en un pequeño municipio de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha; en un entorno rural y con escasas posibilidades, más allá de las que proporciona el medio escolar, para ofrecer experiencias no formales o informales en relación con el aprendizaje de las lenguas que favorezcan la actitud lingüística y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural; de los alumnos, en particular y de la comunidad educativa, en general.

El colegio atiende a una población escolar de 378 alumnos, de los cuales 119 son alumnos de Educación Infantil (3-6 años) y 259 de Educación Primaria (6 a 11-12 años). De estos últimos, 11,58% son alumnos extranjeros y el 8,5 % son originarios de países cuya lengua no es el español.

Datos que no son muy diferentes de los que se dan en el conjunto de la población escolar de la comunidad autónoma¹¹. Para un total de 130.642 alumnos en Educación Primaria, encontramos un 10,37% de alumnado extranjero, suponiendo un 7,6% los alumnos para los que su lengua de origen no es el español.

Por otra parte, son cifras que reflejan la correspondencia entre la población en general y la población escolar. En Castilla-La Mancha, para un total de 2.094.957

¹¹ Población escolar. Datos estadísticos Educación curso 2011/2012. Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y elaboración propia.

habitantes, encontramos una población extranjera de 255.949 personas, que suponen el 12,22% del total.

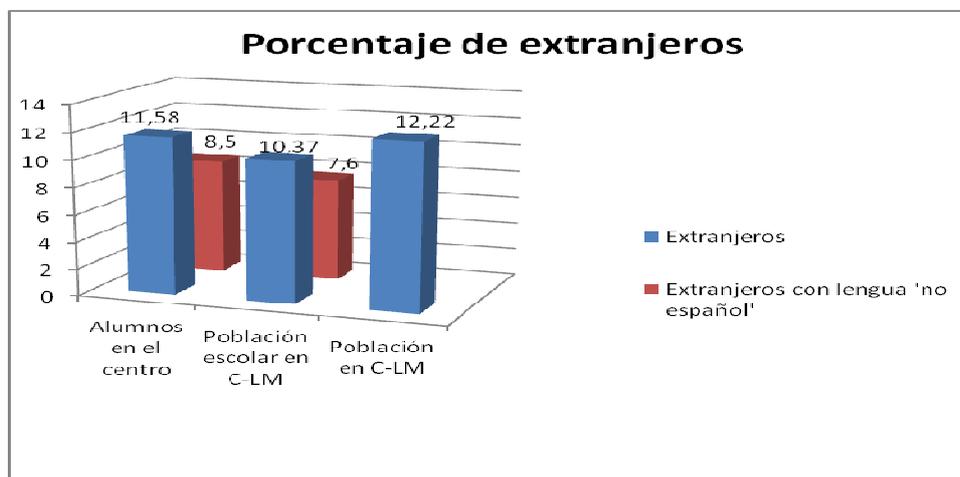


Gráfico 6.1. Población escolar extranjera

6.3. Herramientas de análisis

6.3.1. Cuestionario de contexto socio-familiar

Una finalidad destacable de este estudio era conocer cada uno de los contextos familiares de estos alumnos. Con este propósito se ha aplicado un cuestionario (anexo I) que podía ser contestado por el padre, la madre o por ambos. Este cuestionario consistía en preguntas que requerían distintos tipos de respuesta: Completar con algún dato concreto como edad, nacionalidad; respuestas de si o no; respuestas de elección múltiple. Desde el punto de vista cualitativo unas preguntas tenían una finalidad meramente descriptiva y otras requerían una valoración por parte de la familia. A partir de la información obtenida en este cuestionario, se ha procedido a un análisis cualitativo-interpretativo con los siguientes propósitos:

- conocer cómo es el contexto familiar de los alumnos, principalmente en relación al uso de las lenguas en el ámbito doméstico o familiar.
- conocer las valoraciones que las familias hacen en relación al aprendizaje del español.
- disponer de elementos de contraste con información obtenida mediante otras herramientas para evitar deformaciones o sesgos.

6.3.2. Test de actitud lingüística

Con respecto al test de actitud lingüística (anexo II), se ha utilizado un cuestionario o test de actitud de tipo Likert compuesto por 20 ítems, siguiendo el modelo propuesto en el Portfolio europeo para las lenguas. Las posibles respuestas valoraban el grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado propuesto de la siguiente manera: 1. Estoy muy de acuerdo; 2. Estoy de acuerdo; 3. No lo tengo claro; 4. Estoy poco de acuerdo; 5. Estoy en total desacuerdo.

Desde el punto de vista cuantitativo, el conjunto de respuestas de cada cuestionario se agrupaba en torno a una determinada puntuación comprendida entre los 0 y los 80 puntos; de manera que con resultados más próximos a 0 puntos, la actitud hacia las lenguas diferentes, su aprendizaje o su uso, se consideraba positiva; por el contrario, con resultados más próximos a 80 puntos la actitud se consideraba negativa.

Para la interpretación de los datos en términos cuantitativos, estos se han recogido, por una parte, en un gráfico (7.3.1.) en forma de tela de araña que ha permitido obtener una imagen gráfica de la actitud lingüística; por otra parte, en otro gráfico (7.3.2) en el que los datos se han agrupado en intervalos que permiten ofrecer una valoración cualitativa en términos de actitud 'muy positiva', 'positiva', 'negativa', 'muy negativa'.

6.3.3. Pruebas de evaluación de diagnóstico

Los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico han sido proporcionados por las autoridades educativas. En nuestro caso se han considerado los correspondientes a la competencia en comunicación lingüística para las destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral. Los datos obtenidos para los alumnos estudiados se han puesto en comparación con el resto de alumnos del mismo nivel educativo en el centro y con los alumnos del mismo nivel en el conjunto de la Comunidad Autónoma. Al mismo tiempo, a modo de triangulación o contraste, se ha establecido la comparación entre los datos 'objetivos' ofrecidos por las pruebas de diagnóstico y la percepción 'subjetiva' que los alumnos tienen en relación al nivel de dominio del español tal y como han manifestado en la entrevista personal.

6.3.4. Cuestionario para entrevista personal

Por último y con el fin de aproximarnos a la experiencia personal de los alumnos en relación a su proceso de integración escolar y la percepción que ellos tienen de los niveles de adquisición de las distintas lenguas de su repertorio lingüístico, se ha

elaborado un cuestionario (anexo III) compuesto por 35 *items* que ha servido para guiar las entrevistas personales realizadas. Al final de estas entrevistas se ha pedido a los alumnos que reflexionen sobre su experiencia con las distintas lenguas y escriban un pequeño texto a modo de biografía lingüística. En ese sentido, la biografía lingüística se ha considerado como una especie de historia de vida.

La información obtenida se ha ido registrando por escrito al mismo tiempo que la entrevista se iba produciendo. En este sentido y aún conociendo los riesgos de perder información o el propio hilo de la comunicación, se ha preferido este modo de registro frente a la grabación, por considerarlo menos intrusivo para el alumno entrevistado.

Una vez registrada la información y contrastada con la biografía lingüística y otros cuestionarios, se ha pretendido, con carácter descriptivo, lo siguiente:

- Captar la totalidad de la experiencia de los sujetos en términos temporales y espaciales.
- Visualizar la dinámica del proceso de transformación del alumno.
- Obtener parte de las visiones subjetivas y percepciones del alumno en relación a su proceso de adquisición de las lenguas.

7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

7.1. Lo escolar y lo doméstico en cuestiones de lengua

Cuando preguntamos a las familias de los alumnos objeto de nuestro estudio cuál es la lengua que se habla en casa y comparamos esta circunstancia con el entorno, en una comunidad monolingüe como en la que nos encontramos, en la que la lengua del contexto y la de la escuela es el castellano, la situación es la siguiente:

	Grupo clase
Alumnos cuyos padres son de origen extranjero	15,9 %
Alumnos que hablan en casa una lengua distinta de la de instrucción	11,36 %

Tabla 7.1. Lengua y origen.¹²

A este respecto, encontramos que las cifras en el contexto europeo¹³ son inferiores, aunque en todos los países, sin excepción, se da un porcentaje apreciable de alumnos que en casa se expresan en una lengua diferente a la de instrucción y a la del contexto. De lo que podemos deducir que el fenómeno de la inmigración asociado al uso de otras lenguas distintas del castellano, cobra gran vitalidad en nuestro territorio.

Volviendo a nuestro entorno y a partir de la entrevista realizada con cada uno de los alumnos se obtienen informaciones complementarias que matizan las respuestas ofrecidas por la familia. De este modo Ionel nos cuenta que en casa se habla en rumano, aunque él habla con su hermano pequeño en español; Massa relata que hablan bereber y un poco de español pero solo con su padre. En casa de Wang se habla el chino y un poco de español también con su padre. Medea C. usa el rumano en casa; por último Abdel habla con sus padres en árabe aunque utiliza con frecuencia el español con sus hermanos.

Por otra parte, conviene destacar que con independencia del mayor o menor uso que se haga del español en el ámbito doméstico, todas las familias señalan como muy importante que sus hijos o hijas aprendan español, incluso 3 de ellas añaden que les alegra que lo aprendan bien.

¹² Datos obtenidos del cuestionario para familias para estudio del contexto.

¹³ Alumnos de padres extranjeros UE27. 7,9%. Alumnos que hablan en casa una lengua distinta de la de instrucción: 4%. Fuente OCDE. Base de datos PISA 2006

7.2. La integración escolar

En el Proyecto Educativo del centro en el que estos alumnos están escolarizados se establece que el alumno recibirá atención educativa fuera del aula para facilitar su acogida y acelerar su proceso de aprendizaje de español, aunque como medida extraordinaria y transitoria.

No obstante al alumno se le asigna un grupo de referencia con el fin de que el tutor pueda facilitar su integración dentro de la dinámica de la clase. Se establece que las sesiones en las que se atenderá a dichos alumnos/as se corresponderán con las áreas instrumentales, dejando para la integración con el grupo clase el resto de las áreas.

Del mismo modo se establece que una vez que se considera que el alumno posee un conocimiento del idioma suficiente, se realiza una evaluación para conocer su nivel de competencia curricular y poder determinar así las medidas pertinentes recogidas en el plan de atención a la diversidad.

Por último se afirma que cada alumno contará con un informe individualizado en el que se especifiquen las medidas establecidas en la respuesta educativa así como los resultados de la evaluación psicopedagógica.

No obstante, revisados los expedientes académicos de los alumnos y los documentos, planes y programas del centro no se han encontrado dichos informes ni tampoco referencias a cómo se estima dicho conocimiento del idioma 'suficiente' o cómo se lleva a cabo la evaluación psicopedagógica señalada.

Y ¿cuál es la situación contada por los alumnos?

Ionel empezó su escolarización en este centro en 2º curso y recuerda que tenía ganas de venir al colegio. Al llegar no entendía a la maestra pero aquí, en el mismo grupo encontró a otra niña rumana, Medea C., que no conocía de antes, con la que hablaba en rumano y que le traducía lo que le iban diciendo otros niños o la maestra. Poco a poco con la ayuda de otra maestra, fuera de la clase, y de otros niños, fue entendiendo las cosas mejor.

Massa, de Marruecos, estuvo escolarizada en otro colegio antes de llegar a este. Relata que al llegar al colegio no entendía nada y lo pasaba mal, entonces "mi padre me apuntó a otra escuela y allí había otra niña de Marruecos que me explicaba, pero sentía

nervios”. También había otra profesora que le ayudaba pero no recuerda si era dentro del aula o fuera del grupo.

Wang es un niño de origen chino aunque nacido en España. Nos cuenta que a su hermana mayor le gusta llamarle Alejandro, pero él prefiere su nombre chino. No quería venir al colegio porque lo recuerda como una cárcel y lloraba. Entendía poco y se entendía con gestos con los otros niños. Una maestra le ayudaba en la clase. De esa primera etapa W recuerda la palabra “juego”. Posiblemente eso le hizo cambiar su perspectiva sobre la escuela y nos dice: “Me sentía mejor después de un poco tiempo”.

Medea C. llegó a España cuando tenía 2 años y comenzó a ir a la guardería. Desde otro punto de vista ella cuenta que era la profesora la que no la entendía aunque eso hacía que se sintiera “un poco rara”. No obstante, con la ayuda de los otros niños pronto pudo hacerse entender. Cuando llegó a la escuela para comenzar la Educación Infantil ya era una alumna aventajada y sirvió de puente para la integración de Ionel.

Abdel llegó de Marruecos cuando tenía un año pero no vino a la escuela hasta los tres; recuerda que el primer día lloraba y no entendía el español. No recuerda con quién habló la primera vez, pero que intentaba comunicarse con gestos. Esta situación le hacía sentirse raro por no saber español. Una maestra le ayudaba dentro de la clase.

De esta información recibida de los propios alumnos podemos deducir algunas cuestiones:

- Cuando el niño se escolariza en E. Primaria este recibe la atención específica fuera del aula.
- Cuando se escolariza en E. Infantil, la atención recibida se da en el aula.
- El niño que llega a la escuela con desconocimiento del español se siente raro, es el diferente.
- Como afirma Díaz-Corrалеjo (2001), en los intercambios comunicativos entre humanos, ningún hablante es completamente ignorante ya que utiliza todo el bagaje de conocimientos previos, incluidos los referentes a su L1, de modo que todos desarrollan estrategias para hacerse entender y, en definitiva, comunicarse.

También alguna hipótesis:

- Cuando la inmersión es más temprana el proceso de adquisición de la L2 es más rápido y ¿menos traumático?

Y con esta, otra pregunta:

- ¿Qué puede hacer la institución escolar para favorecer una visión menos ‘culpabilizadora’ de la diferencia?

7.3. Cuestión de actitud

Por otra parte, se ha considerado que en el proceso de integración escolar y social de los alumnos extranjeros y en relación a las experiencias personales, influyen no solo las características individuales del alumno y los procesos cognitivos y afectivos que desarrolla sino que estos se ven condicionados por la percepción que este entorno tiene de la diversidad lingüística y cultural. Esta percepción en términos de actitud lingüística hacia otras lenguas, hacia el aprendizaje de otras lenguas y hacia el uso que otros hablantes hacen de nuestra propia lengua; todo ello teniendo en cuenta que nos encontramos, como ya se ha enunciado antes, en una comunidad monolingüe (castellano), en un entorno rural y con escasas oportunidades de desarrollar experiencias plurilingües.

Si bien es cierto que los datos son referidos a las familias del grupo de alumnos de las clases a las que pertenecen los alumnos estudiados, se entiende que los niños son portadores de las percepciones y valores de su familia y reflejan del mismo modo estas actitudes.

Del cuestionario de actitud lingüística aplicado se han obtenido resultados teniendo en cuenta que 0 puntos representan una actitud idealmente positiva y 80 puntos una actitud totalmente negativa. Estos resultados quedan representados en el siguiente gráfico:

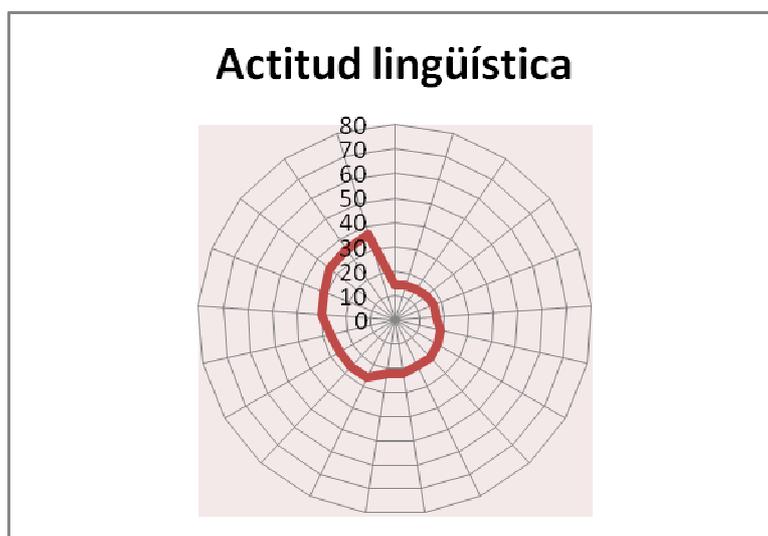


Gráfico 7.1. Actitud lingüística

Teniendo en cuenta que el valor mínimo obtenido ha sido de 14 puntos y el máximo de 37 puntos, con un valor medio de 23,38 puntos, podemos concluir que la actitud lingüística del entorno más próximo de estos alumnos es en general positiva hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística.

Por otra parte, si el intervalo entre los 0 y los ochenta puntos lo graduamos mediante la secuencia 'Muy positiva (0-20puntos)/ Positiva (21-40puntos)/ Negativa (41-60puntos)/ Muy negativa (61-80puntos)', los resultados obtenidos podrían quedar representados del siguiente modo:

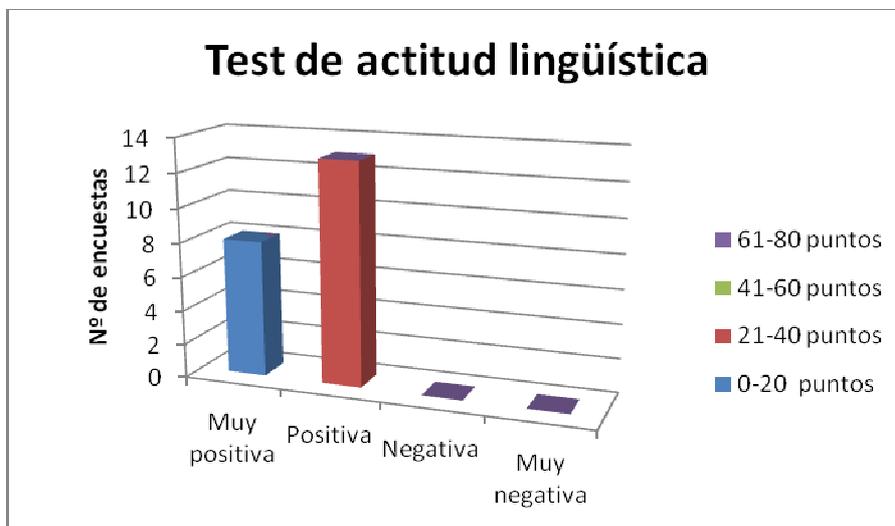


Gráfico 7.2. Resultados del test de actitud lingüística

De estos resultados podemos concluir que aunque la actitud general es positiva y en ningún caso los resultados, con carácter general, manifiestan actitudes explícitamente consideradas negativas, dicha actitud es francamente mejorable. En ese sentido se estima, también a modo de hipótesis, que en la medida que esto ocurra los procesos de integración lingüística y social de los alumnos extranjeros pueden mejorar.

7.4. La inmersión lingüística y su reflejo en niveles de dominio

El contexto en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante impone unas determinadas necesidades de comunicación para lo que es necesario adquirir ciertas destrezas y competencia, que como expone Muñoz López (2004) en referencia a Galisson,

en cierta forma se adquieren en cualquier sitio, en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación.

No obstante, entendemos que deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal en la escuela.

Cuando planteamos cómo perciben los alumnos este proceso, nos encontramos con división de opiniones; para algunos ha sido largo y dificultoso pero otros manifiestan que no les ha costado mucho. Nos cuentan que lo han aprendido con sus amigos en el colegio, hablando y escuchando, paso a paso, por palabras, leyendo y escribiendo en el colegio; en definitiva poniendo de manifiesto distintos estilos y formas de aprendizaje.

De todo este proceso lo que sí se constata es que en el momento actual todos los alumnos consideran que tienen un buen dominio del español, incluso, preguntados al respecto, todos señalan que se sienten más cómodos expresándose en español. De acuerdo con una escala de autovaloración¹⁴ comprendida entre el 1 y el 4, todos consideran que su nivel de dominio del español es bueno o muy bueno.

	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Ionel	4	4	3	4
Medea C	4	4	4	4
Wang	4	4	3	4
Massa	4	4	4	4
Abdel	4	4	4	4

Tabla 7.2. Autovaloración sobre el nivel de dominio del español

Si esta valoración la ponemos en relación con su idioma de origen, las respuestas varían de tal modo que los niños de origen rumano consideran que conocen mejor el rumano, por el contrario, el resto estiman que conocen mejor el español.

Sobre las preferencias, Abdel, Medea C. y Wang, señalan que los dos idiomas les gustan por igual; por el contrario, Ionel prefiere el español porque así puede hablar con sus amigos; mientras que Massa prefiere el bereber o el árabe porque los considera

¹⁴ Escala de autovaloración: 1, mal; 2, regular; 3, bien; 4, muy bien.

más fáciles, sobre todo para hablar y escuchar, destrezas menos vinculadas a las tareas escolares.

Este ejercicio de autoevaluación ha sido muy revelador, no obstante, obedece a percepciones subjetivas que los alumnos tienen sobre su nivel de dominio en relación a la lengua del contexto, que es además la lengua de la escuela, en este caso el español. Es por eso que se ha querido contrastar esta valoración con los resultados obtenidos por estos alumnos en las pruebas de evaluación diagnóstica en comunicación lingüística que fueron aplicadas en el curso 2012/2013, cuando estos alumnos cursaban 4º curso de Educación Primaria.

Para el caso de Castilla-La Mancha, los resultados obtenidos se han establecido en un rango que va desde el nivel 1, mínimo, hasta el nivel 5, máximo y que se describen del siguiente modo:

- El nivel 1 determina un nivel de logro competencial bastante inferior al que corresponde a 4º de Educación Primaria.
- El nivel 2 determina un nivel de logro competencial inferior al que corresponde a 4º de Educación Primaria.
- Los niveles 3 y 4 determinan el nivel de logro competencial correspondiente a 4º de Educación Primaria.
- El nivel 5, siendo un nivel de logro que corresponde al curso, marca una tendencia destacable en la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas.

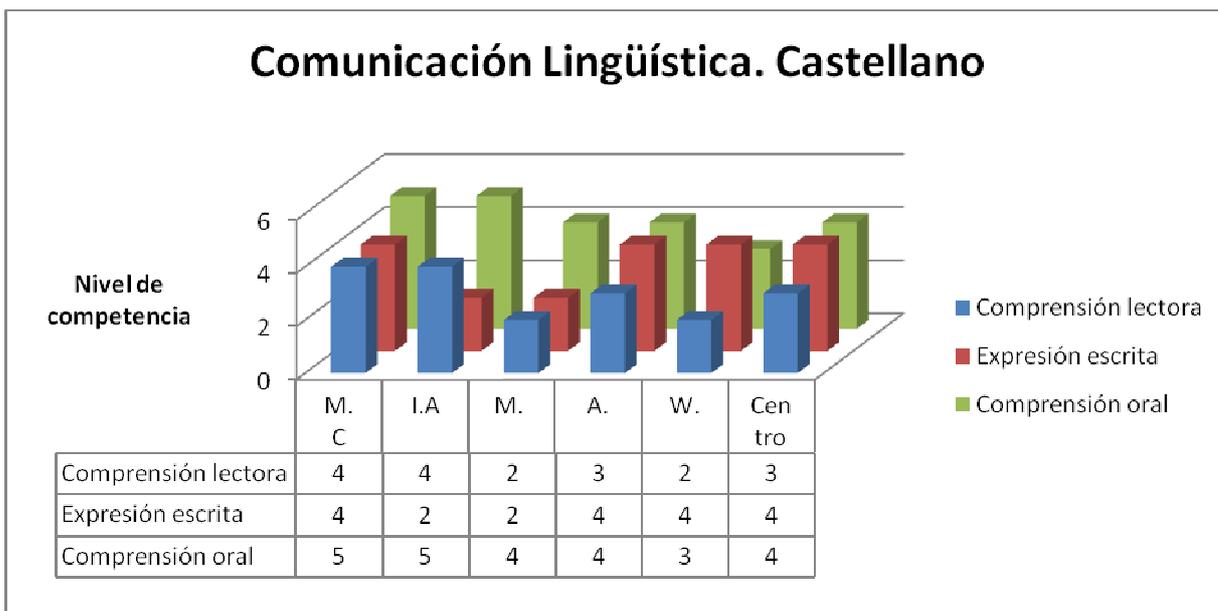


Gráfico 7.3. Resultados Evaluación de diagnóstico¹⁵de alumnos y en el centro

De estos datos podemos extraer algunas conclusiones:

- Manifiestan un buen nivel de reflexión lingüística, en el sentido de que sus percepciones no están muy desencaminadas, aunque en el caso de Massa y Wang pueden estar sobrevaloradas.
- La destreza mejor desarrollada en términos de niveles de logro es la comprensión oral; menos las destrezas relacionadas con tareas escolares (leer y escribir), salvo en los casos de Medea y Abdel. A este respecto conviene destacar que consultados los expedientes académicos de estos alumnos, son también los que obtienen mejores resultados en las distintas áreas del currículo. En el caso contrario, el equipo docente consideró la repetición de curso de Massa.
- Aunque en algunas destrezas se obtienen niveles de logro inferiores a los del resto del centro, no se puede deducir o explicar que esto se corresponda con su condición de alumnos extranjeros con lengua de origen distinta del español. Sobre todo si ponemos en comparación los resultados de estos alumnos con los obtenidos como promedio en el conjunto de la Comunidad Autónoma.

¹⁵ Fuente: Informes de evaluación diagnóstica. Consejería Educación, Cultura y Deportes. JCCM. Elaboración propia.

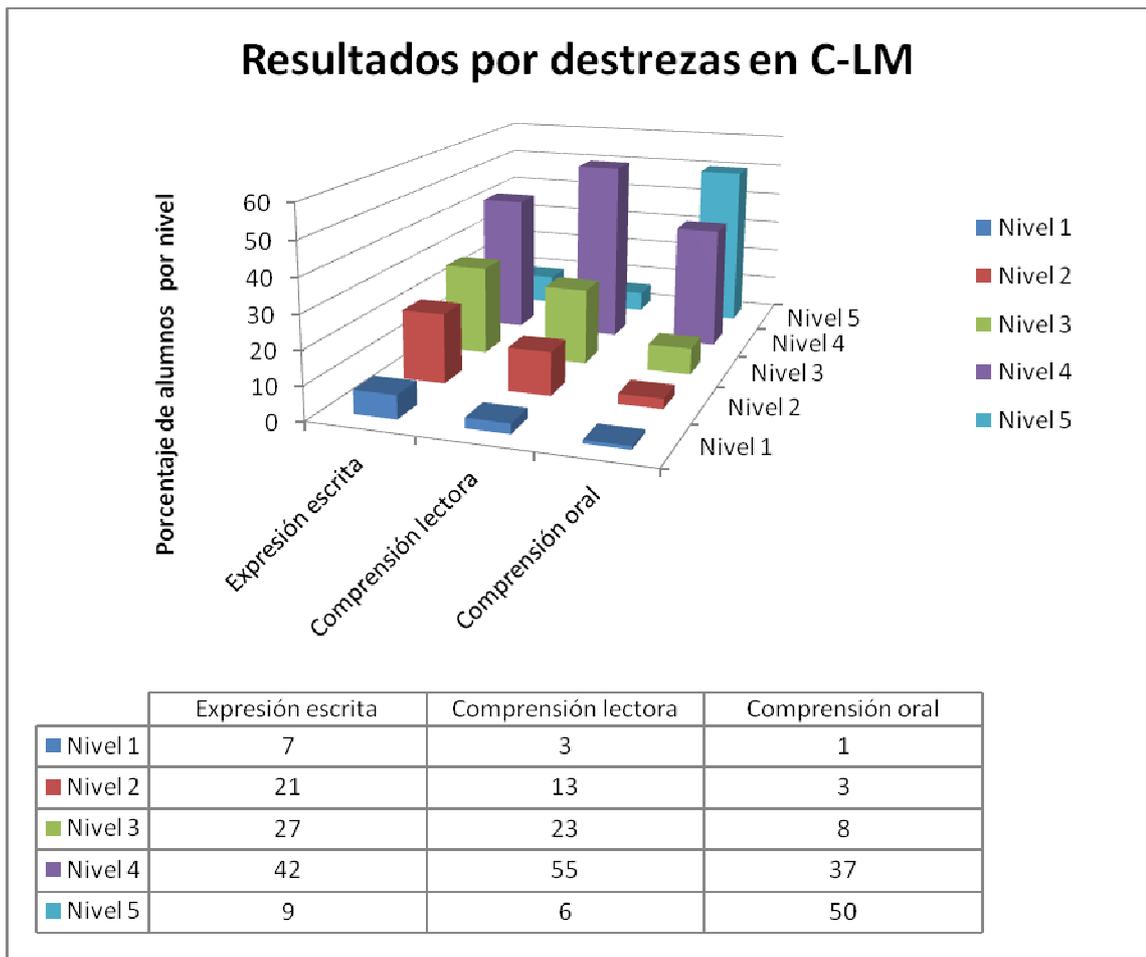


Gráfico 7.4. Resultados por destrezas en el conjunto de la Comunidad Autónoma

Comprobamos que en expresión escrita tres alumnos (Abdel, Medea C y Wang) alcanzan un nivel 4, correspondiente con 4º curso, al igual que el 42% de la población escolar de Castilla-La Mancha; del mismo modo, 2 alumnos (Fátima e Ionel) no alcanzan el nivel correspondiente al 4º curso, al igual que el 21 % de alumnos en Castilla-La Mancha.

En comprensión lectora tres alumnos (Abdel, Medea C e Ionel) alcanzan niveles correspondientes al nivel de 4º curso, mientras que dos de ellos (Massa y Wang) no los superan, obteniendo niveles como el 13% de la población escolar de Castilla-La Mancha.

En comprensión oral, todos los alumnos consiguen los niveles de logro correspondientes al 4º curso, e incluso marcan una tendencia destacable. De esta comparación también podemos extraer nuevas conclusiones:

- La destreza mejor desarrollada por estos alumnos, la comprensión oral, también es la mejor desarrollada por el conjunto de alumnos de la Comunidad Autónoma.
- De los casos de alumnos que no alcanzan el nivel de logro en alguna de las destrezas no se puede deducir relación alguna con la lengua de origen, en el sentido de que se pudiera señalar que los alumnos de algún origen concreto presentaran más dificultades para conseguir los niveles de logro correspondientes al 4º curso.
- Tan solo sería destacable que es la niña marroquí la que manifiesta peores niveles de logro, incluso peores resultados académicos, como ya se ha señalado. Cuando observamos a esta niña en su interacción en el colegio, en los espacios y tiempos libres como los recreos, su tendencia es a reunirse con otras niñas marroquíes para sus juegos. No es el caso del otro niño de origen marroquí que juega y se relaciona más abiertamente con el resto de niños. Del mismo modo, Abdel participa más de actividades fuera del colegio con otros niños, bien sea para realizar tareas extraescolares o participar en actividades deportivas. Por el contrario, Massa reduce su presencia al ámbito doméstico o al círculo más restringido de familias marroquíes.
- La hipótesis que se puede plantear es que una menor exposición a la inmersión lingüística puede rebajar los niveles de logro de competencia lingüística en español. Una menor exposición puede estar influida por variables tanto culturales, como de género o de personalidad.

7.5. Competencia plurilingüe y repertorio lingüístico

A pesar de que el medio escolar y el entorno son en sí mismos recursos para la inmersión lingüística y el logro de un dominio del español equiparable al de los niños cuya L1 es el español, encontramos, por otra parte, que la lengua de origen sigue estando presente en el ámbito doméstico o familiar. En casa todos los niños hablan con sus padres en la lengua de origen y ven la televisión de su país; incluso algunos leen libros en ese idioma. Un poco distinto son los casos de Ionel, que no sabe leer ni escribir bien en rumano; o Massa, que no sabe leer en bereber, que es su lengua familiar.

Por otra parte, todos viajan a su país de origen, al menos cada dos años. Allí, despliegan su repertorio lingüístico y utilizan la L1 con normalidad para hablar con sus otros familiares, con sus amigos.

Abdel habla de cosas de España, de su pueblo, cuenta chistes, adivinanzas. Ionel de cómo es el colegio, las notas que ha sacado. A Massa no le gusta hablar del colegio, pero sí de lo que hay en las tiendas en España, de las compras y de “cosas de chicas”. A Wang, su familia y sus amigos de China le preguntan sobre “cómo está aquí”. “Yo les cuento cosas, que estoy a gusto”.

En definitiva, utilizan una lengua u otra en función de la situación o el contexto, de manera que desarrollan un repertorio lingüístico variado, de manera simultánea y del que tienen perfecta conciencia.

De esta forma, el castellano o español para la escuela y su relación con el entorno extraescolar próximo; su L1 la reservan para el ámbito familiar y doméstico. Al mismo tiempo, en el contexto escolar se inician los aprendizajes de un idioma extranjero (inglés), aunque algunos de estos niños, como veremos a continuación tienen excelente disposición para aprender otros idiomas.

A modo de biografía lingüística, estos alumnos nos han escrito lo siguiente:

La primera lengua que aprendí fue el árabe, en mi casa (en rojo). Después cuando llegué al colegio, a los 3 años, empecé a decir unas palabras en español (en negro), con la ayuda de la profesora. Después empecé a aprender inglés (en azul), a los seis o siete años. Abdel.

Hola, soy Ionel, tengo 10 años, he nacido en Rumanía. A los seis años fui a España para ver a mi padre. Un verano después me apuntaron a un colegio. Como no sabía español, había otra chica rumana y siempre que la profesora decía algo ella me lo explicaba. Al poco tiempo, una profesora me daba clases de español y me gustaba porque era muy divertido. Gracias a la televisión, mis amigos y profesores he aprendido mejor. Ahora estoy aprendiendo inglés, espero que sea divertido.

Massa, nos relata lo siguiente:

En casa con mi familia hablo bereber y en el pueblo hablo español con mis amigos. En el colegio había mucha gente que hablaba español y así fue como empecé a hablar español. Luego empecé a estudiar primaria. En la escuela he continuado mejorando. Después he aprendido a hablar en inglés.

Medea C., en claro ejemplo de conciencia plurilingüe nos cuenta:

Me llamo Medea y soy de Rumanía. El rumano es mi lengua materna. A los 2 años aprendí español por tener que vivir en España. Luego a los 8 el francés y aunque no lo sé muy bien, me gusta. A los 10 años empecé italiano y no sé mucho pero intento aprender y de momento estoy muy contenta con estas lenguas. En el colegio aprendí inglés.

Wang, de origen chino, dice:

Cuando tenía tres años ya sabía hablar chino y cuando vine al cole (en 3 años y medio) sabía hablar poco español. Desde los nueve años estoy practicando francés y con seis años estuve aprendiendo inglés.

Por otra parte y del mismo modo que en relación al español, también se ha querido que los alumnos valoren su nivel de competencia para las distintas lenguas presentes en su repertorio lingüístico. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

Medea C.	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Rumano	4	3	4	4
Español	4	4	4	4
Inglés	3	3	4	4
Francés	2	1	2	3
Italiano	2	1	2	3

Tabla 7.3. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Medea C.

Wang	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Chino	3	2	2	4
Español	4	4	3	4
Inglés	3	4	2	4
Francés	1	2	1	2

Tabla 7.4. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Wang

Abdel	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Árabe	3	3	3	4
Español	4	4	4	4
Inglés	2	3	3	3

Tabla 7.5. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Abdel

lonel	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Rumano	2	2	2	4
Español	4	4	3	4
Inglés	2	3	3	2

Tabla 7.6. Repertorio lingüístico. Autovaloración de lonel

Massa	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Bereber	4	1	1	4
Árabe	3	1	1	4
Español	4	4	4	4
Inglés	1	2	2	1

Tabla 7.7. Repertorio lingüístico. Autovaloración de Massa

Como se puede comprobar, todos los alumnos manifiestan haber adquirido un mejor dominio del español, en comparación con la L1; con peores niveles en las lenguas extranjeras (inglés) que se circunscriben al ámbito más formal de la escuela o a los aprendizajes menos sistemáticos y que se han comenzado ya en tiempos muy recientes (francés o italiano).

En consecuencia, y a la luz de estos resultados, ¿podríamos concluir que la escuela y por extensión la sociedad, ha cumplido su objetivo?

Desde luego parece que lo que resulta no se ajusta mucho con lo que se propone en los documentos programáticos del centro, en los que se habla de integración en términos de interculturalidad.

Por una parte, las lenguas de origen de estos alumnos no son visibles por ninguna parte en la escuela al no tener ningún tratamiento, ni formal o curricular, ni informal y las medidas para la integración intercultural y lingüística se adoptan de forma asimétrica, es decir, sólo para la parte minoritaria, entendiendo que son estos alumnos los que presentan un déficit que hay que ‘compensar’.

Como afirman Martín Rojo y Mijares (2007: 60), “las formas legitimadas de la mayoría actúan como el marco de referencia del que no hay que distinguirse”. Para ello, la escuela adopta medidas de sumersión y sustitución lingüística y cultural, bajo el supuesto de que solo en el caso de alcanzar un dominio suficiente en la lengua de la escuela se puede garantizar la ‘igualdad’ y en definitiva el éxito escolar.

No obstante, si se entiende por lenguas de la escuela todas aquellas que hablan los miembros de la comunidad educativa y no sólo las lenguas del currículo, en nuestra escuela echamos de menos las lenguas de nuestros alumnos. Preguntados ellos al respecto, Massa, manifiesta que no le gustaría que se utilizara su lengua en la escuela porque le daría vergüenza; Ionel, simplemente contesta que no; al resto sí les gustaría que ellos y otros niños pudieran utilizarla y conocerla, aunque no sabrían decir cómo.

De nuevo parece que la percepción de ‘diferente’ pasa factura y genera no pocas incertidumbres en relación a la formación de la personalidad, de la que la cuestión lingüística es esencial.

La pregunta es si esta cuestión reside en una variable personal, en cómo cada alumno encara sus relaciones interpersonales y su interacción en el medio escolar y con el entorno o si es la variable institucional la que mediatiza y condiciona este fenómeno.

8. CONCLUSIONES

La llegada a nuestras aulas de alumnado inmigrante ha supuesto una dificultad añadida, especialmente cuando estos tienen una lengua distinta al español.

Institucionalmente, sobre el papel, la respuesta se ha planteado en términos de integración, reconociendo y favoreciendo la diversidad y considerando la diversidad lingüística como ganancia y no como obstáculo o desventaja.

No obstante, en la práctica, a partir de las informaciones de los alumnos y de la revisión de documentos y expedientes escolares lo que se ha planteado es una intervención didáctica adaptada a las 'necesidades' de la escuela, que enseña con metodologías que dependen excesivamente de una enseñanza verbalizada, además emitida unidireccionalmente. En estas circunstancias el alumno, para asegurar su progreso debe conocer el código que utiliza el maestro, la lengua de la escuela. En este sentido las actuaciones se dirigen a ayudar al alumno a recorrer el camino entre su desconocimiento y un cierto nivel de logro para poder acometer las tareas escolares. Es evidente que esta cuestión es importante, pero posiblemente no lo son menos las necesidades, llamemos fisiológicas, de comunicación que reclaman las relaciones cotidianas de interacción en el grupo de referencia, en la escuela, en el entorno próximo; necesidades para las que no se encuentra documentada ningún tipo de actuación, en el sentido de ofrecer marcos funcionales de aprendizaje.

En este caso, la diferencia es un *handicap* de partida. Además de esta dificultad inicial, el alumno se encuentra en una tesitura complicada que no es fácil de resolver sin hacer cierta mella en sus emociones. Este tiene un conocimiento del mundo gracias a las experiencias mediadas por su lengua materna (L1), incluso conocimientos escolares, que ahora no le sirven para nada porque nadie se los quiere reconocer o porque nadie le ayuda a aplicarlos de modo que le sean útiles para sus nuevas necesidades comunicativas o para los nuevos aprendizajes que le son requeridos.

Como veíamos en el ejemplo que da pie al presente estudio, la urgencia del profesorado reside en que el alumno tenga un conocimiento suficiente de la lengua para poder ser evaluado. Es cierto que este es un caso singular pero bien puede suponer el afloramiento de la 'ideología' de la escuela, más allá de lo que se recoge en los documentos programáticos del centro y que puede resumirse en un par de ideas:

- si el alumno no habla español no se le puede enseñar y él no puede aprender,
- es el alumno el que debe esforzarse por adquirir este conocimiento necesario, aunque haya que ayudarlo.

Asimismo, comprobamos que entre las actuaciones de la escuela, solo quedan implícitas las que se llevan a cabo con los alumnos alófonos y no hay registro alguno de actuaciones o programas educativos interculturales dirigidos a la comunidad educativa en su conjunto que busquen intencionadamente la modificación de la situación de desventaja de la minoría lingüística frente a la mayoría monolingüe; así como la mejora de la percepciones y la actitud que manifiesta esta comunidad ante la diversidad lingüística y cultural. En este sentido, los resultados obtenidos sobre actitud lingüística, sin ser negativos, son francamente mejorables.

Por otra parte, estas dificultades que tiene que superar el alumno cuya lengua de origen no es el español pueden marcar las expectativas que el propio alumno tenga sobre su propio desarrollo y progreso y pueden, además, servir para que el profesorado clasifique y atribuya a las diferencias culturales y lingüísticas carácter explicativo en relación al rendimiento escolar y al nivel de dominio del español.

No obstante, tal y como ya se ha expuesto el nivel de logro en comunicación lingüística es comparable, e incluso superior en algunos casos, al resto de alumnos del grupo clase o de la comunidad autónoma; desde luego la lengua de origen no puede considerarse como categoría explicativa para un determinado nivel de logro, en el sentido de poder afirmar que los alumnos de origen español obtienen mejores resultados, o los alumnos rumanos alcanzan un mejor nivel que los de origen marroquí o chino; por lo que habría que considerar otras variables, personales, familiares, sociales.

Así, mientras unos alumnos, los de origen español, desarrollan un repertorio lingüístico más limitado, centrado en la L1 y la lengua extranjera (LE) que se circunscribe prácticamente al ámbito escolar; los alumnos cuya lengua de origen no es el español, despliegan un repertorio lingüístico mucho más variado (L1, L2, LE's) y que desarrollan en contextos formales, no formales e informales. Por lo que coincidiendo con Cummins (2005: 114) podemos afirmar que un repertorio lingüístico más variado incide en el desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural y estas competencias ofrecen mejores estrategias para la adaptación en términos de

comunicación lingüística e integración e interacción social. En consecuencia, parece razonable que la escuela preste atención a las lenguas de los estudiantes y plantee programas que las reconozcan y las ponga en valor.

Por último, como ya se ha enunciado, el objetivo más claro con respecto a la integración de estos alumnos ha sido el de conseguir un nivel de logro suficiente en español, para atender principalmente a las necesidades escolares, pero si nos preguntamos si la escuela ha facilitado el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas de estos alumnos, la respuesta es no. Los alumnos han aparcado su lengua de origen en la puerta del colegio y la han reservado en exclusiva para lo doméstico y familiar o para refugiarse en la conversación o en los juegos con otros niños de su mismo origen, aún a riesgo de ser señalados como raros, de ser marginados. Es evidente que entre afirmar que no se puede evaluar a una alumna porque no conoce la lengua ignorando y/o despreciando sus conocimientos previos y hacer un uso curricular e integrado de todas las lenguas de la escuela hay todo un espacio que recorrer. En esta escuela, ya se ha tomado conciencia del valor de la diversidad lingüística, al menos sobre el papel. Posiblemente queda pendiente hacer efectivo dicho posicionamiento partiendo de una reflexión sobre la necesidad, las ventajas y las dificultades de una escuela plurilingüe. Es cierto que aquí ya existen experiencias individuales en el sentido de ofrecer visibilidad y presencia de las otras lenguas en las aulas, para lo que se utilizan las propuestas del MCERL e instrumentos como el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), pero la decisión debe tomarse a nivel de centro. Un primer paso puede ser la definición del Proyecto Lingüístico de Centro en función de la realidad del centro y de los recursos disponibles, incluido el profesorado y su formación al respecto.

Redefinir la identidad de esta escuela serviría también para ayudar a construir la identidad personal de estos alumnos, sin renunciar ni sentirse avergonzados de su lengua y su cultura de origen; también de los alumnos de origen español, para mejorar su actitud y su motivación para el aprendizaje de lenguas.

9. REFERENCIAS

9.1. Referencias bibliográficas

- ALVIRA, F. (1989). "Diseños de investigación social: criterios operativos". En GARCÍA FERRANDO, M. et al. (comps.). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza Universidad, pp. 85-111.
- Atlas socioeconómico de Castilla-La Mancha. 2011. [en línea] Disponible en [http:// www.ies.jccm.es](http://www.ies.jccm.es). [Consultado 02 de enero de 2014]
- BEACCO, J. C. y BYRAM, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe.
- BERNAUS, M. (2004). "Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas". Centro Virtual Cervantes. Antologías didácticas [en línea] Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/bernaus.htm [Consultado: 14 de noviembre de 2013]
- BLYTH, C. (1995). *Redefining the boundaries of languages classrooms as a multilingual speech community*. En SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de mayo de 2013]
- BURGUESS, R. G. (1984). *In the field: an introduction to field research*. Londres: Allen & Unwin, en HAMMERLSEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2^a ed.). Barcelona: Paidós.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural Communicative Competences*. Clevedon: Multilingual Matters. En SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de mayo de 2013]
- CEA D'ANCONCA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [en línea] Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

[Consultado: 02 de marzo de 2013]

- CUMMINS, J. (2005). "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe" en LASAGABÁSTER, D. y SIERRA, J.M. (Coord) (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori, pp. 113-132.
- DÍAZ-CORRALEJO, J. y RUSSELL, E. (2001) *Pédagogie différenciée en classe de FLE*. Madrid: Longman, en MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004). "Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes", *Glosas didácticas*, 11.
- EURYDICE (2009). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. (Ed 2008). Madrid: Ministerio de Educación [en línea] Disponible en: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>. [Consultado: 02 de enero de 2014]
- HAKIM, C. (1994). *Research design: strategies and choices in the design of social research*. London: Routledge, en CEA D'ANCONCA, M.A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- HAMMERLSEY, M. y ATKINSON, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- INSTITUTO CERVANTES. Centro virtual Cervantes. Diccionario de términos clave de ELE [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- LÓPEZ CÁNOVAS, A. Y TRUJILLO, F. (coords) (2012). *Guía para el diseño y puesta en marcha de un Proyecto lingüístico de centro*. Madrid: OAPEE [en línea] Disponible en: http://proyectolingüisticodecentro.es/wp-content/uploads/2012/01/Guia-PLC_WEB.pdf
- [Consultado: 03 de enero de 2014]
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (eds) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación y Ciencia).
- MARTÍN ROJO, L. et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Eurydice 2005. Madrid: CIDE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso 2011/2012. La enseñanza de las lenguas extranjeras [en línea] Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Lenguas-extranjeras/Nota.pdf> [Consultado: 20 de julio de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004). Guía didáctica del Portfolio Europeo de las Lenguas de Educación Secundaria [en línea] Disponible en

<http://www.oapee.es/documentum/MECPRO/Web/weboapee/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp/secundaria/castellano/pelquiadidacticasecundaria.pdf?documentId=0901e72b800044be> [Consultado: 5 de mayo de 2013]

MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004). “Aspectos metodológicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar: alumnos inmigrantes”. Glosas didácticas. Revista electrónica internacional, 11, [en línea] Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/05belen.pdf> [Consultado: 30 de marzo de 2014]

PAVÓN, V. (2011). “Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE”. Córdoba: e-CO. Revista digital de Educación y formación del profesorado. [en línea] Disponible en http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:principios-teoricos-y-practicos-para-la-implantacion-de-un-modelo-aicle&catid=12:monografico&Itemid=70 [Consultado: 13 de octubre de 2013]

RODRIGO, M. (1999) *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.

RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2006). “Enseñar y aprender lenguas en el país de acogida”. *Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 42, pp. 8-12

SALABERRI, M^a. S. (2007). Competencia comunicativa intercultural [en línea] Disponible en

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368660027_05_opinion_compet.pdf [Consultado: 20 de octubre de 2013]

STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (3^a ed.). Barcelona: Paidós.

- TRUJILLO, F. (2008). "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes". En Ballano, I. (coord.) I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70.
- VILÁ, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: CYDE (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).

9.2. Referencias normativas

- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE. de 4 de mayo de 2006.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE. de 8 de diciembre de 2006.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE. de 4 de enero de 2007.
- ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio de 2007, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. BOE. de 20 de julio de 2007.
- RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. DOUE de 22 de diciembre de 2012.

ANEXOS

Anexo I

Cuestionario para el análisis del contexto.

1. Este cuestionario ha sido cumplimentado por:

Marquen con una cruz

Madre	Padre	Ambos padres
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Señalen si han necesitado ayuda para cumplimentar el cuestionario

Sí	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

3. El hijo o hija al que se refiere este cuestionario es:

Niño	<input type="checkbox"/>
Niña	<input type="checkbox"/>

4. Datos de la madre

Edad	<input type="text"/>
------	----------------------

Datos del padre

Edad	<input type="text"/>
------	----------------------

Nacionalidad	<input type="text"/>
--------------	----------------------

Nacionalidad	<input type="text"/>
--------------	----------------------

5. Además de su hijo o hija, señale los miembros de la familia que conviven en el hogar:

Marquen con una cruz

En el caso de tener más hijos indique el número, sin contar al alumno-a.

- Madre	<input type="checkbox"/>
- Padre	<input type="checkbox"/>
- Otros hijos e hijas	<input type="checkbox"/>
- Otros familiares	<input type="checkbox"/>

6. Indiquen desde qué año llevan en España:

7. ¿Suelen viajar a su país de origen con su hijo- a?

Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sí	No
----	----

8. ¿Nació su hijo en España?

--	--

8. ¿Qué idioma hablan en casa?

Sólo nuestro idioma de origen	
Nuestro idioma de origen y español	
Sólo español	
Nuestro idioma de origen, español y otros idiomas	

9. ¿Cómo podrían explicar su conocimiento de la lengua española?

Marquen con una cruz

	Padre	Madre
No conozco nada		
Sólo algunas palabras		
Suficiente para ir al médico, a comprar, hablar con los vecinos, ver la televisión		
Puedo mantener una conversación sobre cualquier tema		
Puedo mantener una conversación y ayudo a mi hijo-a en las tareas escolares		

10. ¿Cómo valoran que su hijo-a aprenda español?

Marquen con una cruz o más

Es poco importante	
Es necesario	
Es muy importante	
Me alegra que lo aprenda bien	
No me gusta que lo aprenda	

11. Cuando ven la televisión en casa, ¿en qué idioma la escuchan?

Marquen con una cruz o más

No tenemos televisión	
En nuestro idioma	
En nuestro idioma y en español	
En español	
Además, en otros idiomas	

12. Indiquen si se dispone en casa de los siguientes recursos:

Marquen con una cruz o más

Ordenador	
Internet	
Televisión	
Reproductor de vídeo, CD, DVD	
Libros de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios, ...)	
Libros de lectura en el idioma de origen	
Libros de lectura en español	

13. ¿Le ayudan a su hijo-a con las tareas escolares? ¿Cómo?

Marquen con una cruz o más

No, los hace sólo-a	
Les ayuda un hermano/hermana mayor	
Le ayudamos los padres	
Tiene un profesor-a particular	

14. ¿Cuál es su nivel de estudios?

	Padre	Madre
Estudios primarios incompletos o no asistió a la escuela		
Estudios básicos obligatorios		
Bachillerato o Formación Profesional superior		
Universitarios		

Anexo II
Test de actitud lingüística

	1	2	3	4	5
1. Estoy muy de acuerdo 2. Estoy de acuerdo 3. No lo tengo claro 4. Estoy poco de acuerdo 5. Estoy en total desacuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	No lo tengo claro	Poco de acuerdo	En total desacuerdo
1. Me gusta escuchar mi lengua hablada por personas con acento extranjero					
2. Si fuera posible, quisiera estudiar otra lengua nueva.					
3. Es una pena que haya tantos sistemas de escritura (árabe, chino, ruso, griego, ...), deberían unificarse.					
4. Si hiciera un viaje a Portugal, me gustaría poder saludar, dar las gracias y algunas pequeñas cosas así, en la lengua del país.					
5. No vale la pena aprender una lengua que sólo hablan pocas personas.					
6. Si aprendo inglés quiero pronunciar como los británicos, con el acento correcto de toda la vida, y no como los americanos.					
7. Es una lata que en cada país haya una lengua diferente, porque crea muchos problemas.					
8. Me molesta oír hablar las lenguas con acentos extranjeros fuertes y raros que estropean el idioma.					
9. Las lenguas solamente se aprenden bien si se aprenden cuando se es pequeño.					
10. Es bueno aprender una nueva lengua aunque sea sólo para entenderla un poco o leer.					
11. Para aprender bien una lengua se tiene que ir al país donde se habla.					
12. Saber más de una lengua ayuda a aprender otras.					
13. Disfruto cuando descubro las reglas y la estructura de una nueva lengua.					
14. Aprender una nueva lengua me permite ver el mundo de otra manera y así enriquecer mi experiencia.					
15. Hablar la lengua de otra gente me permite comprender mejor su cultura (tradiciones, literatura, ...).					
16. Para aprender lenguas, o se tiene un don especial o no hay nada que hacer.					
17. No es importante aprender otras lenguas					
18. Aunque no los entienda, me gusta leer y pronunciar los rótulos y los anuncios en otras lenguas.					
19. Me gusta oír cómo hablan los extranjeros entre sí, aunque no los entienda.					
20. Al hablar una lengua lo más importante es respetar las reglas (gramática, pronunciación, ortografía).					

Anexo III.

Cuestionario para entrevista con alumnos

1. ¿Cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿Dónde has nacido?
4. ¿De dónde es tu familia?
5. ¿Has vivido siempre aquí, en Socuéllamos?
6. ¿Has venido siempre a este colegio?
7. ¿Recuerdas cuando llegaste al colegio el primer día?
8. ¿Entendías lo que hablaba la maestra, tus compañeros?
9. ¿Cómo te las arreglabas para comunicarte con ellos?
10. ¿Recuerdas con quién hablaste la primera vez?
11. ¿Cómo te sentías entonces?
12. ¿Recibiste ayuda de alguien?
13. ¿Recuerdas alguna palabra mágica de tu infancia? ¿Cuál es?
14. ¿En qué idioma hablan tus padres? ¿Sabes si tus padres conocen otros idiomas? ¿Qué idioma hablas en casa con tus padres?
15. ¿Te gusta leer y escribir?
16. ¿Recuerdas algunas palabras que has aprendido leyendo?
17. El último libro que has leído, ¿en qué idioma estaba?
18. ¿Has leído algo, últimamente, en el idioma de tus padres?
19. ¿Tienes en casa libros en ese idioma?
20. ¿Vuelves de vez en cuando al país de tus padres?
21. Cuando ves allí la televisión ¿la entiendes?
22. ¿Tienes allí amigos o familiares de tu edad?
23. ¿Te entiendes bien con ellos?
24. ¿Hablas con ellos de cómo es tu vida en España? Amigos, colegio, pueblo.
25. ¿Cuál es la última lengua que has empezado a aprender?
26. ¿En qué idioma te sientes más cómodo para expresarte?
27. ¿Qué idioma crees que conoces mejor?
28. ¿Qué idioma te gusta más? ¿Por qué?

29. Puedes señalar cómo se te dan según esta tabla:

	Hablar y conversar	Escribir	Leer	Escuchar
Español				
Inglés				
Otra				

1	2	3	4
Mal	Regular	Bien	Muy bien

30. Estas lenguas dónde las usas habitualmente, ¿En qué situaciones? ¿Con quién?

31. Podrías explicar cómo has ido aprendiendo el español?

32. ¿Te ha costado mucho?

33. ¿Recuerdas alguna situación que resultara divertida en relación al uso de estas lenguas?

34. ¿Para qué crees que te ha servido aprender español?

35. ¿Te gustaría poder usar tu lengua en la escuela?

36. ¿Podrías sugerir qué podríamos hacer en la escuela para que sea posible?

37. ¿Te atreves a escribir tu biografía lingüística?

Trabajo de fin de Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la
Enseñanza y Tratamiento de Lenguas

**La motivación en el aprendizaje de español:
interacción en redes sociales**

Loreto García Pardo

Tutora: Dra. María Jordano de la Torre

Facultad de Filología

UNED

Curso académico 2013/2014

Septiembre 2014

A David

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. María Jordano, por su dedicación y su tiempo a lo largo de estos meses.

A mis compañeros de trabajo, por su compañía y comprensión.

A mis amigos, por sus ánimos y su contagiosa alegría de vivir.

A Fran Falero, por sus consejos, su entusiasmo y su enorme compañerismo.

A mi madre y a mi hermana, por su cariño y su apoyo incondicional.

A David, por estar siempre ahí, por su ayuda, su inmensa paciencia, su cariño y confianza en mí, y sobre todo, por su amor.

Contenido

Listado de abreviaturas y siglas	1
Relación de tablas y figuras	2
INTRODUCCIÓN	3
METODOLOGÍA	7
Tipo de investigación	7
Área de investigación	7
Contexto de la investigación y selección de la población	8
Objetivos de la investigación	8
Preguntas de investigación	9
Instrumentos de medición	9
Descripción de la actividad	11
Evaluación de la actividad.....	11
Limitaciones del trabajo	12
MARCO TEÓRICO.....	15
1. Interacción y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras	15
1.1. La interacción: elemento clave en el aula de lenguas extranjeras.....	15
1.2. Las variables afectivas en el proceso de aprendizaje.	17
1.3. Más allá del aula: el aprendizaje informal.....	19
2. El aprendizaje informal y la Web 2.0.....	23
2.1. Evolución y revolución virtual.	23
2.2. Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la Web 2.0.	24
2.3. Afectividad en las comunidades virtuales de aprendizaje de lenguas.....	25
2.4. Aprendizaje informal en la Web 2.0 y movilidad.	26
3. Las redes sociales y el aprendizaje de lenguas.....	29
3.1. Redes sociales en el siglo XXI.....	29
3.2. Las redes sociales como canal de comunicación.....	30
3.3. Las redes sociales en China.....	31
3.4. Weixin: una red social para el aula.	35
ANÁLISIS DE DATOS	39
Características de la población.....	40
Cuestionario final	49
Análisis lingüístico de las interacciones.....	54
CONCLUSIONES	61

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

BIBLIOGRAFÍA.....	63
Anexo 1. Cuestionario inicial.....	73
Anexo 2. Cuestionario final	77
Anexo 3. Cuestionario inicial (resultados).....	79
Anexo 4. Cuestionario final (resultados).....	85
Anexo 5. Opiniones de los estudiantes al finalizar el curso.....	87

Listado de abreviaturas y siglas

Capítulo: cap.

Director: dir.

Edición: ed.

Español como Lengua Extranjera: ELE

Instituto Cervantes: IC

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: MCER

Número: n°

Página (páginas): p. (pp.)

Plan Curricular del Instituto Cervantes: PCIC

Sin fecha: s.f.

Tecnologías de la Información y la Comunicación: TIC

Volumen: vol.

Relación de tablas y figuras

Tabla 1: “Rúbrica de evaluación”	12
Figura 1: “The Spending / Outcomes Paradox”	21
Figura 2: “Censura en China”	32
Figura 3: “China Social Media Landscape 2014”	33
Figura 4: “Número de usuarios de Weixin”	35
Figura 5: “Funciones de Weixin”	36
Figura 6: “Código QR”	36
Figura 7: “Momentos”	36
Figura 8: “Nacionalidad”	40
Figura 9: “Sexo”	40
Figura 10: “Lengua materna”	40
Figura 11: “Estudios”	40
Figura 12: “Estancias en países hispanohablantes”	41
Figura 13: “Estancias en países hispanohablantes y razones”	41
Figura 14: “Relaciones con hispanohablantes fuera del aula”	42
Figura 15: “Tecnología móvil”	42
Figura 16: “Frecuencia de uso de tecnología móvil”	43
Figura 17: “Recursos de Internet”	43
Figura 18: “¿Por qué no los has usado nunca?	44
Figura 19: “Experiencia de uso del teléfono móvil para aprender lenguas extranjeras”	44
Figura 20: “Usuarios de redes sociales”	45
Figura 21: “Experiencia de uso de redes sociales para el aprendizaje de lenguas”	45
Figura 22: “Predisposición a usar redes sociales para aprender español”	46
Figura 23: “Percepciones sobre la utilidad de una red social en el aula de español”	47
Figura 24: “Percepciones sobre la utilidad de Weixin en el aula de español”	47
Figura 25: “Creencias de los estudiantes: utilidad de Weixin en el aula de ELE”	48
Figura 26: “Predisposición de los estudiantes al uso de Weixin en el aula de ELE”	49
Figura 27: “Opiniones de los estudiantes sobre Weixin tras el curso”	50
Figura 28: “Propuestas de mejora al uso de Weixin en el aula de ELE”	50
Figura 29: “Usabilidad”	51
Figura 30: “Utilidad de Weixin”	51
Figura 31: “Efectividad”	52
Figura 32: “Satisfacción”	53
Figura 33: “Anécdotas personales 1”	88
Figura 34: “Anécdotas personales 2”	88
Figura 35: “Anécdotas personales 3”	88
Figura 36: “Anécdotas personales 4”	88

INTRODUCCIÓN

La aparición de Internet supuso una revolución el siglo XX, y hoy en día resulta impensable imaginar el mundo sin su presencia. Es innegable la influencia que este ejerce en todos los ámbitos de la sociedad, modificando la forma de relacionarse entre las personas, mediante la superación de barreras físicas y temporales, y facilitando las relaciones sociales en un mundo globalizado.

En el mundo educativo nadie duda de la influencia positiva que la Web 2.0 está teniendo en las aulas, facilitando la autonomía personal y el trabajo colaborativo entre los aprendientes. En este sentido las redes sociales se presentan como una herramienta de comunicación válida en el aula de lenguas extranjeras, al facilitar la interacción y el intercambio de información entre los miembros del grupo y posibilitar una mayor implicación en el proceso de aprendizaje del alumno y en su autonomía, incrementando su motivación y participación activa en el aula.

La motivación de este trabajo viene determinada por la necesidad de incrementar el uso del español en situaciones informales de aprendizaje, favoreciendo la práctica del español fuera del aula mediante una interacción auténtica y motivadora. Esta elección está definida con relación a mi praxis docente como profesora de español como lengua extranjera en el Instituto Cervantes (en adelante, IC) de Pekín¹, donde desempeño mi trabajo actualmente. La experiencia laboral en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos de no inmersión me ha llevado a constatar la dificultad de encontrar oportunidades reales de uso del español en situaciones auténticas de comunicación, donde resulta difícil encontrar hablantes nativos con los que relacionarse. Las aportaciones de las nuevas tecnologías resultan fundamentales en este sentido, pues en los últimos años han facilitado una amplia variedad de formas de interacción digital, al convertirse Internet en uno de los principales canales de comunicación en el mundo. En este trabajo se desarrolla, a través de Weixin² (red social de amplia difusión en China), un espacio virtual como extensión del aula que facilita la práctica del español y la interacción entre los aprendientes más allá del aula. Se pretende posibilitar el uso del español fuera del aula, ofreciendo a los estudiantes oportunidades de interacción

¹ www.pekin.cervantes.es/es

² <http://www.wechat.com/es/>

informal, mediante la integración de una red social conocida y usada por ellos, herramienta habitual en su vida cotidiana, para favorecer su aprendizaje en un contexto auténtico mediante la interacción con sus compañeros y la profesora.

El trabajo que aquí se presenta puede resultar innovador por diversas razones. En primer lugar, analiza la percepción y las actitudes de los estudiantes sobre el uso de una aplicación móvil fuera del aula desde un punto de vista cualitativo, una investigación diferente respecto a los numerosos estudios cuantitativos sobre el aprendizaje móvil (M-learning o MALL), como indican Ch'ng y Samsudin (2013: 362):

Various studies have investigated student's readiness, attitude and perceptions towards mobile learning by a quantitative method or examining the challenges and opportunities of mobile devices supporting teaching and learning in a designed learning context. Most of these researches mainly focus on the study of formal learning. However, qualitative research on identifying teenagers' perception on using mobile devices as educational tools for ubiquitous learning is yet to be conducted.

En segundo lugar, el ámbito en el que este trabajo se desarrolla también difiere de lo habitual: actualmente hay numerosos estudios sobre el aprendizaje en contextos formales de aprendizaje, así como en contextos informales de aprendizaje, pero se encuentran escasos trabajos que desarrollen la integración del aprendizaje informal en contextos formales, como señalan Wong, Chai, Chin, Hsieh y Liu (2011: 232): “Almost all the MALL studies to date have been heavily focusing on either formal learning [...] or informal learning [...]. The integration of both seems rare”.

El principal objetivo es conocer las actitudes de los alumnos ante al uso de una red social habitual como herramienta de comunicación en el curso de español, en situaciones informales de aprendizaje, y analizar el impacto de estas en su proceso de aprendizaje. Por otro lado se pretende aprovechar la actitud positiva de los estudiantes chinos hacia el uso de las redes sociales, así como su experiencia, para fomentar la socialización y estimular la comunicación entre los miembros del grupo fuera del aula, por lo que también se analiza la posible influencia que el uso de estas tiene en el ambiente del aula, la cohesión del grupo y las relaciones entre sus miembros

Para ello, se observan tanto las actitudes previas al inicio de la experiencia, como las expectativas de los alumnos antes de comenzar a trabajar con Weixin, así como durante la experiencia y tras finalizarla. Se presenta un análisis de dichas actitudes,

contrastándolas, y se estudia el comportamiento de los estudiantes a lo largo de la experiencia, observando la influencia que ejercen en su motivación y en el proceso de aprendizaje del español.

METODOLOGÍA

En este apartado se exponen las características del modelo de investigación seguido para la elaboración del presente trabajo: la investigación en acción. Se analiza el proceso de investigación, partiendo en primer lugar de la identificación y análisis del problema, y se describe el proceso metodológico para dar solución al problema planteado inicialmente. A continuación se describe el área de investigación y la población objeto de estudio, se detallan los objetivos específicos, se presentan los instrumentos de recogida de datos y se expone el modo de análisis de la información obtenida, que se analizará en el capítulo de Análisis de datos. Por último se describen las actividades llevadas a cabo en el estudio y las propuestas de actuación desarrolladas a lo largo de la investigación con el objetivo de mejorar la realidad educativa.

Tipo de investigación

El propósito de la investigación en acción va encaminado a la reflexión sobre la práctica educativa, la detección de problemas y la propuesta de mejoras con actuaciones determinadas, por lo que sigue un método de investigación cualitativo. La práctica docente constituye el marco de referencia del proceso de investigación, en la que el profesor actúa como investigador, observador y docente, con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Área de investigación

Este trabajo de investigación está enmarcado dentro de un contexto geográfico y educativo concreto, que se corresponde con mi centro de trabajo actual: el IC de Pekín, en China. La orientación es principalmente a la investigación en acción, y por ello está orientada a la práctica, pues se pretende dar respuesta a un problema determinado, con una toma de decisiones y una propuesta de mejora.

La investigación se llevó a cabo a lo largo de tres semanas del curso académico 2013/2014, en el mes de junio de 2014 en el IC de Pekín (China). Aunque inicialmente

se plateó realizar el trabajo con dos grupos diferentes del mismo nivel para obtener una muestra más amplia, por razones de organización esto no fue posible, y la investigación se centró en un único grupo. Sin embargo, esto no invalida los resultados obtenidos de esta investigación.

Contexto de la investigación y selección de la población

La investigación se circunscribe a un área geográfica determinada en un contexto educativo específico, por lo que es interesante conocer las características generales del grupo objeto de estudio, así como las circunstancias de su proceso de aprendizaje del español. En general³ se trata de estudiantes de origen chino que realizan cursos intensivos de español de sesenta horas, a razón de veinte horas semanales, con cuatro horas diarias de clases presenciales. Uno de los principales problemas con los que se encuentran estos estudiantes es la imposibilidad de usar la lengua fuera del aula, en contextos reales de interacción, dado que se encuentran en un contexto de aprendizaje de no inmersión lingüística, en un lugar en el que no resulta fácil establecer lazos con hispanohablantes y en el que los alumnos no logran encontrar oportunidades de uso de la lengua que están estudiando. La motivación de este trabajo de investigación es, por tanto, la búsqueda de oportunidades de uso del español en contextos reales y en situaciones informales de aprendizaje.

El nivel del grupo de estudiantes se corresponde a un B1.2, según la división utilizada en el IC de Pekín⁴. Se eligió este nivel por ser un nivel suficiente para que el alumno trabajara de forma autónoma, y pudiera interactuar de forma natural, de modo que el nivel de lengua no supusiera un obstáculo a la hora de comunicarse, y que pudiera poner en práctica los contenidos trabajados en el aula durante el curso.

Objetivos de la investigación

Para alcanzar el objetivo general, analizar la motivación y las actitudes de los estudiantes ante el uso de Weixin, se plantearon diversos objetivos específicos:

³ Las características de la población objeto de estudio y los datos del perfil se especifican en el capítulo Análisis de datos, con el análisis de la información obtenida en los cuestionarios para conocer el perfil de los estudiantes.

⁴ El segundo de los tres niveles en los que está dividido el B1 (según el PCIC) en este centro.

- conocer las actitudes de los alumnos frente al uso de las redes sociales en un contexto educativo determinado de aprendizaje de ELE;
- determinar el grado de motivación al inicio del curso y tras la experiencia educativa;
- observar la frecuencia de participación de los alumnos para determinar si se incrementa el tiempo de exposición a la lengua;
- verificar la percepción de los alumnos sobre la experiencia con relación a su aprendizaje lingüístico del español;
- determinar el grado de interés de los alumnos en la experiencia;
- comparar las actitudes previas de los alumnos con el grado de satisfacción final.

Preguntas de investigación

- ¿Se facilitan las relaciones entre los miembros del grupo a través de la interacción en la red social?
- ¿Se siente el estudiante motivado hacia el uso de redes sociales habituales en su vida cotidiana en el aula de ELE?
- ¿Puede Weixin ayudar a mejorar la competencia lingüística de los alumnos?
- ¿Aumenta el uso de la red social la oportunidad de uso del español fuera del aula?
- ¿Se cumplen las expectativas de los alumnos respecto a la utilidad de Weixin?
- ¿Perciben los estudiantes una mejora de sus destrezas lingüísticas en español gracias al uso de Weixin?

Instrumentos de medición

La fase inicial de la investigación, esto es, la de observación y reflexión sobre la práctica educativa, se llevó a cabo a través de la observación directa en el aula, con entrevistas a estudiantes y con cuestionarios. Tras una primera detección del problema en diversos grupos se pasó a la fase de experimentación con el grupo meta, en la que se trabajó con el objetivo de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Al inicio del curso se pasó un cuestionario inicial⁵ con el objetivo de recabar información sobre diferentes aspectos:

- el perfil de los estudiantes (procedencia, edad, sexo, estudios);
- su relación con el español (relaciones con hispanohablantes, posibilidades de contacto con la lengua);
- su relación con las TIC (frecuencia y uso de tecnología);
- su experiencia de aprendizaje con TIC;
- los recursos web más empleados en chino y en español;
- su experiencia con las redes sociales, dentro y fuera del aula;
- sus actitudes y opiniones sobre Weixin como herramienta de comunicación en el aula.

Para la elaboración del cuestionario, y dado que no se encontró un único cuestionario válido que se correspondiera exactamente con los objetivos de este trabajo, se tomaron como modelo otros cuestionarios ya testados: el de Minera Reyna (2010) y el de Marchi (2008).

Durante la fase de la investigación se usó un diario del profesor para llevar un control sobre la participación de los alumnos en Weixin y sus reacciones a las actividades realizadas.

En la fase final de la investigación se empleó otro cuestionario⁶ para evaluar la experiencia en el uso de la red sociales y conocer la opinión de los alumnos con respecto al uso de Weixin en el aula de español sobre tres aspectos diferentes: usabilidad, efectividad y satisfacción. La versión final del cuestionario se elaboró tomando como referencia los modelos de Al-Fahad (2009), Erdocia (2012) y Túñez y Sixto (2012), estudios todos ellos relacionados con las actitudes y el comportamiento de los alumnos de lenguas extranjeras frente al uso de redes sociales en el aula. Se probó en dos ocasiones anteriores con grupos similares (en febrero y marzo de 2014), para testarlo y comprobar su validez. Se realizaron también entrevistas a los estudiantes⁷ una vez concluido el curso para obtener datos más holísticos sobre la experiencia.

⁵ Anexo 1: Cuestionario inicial.

⁶ Anexo 2. Cuestionario final.

⁷ Anexo 5. Opiniones de los estudiantes.

Descripción de la actividad

El objetivo final que se buscó fue facilitar la interacción más allá de la clase presencial. Para ello se optó por usar Weixin como herramienta de comunicación, una red social que se eligió teniendo en cuenta los criterios de popularidad en China, frecuencia de uso y movilidad. Se trató de hacer un uso de la red muy similar al que es habitual, reproduciendo el carácter social de las interacciones, en un ambiente informal, pero sin olvidar los objetivos de aprendizaje del grupo⁸.

El carácter de las interacciones en Weixin fue informal y espontáneo, aunque también hubo actividades semi-programadas. En general las interacciones que se produjeron en Weixin se podrían clasificar en los siguientes grupos:

- compartir experiencias personales (figuras 33, 34, 35, 36 y 37);
- chatear sin un objetivo concreto, para pasar el rato;
- realizar actividades de clase (figuras 42 y 43);
- compartir archivos (por ejemplo, canciones en español –figuras 45 y 46- o tareas –figura 38-);
- proporcionar modelos de lengua (figura 44);
- hacer los deberes (figura 37);
- hacer preguntas sobre la clase o los contenidos (figuras 39, 40 y 41);
- mostrar afecto o gratitud (figuras 47 y 48);
- dinámicas y juegos.

En ocasiones se pactó en grupo la realización de determinadas actividades (por ejemplo, compartir enlaces, música, etc.), los estudiantes propusieron usar Weixin con un objetivo determinado (por ejemplo, compartir las tareas para casa), o la profesora inició alguna dinámica (por ejemplo, juegos de adivinanzas).

Evaluación de la actividad

Aunque se puso más énfasis en el contenido y en la participación que en la corrección lingüística, se llevó al aula retroalimentación sobre las intervenciones de los estudiantes en la plataforma, en forma de corrección de errores grupal (a través de juegos como la

⁸ Ejemplos de interacciones lingüísticas en Weixin en el Anexo 6.

oca, subastas de errores o test), con atención especial a los errores más repetidos por el grupo, que podían causar problemas de comunicación, o directamente relacionados con los contenidos trabajados en el aula presencial, de forma que los alumnos aprendieran no sólo de sus errores sino también de los de sus compañeros, en un proceso colaborativo de construcción del conocimiento. Se evitó corregir todas las entradas de los estudiantes porque, como indica Fornara (2010: 3), esto probablemente “inhibiría la espontaneidad e informalidad del proceso de redacción”.

Para la evaluación del trabajo de los estudiantes se usó una rúbrica de evaluación (véase la Tabla 1) que tuvo en cuenta diferentes elementos: la participación de los alumnos, la interacción, el uso de la lengua meta, la corrección y la adecuación al nivel.

Tabla 1
Rúbrica de evaluación

	3 puntos	2 puntos	1 punto
Participación	+ 15 intervenciones	6-14 intervenciones	1-5 intervenciones
Interacción	Todos los días comenta algún mensaje de sus compañeros. Muestra interés. Fomenta el diálogo.	A veces escribe a sus compañeros o comenta sus mensajes.	Nunca escribe a sus compañeros ni comenta sus mensajes.
Uso de la lengua	En general, comunica y los mensajes se entienden sin problemas.	Aunque comete errores, se comunica y se entiende el sentido de sus mensajes.	En general no se comprenden sus intervenciones. Numerosos errores.
Corrección y adecuación al nivel	A veces comete errores propios del nivel. En ocasiones se autocorrije. Usa los contenidos trabajados en clase.	Comete errores propios del nivel con cierta frecuencia. A veces usa los contenidos trabajados en clase	Frecuentes errores de niveles inferiores. Casi nunca usa los contenidos trabajados en clase.

Limitaciones del trabajo

- La investigación se desarrolló con un solo grupo meta, debido a las dificultades organizativas a la hora de encontrar grupos de un mismo nivel.

- Problemas de accesibilidad a algunos contenidos web, con restricciones a páginas web debidas al control del gobierno chino sobre la red.
- Restricciones de acceso a Internet a los espacios con Wifi por parte de la profesora.

MARCO TEÓRICO

1. Interacción y motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras

La interacción es sin duda un concepto clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras, hoy en día se considera que el aprendizaje lingüístico se desarrolla mediante la interacción comunicativa, idea común que se desprende de diversos métodos de enseñanza de lenguas.

1.1. La interacción: elemento clave en el aula de lenguas extranjeras.

El papel de la interacción ha evolucionado a lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, hasta llegar al papel fundamental que actualmente se admite de manera universal. Las posturas generativistas y estructuralistas (método tradicional, audio-oral, etc.), que concebían la lengua como un sistema, dieron paso a través de la lingüística aplicada a posturas más humanistas, con las que la lengua pasó a ser entendida como comunicación. Los enfoques comunicativos, surgidos en Europa a principios de los años 70, pusieron su foco de atención en la comunicación, y la enseñanza pasó a centrarse en el alumno, que evolucionó del sujeto pasivo en los enfoques tradicionales a otro activo, implicado en su proceso de aprendizaje. Bajo esta nueva perspectiva el papel del alumno viene determinado por los fundamentos de la Psicología Cognitiva, que juega un papel clave en su concepción del individuo y en su atención a los factores cognitivos en el proceso de aprendizaje.

El *Marco Común de Referencia Europeo* (en adelante, MCER) plantea una perspectiva orientada a la acción, marcando el carácter instrumental de la lengua, reconociendo la dimensión del hablante o alumno como agente social, capaz de desenvolverse en las situaciones habituales de comunicación que se dan en la interacción social⁹. En este sentido, la consideración de la interacción en la didáctica de lenguas implica una concepción del aprendizaje lingüístico “como un conjunto de intercambios comunicativos en que los interlocutores que participan quedan implicados por las

⁹ Capítulo 2. *Enfoque adoptado.*

acciones y reacciones que realizan” (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, IC, 2008¹⁰).

Nos comunicamos en sociedad, y por ello resulta fundamental la consideración del individuo como parte de la sociedad, que se comunica e interacciona, que teje sus relaciones y se desarrolla como miembro de esa sociedad. Los orígenes de este interaccionismo social se pueden encontrar en las teorías de Vigotsky, desarrolladas en el siglo XX, para quien el verdadero aprendizaje de una lengua se produce cuando se tiene ocasión de usarla en interacciones significativas. El aprendizaje no es una mera actividad individual, sino social, en cuyo desarrollo contribuyen diversos mecanismos de carácter social. Desde esta perspectiva constructivista del aprendizaje significativo resulta fundamental el contexto en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva de Vigotsky la resume así Moreno Fernández (2004: 287):

[...] el conocimiento no es un objeto que se trasmite de individuo a individuo, sino algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Para Vygotsky el desarrollo intelectual del individuo no puede ser independiente del medio social en el que está inmerso. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene lugar, primero, en el plano social y, posteriormente, en el plano individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce cuando por medio de la interacción se llega a la interiorización, entendida como proceso intra-psicológico.

Siguiendo las teorías interaccionistas, la interacción comunicativa hace posible la comprensión del input y su adquisición. Este enfoque interaccionista en el proceso de enseñanza – aprendizaje está fuertemente influido por la Psicología Social, que pone de manifiesto la dimensión social y afectiva del aprendizaje, que se traduce en que “el aprendiente aprende una segunda lengua o lengua extranjera cuando tiene ocasión de usarla en interacciones significativas y, por tanto, participa en la construcción de su propio conocimiento y comprensión de la lengua” (*Diccionario Clave de Términos de ELE*, IC, 2008¹¹).

Es a través de la interacción como se desarrolla el aprendizaje (Richards y Rodgers, 1998; Williams y Burden, 1999), por lo que el carácter y calidad de las interacciones adquieren una influencia considerable en el proceso de aprendizaje (Ellis, 1985; Martínez Agudo, 2003). Por ello, la dinámica de las clases resulta fundamental a la hora

¹⁰ Término “interacción”.

¹¹ Término “interaccionismo”.

de facilitar la interacción entre los miembros del grupo (el profesor con los alumnos, los alumnos entre sí, y estos con el profesor) y de favorecer la construcción del conocimiento lingüístico, impulsando el desarrollo de las habilidades comunicativas de los aprendientes. El aula de lenguas extranjeras se constituye, por tanto, en un espacio auténtico de interacción y comunicación, y en muchas ocasiones, especialmente en contextos educativos de no-inmersión, como único espacio de socialización y comunicación en la lengua objeto de aprendizaje.

La dificultad de encontrar espacios reales de interacción fuera del aula en determinados contextos de no-inmersión supone uno de los principales inconvenientes en el proceso de aprendizaje de la lengua, provocando al estudiante cierta pérdida de motivación al no poder hacer un uso básico de la lengua objeto de aprendizaje como vehículo de comunicación. Los resultados de diversos estudios elaborados sobre motivación hacia la lengua extranjera en entornos formales de aprendizaje así lo demuestran, como señala Lorenzo Bergillos (2004: 317): “[...] la carencia de contacto con la comunidad o la cultura L2, propia de los contextos de aprendizaje con la L2 como lengua extranjera, apuntan a que las orientaciones hacia la lengua resultan indicadores deficientes de los niveles motivacionales.”

Ahora bien, ¿cómo afectan las variables afectivas al proceso de aprendizaje?

1.2. Las variables afectivas en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista del enfoque interaccionista resulta imprescindible prestar atención no sólo a la variable cognitiva del aprendizaje sino también a la afectiva, que a lo largo de los años ha ido adquiriendo una importancia creciente, hasta llegar al reconocimiento unánime de hoy en día de la influencia de la afectividad en los procesos de adquisición de lenguas extranjeras. La orientación humanista de la Psicología (Erikson, Maslow) se ha aplicado también en el estudio del aprendizaje de lenguas, y en el último tercio del siglo XX se pueden encontrar ya numerosos enfoques humanísticos caracterizados por la integración del factor afectivo: Sugestopedia (Lozanov, 1979), Respuesta Física Total (Asher, 1977), Aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1976), Método Silencioso (Gattegno, 1972) o Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1983). La implantación de estas propuestas didácticas, aunque no terminó de cuajar, sí ha dejado en su conjunto una base en el colectivo de profesionales de la enseñanza de

lenguas, como evidencia la importancia que actualmente se concede a los factores afectivos en el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Legutke y Thomas, 1991; Stevick, 1980).

Como postulados básicos del enfoque interaccionista en el proceso de enseñanza aprendizaje se pueden señalar la empatía, la cooperación y la reciprocidad entre los implicados. Una de las primeras teorías que tuvieron en cuenta la variable afectiva en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras fue la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985: 2), que define el filtro afectivo como “un bloqueo mental que evita que el estudiante utilice el input inteligible que recibe para la adquisición del lenguaje”. Krashen identificó tres tipos de variables afectivas, que influyen de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje: la motivación, la confianza y la ansiedad.

Ahora bien, conviene matizar qué es la variable afectiva. El *Diccionario de términos clave de ELE* define la variable afectiva como aquella que “abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”¹². Fernández (2013) subraya la motivación y la interacción como dos piezas básicas en el proceso de aprendizaje: “La motivación, aliada al contacto e interacción auténtica con los datos de la lengua son los motores que de forma sinérgica, impulsan eficazmente el proceso de aprendizaje de una nueva lengua”. Arnold (2000: 21) se refiere a la bidireccionalidad entre afectividad y enseñanza de idiomas: “La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva”.

El MCER reconoce la importancia de estas variables afectivas en el proceso de aprendizaje de una lengua, dentro de los factores que determinan la adquisición de la competencia “existencial” o de saber ser¹³:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

¹² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/varafec.htm

¹³ Capítulo 5.1.3. *La competencia “existencial” –Saber ser-*.

También el *Plan Curricular del IC* (2006)¹⁴ recoge procedimientos para desarrollar la empatía, la curiosidad, la disposición favorable, o la regulación de los factores afectivos negativos, como la ansiedad o la falta de confianza en sí mismo. Es evidente, por tanto, la importancia de la afectividad en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua, y así se atestigua hoy en día.

La atención a los factores afectivos puede facilitar el aprendizaje de lenguas extranjeras, mediante la estimulación de la motivación y la empatía, así como con la reducción de factores emocionales negativos, como la ansiedad y la inhibición (García, 2008: 4). En este sentido, la cohesión del grupo resulta fundamental en el aula, al favorecer el sentimiento de pertenencia a un grupo, incrementando la motivación individual de los estudiantes, que crean lazos más estrechos, colaboran y evolucionan juntos en su proceso de aprendizaje.

La cohesión grupal es fundamental tanto para la creación de condiciones básicas motivadoras como para generar la motivación inicial y mantenerla a lo largo del curso. ¿Cómo conseguir esta cohesión grupal y mantenerla a lo largo del curso? Mediante la interacción auténtica más allá del aula, con el doble objetivo de usar la lengua para comunicarse en entornos auténticos, y desarrollar las relaciones personales, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia al grupo.

1.3. Más allá del aula: el aprendizaje informal

El trabajo en el aula es fundamental a la hora de desarrollar dinámicas de grupo, conseguir una cohesión entre los miembros de la clase y mantener un ambiente de trabajo agradable y relajado que contribuya a disminuir la ansiedad y favorezca un clima positivo para el aprendizaje de la lengua mediante la colaboración, la motivación y la socialización. Sin embargo, este no es el único elemento a tener en cuenta: la relación del alumno fuera del aula con la lengua que está aprendiendo, las actividades que realiza, la posibilidad de usar la lengua en contextos auténticos, de relacionarse en sociedad con personas de su entorno y, en definitiva, usar la lengua, también condiciona su motivación. El entorno de aprendizaje de la lengua, el contexto de inmersión lingüística o de no inmersión, influye en el aprendizaje de los alumnos: en contextos de no-inmersión una de las mayores dificultades a las que se pueden enfrentar los

¹⁴ En el capítulo *Habilidades y actitudes interculturales*.

estudiantes es el escaso tiempo de exposición a la lengua extranjera, y las limitadas posibilidades de interacción en su entorno, lo que puede influir en su aprendizaje. La clase presencial es fundamental para el aprendizaje intencional, pero diversos autores destacan la importancia de otro tipo de actividades que contribuyan a afrontar el reto de aprender una lengua extranjera en un contexto de no-inmersión, sin conexión con la sociedad, sin contacto con la cultura meta, y con escasas posibilidades de interacción. Marchi (2008) alude a la necesidad de combinarla con actividades extracurriculares que facilitan el aprendizaje y adquisición de la LE fuera del aula, y se refiere a estas como “impulsos motivadores para el aprendizaje” o “situaciones informales de aprendizaje”, pues crean oportunidades de uso en la lengua meta en contextos informales fuera del aula.

En el plano de la educación, hoy en día está bastante extendida la distinción entre aprendizaje formal, no formal e informal, iniciada a principios de los años 70 por diversas organizaciones internacionales. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.) recoge sus principales características, según la UNESCO:

- Aprendizaje formal
Aprendizaje que tiene lugar en entornos organizados y estructurados (por ejemplo, un centro educativo o formativo, o bien un centro de trabajo) y que se designa explícitamente como formación (en cuanto a sus objetivos, su duración y los recursos empleados). [...]
- Aprendizaje no formal
Aprendizaje derivado de actividades planificadas, pero no designadas explícitamente como programa de formación (en cuanto a objetivos didácticos, duración o soportes formativos). El aprendizaje no formal presupone intencionalidad por parte de la persona en proceso de formación. [...]
- Aprendizaje informal
Aprendizaje resultante de actividades cotidianas relacionadas con el trabajo, la vida familiar o el ocio. No se halla organizado ni estructurado en cuanto a sus objetivos, duración o recursos formativos. Los aprendizajes informales carecen por regla general de intencionalidad por parte de la persona. [...]

Este aprendizaje, conocido como informal (Cross, 2007), invisible (Cobo y Moravec, 2011) o ubicuo (Cope y Kalantzis, 2008), se construye a partir de actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. Cobo y Moravec (2006: 114) definen los principales rasgos:

[...] se desarrolla a través de la práctica y se dirige a través de la conversación. Incluye la exploración y se extiende hasta las experiencias. Suele ser espontánea, puede acontecer en cualquier contexto de la vida cotidiana. Es un resultado natural de la interacción entre personas. Se entiende como el aprendizaje que surge cuando un sujeto forma parte de una comunidad u organización.

Mientras el aprendizaje formal tiene un elevado coste, un aprendizaje significativo bajo, y se desarrolla en entornos educativos, el otro tiene un coste bajo, un aprendizaje significativo alto, y se puede desarrollar en cualquier espacio y tiempo.

En su Teoría del aprendizaje informal Cross (2007: xix) afirma que la verdadera competencia se desarrolla en situaciones informales: “Workers learn more in the coffee room than in the classroom. They discover how to do their jobs through informal learning [...]. This is natural learning-learning from others when you feel the need to do so”. La figura 1 refleja esta paradoja, la contradicción entre la inversión en los procesos formales de aprendizaje frente al impacto de estas en la apropiación real del conocimiento:

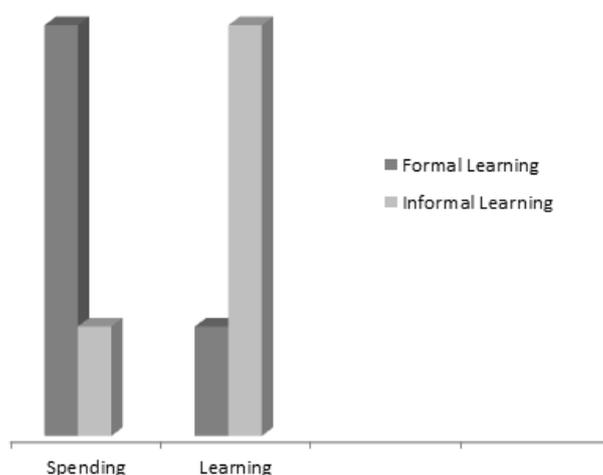


Figura 1: “The Spending / Outcomes Paradox”.
Cross (2007: xiv)

Los diferentes tipos de aprendizaje tienen, sin embargo, una frontera poco definida, pues el proceso de aprendizaje puede combinar unos y otros, trazando diversas alternativas que van de lo formal a lo informal. En el contexto de enseñanza de lenguas extranjeras no hay que olvidar el objetivo principal de aprendizaje de una lengua: la comunicación, para el cual resulta fundamental favorecer la práctica del alumno en la lengua extranjera en situaciones auténticas, llevando al aula múltiples materiales para desarrollar este propósito. Sin embargo, el alumno no siempre puede desarrollar prácticas que favorezcan el aprendizaje informal fuera del aula, principalmente en los contextos de aprendizaje de no-inmersión, como ya se ha señalado previamente. Es responsabilidad del profesor facilitar al alumno espacios en los que, a través de la

práctica y la interacción con los compañeros, este pueda tener un aprendizaje significativo de la lengua.

Hoy en día gran parte del aprendizaje se lleva a cabo en contextos muy diversos no educativos, fuera de las aulas, mediante lecturas, investigación autónoma, observación, experimentación o investigación en acción, por citar algunos ejemplos. Y en estos casos los entornos de aprendizaje, las fuentes de información, las experiencias de otros y las relaciones con los demás se han transformado radicalmente gracias a Internet, que pone a disposición de los usuarios una ingente cantidad de información, e infinitas posibilidades de crear, compartir y conectar a usuarios de muy diversas procedencias. Efectivamente, como señalan Adell y Castañeda (2010: 4): “Internet es hoy día la mayor fuente de información y el entorno más importante de aprendizaje sobre muchísimos temas, y no sólo porque contenga mucha “información”, sino porque “conecta” a muchas personas y les facilita la comunicación entre sí.”

“Ubiquitous learning is a new educational paradigm made possible in part by the affordances of digital media” (Cope et al., 2008: 576)

2. El aprendizaje informal y la Web 2.0

La Web 2.0 se perfila como una herramienta válida de participación, trabajo colaborativo, cohesión y motivación entre los usuarios, que resulta fácilmente integrable en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y que favorece el aprendizaje en situaciones informales, complementando de este modo el aprendizaje formal que se desarrolla en el aula, y posibilitando la práctica de la lengua y el contacto entre los estudiantes más allá de la clase, en un contexto auténtico y motivador.

2.1. Evolución y revolución virtual.

La evolución de Internet con el desarrollo de la Web 2.0 supuso una participación más activa de los usuarios en la red, pues de la simple visualización de contenidos se evolucionó a la producción y publicación mediante diferentes herramientas al servicio de todos; en definitiva, el usuario de Internet pasó a ser el protagonista, en un proceso de democratización de la red. En el ámbito educativo la Web 2.0 ofrece una amplia variedad de posibilidades de trabajo, al permitir la participación de un grupo de personas en la elaboración de contenidos a través de las nuevas tecnologías, con la figura del profesor más cercana a la de mediador y facilitador del aprendizaje, y el alumno como aprendiente autónomo, responsable de su aprendizaje y agente social, que se desarrolla en sociedad.

Las principales características de la Web 2.0 desde el punto de vista educativo¹⁵ son:

- Interactividad (facilita el contacto entre dos o más usuarios).
- Conectividad (participación condicionada al acceso a Internet).
- Aplicaciones dinámicas y abiertas (con posibilidad de modificar contenidos).
- Aplicaciones sencillas e intuitivas (adaptadas a cualquier tipo de usuario).
- Colaboración y participación.

¹⁵ Adaptado de *La web 2.0. Recurso educativo*.

- Gratuidad.
- Movilidad (acceso desde diferentes dispositivos electrónicos: teléfono móvil, portátiles, tabletas).

Las nuevas tecnologías han provocado un cambio radical en nuestra forma de vida, y el mundo educativo también ha evolucionado a la par, adaptándose a la realidad actual. Esta implantación de la Web 2.0 en el ámbito educativo no se reduce a la dotación de recursos tecnológicos de escuelas, sino que implica un cambio en la enseñanza, que debe adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Para ello es necesario un cambio de roles (del profesor y del alumno), el desarrollo de competencias para trabajar en este entorno, la formación docente en el uso de las TIC y la implantación de nuevas tecnologías que desarrollen unos estilos de aprendizaje más acordes con la nueva realidad. En este sentido, el mundo educativo se está adaptando progresivamente a la nueva realidad, reconociendo la influencia positiva de esta en las aulas, y llevando a cabo un uso educativo de las herramientas Web, mediante las que se consigue facilitar la autonomía personal y el trabajo colaborativo entre los aprendientes. Sin embargo, el desarrollo de la red y las nuevas tecnologías no siempre se reflejan en las prácticas educativas, como señala Dans (2009: 23): “Mientras la Red cambia con tendencias que se expresan de manera exponencial, mientras los alumnos cambian drásticamente su manera de relacionarse con el entorno, el planteamiento de los esquemas y plataformas utilizados en la educación no lo hace.”

2.2. Actitudes de los estudiantes hacia el uso de la Web 2.0.

La Web 2.0 facilita la creación de entornos de aprendizaje basados en la comunidad: “A related benefit of Web 2.0 technology for language learning is the obvious potential it yields for increased student interaction and collaboration as well as output in the target language” (Wang y Vásquez, 2012: 423). Diversos estudios se refieren a la predisposición general y las actitudes positivas hacia el uso pedagógico de las tecnologías Web 2.0, así como el incremento del interés y la motivación de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas (Wang et al. (2012: 423):

Additionally, a number of studies have indicated that, in general, learners tend to have favorable attitudes towards the pedagogical use of Web 2.0 technologies (Antenos-Conforti, 2009; Armstrong y Retterer, 2008; Chen, 2009; Dippold, 2009; Ducate y Lomicka, 2008; Lord, 2008). More specifically, several studies reported that Web 2.0 technologies increased students’ interest

and motivation in language learning (Liou y Peng, 2009; Kessler, 2009; McCarty, 2009; Pinkman, 2005; Román-Mendoza, 2009).

Ahora bien, el uso de las TIC en el aula no implica por sí mismo un éxito en la experiencia educativa. Es responsabilidad del docente seleccionar las herramientas adecuadas a los objetivos marcados, adaptadas a las características de los alumnos, al nivel y los contenidos del curso y a las características de los alumnos.

2.3. Afectividad en las comunidades virtuales de aprendizaje de lenguas.

La Web 2.0 se caracteriza, como ya se ha señalado, por la interactividad y la colaboración, rasgos que han favorecido el desarrollo de comunidades virtuales, entendidas estas como espacios que agrupan a personas que tienen intereses comunes y que se comunican, participando de forma activa, compartiendo contenidos y colaborando entre sí. El término de comunidades virtuales se le atribuye a Rheingold (1996), quien las definió como “agregaciones sociales que emergen de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, con suficiente sentimiento humano, para formar redes de relaciones personales en el ciberespacio¹⁶”.

De aquí se desprende que resultan fundamentales los elementos de interactividad, componentes afectivos y contacto entre sus miembros. El sentimiento de formar parte de una comunidad, de pertenencia a un grupo, se fundamenta, entre otros, por el contacto entre los miembros de la comunidad, que tienen intereses comunes, interactúan, participan y están vinculados a un espacio común. La aparición de las TIC, y gracias a estas, de las comunidades virtuales, ha modificado por completo la forma de relacionarse entre los individuos, eliminado barreras espacio temporales, y facilitando una comunicación ubicua y asíncrona. Las comunidades virtuales se constituyen, por tanto, como nuevas formas de relación social (Cervantes, Quiroz, Rivadeneira y de León, 2014: 17), que se consolidan a través de las relaciones sociales, que posibilitan procesos de aprendizaje cooperativos, y que desarrollan afectos, base para crear una comunidad.

¹⁶ En Cervantes et al. (2014: 6).

De forma paralela, en el ámbito educativo, también se han desarrollado las comunidades virtuales, tanto en plataformas específicas creadas para tal efecto (las llamadas comunidades virtuales de aprendizaje –CVA-, como eTwinning o Edmodo) como en redes sociales verticales (más generalistas, de uso no exclusivo en educación, como Twitter, Facebook o LinkedIn). El uso de estos entornos virtuales en educación transforma el modo de interacción entre los miembros del grupo, así como se incrementa el tiempo de interacción, convirtiendo el espacio virtual en una prolongación natural del aula, más allá de los límites físicos y temporales que impone la enseñanza presencial, y posibilitando variadas formas de interacción.

2.4. Aprendizaje informal en la Web 2.0 y movilidad.

Las TIC facilitan la integración del aprendizaje informal dentro del proceso formal de enseñanza, y hacen posible romper las barreras entre lo formal y lo informal, tal y como indican Adell et al. (2010: 5):

En el mundo físico –“real”–, la gran diferencia entre el aprendizaje formal e informal está marcada básicamente por una pared. [...] La Internet y en ella la Web 2.0 casi no tiene paredes, y si las tiene son en mayoría transparentes y altamente permeables. [...] hablar de educación y TIC hoy ya no implica únicamente “integrar” las TIC en un proceso educativo formal y estandarizado. Actualmente las TIC son el entorno en el que se producen muchas de las interacciones y la comunicación que son la base del aprendizaje permanente de las personas.

La visión tradicional de la educación varía, por tanto, en la sociedad del conocimiento, en cuanto a los escenarios en los que se lleva a cabo el aprendizaje, pues se amplía la enseñanza en las aulas con experiencias informales de aprendizaje fuera de las aulas de manera integrada, de forma que unas y otras se complementan (Cabero y Llorente, 2010).

Esto no sería posible sin la ayuda que ofrece la movilidad. La evolución de las tecnologías y el amplio desarrollo de las herramientas Web 2.0 han posibilitado la ubicuidad que hoy en día caracteriza la red, haciéndola más flexible y accesible a los usuarios, que a través de diferentes aparatos móviles (teléfonos, portátiles, tabletas) tienen un acceso prácticamente sin límites a la red. Diversos estudios se refieren a las ventajas del aprendizaje a través de dispositivos móviles, M-learning, definido por Kukulska-Hulme y Shield (2008: 273) como “learning mediated via handheld devices and potentially available anytime, anywhere. Such learning may be formal or informal.”

En primer lugar, se facilita el acceso a la educación: “Learning no longer occurs in the classroom settings, learners can learn through various modes and technologies” (Shih, 2013: 1). Aprovecha al máximo la movilidad y la accesibilidad (Ch’ng y Samsudin (2013: 363): “Mobile learning is using mobile technologies to facilitate learning [...] Ubiquitous learning is emphasizing on the learning context where learning can happen at anywhere and anytime with the ubiquitous tools”). Además, mejora los resultados educativos porque “(a) improves access to education and (b) promotes learning that is learner-centered, personalized, collaborative, situated, and ubiquitous” (Chen, 2013: 20).

Tampoco hay que olvidar el impacto positivo que el uso de tecnología móvil en el aula ejerce sobre los estudiantes (Comas-Quinn, Mardomingo y Valentine, 2009: 6):

[...] is reported to have a positive impact on learner’s engagement with, understanding of and motivation for the subject, whilst facilitating interaction and collaborative work (Kukulska-Hulme, 2006c). It’s not clear what makes mobile devices engaging and motivating, but some of the reasons put forward refer to ownership (understood as the acceptance of the mobile device by the user and its integration into the user’s life), increased control over goals, fun, communication, learning in context and continuity between contexts (Jones, Issroff, Scanlon, Clough and McAndrew, 2006a), as well as identity or ‘coolness’, instant sharing, privacy and portability (Jones, Issroff and Scanlon, 2006b).

La ubicuidad se caracteriza por el acceso a los dispositivos móviles en cualquier momento, y desde cualquier lugar, por lo que algunos autores ven esta una posibilidad de ampliar los horizontes de la educación formal: siguiendo a Chen (2013: 21): “the time and space constraints of formal language learning can be greatly reduced, offering more flexible informal learning opportunities” o Cope et al. (2008: 576): “Ubiquitous learning is a new educational paradigm made posible in part by the affordances of digital media”. Wong et al. (2011: 2) desarrollan esta idea con mayor detalle:

Learners engaged in such a learning experience need to process and associate their experiences or the situated information received (informal contexts) with the knowledge that they have acquired or constructed in the classroom, and apply the knowledge in daily life. In the context of language learning, it is to apply their language knowledge for communication, articulation of thoughts, or production of linguistic artifacts such as essays, tweets on social networks or blog entries. Eventually, it is desirable to feed the learners’ situated learning gains back to the formal class for generalization, thus completing a seamless learning cycle.

Los diversos estudios que se han realizado al respecto se centran en uno de los dos tipos de aprendizaje, pero todavía parece extraña la integración de ambos (Wong et al., 2011). El propósito de este trabajo es precisamente este: la integración del aprendizaje informal

dentro de un proceso de aprendizaje formal, a través del uso de tecnología móvil, en un contexto educativo determinado, con el fin último de observar la percepción y las actitudes de los estudiantes, una investigación cualitativa innovadora, que difiere de los numerosos trabajos realizados desde un punto de vista cuantitativo (Ch'ng et al., 2013).

3. Las redes sociales y el aprendizaje de lenguas

Previamente se ha visto cómo la aparición de la Web 2.0 ha generado importantes cambios, no sólo en el acceso a la información, sino también en las interacciones sociales y en la forma de relacionarnos en sociedad. La también denominada Web Social ha aportado una amplia variedad de formas de interacción digital, e Internet se ha constituido como uno de los principales canales de comunicación en el mundo, donde los individuos pueden interactuar y crear redes con diversos vínculos (familiar, profesional, etc.), a través de diversas herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas. Las redes sociales han contribuido sin duda a este cambio.

3.1. Redes sociales en el siglo XXI.

Hoy en día las redes sociales están muy presentes en la vida diaria, y la educación está adaptándose a esta nueva realidad. Como señalan Siemens y Weller (2011: 164), hay numerosas posibilidades educativas: “Social network sites (SNSs) can be a real benefit for learners as they encourage peer-to-peer dialogue, promote the sharing of resources, facilitate collaboration, and develop communication skills”. El uso de las redes sociales en el aula facilita la prolongación del espacio de aprendizaje más allá del aula a través de una herramienta con la que el estudiante está familiarizado, y que le permite la comunicación con los miembros del grupo, desarrollando el sentimiento de grupo y favoreciendo su autonomía. Por otro lado, facilita la gestión del trabajo, construyendo un espacio de aprendizaje paralelo al aula, con un alto grado de conectividad externa y posibilidad de uso en dispositivos móviles.

En ámbitos educativos existen comunidades virtuales de aprendizaje creadas específicamente para fines educativos, encuadradas principalmente dentro de las redes sociales verticales (Grou.ps, Edmodo o eTwinning), redes creadas por los usuarios con una temática definida, cerradas al exterior, que permiten el control de acceso y de contenidos, y que facilitan herramientas útiles para la educación (asignación de tareas, sistemas de evaluación y seguimiento, encuestas, grupos de trabajo, biblioteca multimedia, etc.).

Sin embargo, la experiencia de trabajo con estas redes como plataformas específicas para el aprendizaje de lenguas, aunque exitosa, se percibe en ocasiones como desconectada de la realidad cotidiana de los estudiantes, dado que no se sienten familiarizados o identificados con ellas, pues no les dan un uso real más allá del plano educativo. A este punto hay que añadir el inconveniente de que las versiones móviles no siempre funcionan de forma adecuada, por lo que no se explotan al máximo las ventajas de la accesibilidad y la movilidad que proporcionan los dispositivos móviles.

En este trabajo se plantea una modificación de este escenario: emplear una red social conocida por los estudiantes, de uso habitual y en la que se sienten cómodos y relajados.

3.2. Las redes sociales como canal de comunicación.

En este sentido, se han llevado a cabo diversos estudios sobre experiencias similares, en los que se plantea, según López y García (2012: 78)

[...] un escenario en el que todos se relacionen con todos permanentemente [...] alterar el concepto de movilidad en el proceso de comunicación académica online: en vez de motivar al alumno a entrar en los entornos educativos, ¿por qué no llevar los contenidos académicos a los entornos en los que acostumbra a estar el alumno? ¿Por qué no usar las redes sociales como entornos virtuales docentes?

Por lo general en estos trabajos se observa una preferencia por las redes sociales más populares entre los estudiantes, postura defendida por autores como Dans (2009), que defienden la idea de usar herramientas de la Web 2.0 que mejor se adapten a los usos de los estudiantes fuera del aula, recursos con los que sientan cómodos trabajando, frente a otros creados exclusivamente para fines académicos. De este modo se desarrolla un trabajo de apropiación de lo conocido, para aprovechar el elemento de cotidianeidad y trabajar en un entorno habitual, en el que la práctica informal se introduce de forma velada en la práctica formal del aula. Numerosos trabajos se basan en Facebook (Álvarez y López, 2013; González Boluda, 2013; Irwin, Ball, Desbroe y Leveritt, 2012; Túñez y Sixto, 2012; Wang, 2013), aunque también se pueden encontrar otros sobre WhatsApp (Castrillo, Martín-Monje y Bárcena, 2014), Twitter (Fornara, 2010; Ruipérez, Castrillo y García, 2011, Toro Araneda, 2010,), MSN Messenger (Liang, 2010) o Weixin (Chen, 2013; Falero, 2014), y resultan a su vez interesantes los dedicados al aprendizaje móvil (Wong et al., 2011; Sharples, Arnedillo, Milrad y Vavoula, 2009; Stockwell, 2013; Stockwell y Hubbard, 2013,).

La teoría del aprendizaje informal de Cross (2006) afirma que la verdadera competencia, el verdadero aprendizaje o adquisición se desarrolla en situaciones informales de aprendizaje. El uso de las redes sociales permite “acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos” (Fornara, 2010: 1), con el objetivo de practicar en cualquier momento y espacio, y aprovechando al máximo la ubicuidad, la movilidad y la accesibilidad a través de los teléfonos.

3.3. Las redes sociales en China

Las redes sociales están teniendo un gran éxito entre los internautas chinos. No obstante, la elección de las redes sociales y el uso que se hace de ellas está condicionado por las circunstancias específicas del país: en China el acceso a los contenidos web está controlado por el gobierno, que ejerce un férreo control sobre Internet, restringiendo el acceso a determinadas páginas web, circunstancia que hay que tener en cuenta a la hora de analizar el impacto de las redes sociales más usadas en el país. El principal motivo de esta censura es restringir el acceso a determinados temas considerados sensibles por el gobierno, y no aptos para la discusión en foros públicos. En la figura 2 se pueden observar algunos temas censurados en China.

La censura sobre las redes sociales en China se intensificó a partir del 2009, año en el que se produjeron diversos acontecimientos considerados muy sensibles por el gobierno (el vigésimo aniversario de la matanza de Tiannamen, las revoluciones de la Primavera Árabe y las protestas de la minoría china uigur en la provincia septentrional de Xinjiang), que percibió las redes sociales como foros donde los usuarios discutían sobre temas sociales y políticos en China. Un repaso a la actualidad ofrece múltiples titulares sobre el tema: “China's social networks hit by censorship, says study” (9/03/2012)¹⁷, “China to 'clean up' instant messaging apps” (27/05/2014)¹⁸, “Un toque de censura”, (27/07/2014)¹⁹, “Communists Tighten Censorship of Mobile Messaging in China”, (11/08/2014)²⁰, “China intensifies crackdown on social media with curbs on instant

¹⁷ <http://www.bbc.com/news/technology-17313793>

¹⁸ <http://www.bbc.com/news/technology-27599306>

¹⁹ http://cultura.elpais.com/cultura/2014/07/26/actualidad/1406407470_897973.html

²⁰ <http://www.chinatopix.com/articles/6267/20140811/wechat-mobile-messaging-instant-messaging-china-instant-messaging-app-kakaotalk-line.htm>

messaging” (7/08/2014)²¹, “Speech Can Be Free, Rumors Cannot Be Free”, (editorial del periódico gubernamental *People’s Daily* del 12/08/2014)²².

What does China censor online?

Censored keywords and blocked websites

01net.com 163.com 2ch.net 4chan.org 6park.com addictinggames.com aftonbladet.se amazon.com amnesty.com amnesty.org amnestyinternational.org antro.cl aol.com apple.com as.com asahi.com barrapunto.com bbc.co.uk bbc.com bbspot.com bebo.com bild.de blogger.com boingboing.net bundesregierung.de bundestag.de cbc.ca china.ch china.cn china.com chin"anti-communist" ina.org.cn cisco.com clarin.com cnn.com collegehumor.com craigtap.com cyberpress "anti-society" "Beijing kos.com dailymotion.com de.wikipedia.org delfi.lt democracy.com deviantart.com digg.co Spring" disney.com dn.se drudgereport.com e-gold.com ebaumsworld.com ebay.com ebay.de economist.co "blocking" nselmundo.es elotrolado.net elpais. "brain wash" en.wikipedia.org english.gov.cn espn.co "brutal torture" facebook.com fark.com fbi.gov fil "censorship jail" ws.com free.fr freerepublic.com freetibet "Chinese democracy online.com gamefaqs.com ga movement" gay.com gayromeo.com geenstijl.nl glob"communist bandits" .ca google.ch google.co.uk goo"dalai" "democracy" google.de google.es google.fr "democracy movement" .pl google.se gov. "democratic progressive party" "despotism" "greenpeace" "dictatorship" ardian.co.uk hattrick.org heise.de hi5.c "dissident" "eighty-nine" "Epoch Times" "buddha stretches a thousand .com ign.com imdb.com indehands" "eroticism" "evil" "exile" "falun" "Falungong" "Gedhun Choekyi last.fm lds.org lemonde.fr level.rNyima" "genocide" "gerontocracy" "hongzhi" "Hui people riot" "human rights" arca.com marca.es mcdonalds.co "lun gong" "Ma Sanjia" "Mein Kampf" "news blackout" "no-limit com msn.com msnbc.com myspace.com browser" "oppression" "persecution" "Chinese Central Propaganda om nintendo.com nu.nl nytimes.co Department" "political dissident" "Playboy" "Red Terror" "reeducation .com perezhilton.com photobu through labor" "Shanghai clique" "Shanwei" "sky burial" "Sino-Russian border" radio-canada.ca reddragon. "student federation" "student movement" "Independent Federation of skype.com slashdot.org sohu.com some Chinese Students and Scholars" "Tiananmen incident" "Tiananmen se svt.se tagesschau.de terra.com.br terra.eMothers" "Tiananmen Square massacre" "Tibet Talk" "Tibetan m tweakers.net un.org uol.com.br usa.com usa userfriendly.or independence" "Voice of the People" web.de wenxuecity.com whatreallyhappened.com whitehouse.com "underground church" "Xinjiang ipedia.com wikipedia.de wikipedia.org wordpress.com worldofwarcraft. independence" "yilishen" wretch.cc wwe.com xanga.com yahoo.cn yahoo.co.jp yahoo.com yahoo.com. "yellow peril" Zhao Ziyang "Freedom oo.fr yandex.ru yle.fi youtube.com ytmnd.com zh.wikipedia.org Forum of Nanjing University" net 4chan.org 6park.com addictinggames.com aftonbladet.se amazon.com "June .com 4th" amnestyinternational.org antro.cl aol.com apple.com as.com asahi.com barrapunto.com bbc.co.uk bbc.com bbspot.com bebo.com bild.de blogger.com boingboing.net bundesregierung.de bundestag.de cbc.ca china.ch china.cn china.com china.de china.org china.org.cn lamermelculo.com last.fm lds.org lemonde.fr level.ro libertaddigital.com livejournal.com yahoo.com youtube.com en.wikipedia.org/wiki/tiananmen_square_protests_of_1989 hotmail.com hp.com ytmnd.com zh.wikipedia.org ibm.com idealista.com gov.cn greatfirewallofchina.org indymedia.org infowars.com itchmo.com lachschoen.de lamermelculo.com libertaddigital.com livejournal.com lunarstorm.se maddoxmission.com nytimes.com prisonplanet.com purepwnage.com raco somethingawful.com sony.com spiegel.de stern.de studivz.de vatican.va vg.no washingtonpost.com worldofwarcraft.com

Figura 2: “Censura en China”

Fuente: *InformationIsBeautiful*²³

El gobierno continúa imponiendo restricciones cada vez más severas en el uso de mensajería móvil y de redes sociales, prohibiendo su uso de forma anónima y exigiendo un contrato de obediencia a la ley y de apoyo el sistema socialista:

"obey the law and uphold the socialist system. [...] Communist Chinese authorities are suspicious of social media sites that let the users spread information and opinions that reflect negatively on communism. [...] The tougher censorship rules will also help the communists "clean up the online environment and rein in rumormongers."²⁴

²¹ <http://www.theguardian.com/world/2014/aug/07/china-intensifies-social-media-crackdown-curbs-instant-messaging>

²² <http://cmp.hku.hk/2014/08/13/35715/>

²³ <http://www.informationisbeautiful.net/>

²⁴ <http://www.chinatopix.com/articles/6267/20140811/wechat-mobile-messaging-instant-messaging-china-instant-messaging-app-kakaotalk-line.htm>

Con la distribución libre a través de redes de imágenes o de informaciones sobre políticos o personalidades públicas, el gobierno consideró que se podía perjudicar la imagen pública del Estado, y que estas redes debían de ser controladas, y fue entonces cuando se cerraron diversas redes sociales (Twitter, Youtube, Facebook, Flickr, etc.). A fecha de hoy (agosto de 2014), algunas de las redes sociales más usadas a nivel mundial tienen un acceso restringido en China: es el caso de Facebook, Twitter, Google+, Line o Youtube (entre otros). Como consecuencia de esta censura, en China han aparecido numerosas páginas web y redes sociales, con aplicaciones equivalentes a las más conocidas en Occidente, contenido reflejado en la figura 3, donde se presenta una comparativa entre las webs más populares en Occidente y en China.



Figura 3: “China Social Media Landscape 2014”
(Fuente: CiC - China Internet Consumer - ²⁵)

²⁵ http://www.ciccorporate.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1204%3Acic-2014-china-social-media-landscape-where-to-play-a-how-to-play&catid=99%3Aarchives-2014&Itemid=208&lang=en

Las redes sociales chinas, más fáciles de controlar, sufren unas restricciones parciales, pero salvo casos aislados no han sufrido una censura gubernamental total, por lo que acumulan el mayor número de internautas. Entre las más populares están Weixin²⁶ (servicio de mensajería, comparable a WhatsApp), QQ²⁷ (servicio de mensajería instantánea, similar al Messenger), Weibo²⁸ (servicio de microblogging, semejante a Twitter), Youku²⁹ (web para alojar y compartir vídeos, equivalente a Youtube), aunque hay muchas otras de tipo vertical, para usuarios específicos de determinados círculos: LMBang para madres, Blued para homosexuales o RiceBook para amantes de la cocina³⁰.

El uso de las redes sociales en un contexto educativo en China está marcado por dos rasgos principales: la novedad y la motivación. En primer lugar, se puede señalar que las TIC no son un elemento habitual en las aulas chinas, donde prevalece un enfoque tradicional orientado casi exclusivamente a los resultados académicos, en donde no hay cabida a nuevas experiencias y herramientas de aprendizaje, por lo que por lo general, el elemento de novedad se recibe como algo bastante positivo por parte de los alumnos de lenguas extranjeras, quienes buscan nuevas experiencias de aprendizaje en contextos educativos diferentes, que les faciliten la práctica y adquisición de la lengua extranjera. En segundo lugar, y a su vez relacionado con el elemento de novedad, se percibe una motivación positiva hacia el uso de redes sociales, herramientas de uso muy frecuente en la vida diaria. La motivación, en este sentido, es un factor clave para el éxito, según de Haro (2008), al aumentar el “sentimiento de comunidad educativa para alumnos y profesores debido al efecto de cercanía que producen las redes sociales”. La integración de esta herramienta en las clases permite, por tanto, la creación de oportunidades de uso de la lengua en situaciones informales de aprendizaje, gracias a las cuales los estudiantes se exponen a la lengua más allá del tiempo de la clase, favoreciendo la participación y la interacción entre los miembros del grupo, posibilitando la práctica de diferentes destrezas en situaciones auténticas, más cercanas a la realidad cotidiana, desarrollando habilidades comunicativas a través de la red, fomentando el diálogo y

²⁶ <http://weixin.qq.com/>

²⁷ <http://imgg.com/>

²⁸ <http://us.weibo.com/gb>

²⁹ <http://www.youku.com/>

³⁰ Más información en *TechInAsia*: <http://www.techinasia.com/15-specialist-social-media-apps-china/>

facilitando la colaboración. En definitiva las redes sociales nos proporcionan importantes ventajas: integración de ámbitos docentes y no docentes, mecanismos para la comunicación y herramientas para integrar nuestras clases (de Haro, 2009).

3.4. Weixin: una red social para el aula.

Weixin (微信)³¹ es una aplicación móvil gratuita de mensajería instantánea que permite la interacción sincrónica y asincrónica, tanto de forma escrita como oral, al incorporar chat, mensajes de voz y vídeo llamadas. Weixin es la aplicación móvil de mayor uso actualmente en China, cuyo número de usuarios ha crecido exponencialmente hasta llegar a alcanzar los más de 396 millones en menos de cuatro años de vida, como se puede apreciar en la figura 4:

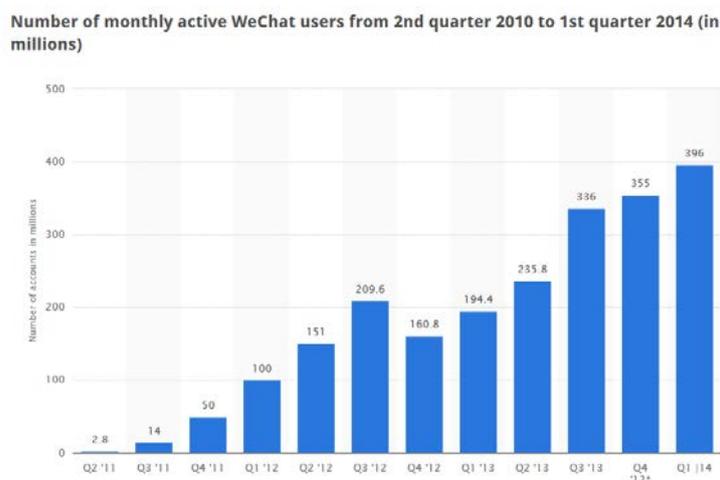


Figura 4: “Número de usuarios de Weixin”

Fuente: Statista³²

Los usuarios de Weixin también pueden compartir fotos, vídeos, enlaces web y localizaciones a través del GPS (véase la figura 5). Weixin es compatible con Wi-Fi, 2G, 3G, y datos 4G, se puede usar en teléfonos Android con acceso a Internet y en dispositivos Apple. La aplicación permite la búsqueda de contactos (una opción más privada que evita compartir el número de teléfono) y creación de grupos cerrados

³¹ Weixin es el nombre con el que se conoce esta aplicación en China, aunque en otros países es más conocido como Wechat, sobrenombre que se le dio tras su aparición.

³² <http://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/>

mediante el uso de códigos QR (véase la figura 6) y rastrear en la agenda de contactos, en Facebook o Weibo para buscar contactos en Weixin. Por último, añadir que Weixin integra una página personal (Momentos), que permite compartir contenido con los contactos (imágenes, vídeos, enlaces web), comentar los post publicados y añadir emoticonos (véase la figura 7).



Figura 5: “Funciones de Weixin”



Figura 6: “Código QR”



Figura 7: “Momentos”

Existe escasa bibliografía académica referente a la aplicación Weixin en entornos académicos. Destaca el trabajo de investigación de Falero (2014)³³, que presenta un interesante e innovador trabajo sobre el desarrollo de las destrezas orales en el aula de ELE mediante el uso de Weixin.

En cuanto a las aplicaciones de Weixin, Chen (2013: 26) destaca su utilidad:

[...] creating an English Weixin (Micro-message) group to allow for multi-user synchronous/asynchronous audio and text chats. [...] This application is widely used by Chinese smart phone users because of its convenience and low cost. It runs well on the Android tablet. The Weixin interactive group provides a good way to practice writing, listening, and speaking on the tablets because it enables meaningful interactions with other learners.

Para finalizar, se detallan otras ventajas a destacar del uso de Weixin en el aula de idiomas en China:

³³ Presentado como trabajo de fin de máster en el Máster de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED, en julio de 2014 (sin publicar).

- es una aplicación muy popular en China, de uso muy extendido;
- es gratuita y muy sencilla de usar;
- se puede usar en cualquier dispositivo móvil y, por tanto, desde cualquier lugar;
- mantiene la privacidad, no es necesario compartir el número de teléfono con los contactos;
- permite crear grupos cerrados de usuarios;
- posibilita la interacción entre los usuarios de forma sincrónica y asíncrona;
- permite compartir imágenes, enlaces web y localizaciones;
- facilita la interacción oral y escrita.

ANÁLISIS DE DATOS

Con relación a la realización de los cuestionarios, estos se respondieron durante la clase, y se tradujeron al chino (lengua materna de los estudiantes) algunos fragmentos de los mismos que podrían suponer alguna dificultad lingüística a los alumnos, para facilitarles la tarea y evitar que los resultados fueran invalidados por este motivo. En cuanto a la forma, se optó por un formato anónimo que protegiera la identidad de los participantes en el mismo, adoptando un protocolo sencillo de actuación mediante la asignación de un número aleatorio a cada estudiante, que coincide en los dos cuestionarios, para así poder realizar una comparativa sobre el grado de satisfacción de cada uno. Dada la imposibilidad de emplear *GoogleDrive* para la realización de los cuestionarios en línea, ya que esta herramienta está censurada en China, y la dificultad de usar otras herramientas web por motivos similares, se optó por el método tradicional, y se contestaron en papel. Posteriormente se volcaron los datos obtenidos con la ayuda de una hoja de cálculo, y se representaron gráficamente los resultados³⁴ para proceder al análisis y comprobar si se cumplían los objetivos planteados inicialmente.

A continuación se presentan en primer lugar los resultados iniciales obtenidos de los cuestionarios iniciales a los estudiantes para conocer las características del grupo, sus experiencias previas de aprendizaje, sus hábitos y costumbres relacionados con Internet y el uso de las TIC, así como sus actitudes y expectativas hacia el uso de redes sociales. En segundo lugar se muestran resultados obtenidos durante el proceso: por un lado, datos que reflejan la participación de los estudiantes a lo largo de todo el curso, y por otro lado, un análisis lingüístico de algunas interacciones. En último lugar, se exponen los resultados obtenidos del cuestionario final, para evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes, así como sus actitudes hacia el uso de Weixin en el aula, para lo que se tienen en cuenta también las entrevistas realizadas a los estudiantes.

³⁴ Véase los Anexos 3 y 4.

Características de la población

El perfil de los estudiantes del grupo observado es muy homogéneo: se trata de un grupo de nueve estudiantes, todas ellas chicas³⁵, con edades comprendidas entre los 17 años y los 30 años, con una media de edad de 23 años, y con estudios universitarios (66%) o bachillerato y próximo ingreso en la universidad (34%). Todas ellas son de nacionalidad china y su lengua materna es el chino, proceden de diversos puntos geográficos del país, y la mayoría (88'9%) se ha trasladado a Pekín con el objetivo de aprender español, por lo que el aula de español es uno de los escasos espacios de socialización en esta etapa de su vida (véase las figuras 8, 9, 10 y 11).

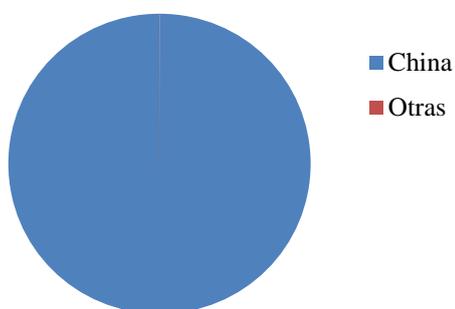


Figura 8: "Nacionalidad"

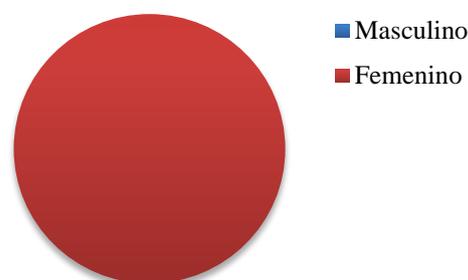


Figura 9: "Sexo"

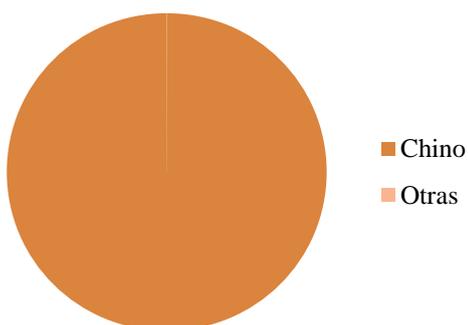


Figura 10: "Lengua materna"

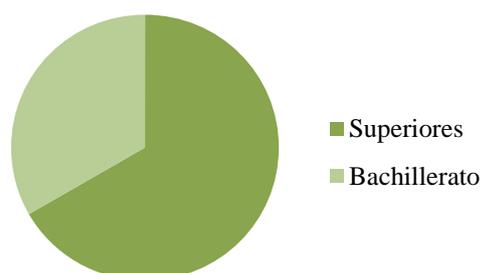


Figura 11: "Estudios"

³⁵ La mayoría de estudiantes del centro son chicas, por lo que no resulta extraño que en ocasiones no haya varones en el aula.

En cuanto a su relación con el español y su contacto con la lengua y la cultura, la mayoría (66%) no ha estado nunca en un país hispanohablante, un 22% ha pasado más de un mes por razones laborales y una de ellas pasó más de un año por estudios (véase las figuras 12 y 13).

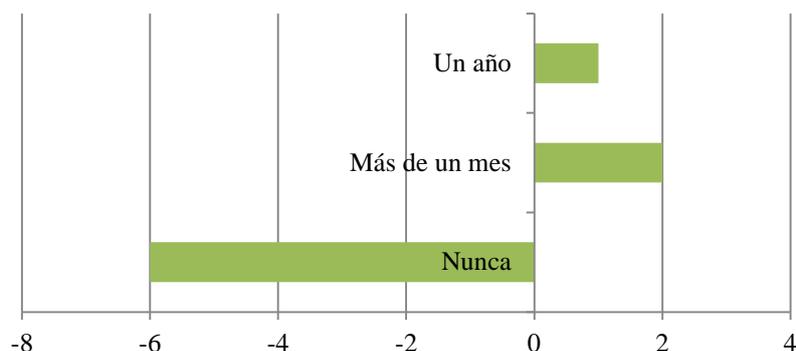


Figura 12: “Estancias en países hispanohablantes”

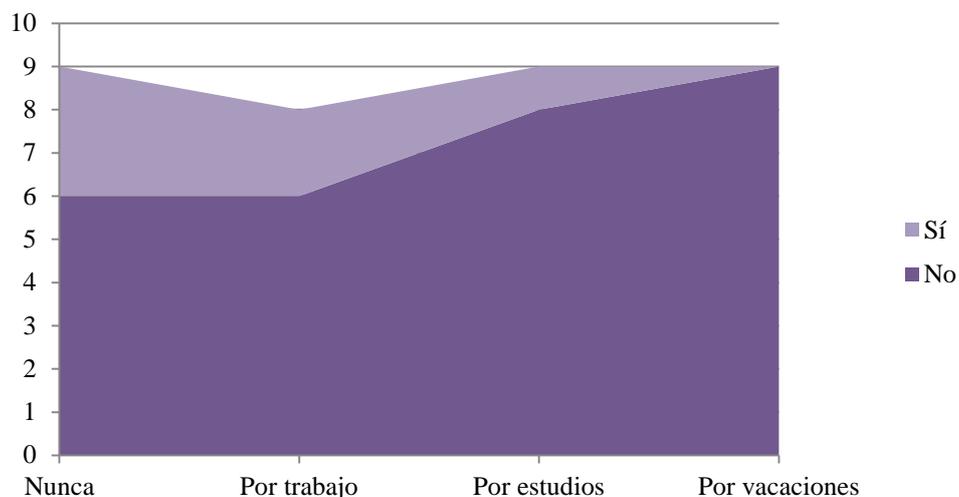


Figura 13: “Estancias en países hispanohablantes y razones”

La mayoría no tiene ningún tipo de relación con personas hispanohablantes fuera de las clases de español, aunque algunas (44'4%) afirman mantener contactos con hispanohablantes por Internet (véase la figura 14).

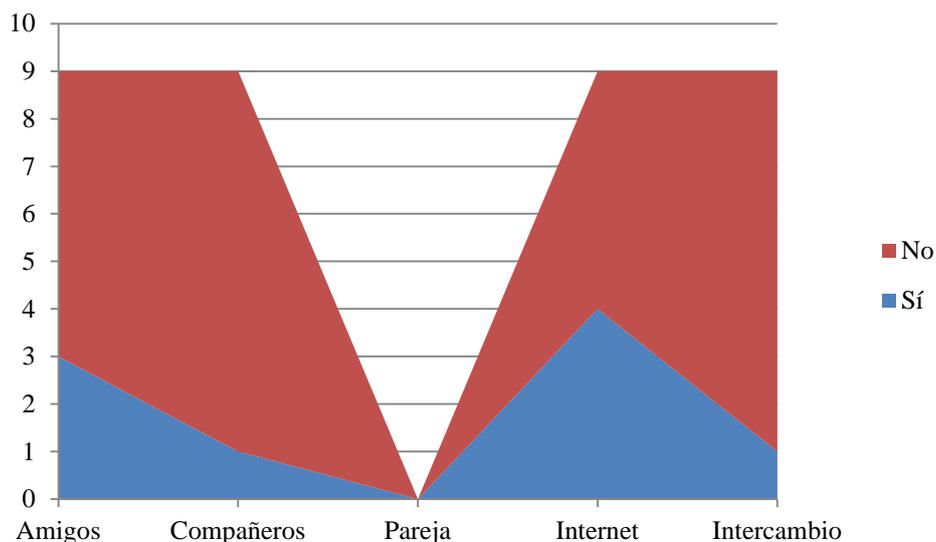


Figura 14: "Relaciones con hispanohablantes fuera del aula"

Respecto al uso de tecnología llama la atención la variedad de aparatos electrónicos en su poder (véase la figura 15), algo generalizado entre la población china en esta franja de edad y nivel socioeconómico, en la que la tecnología es un símbolo de estatus.

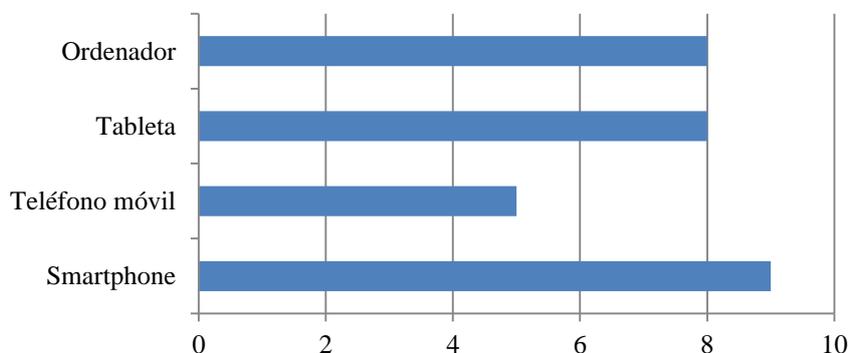


Figura 15: "Tecnología móvil"

Los aparatos electrónicos que poseen los utilizan de forma muy habitual: todas ellas usan un smartphone y están conectadas a Internet de forma permanente a través de él, y también desde su casa con el ordenador (88'8%) o la tableta (66'6%) (véase la figura 16).

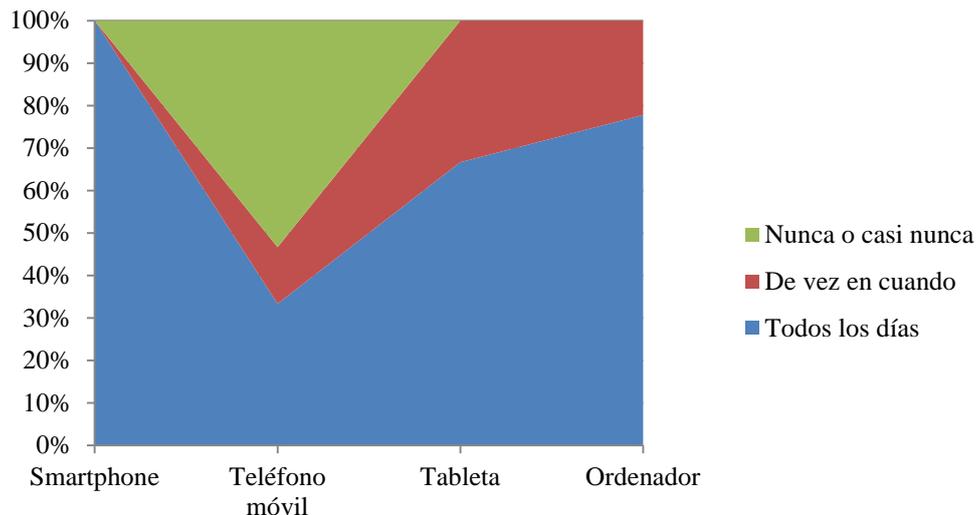


Figura 16: “Frecuencia de uso de tecnología móvil”

Con relación a las preguntas sobre los contenidos más visitados en la Web, la gran mayoría utiliza redes sociales y páginas web de entretenimiento con mucha frecuencia (véase la figura 17), y aluden al desconocimiento, la dificultad, la falta de tiempo o de interés el no usar la red en español con tanta frecuencia (véase la figura 18).

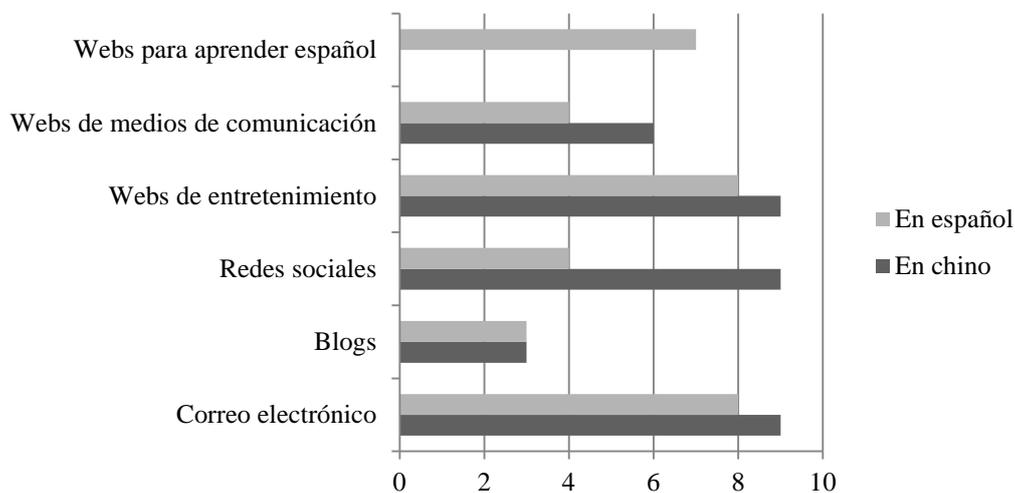


Figura 17: “Recursos de Internet”

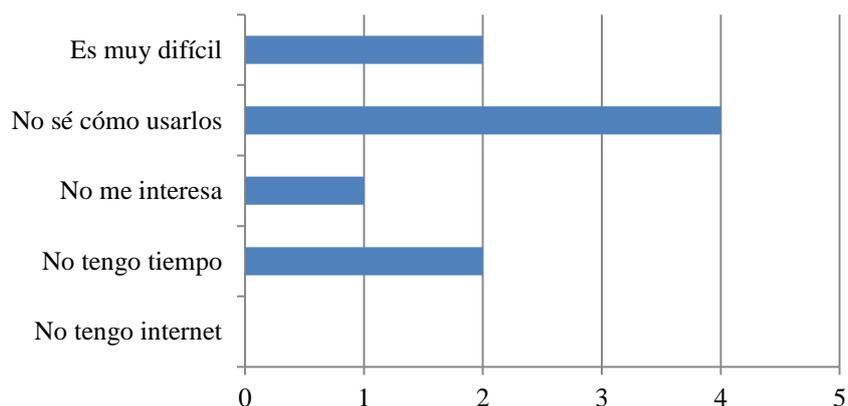


Figura 18: “¿Por qué no los has usado nunca?”

Aunque todas afirmaron haber utilizado el teléfono móvil para aprender una lengua, hay que matizar estos resultados, ya que se añadieron respuestas abiertas a la pregunta. Se observa que hay un uso mayoritario de aplicaciones que les facilita el aprendizaje del español o el contacto con el mismo: el 100% de ellas usan con mucha frecuencia alguna aplicación móvil de diccionario bilingüe integrada en el móvil, así como aplicaciones para escuchar música en español (ej. Duomi). Un 33'3% declaró haber usado Dolingo y un 22'2% Weixin en alguna ocasión. Aunque un 44'4% dice haber usado el AVE, este dato habría que matizarlo, pues se refieren al uso de AVE en ordenadores, ya que todavía no se ha implantado la versión móvil para usar en teléfonos y tabletas (véase la figura 19).

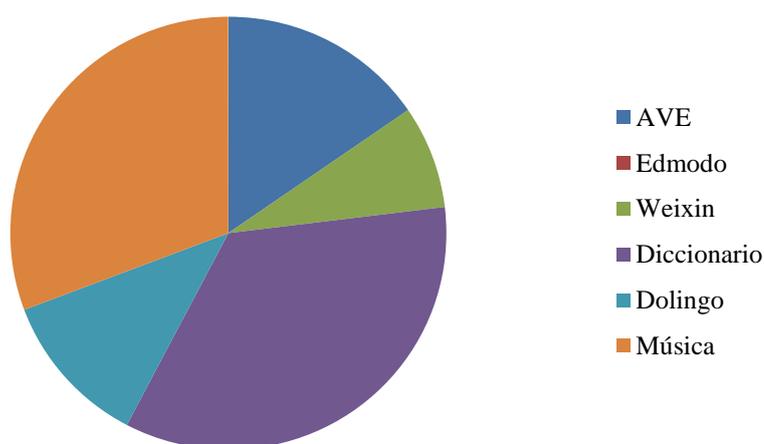


Figura 19: “Experiencia de uso del teléfono móvil para aprender lenguas extranjeras”

Destaca el uso mayoritario de redes sociales entre todas las estudiantes (véase la figura 20), entre las que Weixin es usada por un 100% de la clase. Algunas de ellas ya han usado una red social integrada en sus clases de español (Edmodo, Weixin o Facebook), lo que puede tener su explicación por un proyecto del centro de implementación de las TIC en las aulas llevado a cabo a lo largo del curso académico (véase la figura 21).

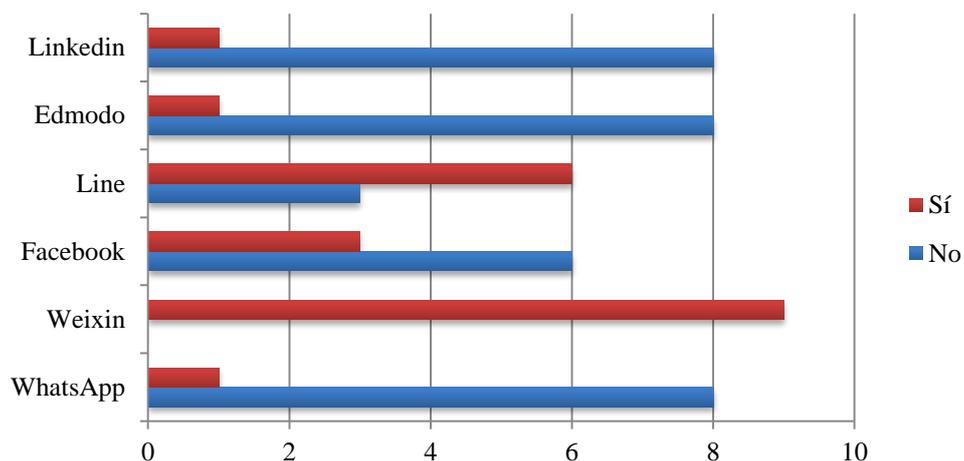


Figura 20: “Usuarios de redes sociales”

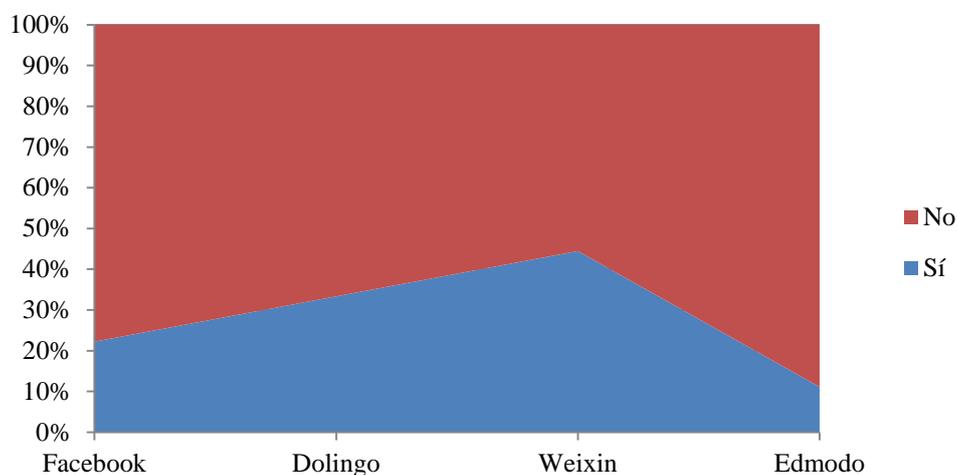


Figura 21: “Experiencia de uso de redes sociales para el aprendizaje de lenguas”

En general se mostró una actitud bastante favorable al uso de una red social en el aula de español, aunque un 11'1% mostró sus reticencias (véase la figura 22). En este caso fue a una alumna –la estudiante número 1- a la que le produjo rechazo la posibilidad de usar en clase la red social que usa habitualmente con sus amigos, y mezclar lo privado

con lo académico. En las entrevistas realizadas a lo largo de la experiencia, esta misma alumna mostró sus reticencias a mezclar la esfera privada con la académica, aunque reconoce la utilidad de la herramienta: “Yo uso Weixin sólo con mis amigos. Por eso creo que no me gusta para clase, porque tengo muchos mensajes. Pero creo que es útil porque practicamos en español después de clases”³⁶. La familiaridad de Weixin, que en el caso de otras estudiantes es lo que más las motiva a usarlo, en el caso de la estudiante 1 es precisamente lo que le produce más rechazo: “Como Weixin es una manera para hablar con amigos sobre la vida cotidiana [sic], no me gusta usarla para estudiar. Si tengo deberes con Weixin no quiero abrirla”).

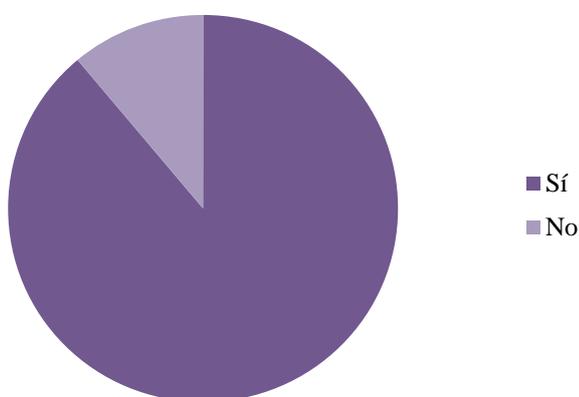


Figura 22: “Predisposición a usar redes sociales para aprender español”

Respecto a sus percepciones sobre la utilidad de usar una red social las respuestas mayoritarias están relacionadas con lo afectivo (un 88’8% cree que puede mejorar las relaciones con los compañeros y con el profesor) y con la interacción (un 77’7% cree que es bueno para practicar en español). Otras respuestas mayoritarias fueron “hacer preguntas sobre el curso” (66’6%) y “aprender a relacionarme en español a través de las redes sociales” (44’4%). Se observa, por tanto, que los alumnos perciben la red social como una herramienta que les acerca a sus compañeros, favoreciendo la interacción y mejorando las relaciones sociales y afectivas, tanto dentro como fuera del aula (véase la figura 23).

³⁶ Véase el Anexo 5.

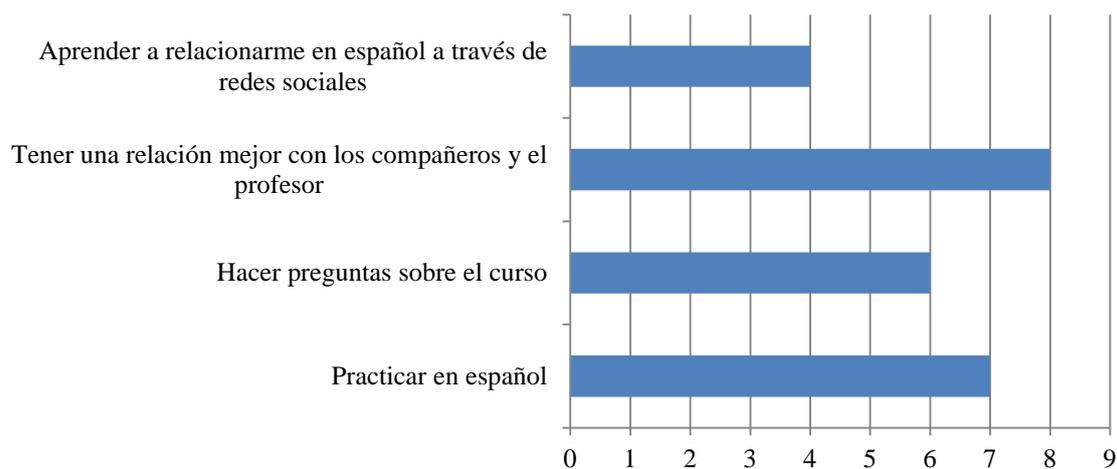


Figura 23: “Percepciones sobre la utilidad de una red social en el aula de español”

En las preguntas destinadas a conocer sus percepciones sobre Weixin (véase las figuras 24 y 25) destaca que el 66’6% la ven como una herramienta útil para aprender y practicar en español, y perciben su utilidad como medio de contacto con los compañeros y el profesor y mejorar las relaciones con ellos, así como para practicar el español fuera de clase, trabajar mejor en grupo y tener más ejemplos prácticos.

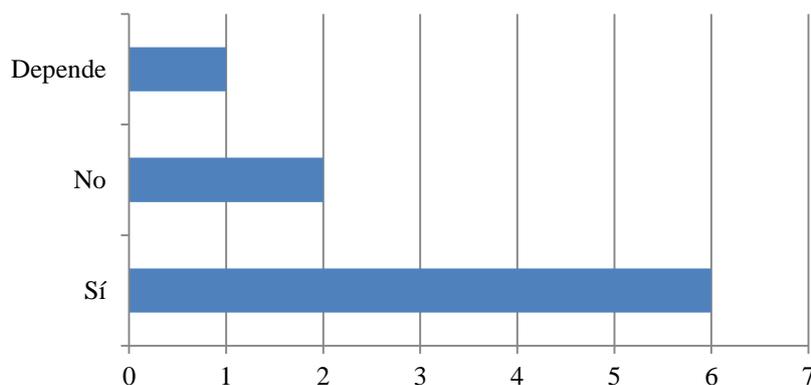


Figura 24: “Percepciones sobre la utilidad de Weixin en el aula de español”

Se observa que la mayoría de las respuestas inciden en el componente afectivo, así como en la interacción con los miembros del grupo. En general, no se considera Weixin como una herramienta que les pueda ayudar a planificar su aprendizaje. La estudiante que mostró su rechazo hacia el uso de Weixin (estudiante nº 1), respondió a todas las preguntas de forma negativa, reafirmando así su opinión inicial, previa al comienzo de

la experiencia. Otra estudiante (la nº 7) reflejó también una actitud negativa hacia Weixin, algo que también se observa en las entrevistas³⁷, donde afirma: “Yo odio Weixin. Ocupa mucho tiempo. No uso Weixin de forma habitual con mis amigos, sólo un poco. I like face to face”. En este caso, el rechazo se produce por la naturaleza de la herramienta en sí misma, una actitud que se corresponde con su uso de Weixin en chino, que no usa con mucha frecuencia, aun reconociendo como positivo el hecho de tener más contacto con el grupo. A pesar de esta predisposición negativa, la estudiante nº 7 participó a lo largo del curso con mucha frecuencia, e interactuó de forma bastante activa. Preguntada por este extremo aclaró: “No me gusta Weixin en general, pero si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”). En general se observa una actitud positiva hacia el uso de Weixin, que se percibe como una herramienta que facilita y mejora las relaciones, y que extiende los lazos más allá del aula, posibilitando un contacto continuo.

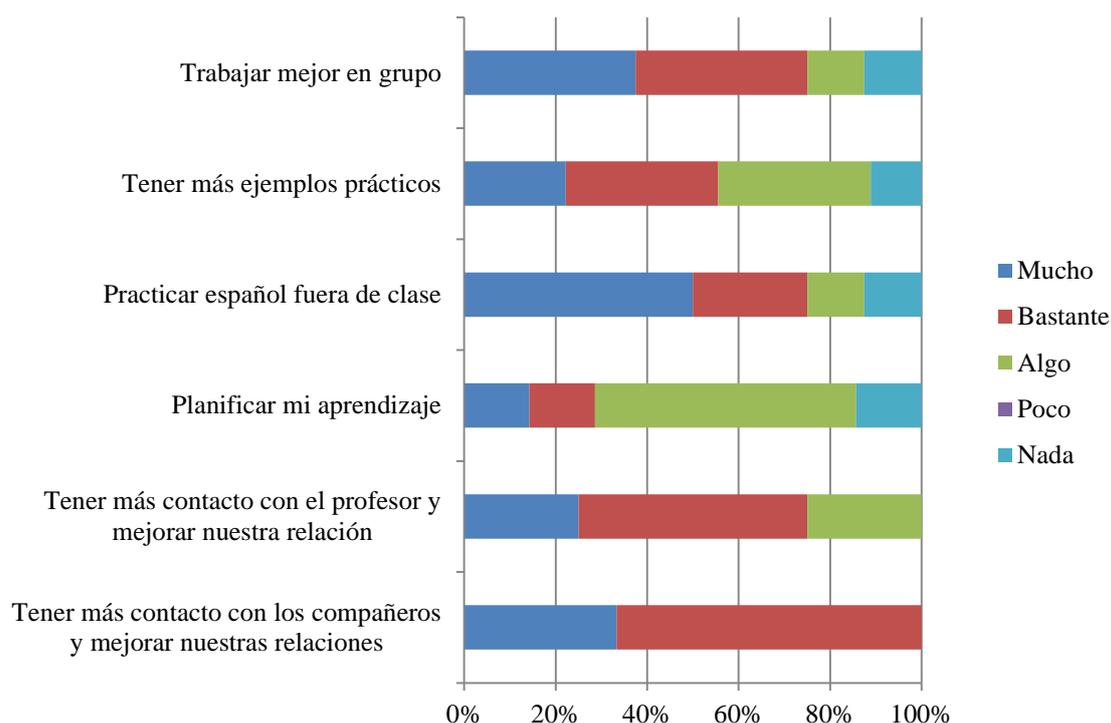


Figura 25: “Creencias de los estudiantes: utilidad de Weixin en el aula de ELE”

A pesar del rechazo inicial que mostraron estas dos estudiantes (nº 1 y 7) hacia Weixin, ante la pregunta destinada a conocer su predisposición a trabajar con esta herramienta a

³⁷ Véase el Anexo 5.

lo largo del curso (la nº 17), todas respondieron afirmativamente que participarían siempre (véase la figura 26).

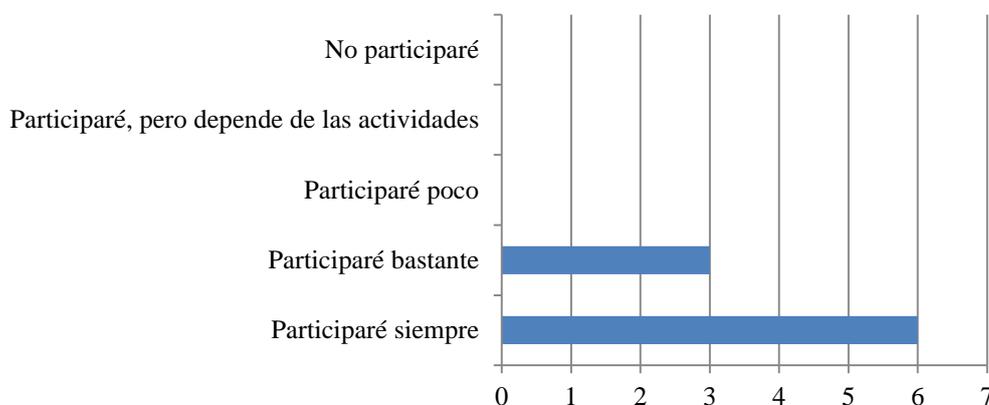


Figura 26: “Predisposición de los estudiantes al uso de Weixin en el aula de ELE”

Resulta curioso que ninguna estudiante dijera que participaría poco o nada, aunque se les ofreció la respuesta. En China esta actitud no es muy sorprendente, pues resulta fuera de lo común salirse de la corriente y actuar o hacer explícito un pensamiento diferente de lo que afirma la mayoría. Preguntadas por esto, estas dos estudiantes se justificaron así: “[...] si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”; “[...] creo que es útil porque practicamos en español después de clases”³⁸.

Cuestionario final

Respecto a los datos obtenidos del cuestionario final se verifican las percepciones iniciales de los estudiantes, que muestran una actitud positiva hacia el uso de Weixin en el aula, y un 66’6% la consideran una experiencia interesante y útil para practicar en español (véase las figuras 27 y 28). Las estudiantes número 1 y 7 coinciden en sus opiniones previas, y otra estudiante, aunque reconoce aspectos positivos, afirma no tener tiempo para usarlo. El 100% califica la experiencia como positiva, aunque señalan como elementos de mejora una participación más activa de los compañeros (44’4%) y del profesor (11’1%) o realizar diferentes actividades (44’4%). La estudiante nº 5, que cree que mejoraría “si el profesor participa más”, fue una de las que intervino de forma más activa a lo largo del curso, y que en ocasiones no encontraba respuestas tan

³⁸ En el Anexo 5. Opiniones de los estudiantes.

frecuentes por parte de sus compañeros, pero sí de la profesora. Así lo reflejó en una de las entrevistas: “Me gustaría hablar más, que mis compañeras escriban siempre”.

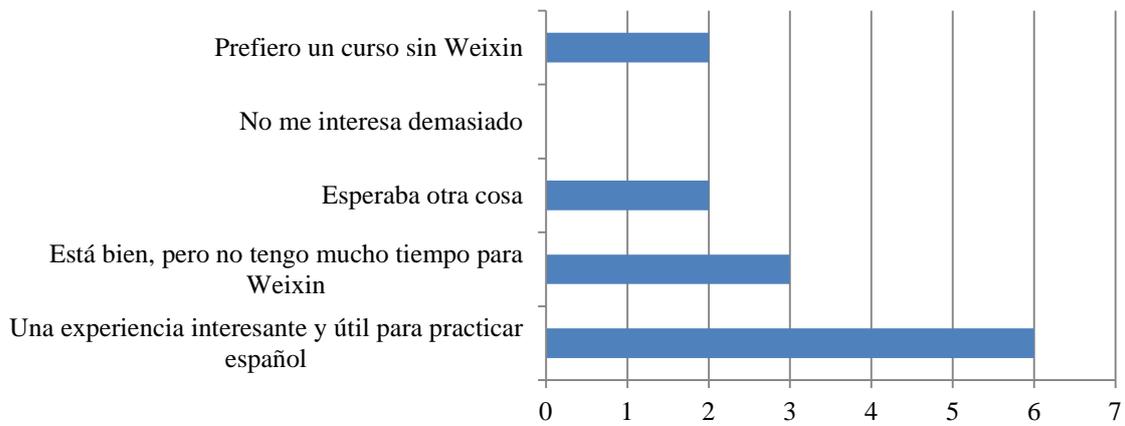


Figura 27: “Opiniones de los estudiantes sobre Weixin tras el curso”

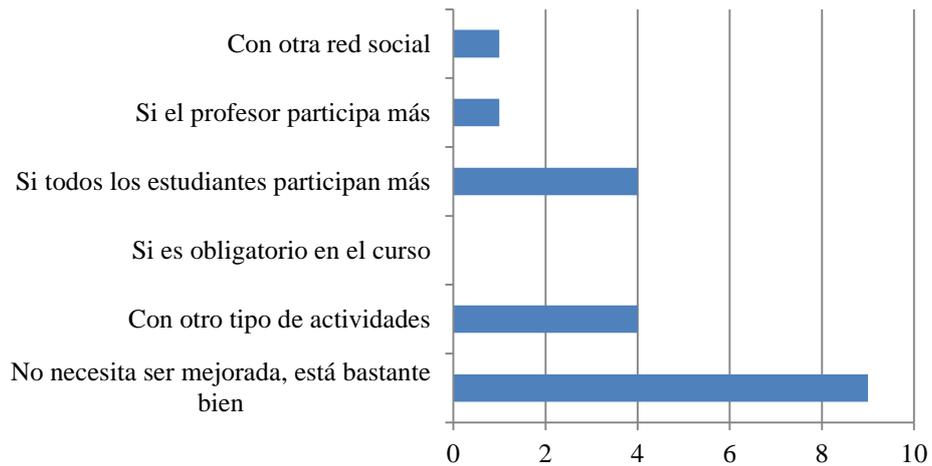


Figura 28: “Propuestas de mejora al uso de Weixin en el aula de ELE”

En cuanto al componente de usabilidad destaca la percepción que tienen de Weixin como una herramienta sencilla de usar, y como un medio de contacto con los miembros del grupo (véase la figura 29).

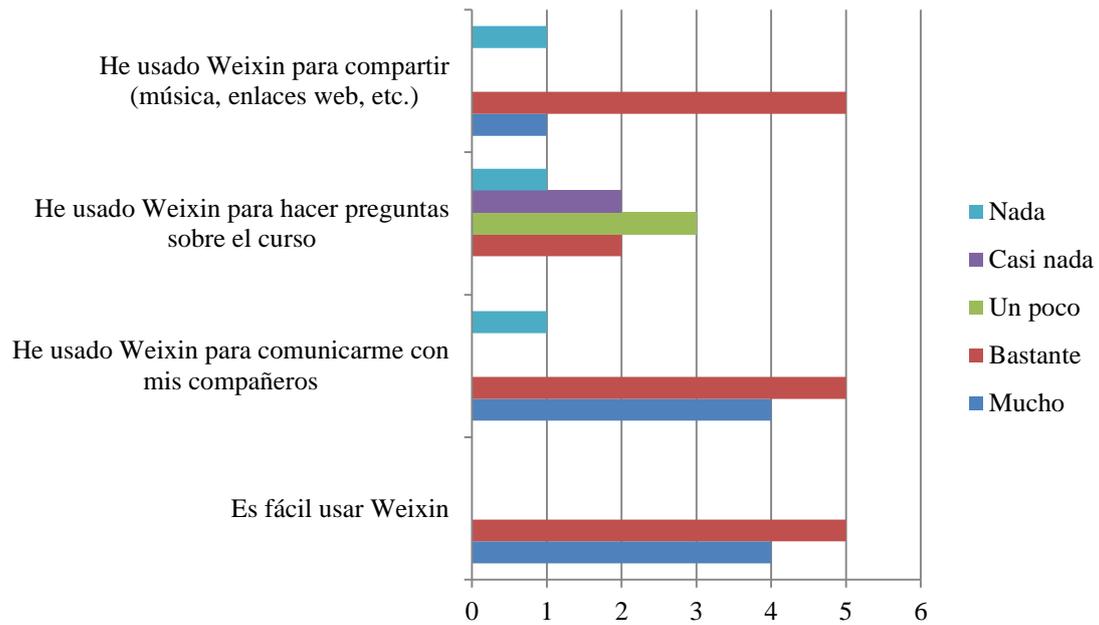
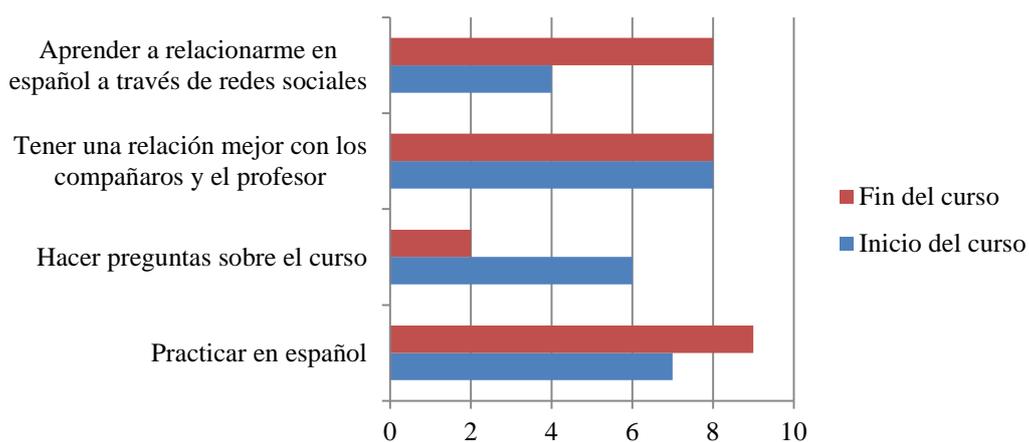


Figura 29: “Usabilidad”

Si se comparan los datos previos y los posteriores a la experiencia, relativos a la utilidad (véase la figura 30) se observa que los estudiantes perciben una mayor utilidad una vez concluida la experiencia, tanto a nivel afectivo, en la relación con el grupo, como en lo lingüístico, pues reconocen su utilidad para aprender a relacionarse en español a través de redes sociales, así como para practicar e interactuar.



**Figura 30: “Utilidad de Weixin”
(Comparativa entre percepciones previas y posteriores)**

Por el contrario, los estudiantes han hecho un uso relativamente escaso de Weixin para hacer preguntas sobre el curso. En este punto hay que señalar que en China es costumbre (tanto en ámbitos universitarios como en otros) que el alumno tenga el contacto personal del profesor (su número de teléfono, dirección de correo, Weixin) para poder contactar con él en caso de necesidad. Aunque en la práctica los alumnos no lo hagan con mucha frecuencia, sí reconocen como positivo el hecho de saber que pueden ponerse en contacto con el docente, y del mismo modo, se percibe como negativo el no tener la posibilidad de hacerlo.

Respecto a la efectividad de Weixin (véase la figura 31) se refleja una actitud positiva por parte del 66'6% de los estudiantes, que respondieron “mucho” o “bastante” en las preguntas relacionadas con el grado de eficacia. De las entrevistas se obtuvieron respuestas similares, tanto en las correspondientes a las posibilidades de interacción fuera del aula (“Con Weixin tengo más oportunidades de usar el español”) como a las referidas al desarrollo de la autonomía del alumno (“Con Weixin es más fácil estudiar fuera de clase”; “Weixin me ayuda a aprender español”). Un 11'1% respondió a todas las cuestiones “nada” o “casi nada”, resultado que se corresponde con las respuestas de la estudiante nº 1, que ya mostró previamente su opinión negativa sobre Weixin. Se observa, por tanto, que en general estas opiniones posteriores coinciden con las previas (en las que el mismo porcentaje -un 66'6%- respondió que Weixin puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español). Por lo que respecta a la relación entre el uso real de la red social y las expectativas de aprovechamiento en el aula, estas se ven confirmadas.

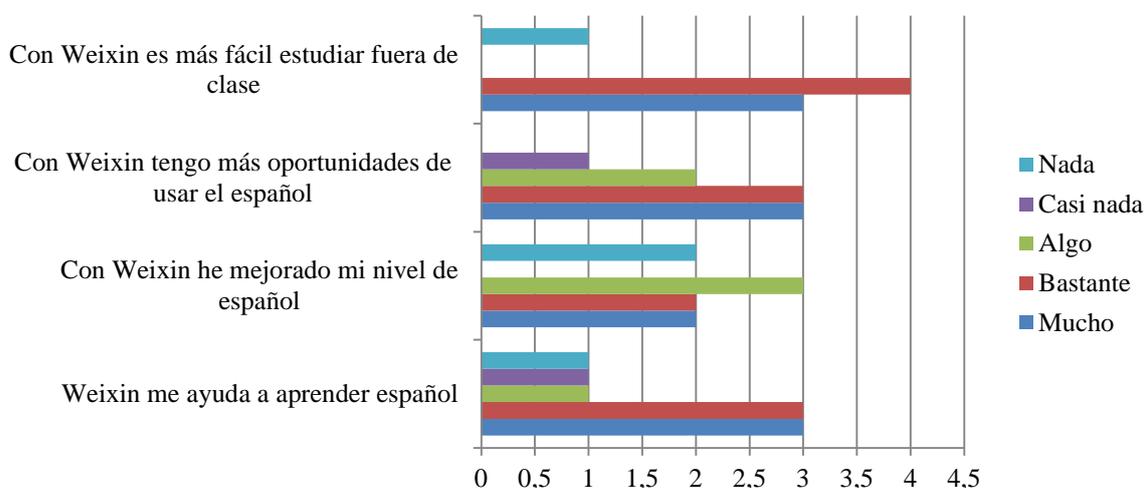


Figura 31: “Efectividad”

Por último, y en referencia a la satisfacción, los datos son similares (véase la figura 32), puesto que un 66'6% de los estudiantes considera interesante y divertido usar Weixin en el aula, y les gustaría seguir usándolo en otro curso de español. Un porcentaje más elevado (88'8%) señala que las relaciones con los compañeros y la profesora han mejorado, lo cual confirma la influencia positiva que ejerce sobre la motivación, pues implica una mejora de las relaciones en el grupo, que se siente más cohesionado.

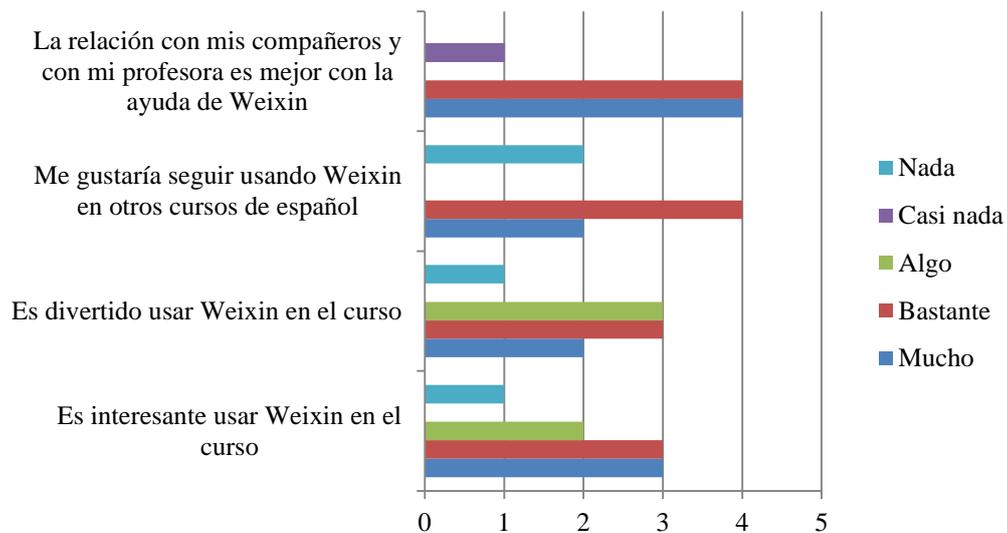


Figura 32: "Satisfacción"

Análisis lingüístico de las interacciones

Fragmento 1

En el fragmento 1 aparece un uso específico del Weixin para compartir una tarea de casa, acordada previamente en el aula (contar una anécdota personal sucedida en un taxi o medio de transporte) y que, por iniciativa de las estudiantes, se decidió enviar por teléfono y poder así compartirla con todas. La primera intervención es la de la profesora, que participa en el chat como miembro del grupo, y que anima a participar a las estudiantes, proporcionándoles un modelo de lengua, con el envío de una anécdota personal³⁹.

————— 2014-06-14 —————

Profesora: 17:54 Chicas, otra tarea: empezamos a contar una anécdota, en un taxi o en otro medio de transporte, como hemos hablado en clase antes

Profesora: 17:56 Sabéis qué me pasó una vez en un taxi de Pekín? Resulta que entré, y el taxista me preguntó que de dónde era... Y entonces, el taxista me empezó a cantar canciones en español! Qué gracioso!

Estudiante 5: 18:00 Los taxistas de Pekín son versátiles jaja

Estudiante 3: 18:05 aun no subi mis fotos y ya empezaste otra tarea...[Calcomanía]____
[Calcomanía]

Estudiante 3: 18:08 [Imagen5: Ver en archivo adjunto]

Estudiante 3: 18:08 la casa que hice yo en clase de studio art

Estudiante 3: 18:09 lo he traído desde EEUU pero cuando llegue a China, la lámpara y la mesa estaban rotas...

Estudiante 4: 18:13 ¡Qué pena L.!

Estudiante 3: 18:13 ya...

Profesora: 19:21 L., qué chulo!!!! Eres una artista!!!! Qué pena que esté roto

Estudiante 2: 20:09 yo una vez, en el aeropuerto, no he avisado el signo de baño, y equivoqué a cuatro de baño de hombre. Hay un hombre que se estaba lavando las manos. me dijo: allí " y continúa. era muy tranquila. y al final busque el baño de mujer.

Estudiante 3: 20:24 Sabeis que paso cuando fuimos a un hospital en taxi? Solo tenia seis años y estaba muy enferma. Y entonces mi madre me llevo a un hospital en taxi. Mi madre estaba muy preocupada y dio 100¥ a el taxista. Nos volvio tres 20¥s y al final descubrimos que eran tres 20¥ falsos.

³⁹ Con el objetivo de mantener el anonimato de las estudiantes se han eliminado los nombres propios que aparecían en los textos, que han sido sustituidos por la inicial correspondiente.

Profesora: 20:41 Qué mala suerte!!! Yo también conozco a mucha gente que le ha pasado eso

Estudiante 7: 20:56 Una vez, llovió muchísimo cuando mi profesor y yo enastábamos en un autobús...y la calle llenó agua, todos los coches no pudieron pasar. Nosotros nos estuve quedando en el autobús de 5 a 11....seis horas!

Estudiante 5: 21:20 ¡Qué fuerte R.!

Estudiante 5: 21:20 Un día cuando iba en metro a clase, en la hora punta de la mañana había mucha gente, el metro estaba muy lleno, en el momento de bajar del metro de repente note que alguien me toco el culo, gire para ver quien fue, pero era imposible saber con claridad quien me toco, me enfade muchiiiiiiiiisimo!

Estudiante 2: 22:04 Qué cerdos!!!!

Estudiante 3: 22:13 jajajajaja

Estudiante 1: 22:15 /:pig/:pig/:pig

Estudiante 5: 22:18 Quizas algún día podremos tocarle el culo a los hombres[Sly]

Al tratarse de una tarea hay un trabajo previo de planificación del discurso, con intervenciones más extensas de lo habitual, que tratan de contar la anécdota en un solo mensaje para evitar la superposición de mensajes de otras compañeras, que de otro modo interrumpirían el relato. Hay también una simultaneidad de temas, puesto que el hilo de esta tarea se corta con el envío de una tarea previa de una estudiante (envío de una foto personal junto con un comentario). A pesar de que este tipo de intervenciones no son naturales, se observa que también generan comunicación entre el grupo, pues junto a estos mensajes con la anécdota aparecen otros mensajes espontáneos de las compañeras, que siguen la conversación e intervienen con reacciones a las anécdotas, en cuyos mensajes ya hay más naturalidad, con la aparición de emoticonos y reacciones diversas “¡Qué cerdos!”, “¡Qué pena L.!” “¡Qué fuerte R.”. En general, se observan errores propios del nivel (llege* por llegué, equivocé a cuatro* por me equivoqué de cuarto), otros errores propios de la escritura rápida en teclados de móvil (comunes a los nativos) –enastábamos* por estábamos, mañana* por mañana- y escasa corrección ortográfica (los sistemas operativos de algunas estudiantes no permiten, por ejemplo, la inclusión de tildes o signos de exclamación / interrogación iniciales).

Fragmento 2

_____ 2014-06-09 _____

Estudiante 7: 19:58 Ah! Hoy he encontrado un vecino nuevo...

Estudiante 7: 19:58 Y yo quise decir "Hello" pero como todos los días hablo español, yo dije "Hola"

Estudiante 7: 19:59 Y él era alto, delgado, un poco serio!! Dijo "Hola"

Estudiante 7: 19:59 Yo pensé que esto era un "Hello" me sentí nadadespués 5 segundo, los dos nos sentimos "strange". Y yo pregunté "where are you from?(en inglés)". él dijo "Spain! (en inglés)".....[Toasted]

Estudiante 4: 20:00 Qué sorpresa~[Clap][Clap]

En el fragmento 2, al contrario que en el fragmento 1, se observa espontaneidad en las intervenciones de las alumnas, que comparten anécdotas de su vida cotidiana con sus compañeras, de forma muy similar a como lo harían en chino. Por el carácter espontáneo de los mensajes, hay una ausencia de planificación, y un uso coloquial del lenguaje, acompañado de emoticonos, que muestran reacciones naturales (ej. aplausos). Las intervenciones son breves, naturales, y muy similares a las de unos nativos en esa misma conversación.

Fragmento 3

El fragmento 3 forma parte de un juego planteado en clase, a modo de pictionary, en el que las alumnas tenían que enviar al chat un dibujo con una situación que les provocara un determinado estado de ánimo, y que sus compañeras tenían que adivinar con una frase gramaticalmente correcta.

————— 2014-06-10 —————

Estudiante 4: 20:13 esto es mi tarea !

Estudiante 2: 20:16 me fastidia que pese mas kilos

Estudiante 4: 20:17 Bingo~~un beso[Lips][Lips]

Estudiante 2: 20:19 pero si estas delgada...

Estudiante 4: 20:19 timida~~[Shy][Shy][Shy][Shy]

Estudiante 5: 20:21 estas muy guapa

Estudiante 3: 20:32 [Emotición]

Estudiante 5: 20:32 [Emotición]

Profesora: 20:34 Lu, ¿pero qué dices? Si estás estupenda!!!

Profesora: 20:35 L., la frase que has escrito tiene un error: a Lu le horroriza... ¿y quién se pesa?

Estudiante 3: 20:35 L. . . .

Estudiante 3: 20:35 ahhh

Estudiante 3: 20:35 me fastidia pesar mas kilos.

Estudiante 3: 20:35 asi esta bien?

Profesora: 20:37 /:sun/:strong/:rose

Estudiante 3: 20:37 [Emotición]

Profesora: 20:38 También podemos decir "me da miedo pesarme" - "me fastidia engordar"

Estudiante 4: 20:38 gracias Loreto, un beso, [Lips][Lips][Lips]

Estudiante 3: 20:38 graciaa[Heart][Heart][Heart]

Profesora: 20:51 De nada, guapas!

Una de las alumnas mandó su dibujo, que generó comentarios espontáneos de las compañeras, que no estaban de acuerdo con ella, y trataron de explicarle que no tenía kilos de más. También generó comentarios de la profesora, que intervino para que reflexionaran sobre la corrección de la frase, y les dio otros posibles modelos. Se observa un clima distendido, en el que las alumnas intervienen de forma natural, y agradecen la atención que se les ofrece.

Fragmento 4

A lo largo del curso las estudiantes compartieron con el grupo imágenes, para mostrar a sus compañeras aspectos de su vida más allá del aula (aficiones, amigos, lugares favoritos, etc.). La posibilidad que les ofrece Weixin de compartir imágenes, música o vídeos les ayuda a conectar más con el grupo, y al mismo tiempo, les hace sentirse parte integrante del mismo, lo que sin duda es un factor motivador que les impulsa de forma espontánea a comunicarse entre sí. En cuanto al contenido de los mensajes, las estudiantes comparten con el grupo anécdotas y experiencias de las que se sienten orgullosas (una fotografía bonita, una conversación en español inesperada con final feliz, etc.), algo por una parte lógico, y al mismo tiempo natural, que provoca reacciones positivas de alabanza del grupo (“qué bien” –aplausos-, “Estoy muy orgullosa”, “Me

gusta [*sic*] las dos fotos”, etc.), y que favorecen la cohesión del grupo y la mejora de las relaciones entre todas. Esto influye positivamente en la motivación y en su proceso de aprendizaje del español, que deja de ser un objeto de estudio para pasar a ser el vehículo que facilita la comunicación del grupo.

————— 2014-6-4 —————



Estudiante 6: 23:32

Estudiante 8: 23:32 Tu la hiciste?

Estudiante 6: 23:32 Fotos de salida del sol

Estudiante 6: 23:32 Si

Estudiante 5: 23:32 Qué bien[Clap][Clap]

Estudiante 5: 23:33 Wow, L. es una fotógrafa!!!

Estudiante 8: Me gusta los dos fotos!

Estudiante 6: 23:34 Jaja, he estudiado forografía hace 3 años

Estudiante 9: 23:36 Dónde?

Estudiante 6: 23:38 New York Institute of photography

Estudiante 6: 23:39 Tiene profesores en Pekin

Estudiante 2: 23:40 Wow

Estudiante 6: 23:44 jaja, solo me gusta y por eso estudio

————— 2014-6-5 —————

Profesora: 0:05 Chicas, sois fantásticas!!! Qué fotos más chulas!!! Y qué historias más interesantes!!! Buenas noches, que descanséis!

Estudiante 8: 17:28 Hoy, cuando empecé al visado, el ofcial dijo el nombre de mi universidad, y yo quería decir ” yes” pero dije que sí...así que él me preguntó en español[Calcomanía]

Estudiante 4: 17:28 me sabe mal !

Estudiante 4: 17:29 un momento

Profesora: 17:30 Jajaja! E., qué graciosa! Y has hecho la entrevista en español?

Estudiante 8: 17:30 Sí, sí

Profesora: 17:35 Un aplauso para E.!!!

Estudiante 8: 17:36 jaja, son preguntas facil

Estudiante 8: 17:37 como dónde estudio, cuánto tiempo hace, etc

Estudiante 5: 17:38 L., mande la tarea!!![CoolGuy]

Profesora: 17:38 Estoy muy orgullosa /:)/:)/:)

Profesora: 17:39 Manda! (No mande, eso es usted)

Estudiante 5: 17:40 Jaja, vale, L., Mandaaaaaaaaaaaaaaaaa la tarea!!!

De nuevo, en este fragmento se observa una superposición de temas (la afición de una estudiante por la fotografía, la anécdota de otra en el consulado estadounidense y el retraso de otra en el envío de una tarea al grupo). Las intervenciones son cortas, y las interacciones son ágiles, naturales, con turnos de palabra difíciles de controlar (al tratarse de más de dos participantes).

CONCLUSIONES

Las tecnologías de la información y la comunicación, y su progresiva implantación y normalización en la sociedad actual han hecho de esta una sociedad de la información que, en pleno siglo XXI, está marcada por nuevos modelos de acceso a la información y por la apertura hacia nuevos modelos de comunicación. El papel de la Web 2.0 está siendo fundamental tanto en el proceso de democratización de la información como en la globalización de las comunicaciones. Esta particular revolución ha llegado, como no podía ser de otra manera, al mundo educativo, que ha sabido aprovechar la evolución de la tecnología adaptándola a las aulas, donde está viviendo su particular momento de auge. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, cada vez son más los profesores que implementan el uso de redes sociales en el aula, un campo innovador, y todavía novedoso, en el que hay un amplio campo de posibilidades de trabajo.

La presente investigación pretendía incrementar las posibilidades de interacción en español, facilitando un espacio auténtico de comunicación y de uso habitual por los estudiantes a través de Weixin. El principal objetivo fue analizar la actitud de los estudiantes ante el uso de Weixin como herramienta de comunicación, observando su posible influencia en la motivación y en las relaciones de grupo. Los datos obtenidos por la investigación han logrado alcanzar el propósito inicial, y arrojan una nueva perspectiva en el campo de estudio.

En efecto, el uso de Weixin a lo largo del curso ha facilitado la aparición de nuevos espacios de interacción, en los que los miembros del grupo se comunican de forma habitual en espacios y tiempos alejados de las aulas, incrementando así las posibilidades de interacción en español. Esta comunicación fuera del aula favorece la socialización, establece unos lazos más estrechos entre las personas, y ayuda a desarrollar las relaciones personales, incrementando el sentimiento de pertenencia a un grupo.

En general, los estudiantes se han sentido motivados hacia el uso de Weixin, un entorno al que están habituados, y en el que se encuentran cómodos. La familiaridad de la herramienta ha favorecido la desinhibición y la reducción de la ansiedad, provocando así un incremento de la motivación individual de los estudiantes, que ven reducidos los factores negativos que pueden afectar a su aprendizaje de la lengua. No obstante, también se han recogido datos negativos directamente relacionados con el factor de

familiaridad de la red, pues algunos estudiantes prefieren el uso de una herramienta que no esté vinculada con su vida diaria.

Las percepciones de los estudiantes de cara a la utilidad y la efectividad de Weixin son muy positivas, y coinciden en su mayoría en tanto en lo referente al componente afectivo, pues perciben una mejora del ambiente de grupo, como en lo relacionado con su proceso de aprendizaje, al reconocer un incremento real del uso de la lengua fuera de clase, que aumenta sus posibilidades de interacción en español. También se percibe como positivo el hecho de que, tras la experiencia con Weixin, han aprendido a trabajar mejor en equipo y que este les ha facilitado modelos de lengua útiles en su aprendizaje.

Respecto a la competencia lingüística, los estudiantes perciben una mejora de sus destrezas lingüísticas en español, principalmente gracias a la mayor exposición al contacto con la lengua, y a las múltiples oportunidades de interacción a lo largo del curso. Aun así, resulta difícil para ellos medir su progreso lingüístico en contextos informales de aprendizaje.

A pesar de los resultados positivos que se han obtenido en el estudio, es preciso extraer algunas recomendaciones en el empleo de Weixin. Es fundamental tener en cuenta el contexto en el que se ha desarrollado esta investigación, pues se ha llevado a cabo en contextos informales de aprendizaje, dejando a un lado, por tanto, su uso en un contexto formal de aprendizaje. Por otro lado, es preciso mencionar la labor del profesor en este tipo de experiencia, que precisamente por tratarse de una experiencia informal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, no suele estar reflejada en el currículum de los centros, y requiere una importante carga de trabajo y esfuerzo fuera de las horas lectivas, no tanto en tiempo, como en motivación e interés. Esta investigación se ha desarrollado partiendo de las actitudes y los comportamientos de los estudiantes; sin embargo, por alejarse del propósito inicial del tema, no se ha profundizado en el punto de vista del docente, un campo de estudio interesante, en el que todavía queda por analizar la actitud y percepción del profesorado frente al uso de tecnología en el aula de español.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Universita degli studi. Recuperado el 03/09/2014 de http://morgoth.cent.uji.es/pub/sites/cent/files/Adell_Castaneda_2010.pdf.
- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. I., y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 77-91. Recuperado el 03/09/2014 de http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/biblioteca/tic_met_inv/comportamientos_emocionales_red.pdf#page=77.
- Al-Fahad, F. N. (2009). Students' attitudes and perceptions towards the effectiveness of Mobile Learning in King Sai University, Saudi Arabia, *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(2). Recuperado el 18/05/2014 de <http://tojet.net/articles/v8i2/8210.pdf>.
- Álvarez, G. y López, M. (2013). Análisis del uso de Facebook en el ámbito universitario desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo a través de la computadora. *EDUTECH (Revista Electrónica de Tecnología Educativa)*, 43, 1-15.
- Arnold, J. y Brown, D. (2000), Mapa del terreno, en Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolutri, M. (2007). *Imagine That! Mental Imagery in the EFL Classroom*. Cambridge University Press.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2010). Comunidades virtuales para el aprendizaje. *EDUTECH (Revista Electrónica de Tecnología Educativa)*, 34. Recuperado el 05/06/2014 de <http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec34/>.

- Castrillo, M. D., Martín Monje, E. y Bárcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *Proceedings of the 10th International Conference on Mobile Learning*. IADIS Press.
- Cervantes, M., Quiroz, R. L., Rivadeneira, V., y de León, C. E. (2014). Las Relaciones Afectivas en el proceso de Aprendizaje desde una Comunidad Virtual. Recuperado el 22/02/2014 de http://abacoenred.com/IMG/pdf/relaciones_afectivas_en_comunidades_virtuales_w eb.pdf.
- Ch'ng, L. K. y Samsudin, Z. (2013). Integration of Mobile Devices into Ubiquitous Learning by the 21st Century Teenagers. *Education*, 3(6), 362-374. Recuperado el 11/05/2014 de <http://article.sapub.org/10.5923.j.edu.20130306.12.html>.
- Chen, I., Chang, C., y Yen, J. (2012). Effects of presentation mode on mobile language learning: A performance efficiency perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 122-137. Recuperado el 17/04/2014 de <http://ascilite.org.au/ajet/ajet28/chen-ij.pdf>.
- Chen, X. B. (2013). Tablets for informal language learning: student usage and attitudes. *Language Learning & Technology*, 17(1), 20-36. Recuperado el 01/04/2014 de <http://www.llt.msu.edu/issues/february2013/v17n1.pdf#page=25>.
- Chun, D. y Siu, A. (2011). A study of the perceptions using Mobile Learning in Higher Education in Hong Kong—the end of textbooks, the rise of collaborative tools. *10th Annual International Conference of Mobile and Contextual Learning*, Beijing, 374-377. Recuperado el 18/05/2014 de http://www.academia.edu/download/30831859/MLearn2011_Beijing_Perception_H E_HKG.pdf.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.
- Comas-Quinn, A., Mardomingo, R., y Valentine, C. (2009). Mobile blogs in language learning: Making the most of informal and situated learning opportunities. *Recall*, 21(1), 96-112. Recuperado el 12/08/2014 de http://www.ingedewaard.net/papers/MDDE702_research_proposalWriting/mobile%

20didactic%20papers/2008_mobileBlogsInLanguageLearning_informalLearning.pdf.

Conejo, E. y Herrera, F. (2009) Tareas 2.0. La dimensión digital en el aula de español lengua extranjera, *MarcoELE. Revista de didáctica*, (9), 1. Recuperado el 08/07/2014 de <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua-extranjera/>.

Conradie, P. W., Lombard, A. y Moller, M. (2013). Learners' Perceptions of Mobile Devices for Learning in Higher Education-Towards a Mobile Learning Pedagogical Framework. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 7. Recuperado el 18/05/2014 de <http://www.waset.org/publications/5288>.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Instituto Cervantes. Recuperado el 08/07/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Cope, B. y Kalantzis, M. (Eds.) (2010). *Ubiquitous learning*. University of Illinois Press.

Cope, B., y Kalantzis, M. (2008). Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*, 576-582. Grecia. Recuperado el 18/04/2014 de http://www.lancaster.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Cope_576-582.pdf.

Cross, J. (2007). *Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. John Wiley & Sons.

Dans, E. (2009). «Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura», en *Cultura digital y prácticas creativas en educación [monográfico en línea]*, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6, 1, UOC. Recuperado el 11/05/2014 de <http://www.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/26/21>.

De Haro, J. J. (2008). Las redes sociales en educación. *Educativa*. Recuperado el 22/08/2014 de <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/11/la-redes-sociales-en-educacin.html>.

- De Haro, J. J. (2009). Las redes sociales aplicadas a la práctica docente. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13. Recuperado el 30/05/2014 de <http://dim.pangea.org/revistaDIM13/Articulos/juanjosedeharo.doc>.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32. Recuperado el 06/08/2014 de <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2003-dornyei-11%28s%29.pdf>.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge. Recuperado el 06/08/2014 de <http://efyou.persianguig.com/teaching1/Questionnaires%20in%20Second%20Language%20Research.pdf/download?dff7>.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*, 47. Oxford: Oxford University Press.
- Erdocia Iñiguez, I. (2012) El aprendizaje autónomo a través de las redes sociales. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera UIMP-IC. Recuperado el 02/05/2014 de https://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2012/memoria_Master/Iker-Erdocia.html.
- Espuny Vidal, C., González Martínez, J., Lleixà Fortuño, M. y Gisbert Cervera, M. (2011). Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios, en *El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8, 1, 171-185. UOC. Recuperado el 28/03/2014 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert/v8n1-espuny-gonzalez-lleixa-gisbert>.
- Falero Parra, F. J. (2014). *Desarrollo de las destrezas orales con Weixin*. Trabajo de Fin de Máster en el Máster de Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas (UNED) [sin publicar].
- Fernández, S. (2013). Motivación, comunicación y aprendizaje de las lenguas. Resumen de la ponencia presentada en las *I Jornadas de Formación de profesores de ELE en*

- Hong Kong el 16/02/2013. Recuperado el 20/08/2014 de <http://www.mecd.gob.es/china/dms/consejerias-exteriores/china/publicaciones-y-materiales/materiales-didacticos/i-jornadas-hongkong/motivacion-comunicacion-aprendizaje-lenguas.pdf> .
- Fornara, F. (2010). Twitter en la enseñanza del español como lengua extranjera. Recuperado el 28/03/2014 de http://www.elbazarde loslocos.org/?page_id=748.
- García, P. (2008). Los espacios afectivos en el aula de segundas lenguas. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 35-42. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado el 04/08/2014 de http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/Actas_Congresos/Ijornadasdeusto.pdf#page=33.
- Godwin-Jones, R. (2011). Mobile apps for language learning. *Language Learning & Technology*, 15(2), 2-11. Recuperado el 02/05/2014 de <http://www.llt.msu.edu/issues/june2011/emerging.pdf>.
- González Boluda, M. (2013). Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario. *Revista Núcleo*, 29, 39-57. Recuperado el 17/03/2014 de <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v24n29/art02.pdf>.
- Gutiérrez Moar, M. C. (2012). Entornos virtuales de Aprendizaje (EVA), redes sociales y relaciones afectivo-emocionales en la red. Adenda a la ponencia Web 2.0 y redes sociales. Implicaciones educativas. Recuperado el 18/05/2014 de http://www.uned.es/site2012/Ponencias_files/Bloque%20II/Addenda%20GUTIERR EZ%20MOAR.pdf.
- Hussain, J. A., Al-Qudah, K. y Al Matari, R. (2013). Students' Attitudes in Colleges of Education at the Jordanian Universities towards Mobile Phone Usage in University Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 7(2). Recuperado el 18/05/2014 de <http://online-journals.org/i-jim/article/downloadSuppFile/2286/194>.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid. Biblioteca Nueva. Recuperado el 08/06/2014 de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm.

- Instituto Cervantes (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 11/03/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- Irwin, C., Ball, L., Desbrow, B., y Leveritt, M. (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(7), 1221-1232. Recuperado el 19/08/2014 de <http://ascilite.org.au/ajet/ajet28/irwin.pdf>.
- Jennings, C. (2010): Why focus on informal and social learning, Recuperado el 13/04/2014 de <http://internettime.posterous.com/charles-jennings-why-focus-on-informal-and-so>.
- Kukulska-Hulme, A. y Bull, S. (2009). Theory-based support for mobile language learning: Noticing and recording. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, 3(2), 12-18. Recuperado el 21/06/2014 de <http://www.eee.bham.ac.uk/bull/papers-pdf/ijim-09.pdf>.
- Kukulska-Hulme, A. y Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289. Recuperado el 11/08/2014 de <http://www.finchpark.com/courses/grad-dissert/articles/MALL/Mobile-ALL.pdf>.
- La web 2.0. Recurso educativo* (Monográfico), Observatorio tecnológico del Ministerio de Educación, cultura y deporte, Recuperado el 07/05/2014 de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/internet/web-20/1060-la-web-20-recursos-educativos>.
- Liang, M. Y. (2010). Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse. *Language Learning & Technology*, 14(1), 45-64. Recuperado el 01/06/2014 de <http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf>.
- López, M. T. y García, J. S. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit: Revista de medios y educación*, (41), 77-92. Recuperado el 03/06/2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4096843>.

- Lorenzo Bergillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, 305-328. Madrid: SGEL.
- Marchi, G. (2008). Actividades extracurriculares: ¿Qué hacen los estudiantes universitarios para practicar una lengua extranjera (LE) fuera del aula? *Entre Lenguas*, 13(1), 71-83. Recuperado el 2/02/2014 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28678/1/articulo5.pdf>.
- Marcos-Llinas, M. (2007). Variables afectivas en la clase de lenguas extranjeras. *Interlingüística*, 17, 676-678. Recuperado el 08/05/2014 de <http://dialnet.unirioja.es>.
- Martínez Agudo, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160. Recuperado el 20/04/2014 de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110139A/19423>.
- Minera Reyna, L. E. (2010). El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *RedELE* 19. Recuperado el 18/03/2014 de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_19/2010_redELE_19_03Minera.pdf?documentId=0901e72b80dd2779.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.), MECU (Marco Español de Cualificaciones). Recuperado el 01/04/2014 de <http://www.mecd.gob.es/mecu/aprendizaje-vida.html>.
- Moreno Fernández, F. (2004). El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Dirs.) *Vademécum para la formación de profesores*, 287-304. Madrid: SGEL.
- Qudah, K. Y., Hussain, J. A., y Al Matari, R. (2013). Students' Attitudes in Colleges of Education at the Jordanian Universities towards Mobile Phone Usage in University Education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 7(2), 19-28. Recuperado el 06/06/2014 de <http://www.online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/2286>.

- Richards, J. C., Rodgers, T. S., García, A. y Mas, J. M. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Ruipérez, G., Castrillo, M. D., y García Cabrero, J. C. (2011). El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Arbor*, 187, 159-163. Recuperado el 12/08/2014 de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1420/1429>.
- Sharples, M., Arnedillo Sanchez, I., Milrad, M., y Vavoula, G. (2009). Mobile learning: small devices, big issues. En Balacheff, N., Ludvigsen, S. et al. (eds), *Technology Enhanced Learning: Principles and Products*, 233-249. Berlin: Springer. Recuperado el 11/08/2014 de http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF5790/v12/undervisningsmateriale/articles/KAL_Legacy_Mobile_Learning_%28001143v1%29.pdf.
- Shih, R. C. (2013). Enhancing College Students' Environmental Protection Awareness through a Mobile LINE Application in English Public Speaking Course. *Life Science Journal*, 10(3). Recuperado el 17/05/2014 de http://www.lifesciencesite.com/ljs/life1003/313_B02095life1003_2137_2142.pdf.
- Siemens, G. y Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 164–170. Recuperado el 20/05/2014 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-globalizacion-einternacionalizacion-de-la-educacion-superior>.
- Statista (s.f.) Recuperado el 12/05/2014 de <http://www.statista.com/statistics/255778/number-of-active-wechat-messenger-accounts/>.
- Stockwell, G. (2013). Tracking learner usage of mobile phones for language learning outside of the classroom. *CALICO Journal*, 118-136. Recuperado el 04/09/2014 de <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/160/826>.
- Stockwell, G. y Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. *The International Research Foundation for English Language*

- Education*. Recuperado el 09/01/2014 de <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>.
- TechInAsia*. Recuperado el 03/08/2014 de <http://www.techinasia.com/15-specialist-social-media-apps-china/>
- Toro Arandeda, G. (2010). Usos de Twitter en la Educación Superior. *Serie Bibliotecología y Gestión de Información*, 53. Recuperado el 23/02/2014 de <http://eprints.rclis.org>.
- Túñez, M. y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 41, 77-92. Recuperado el 04/09/2014 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4096843>.
- Wang, J. (2013). What higher educational professionals need to know about today's students: Online social networks. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(3), 180-193. Recuperado el 22/07/2014 de <http://www.tojet.net/articles/v12i3/12316.pdf>.
- Wang, S., y Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *Calico Journal*, 29(3), 412-430. Recuperado el 23/02/2014 de <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/view/25/35>.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wong, L. H., Chai, C. S., Chin, C. K., Hsieh, Y. F. y Liu, M. (2012). Towards a seamless language learning framework mediated by the ubiquitous technology. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(2), 156-171. Recuperado el 03/06/2014 de <http://inderscience.metapress.com/content/k3741w31465u8q75/>.
- Wong, L. H., Chai, C. S., Chin, C. K., Hsieh, Y. y Liu, M. (2011). Leveraging ubiquitous technology for seamless language learning: from “move, idioms!” to MyCLOUD. *Proceedings of World Conference on Mobile and Contextual Learning 2011*, 231-239. Recuperado el 18/05/2014 de http://mlearn.bnu.edu.cn/source/ten_outstanding_papers/Leveraging%20Ubiquitous%20Technology%20for%20Seamless%20Language%20Learning%20From%20%E2%80%9CMove,%20Idioms!%E2%80%9D%20to%20MyCLOUD.pdf.

Anexo 1. Cuestionario inicial

NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CLASES DE ESPAÑOL

Queridos alumnos:

Este cuestionario es parte de una investigación para mejorar la enseñanza del español. Necesitamos conocer vuestra opinión. Las respuestas son anónimas y serán usadas para fines científicos. Sólo necesitarás unos minutos para responderlo.

No hay respuestas correctas o incorrectas, nos interesa conocer vuestra opinión.

Muchísimas gracias.

亲爱的学生

这个调查表是一部分的探索关于怎么提高教育的西班牙语方法。我们想知道你们的观点。

感谢你!

DATOS PERSONALES

Estudiante número: _____

Lugar de nacimiento: _____

Fecha de nacimiento: Año _____ Mes _____

Sexo: Femenino Masculino

Nacionalidad: _____

Lengua(s) materna(s): _____

Estudios: Bachillerato Licenciatura Postgrado Otros:

1. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante? Marca con una (X) e indica cuánto tiempo en total.

No	Duración		
Sí	Días	Mes(es)	Año(s)

2. En caso afirmativo, marca el propósito con una (X)

Vacaciones	Trabajo	Estudios	Aprender español	Otros: ¿cuáles?
------------	---------	----------	------------------	-----------------

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

3. ¿Tienes o has tenido alguna relación con hispanohablantes fuera de clase? Marca con una (X).

Ninguna Esporádica Ocasional Frecuente Muy frecuente

4. En caso afirmativo, ¿qué tipo de relación has mantenido? Marca con una (X).

Amigos Compañeros Pareja Por internet Intercambio

TÚ Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS 新技术

5. ¿Tienes alguno de estos aparatos?

SÍ No

Ordenador

Tableta 平板电脑

Teléfono móvil

Smartphone

6. ¿Con qué frecuencia lo usas?

Todos los días De vez en cuando Nunca o casi nunca

Ordenador

Tableta

Teléfono móvil

Smartphone

7. ¿Has usado alguna vez el teléfono para aprender una lengua extranjera?

Sí. ¿Qué aplicación has usado? AVE Edmodo Weixin Otros

No

8. ¿Qué tipo de recursos de Internet usas habitualmente en chino?

常常你用怎么中文的互联网的来源?

- Correo electrónico
- Blogs
- Redes sociales
- Páginas web de entretenimiento (música, cine, viajes, etc.)
- Páginas web de medios de comunicación (periódicos, televisión, radio, etc.)
- Otros ¿cuáles?

9. ¿Qué recursos de Internet usas habitualmente en español fuera de clase?

在课外你常常使用什么互联网的来源?

- Correo electrónico
- Blogs
- AVE
- Páginas webs gratuitas para aprender español (gramática, vocabulario, etc.)
- Páginas web de medios de comunicación (periódicos, televisión, radio, etc.)
- Páginas web de entretenimiento (música, cine, viajes, etc.)
- Redes sociales (WeChat, Facebook, etc.)
- Otros

10. Si no los has usado nunca, ¿por qué?

如果你从没使用,原因是什么?

- No tengo internet
- Falta de tiempo
- No me interesa
- No sé cómo usarlas
- Es muy difícil

11. ¿Eres usuario de alguna red social? 你是社会网路的用户吗?

- Sí.

¿Cuál? WeChat / Facebook / Line / Edmodo / LinkedIn / Whatsapp

- No

12. ¿Has usado alguna vez una red social para aprender una lengua?

如果你使用社会网路, 有时候原因是学习语言吗?

- Sí. ¿Cuál? _____
- No

13. ¿Te gustaría usar una red social en tu curso de español?

在你的西班牙语课你想要使用社会网路吗?

- Sí
- No

14. ¿Qué utilidad crees que puede tener el uso de una red social en tu curso?

你觉得在西班牙语课内使用社会网路有什么用?

- Practicar con los compañeros y el profesor en español
- Hacer preguntas sobre el curso
- Tener una relación mejor con los compañeros y el profesor
- Aprender a relacionarme en español a través de redes sociales

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

15. ¿Crees que WeChat puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español?

- Sí
- No
- Depende

16. ¿Cómo crees que WeChat puede ayudarte en tu aprendizaje del español?

Mucho Bastante Algo Poco Nada

Tener más contacto con los compañeros y mejorar nuestras relaciones

Tener más contacto con el profesor y mejorar nuestra relación

Planificar mi aprendizaje

Practicar español fuera de clase de manera natural

Tener más ejemplos prácticos

Trabajar mejor en grupo

Para compartir contenidos

Para mejorar mi oral

Para mejorar mi escrito

Para aprender a comunicarme en una red social en español

17. Imagina que tu profesor os invita a usar WeChat en vuestra clase. ¿Te gustaría?

- Participaré siempre
- Participaré bastante
- Participaré poco
- Participaré, pero depende de las actividades
- No participaré

Anexo 2. Cuestionario final

1. ¿Qué te parece el uso de Weixin en nuestro curso de español B1.2?

- Una experiencia interesante y útil para practicar el español
- Está bien, pero no tengo mucho tiempo para Weixin
- Esperaba otra cosa
- No me interesa demasiado
- Prefiero un curso sin Weixin

2. ¿Cómo podemos mejorar la experiencia?

- No necesita ser mejorada, está bastante bien
- Con otro tipo de actividades
- Si es obligatorio en el curso
- Si todos los estudiantes participan más
- Si el profesor participa más
- Con otra red social

3. Usabilidad	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
---------------	-------	----------	------	-----------	-----------

3.1. Es fácil usar Weixin

3.2. He usado Weixin para comunicarme con mis compañeros

3.3. He usado Weixin para hacer preguntas sobre el curso

3.4. He usado Weixin para compartir (música, enlaces web, etc.)

4. Efectividad	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
----------------	-------	----------	------	-----------	-----------

4.1. Weixin me ayuda a aprender español

4.2. Con Weixin he mejorado mi nivel de español

4.3. Con Weixin tengo más oportunidades de usar el español

4.4. Con Weixin es más fácil estudiar fuera de clase

5. Satisfacción	Mucho	Bastante	Algo	Casi nada	Nada nada
-----------------	-------	----------	------	-----------	-----------

MOTIVACIÓN E INTERACCIÓN EN REDES SOCIALES

5.1. Es interesante usar Weixin en el curso

5.2. Es divertido usar Weixin en el curso

5.3. Me gustaría seguir usando Weixin en otros cursos de español

5.4. La relación con mis compañeros y con mi profesor es mejor con la ayuda de Weixin

6. Las redes sociales en el aula de idiomas

Aquí tienes parejas de ideas contrarias respecto a las redes sociales.

Marca con (X) dónde se sitúa tu opinión, si estás más de acuerdo con la idea de la izquierda o con la de la derecha.

+ - +

Fáciles de usar

Difíciles de usar

Una buena oportunidad para practicar

Una pérdida de tiempo

Divertidas

Aburridas

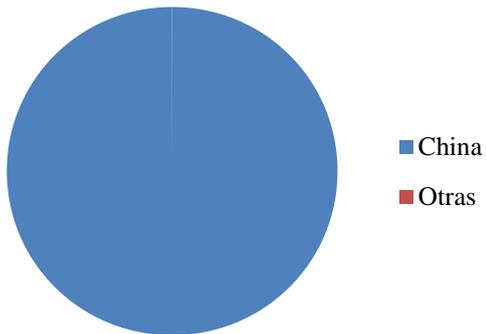
Útiles

Inútiles

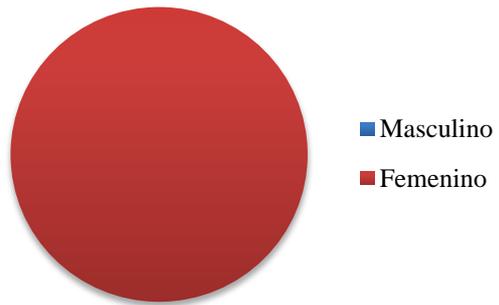
Anexo 3. Cuestionario inicial (resultados)

DATOS PERSONALES

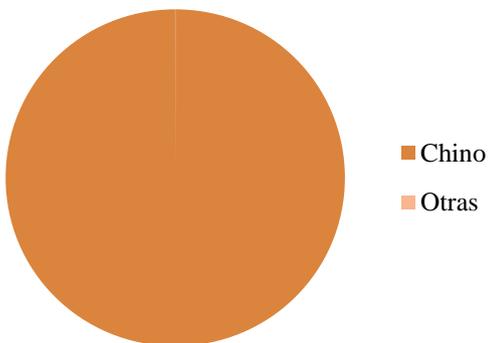
Nacionalidad



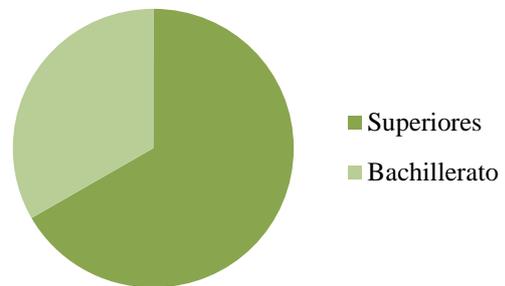
Sexo



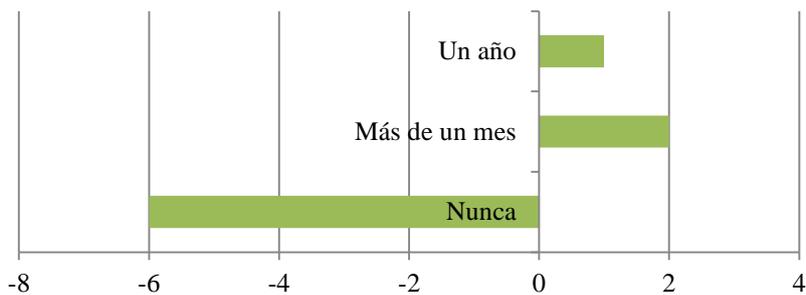
Lengua materna



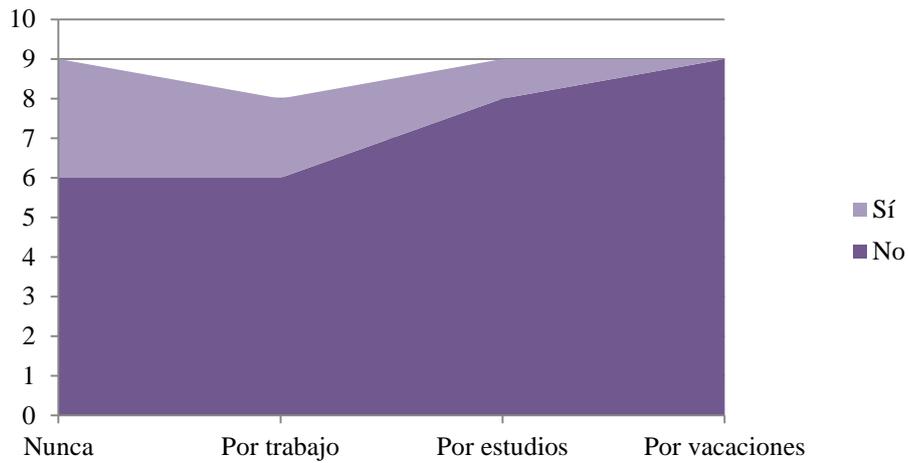
Estudios



1. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante?

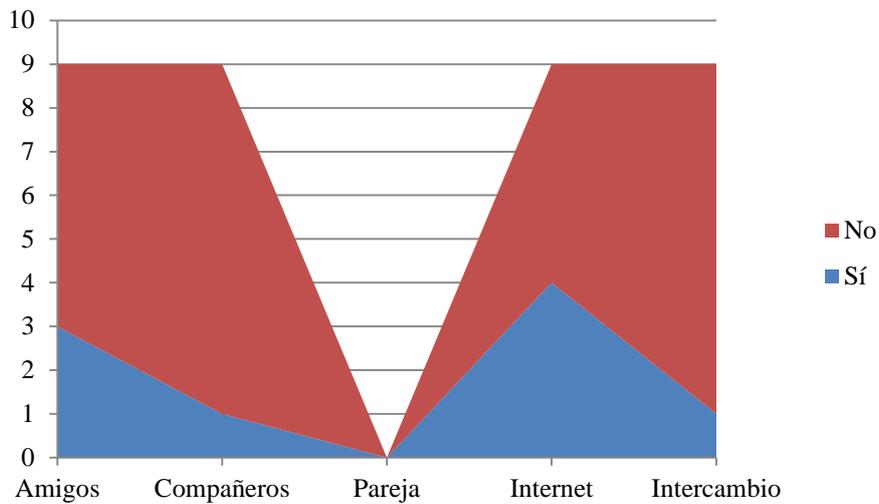


2. ¿Con qué propósito?

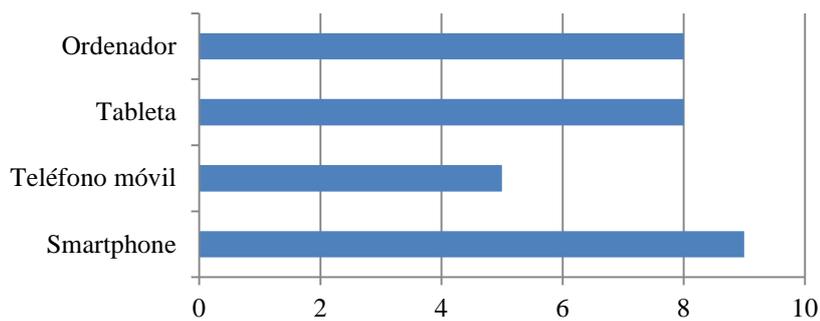


3. ¿Tienes o has tenido alguna relación con hispanohablantes fuera de clase?

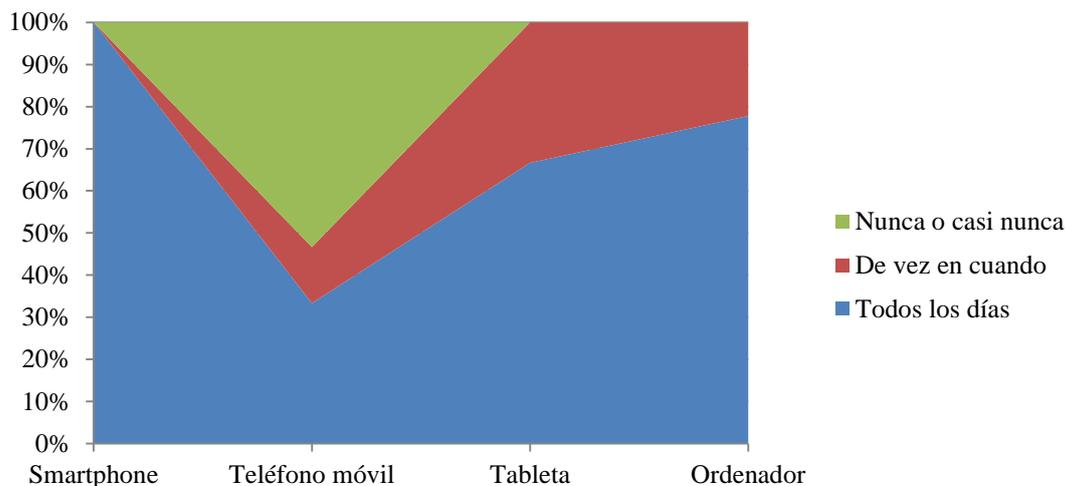
En caso afirmativo, ¿qué tipo de relación has mantenido?



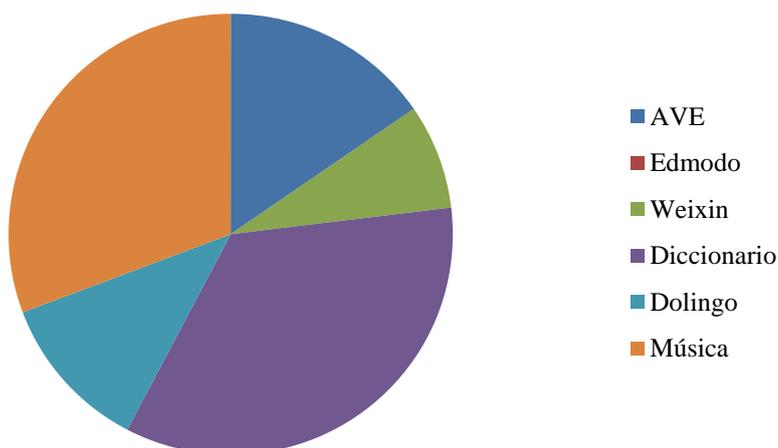
5. ¿Tienes alguno de estos aparatos?



6. ¿Con qué frecuencia lo usas?

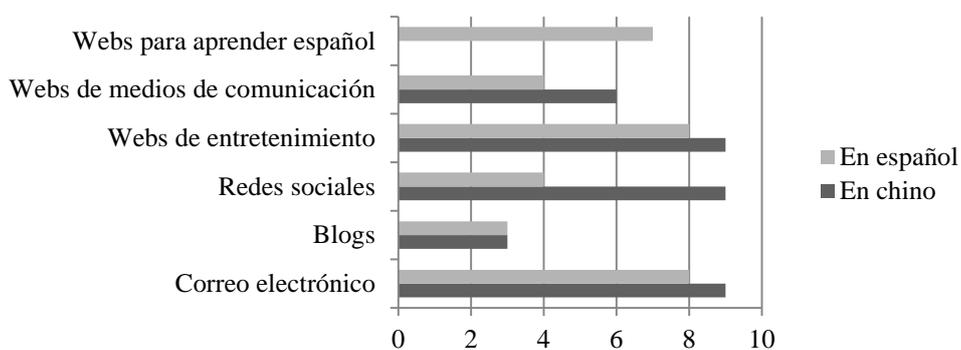


7. ¿Has usado alguna vez el teléfono para aprender una lengua extranjera?

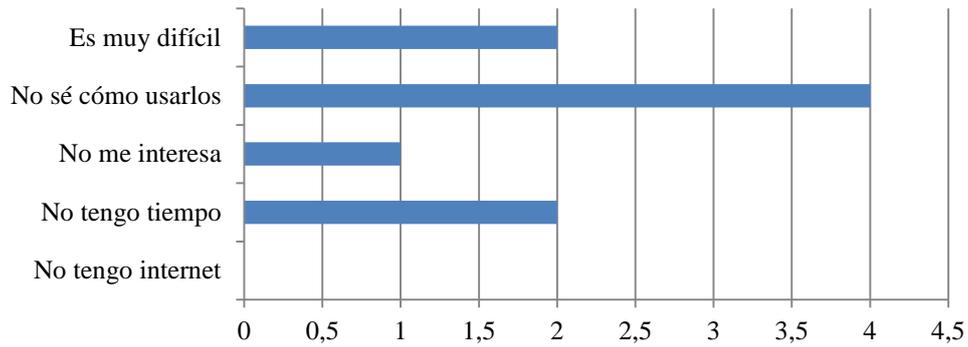


8. ¿Qué tipo de recursos de Internet usas habitualmente en chino?

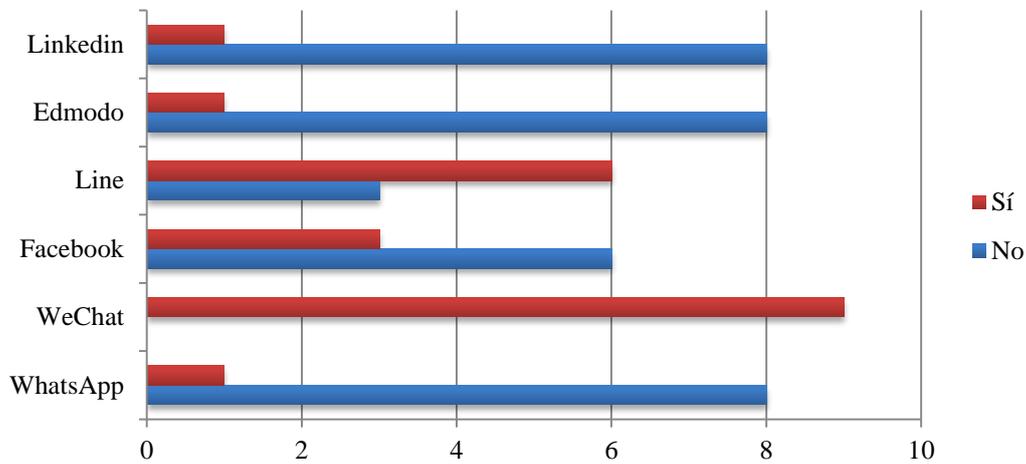
9. ¿Qué recursos de Internet usas habitualmente en español fuera de clase?



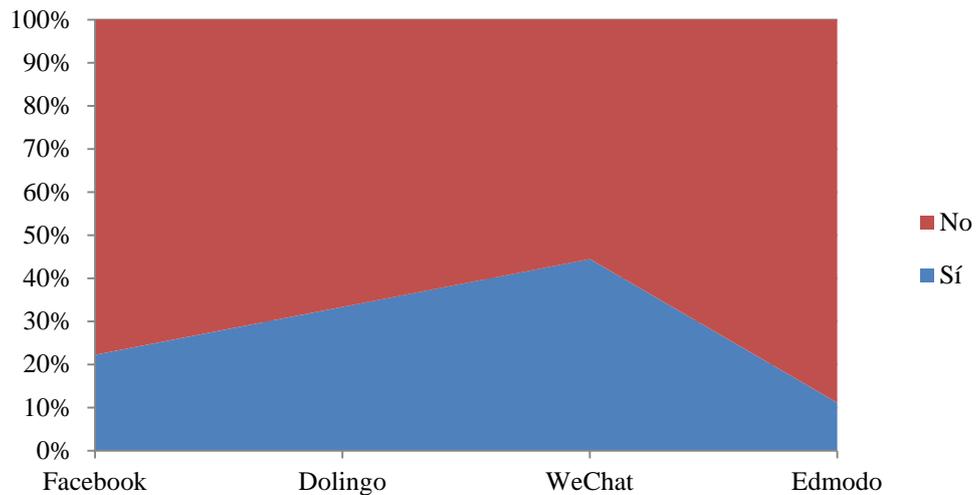
10. Si no los has usado nunca, ¿por qué?



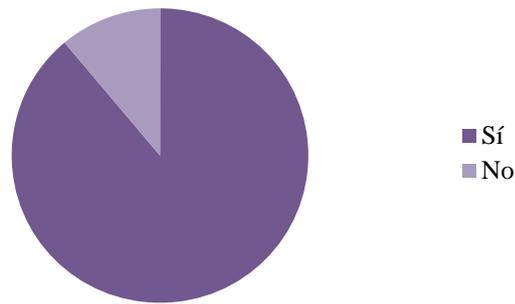
11. ¿Eres usuario de alguna red social?



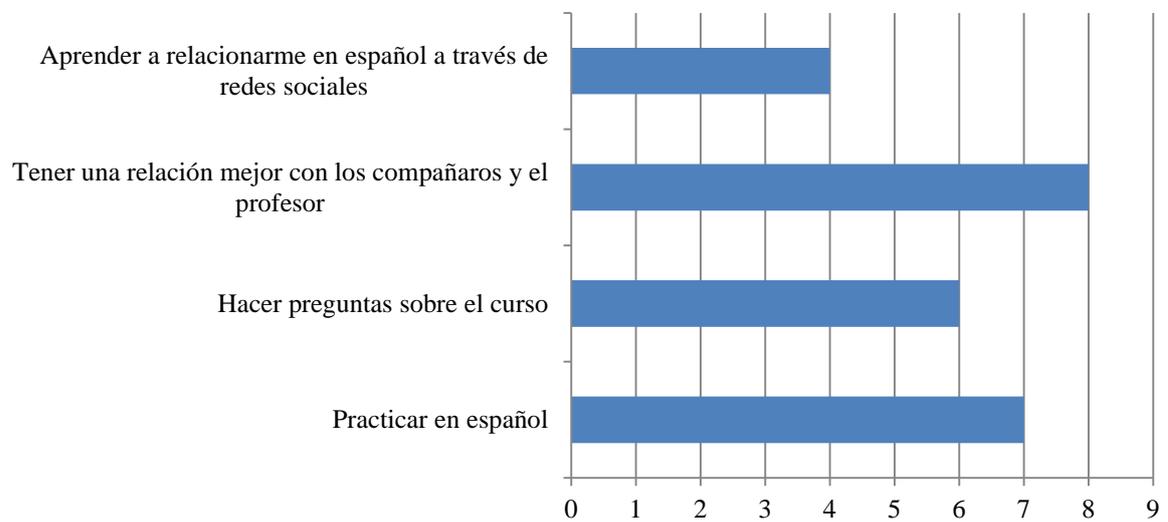
12. ¿Has usado alguna vez una red social para aprender una lengua? ¿Cuál?



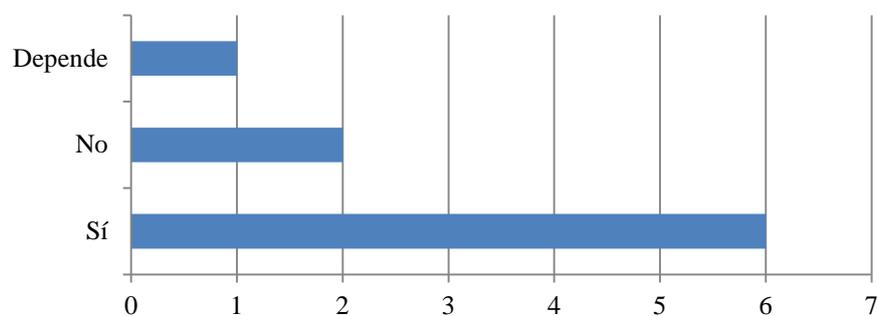
13. ¿Te gustaría usar una red social en tu curso de español?



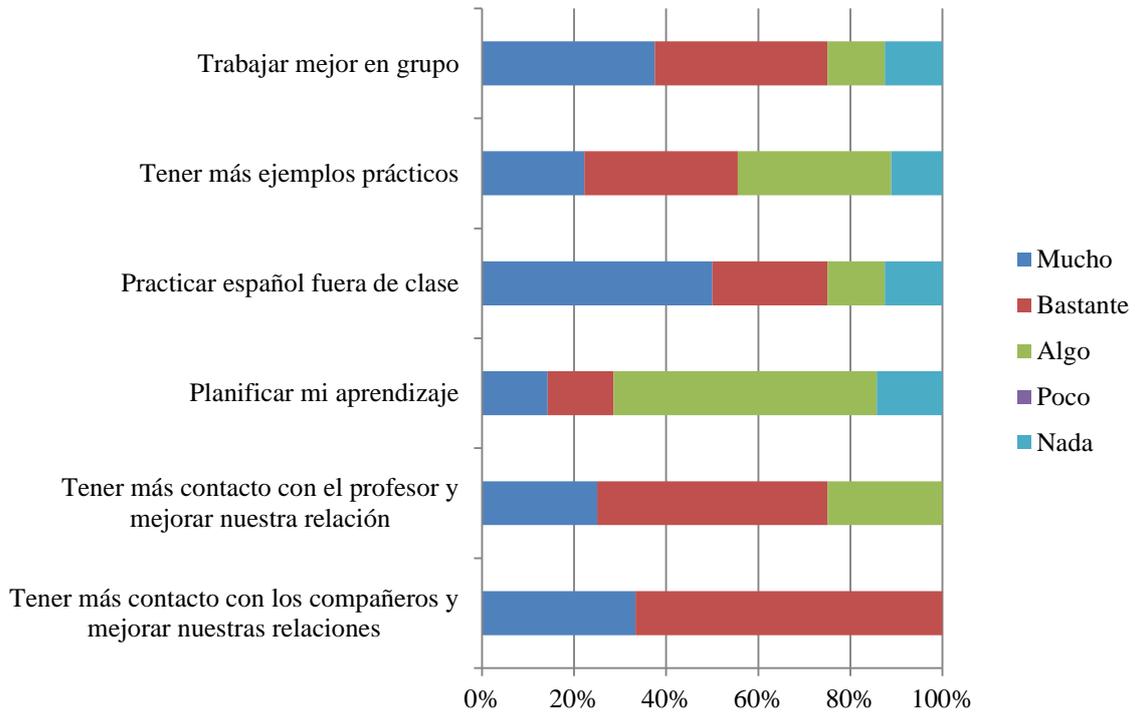
14. ¿Qué utilidad puede tener el uso de una red social en tu curso?



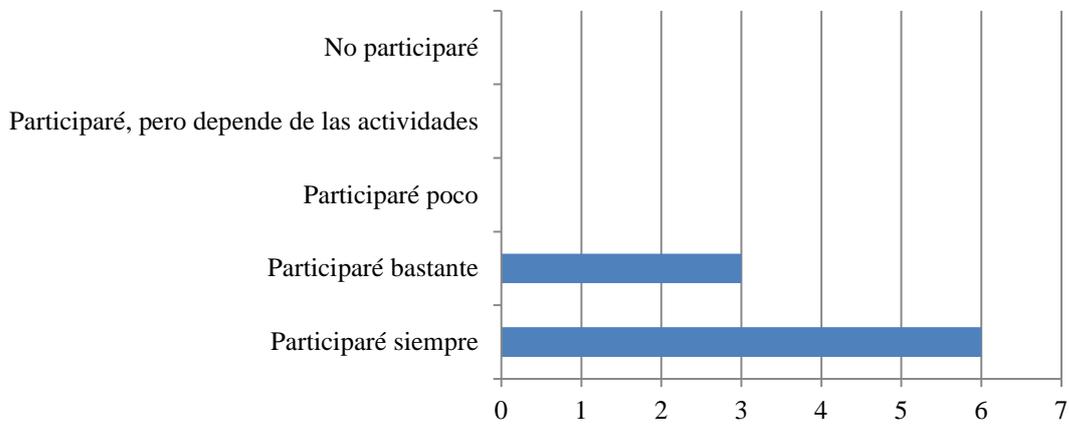
15. ¿Crees que WeChat puede ser una herramienta útil para aprender y practicar español?



16. ¿Cómo crees que WeChat puede ayudarte en tu aprendizaje del español?

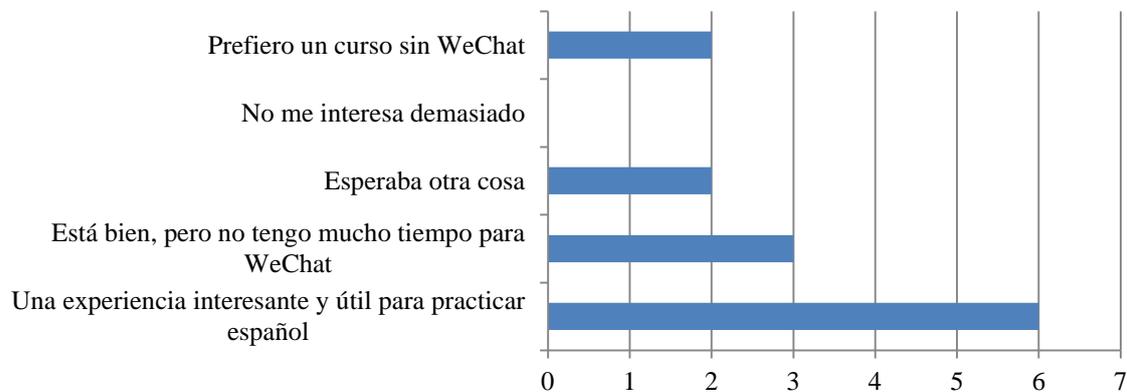


17. Imagina que tu profesor os invita a usar WeChat en vuestra clase. ¿Te gustaría?

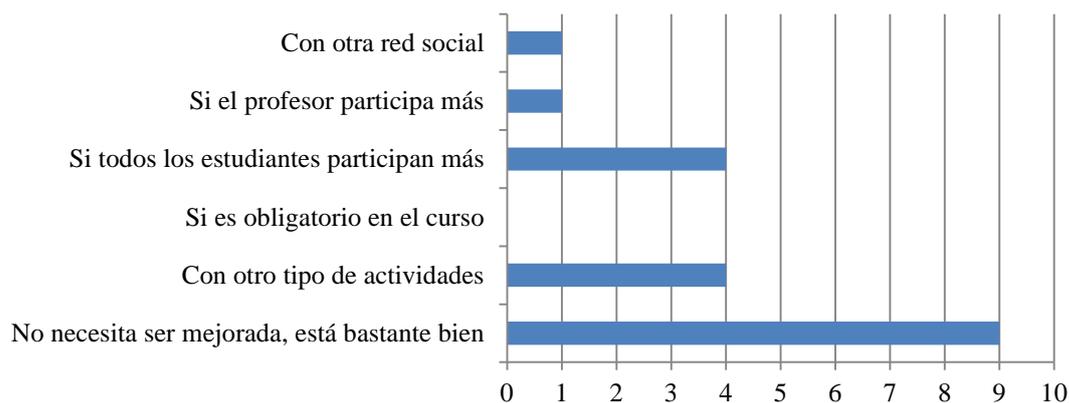


Anexo 4. Cuestionario final (resultados)

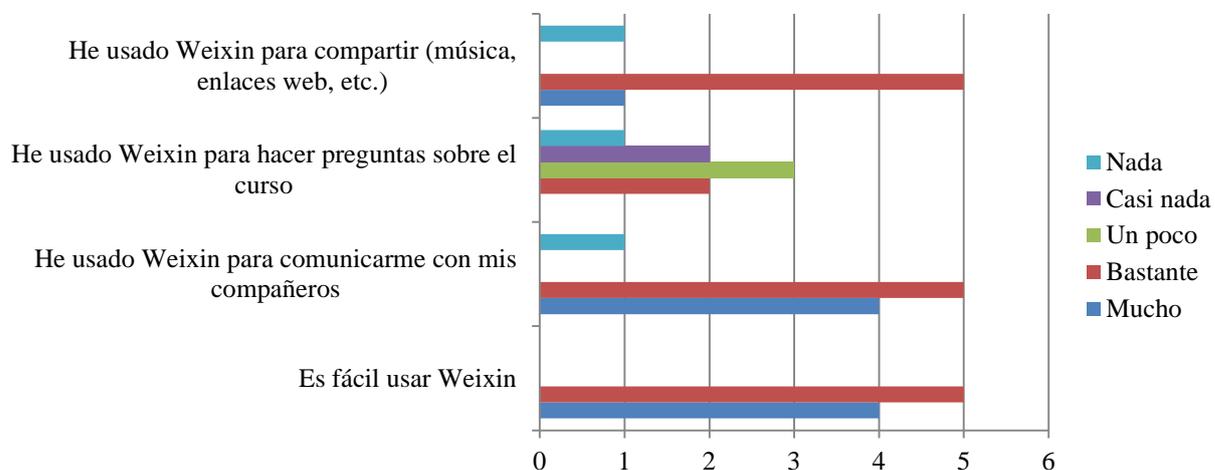
1. ¿Qué te parece el uso de Weixin en nuestro curso de español B1.2?



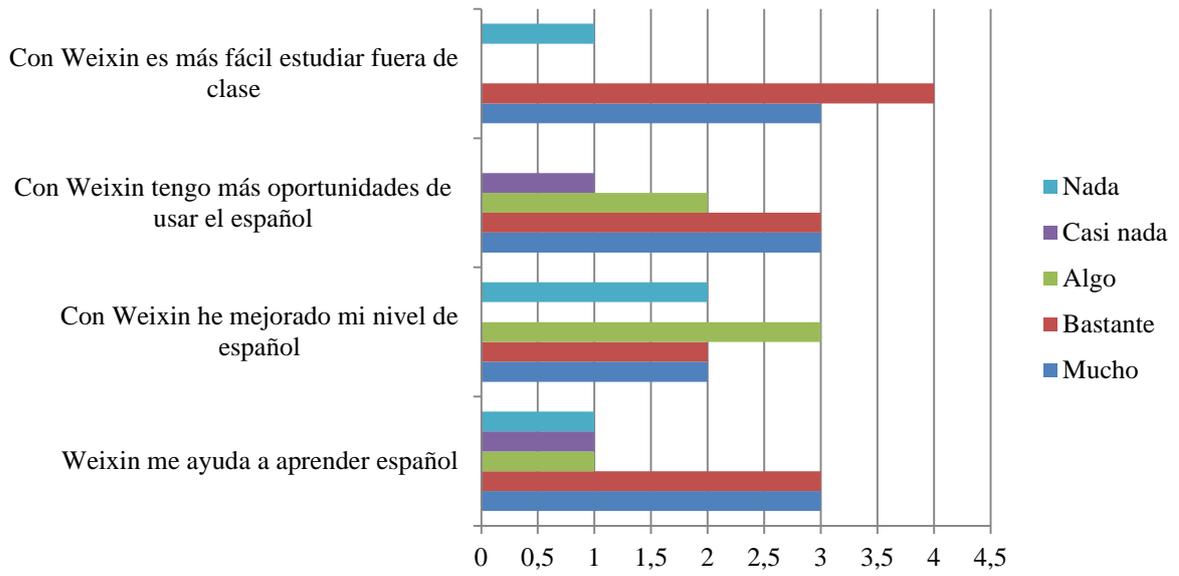
2. ¿Cómo podemos mejorar la experiencia?



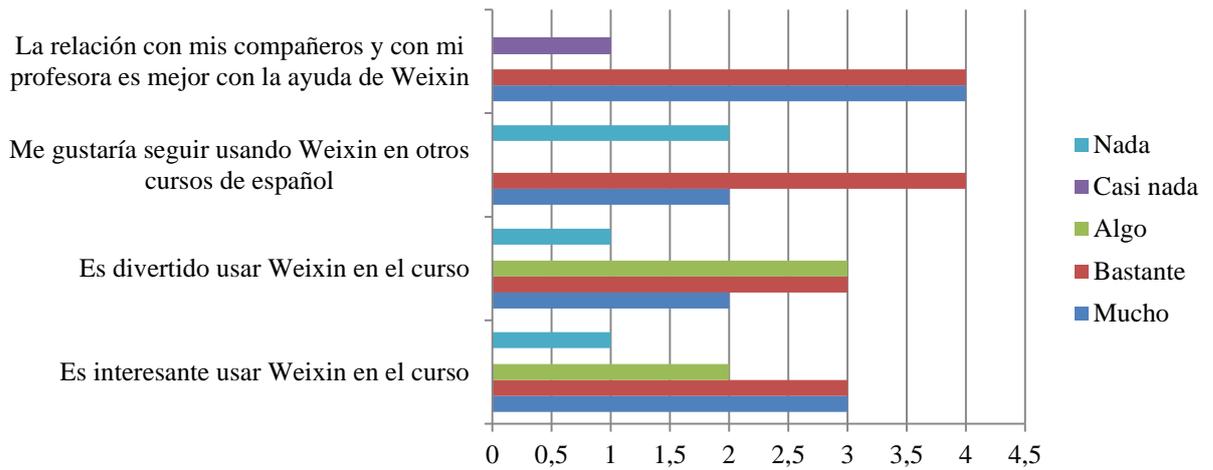
3. Usabilidad



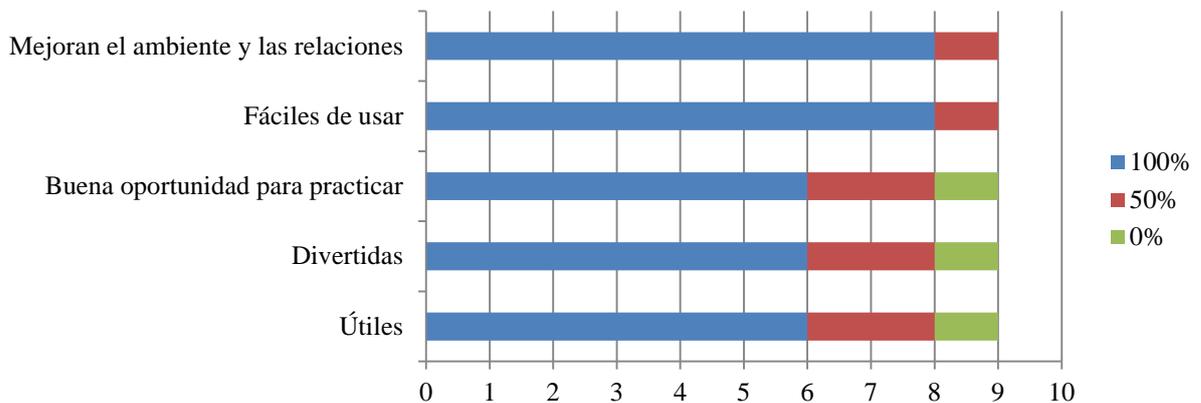
4. Efectividad



5. Satisfacción



6. Las redes sociales en el aula de idiomas



Anexo 5. Opiniones de los estudiantes al finalizar el curso

1. a.: “Yo uso Weixin sólo con mis amigos. Por eso creo que no me gusta para clase, porque tengo muchos mensajes. Pero creo que es útil porque practicamos en español después de clases”

1. b.: “Como Weixin es una manera para hablar con amigos sobre la vida cotidiana, no me gusta usarla para estudiar. Si tengo deberes con Weixin no quiero abrirla.”

2: “Ahora Weixin es la red social más popular en China, la uso todos los días, es muy conveniente y eficiente para estudiar español a través de Weixin”.

3: “Me parece muy bien que usemos Weixin en la clase de español. Así podemos comunicar mejor y quiero seguir usándolo”.

4: “Es un objeto con el que ayudamos; podemos compartir cosas con otras personas. Está muy bien.”

5. a.: “Me gusta estudiar con Weixin, va muy bien para practicar mi español. Es muy interesante y fácil de usar”.

5. b.: “Me gustaría hablar más, que mis compañeras escriban siempre”.

6: “Me gusta que todos usemos Weixin. Podemos conocer más de los compañeros y la profesora. Yo creo que es mejor que tenga más juegos”.

7. a.: “No me gusta Weixin en general, pero si la profesora pregunta y mis compañeros quieren, yo también uso Weixin”.

7. b.: “Yo odio Weixin. Ocupa mucho tiempo. No uso Weixin de forma habitual con mis amigos, sólo un poco. I like face to face”.

8: “Yo creo que usamos Weixin en clase de didiomas es útil y claro. Pero no sé si puede mejorar mi nivel o no, porque Weixin es sólo un red social para social. Todavía, es un utensilio para practicar el español”.

9: “Me gusta mucho usar Weixin en clase con mis compañeras y mi profesora. Puedo practicar más. Tengo problema tiempo, me gustaría escribir más pero no puedo.”

Anexo 6. Ejemplos de interacciones en Weixin



Figura 33: “Anécdotas personales 1”



Figura 34: “Anécdotas personales 2”



Figura 35: “Anécdotas personales 3”



Figura 36: “Anécdotas personales 4”

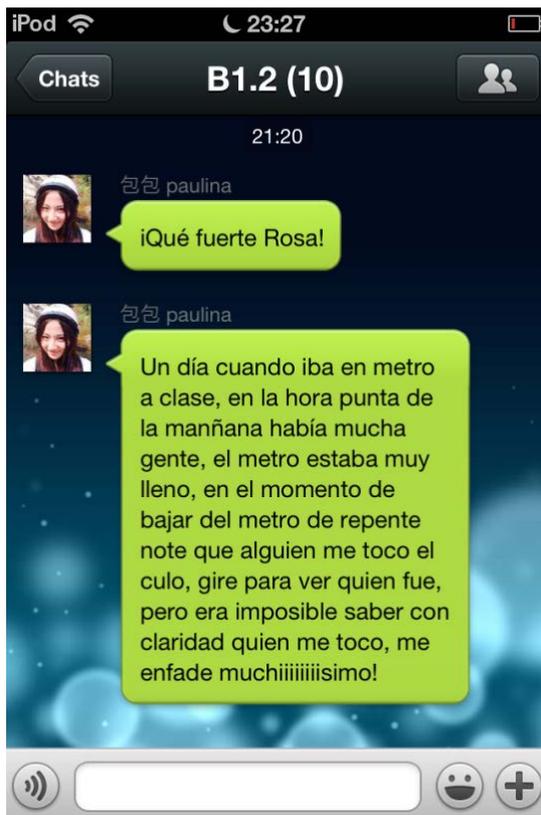


Figura 37: “Deberes”

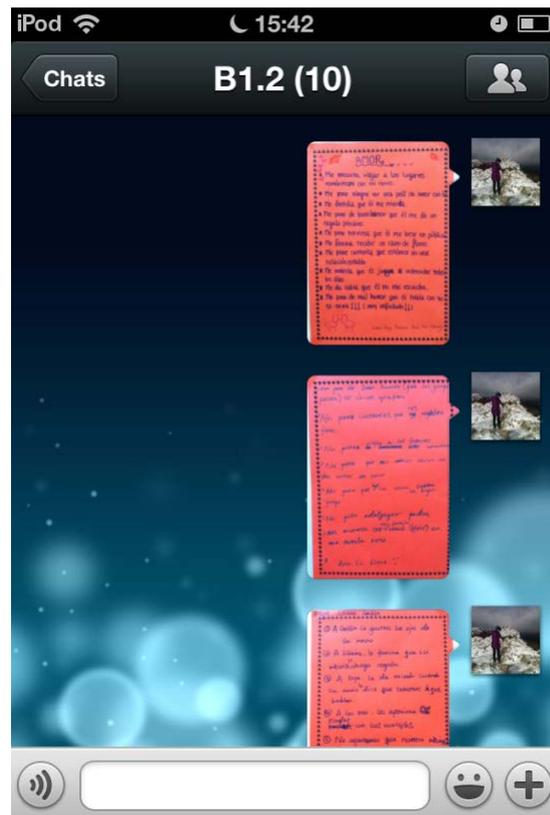


Figura 38: “Compartir tareas”

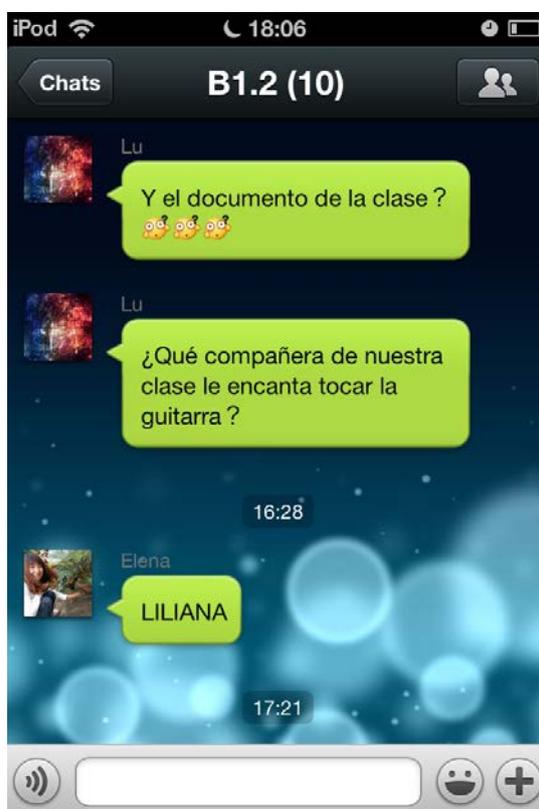


Figura 39: “Preguntas de clase 1”



Figura 40: “Preguntas de clase 2”



Figura 41: "Preguntas de clase 3"



Figura 42: "Actividades de aula 1"



Figura 43: "Actividades de aula 2"

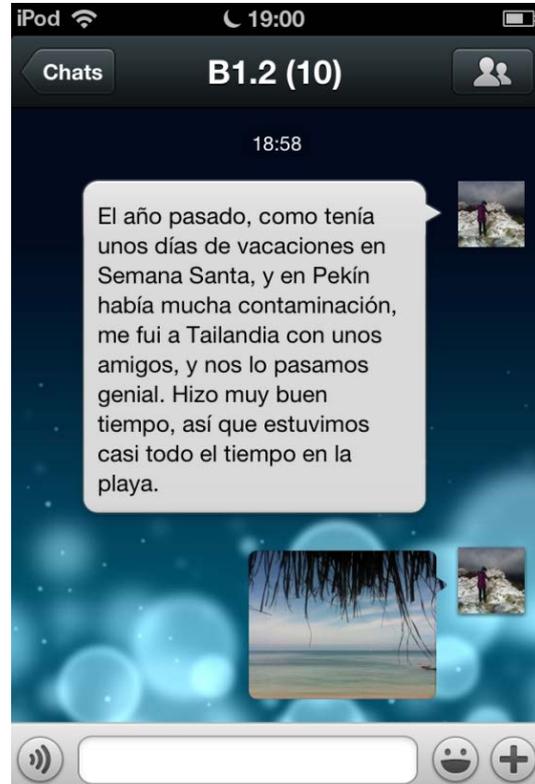


Figura 44: "Modelos de lengua"



Figura 45: “Compartir archivos 1”



Figura 46: “Compartir archivos 2”



Figura 47: “Demostraciones de afecto 1”

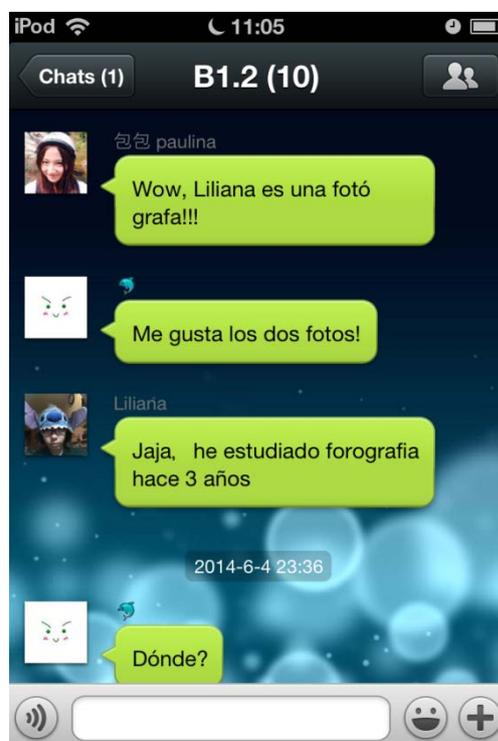
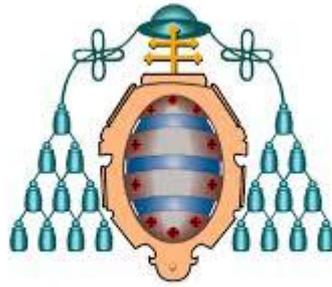


Figura 48: “Demostraciones de afecto 2”



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

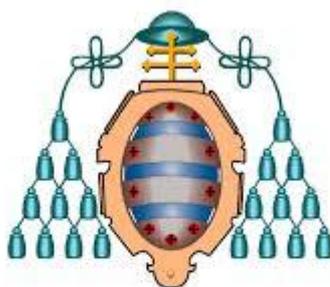
Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

**EL ESPAÑOL ANTILLANO: PROPUESTA
DIDÁCTICA A TRAVÉS DE ALGUNAS
MUESTRAS LINGÜÍSTICAS**

Autor: Penélope García Fernández

Tutor: Félix Fernández de Castro

Oviedo, 17 de julio 2014



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Máster en Español como Lengua Extranjera (V Edición)

**EL ESPAÑOL ANTILLANO: PROPUESTA
DIDÁCTICA A TRAVÉS DE ALGUNAS
MUESTRAS LINGÜÍSTICAS**

Autor: Penélope García Fernández

Tutor: Félix Fernández de Castro

Oviedo, 17 de julio 2014

Fdo.: Penélope García Fernández

Fdo.: Félix Fernández de Castro



Universidad de Oviedo

PORTADA

Máster en Español como Lengua Extranjera

Asignatura	Trabajo Fin de Máster		
Profesor	Félix Fernández de Castro		
Fecha límite de entrega	10-07-14	Fecha de entrega	09-07-14
Título del trabajo	El español antillano: propuesta didáctica a través de algunas muestras lingüísticas.		
Nombre del alumno	Penélope García Fernández	DNI	
Teléfono de contacto		E-mail	

Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo y en la asignatura.

(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)

Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado en mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma

Fecha 09-07-14

AGRADECIMIENTOS:

A todos mis compañeros y profesores del máster, por todos estos meses de vivencias.

A Miguel, por su paciencia informática conmigo y por enseñarme técnicas con el Microsoft Word.

A Germán, por hacerme descubrir el fantástico mundo de las expresiones idiomáticas cubanas.

Índice general

1. Introducción	pág.5
2. La llegada del español al Nuevo Mundo: 12 de octubre de 1492	pág.7
2.1 Contactos entre españoles e indígenas. Análisis del <i>Diario de a bordo</i> y de la primera Carta de Cristóbal Colón.....	pág.8
2.2 Formación y evolución del español de América.....	pág.13
2.3 Primeros indigenismos del español.....	pág.16
2.4 La teoría andalucista.....	pág.18
3. La situación lingüística hispánica actual en el Caribe	pág.19
3.1 Cuba.....	pág.22
3.2 República Dominicana.....	pág.23
3.3 Puerto Rico.....	pág.24
3.4 Costa caribeña de Venezuela.....	pág.25
3.5 Costa caribeña de Colombia.....	pág.27
4. Características del español antillano	pág.27
4.1 Plano fónico.....	pág.28
4.2 Plano morfosintáctico.....	pág.31
4.3 Plano léxico.....	pág.36
4.3.1 Indigenismos.....	pág.36
4.3.2 Africanismos.....	pág.39
4.3.3 Léxico patrimonial.....	pág.41
4.3.4 Préstamos de otras lenguas europeas.....	pág.44
4.3.5 Lenguaje popular y expresiones idiomáticas.....	pág.48
4.3.6 Algunas equivalencias con las variantes léxicas de España.....	pág.53
5. Parte práctica. La riqueza lingüística y cultural a través de algunas muestras lingüísticas	pág.55
5.1 Contexto de enseñanza de la variedad antillana.....	pág.55
5.2 Propuesta didáctica a través del cine cubano: “Fresa y chocolate”.....	pág.57
5.3 Propuesta didáctica a través de una muestra coloquial dominicana.....	pág.69
5.4 Propuesta didáctica a través de unas muestras coloquiales puertorriqueñas.....	pág.76
6. Conclusiones	pág.81
7. Referencias bibliográficas	pág.84

1. Introducción

Hubo un tiempo en el que el Nuevo Mundo no existía. El sol se ponía por Occidente en un océano por el que ningún hombre osaba aventurarse, y más allá, el infinito.
(Cristóbal Colón)

Esta cita de Cristóbal Colón podría servirnos como introducción a este Trabajo Fin de Máster. Ha sido el coraje y el espíritu aventurero de este hombre lo que ha llevado a cambiar la historia de nuestra lengua y, quizás, de no ser por estos acontecimientos históricos no conoceríamos el español tal y como es actualmente. El presente trabajo tiene por objetivo, en primer lugar, responder a una serie de incertidumbres en relación con el español de la zona del Caribe. Nos centraremos en las Antillas Mayores (Cuba, República Dominicana y Puerto Rico) y en una pequeña parte de tierra firme (costa caribeña de Venezuela y Colombia).

En un primer enfoque histórico, abordaremos los primeros contactos -lingüísticos y no lingüísticos- entre españoles e indígenas acaecidos en el choque cultural de la primera etapa de la formación del español de América, llamado *período antillano* (1492-1519). A la llegada de Colón y de sus hombres, ¿cómo lograban comunicarse gentes que no hablaban la misma lengua y provenientes de mundos tan opuestos? Analizaremos estos contactos en una de las Crónicas de Indias, en nuestro caso abordaremos el *Diario de a bordo* y la primera Carta de Cristóbal Colón a los Reyes Católicos.

Respecto a estos textos, cabe destacar que la historia no es una ciencia exacta y que existen muchas incertidumbres en relación con la figura del Almirante. Asimismo, los textos que nos ha dejado no constituyen una verdadera fuente fiable debido a la manipulación de información por parte del cronista para intentar esconder su fracaso por no haber llegado a donde tenía previsto llegar: al extremo oriental de Asia. Igualmente, cabe recordar que Cristóbal Colón era marino y no filólogo, por lo que sus crónicas suelen pasar por alto, lamentablemente, muchos aspectos lingüísticos dejando lugar a otros puntos que delatan sus verdaderas intenciones.

Siguiendo este enfoque histórico, analizaremos también la formación y evolución del español en América, nacimiento que ha tenido lugar aquí, en las Antillas, así como los elementos que han favorecido su difusión.

En segundo lugar, dejando el pasado y pasando al presente, abordaremos la situación lingüística hispánica actual del Caribe. ¿Se habla todavía alguna lengua indígena o ya han desaparecido? ¿El español convive junto a otras lenguas en esta área?

En tercer lugar, descubriremos cuáles son las características de este español antillano desde diferentes puntos de vista: desde el plano fónico, morfosintáctico y léxico. Dentro de este último, analizaremos su diferente origen: los indigenismos, los africanismos- teniendo en cuenta una gran presencia africana en el Caribe -, el léxico patrimonial, los préstamos de otras lenguas europeas, y, por otra parte, haremos un listado de lenguaje popular y expresiones idiomáticas con el fin de enriquecer nuestra competencia léxica propia de estos territorios. Asimismo, se verán algunas equivalencias con las variantes léxicas de España. Esto podría ser de gran ayuda, tanto para un extranjero como para un hispanohablante, ya que las diferencias de vocabulario a las dos orillas del Océano son tan enormes que muchas veces resulta difícil y apasionante conocer toda esa gran diversidad. Para desarrollar esta parte lingüística, hemos trabajado sobre una gran compilación de información y de revisión crítica de la bibliografía más relevante en este ámbito. Asimismo, hemos podido recurrir a la sabiduría de un hombre cubano, Germán, un hombre de 67 años y de nivel sociocultural medio, proveniente de Santa Clara, quien nos ha transmitido su conocimiento sobre la variedad cubana, sobre todo en lo que concierne las expresiones idiomáticas y el lenguaje popular.

Por último, en la parte práctica, llevaremos a cabo una serie de propuestas didácticas a través de diversas muestras: el cine y dos modelos de lenguaje coloquial con el fin de llevarlos al aula de E/LE para presentar esta variante del español y justificar las ventajas que conlleva analizarla en su contexto cultural. El alumno debe conocer -en cierta parte o al menos ser consciente- de toda esta gran variedad que constituye la lengua española. Una de las tareas del profesor es ampliar el conocimiento de esta gran riqueza por parte de los alumnos. Ninguna variante posee mayor prestigio que otra; todas las variantes del español deben enseñarse en mayor o menor medida, todas son de igual interés y tienen como objetivo la comunicación, ya que aunque nos separen miles de kilómetros y tengamos notables diferencias lingüísticas, logramos comprendernos. La enseñanza del español de América también debe tener su lugar en las aulas de

E/LE para demostrar a nuestros alumnos la gran riqueza que posee el mundo hispánico.

Por otra parte, el uso de las diversas manifestaciones artísticas como medio para la enseñanza del español y de las lenguas en general, conlleva una serie de ventajas tales como la ruptura con la rutina en el aula, el carácter lúdico que incita a la motivación o el descubrimiento de la cultura asociada a una lengua de una manera novedosa.

2. La llegada del español al Nuevo Mundo: 12 de octubre de 1492.

“¡Tierra a la vista!”, se gritaba la noche del 11 de octubre de 1492 desde La Pinta. No nos hace falta presentar la figura de Cristóbal Colón ya que es conocida mundialmente, aunque sí cabe destacar que su historia, todavía a día de hoy, encierra muchas incógnitas. Colón y sus hombres partían el 3 de agosto de 1492 del Cabo de Palos a bordo de la Santa María, la Pinta y la Niña, cumpliendo así su deseo de llegar a las tierras del Gran Khan, proyecto que muchos creían como ruinoso y descabellado. Colón no llegaría al extremo oriental de Asia y lamentablemente murió sin saber que había descubierto un nuevo continente: América, llamado así en honor al marino italiano Américo Vespucio, siendo Colón traicionado. Pisaría por primera vez el continente americano al llegar a la isla de Guanahaní, en el actual archipiélago de las Bahamas, y a la cual llamaría la isla de San Salvador. Fue este pequeño gran paso lo que cambiaría la historia de nuestros libros de geografía, el rumbo y la expansión del español y la manera de concebir el mundo.

Al llegar esa noche, Colón se encontró con los taínos, pueblos indígenas de habla taíno - arahuaca, provenientes de las costas de la actual Venezuela y asentados en las Antillas Mayores (Puerto Rico, Jamaica, Cuba y La Española). Por otra parte, existían los caribes, asentados en las Antillas Menores y caracterizados por ser un pueblo belicoso y que- según los escritos de Colón- eran caníbales, aunque no podemos estar seguros de este hecho.

Los taínos eran pescadores y agricultores y, además, politeístas. Adoraban a dioses que representaban las fuerzas de la naturaleza y, por otra parte, no conocían la escritura.

Día tras día, Colón iría junto a sus hombres y a unos pocos indígenas provenientes de la primera isla (y a los cuales utilizaba como intérpretes entre españoles y aborígenes) navegando y descubriendo nuevas islas. Fue en estos contactos y viajes donde los españoles se dieron cuenta de la grandeza del mundo y de lo pequeños que somos. Nunca se hubieran imaginado la gran cantidad de lenguas y dialectos hablados en estos nuevos territorios -contrariamente a lo que mencionó Colón el 12 de noviembre de 1492, quien pensaba que sólo existía una lengua común-, de la imposibilidad de comunicación entre ellos (lo cual llevaría a una gran frustración, sobre todo el no poder encontrar el tan preciado oro), las grandes diferencias culturales o esa naturaleza tan diferente a la europea: una vegetación exuberante, una fauna desconocida o unas gamas de colores inexistentes en Castilla. El hombre español se sentía, por una parte, aterrado por las cosas nuevas pero al mismo tiempo fascinado.

Ante esta situación, surgió la necesidad de encontrar palabras nuevas, de la creación de conceptos distintos inexistentes en Europa, en definitiva, de un cambio.

2.1 Contactos entre españoles e indígenas. Análisis de *Diario de a bordo* y de la primera Carta de Cristóbal Colón.

Ellos tienen una habla la más dulce del mundo, y mansa, y siempre con risa.
(Cristóbal Colón)

Para analizar estos contactos, hemos examinado con atención el *Diario de a bordo* de Cristóbal Colón, joya innegable sobre la historia y la navegación. El texto originario escrito por el Almirante se ha perdido. Lo que conservamos hoy es un texto realizado por el clérigo Fray Bartolomé de Las Casas. No es un documento textual del original realizado por Colón, «pero de ninguna manera se debe pensar en ningún tipo de falsificación o manipulación atribuible a Las Casas» (Arranz, 1985: 63), además de que en el *Diario* poseemos fragmentos que ha pronunciado literalmente el Almirante. El *Diario de a bordo* y la Carta de Cristóbal Colón dirigida a los Reyes Católicos nos sirven como fuente primaria para esclarecer las dudas sobre esos primeros contactos. El Diario y la

Carta son crónicas magistrales sobre los sentimientos del Descubridor y todo lo vivido: paisajes, cálculos, rutas, conocimientos, alegrías y miedos. Las descripciones contienen superlativos, exageraciones, muchos adjetivos y una gran precisión. Por otra parte, cabe destacar que estas obras tienen por objetivo, además, impresionar a Castilla y a otros posibles rivales: se anuncia la presencia de oro, de riquezas y de esclavos que podrían interesar a la Corona y se buscaba desviar la atención sobre el fracaso, ya que no se llegó a encontrar una ruta comercial hacia las Indias.

Tras haber analizado además la película “1492. La conquista del paraíso” del famoso director Ridley Scott, y contrastándola con el *Diario de a bordo*, observamos que uno de los puntos en común entre el texto y la película (uno de los muy pocos, ya que la película no se puede considerar como fuente fiable de información), es un primer acercamiento amistoso entre las dos culturas.

Colón no cabe en su júbilo. Los habitantes de la primera isla descubierta, San Salvador, como los de las demás, reciben a los españoles como dioses venidos del cielo: «Vinieron muchos y muchas mujeres, cada uno con algo, dando gracias a Dios echándose al suelo, y levantaban las manos al Cielo». Se sorprendían por los ropajes de los españoles, sus armas, por los animales que nunca habían visto antes -como los caballos- y por el papel escrito. Esta admiración y desconcierto entre culturas la plasma muy bien Lope de Vega en su comedia *El Nuevo Mundo descubierto por Colón*, donde un indígena anuncia al cacique la llegada de los españoles:

AUTÉ: O valeroso cacique,
de esta isla amparo y guarda,
vuelve los ojos al mar,
y veras en él tres casas.
Casas en el parecer,
y personas en la traza,
que envueltas en unos lienzos
caminan sobre las aguas.
Dentro vienen unos hombres
que traen sobre las caras,
como en la misma cabeza,
espeso cabello y barba,
unos asiendo unas cuerdas
con que los lienzos se alzan,
y otros dando muchos gritos,
porque los oigan las tablas.

Es gente alegre y discreta,
que unos a otros se abrazan,
y quieren salir a tierra
a hacer areitos y danzas.
Las carnes son de colores,
a partes angostas y anchas,
que solamente les vi
blanco rostro, y manos blancas.
De donde a veces salían
de unos palos unas llamas
envueltas en trueno y humo,
que me dejaron sin habla.
No pude entender la suya,
aunque en todas sus palabras,
Dios, tierra, y Virgen decían,
que deben de ser sus casas,
si no es que Dios y la Virgen
su padre y madre se llaman,
y la tierra algún amigo
que anda ausente de su patria.
Mirad qué pensáis hacer,
que según las casas andan
presto estarán con vosotros
más que en vuestros tambos altas,
que más andará en la tierra
quien corre bien por el agua.

DULCANQUELLÍN: Ignorante, ¿qué dices?

Peces son, peces que braman,
que andando por esas islas
a hartarse de carne humana,
se han comido aquesos hombres
que a voces sus dioses llaman.
Y con la gran pesadumbre
los vomitan en la playa,
dando un trueno cada uno
que arrojan de las entrañas.

Los indígenas les obsequiaban con papagayos o hilo de algodón, y los españoles con unos bonetes colorados y cuentas de vidrio que se ponían en el cuello. Aquí comenzaron sus primeros trueques con el fin de fomentar una relación pacífica que favoreciera a los españoles y sus intenciones.

Este sistema de trueques serviría muchísimo a los españoles para obtener comida, conseguir guías e intérpretes que les llevaran por caminos desconocidos para ellos o para ser conducidos en canoa por lugares inaccesibles en caballo. Para conseguir víveres también se aprovechaban de su falta de conocimiento en algunas materias, como en el famoso capítulo del eclipse acaecido en el cuarto viaje de Colón, donde los españoles se

aprovecharon de los indígenas haciéndoles chantaje con un eclipse que estaba a punto de suceder y que los aborígenes desconocían.

En el Diario de a bordo, Colón describe así a los indígenas de la isla de Guanahaní, el día del descubrimiento:

Ellos andan todos desnudos como su madre los parió, y también las mujeres, aunque no vide más de una harto moza, y todos los que yo vi eran todos mancebos, que ninguno vide de edad de más de 30 años, muy bien hechos, de muy hermosos cuerpos y muy buenas caras, los cabellos gruesos casi como sedas de cola de caballos y cortos [...] De ellos se pintan de prieto, y ellos son de la color de los canarios, ni negros ni blancos [...] Y se pintan las caras, y dellos todo el cuerpo y de ellos solo los ojos, y de ellos sólo la nariz. Ellos no traen armas ni las conocen [...] Yo vi algunos que tenían señales de heridas en sus cuerpos, y les hize señas qué era aquello, y ellos me mostraron cómo allí venían gente de otras islas que estaban cerca y los querían tomar y se defendían [...] Y creo que ligeramente se harían cristianos, que me pareció que ninguna secta tenían. Yo, placiendo a Nuestro Señor, llevaré de aquí al tiempo de mi partida seis a Vuestra Alteza para que aprendan a hablar.

Ya en el momento de la llegada, Colón anuncia su intención de llevar a Castilla a seis indígenas para aprender nuestra lengua y que posteriormente servirían como intérpretes. Asimismo, al comprobar que no hablaban la misma lengua se dieron cuenta de que los intérpretes venidos de España- que sabían árabe, latín o griego, entre otras lenguas- no servían para nada. Tuvieron que recurrir a los gestos para poder comunicarse. A lo largo del *Diario*, Colón menciona algunas veces que comprende a los indígenas a través de los gestos -sobre todo en lo referente a la ubicación del oro, probablemente para demostrar esa seguridad a los Reyes y al mundo- aunque se cree que en realidad no entiende todo o sólo entiende un poco. A veces sí deja ver esta falta de entendimiento, como el 27 de octubre de 1492: «no sé la lengua, y la gente de estas tierras no me entienden, ni yo ni otro que yo tenga a ellos; y estos indios que yo traigo, muchas veces les entiendo una cosa por otra al contrario». Ni siquiera los intérpretes que llevó de la primera isla en sus travesías por las islas podían entenderse con las demás poblaciones, ya que el Almirante apunta que tienen alguna diversidad de vocablos en nombres de las cosas y eso les llevó a comunicarse también por señas.

Otro aspecto muy importante de estos contactos iniciales es señalar: señalar al cielo, señalar el camino o señalar las islas donde supuestamente se encontraba el oro. Como se mencionaba antes, ya que el interés y finalidad del cronista no

es literario ni filológico, es una pena que las crónicas no tengan en cuenta todos los aspectos referidos a la riqueza gestual entre españoles e indígenas.

Aunque esta comunicación gestual, practicada desde un principio, tuvo sus frutos, claro está que no todo se puede comunicar por gestos ya que éstos no son universales y muchas veces la falta de comprensión puede llevar a malentendidos fatales. Ante la imposibilidad de una buena comunicación, los españoles llegados a esas nuevas tierras tuvieron que buscar palabras nuevas y comparar entidades o conceptos de su cultura con las de la cultura indígena. Tantas son las cosas nuevas: animales, fauna, flora, sociedad, objetos de la vida cotidiana... Por esta necesidad surgieron los indigenismos, es decir, palabras provenientes de las lenguas indígenas adaptadas al español, y de las cuales nos ocuparemos más adelante.

En lugar de utilizar el propio indigenismo, otras estrategias observadas para la identificación de nuevas realidades son las descripciones y las comparaciones. Colón describe así por primera vez la palabra *canoa*, el 13 de octubre de 1492, uno de los primeros indigenismos del español:

Ellos vinieron a la nao con almadías¹, que son hechas del pie de un árbol, como un barco luengo, y todo de un pedazo, y labrado muy a maravilla según la tierra, y grandes, en que en algunos venían 40 y 45 hombres, y otras más pequeñas, hasta haber de ellas en que venían un solo hombre.

Aunque muchas de las cosas en el Nuevo Mundo ya tenían nombre, los conquistadores bautizaron algunas cosas como nuevas. Ejemplos de ello son el renombre que da Colón a las islas (San Salvador, Juana, Fernandina, Isabela, La Española, la Bahía de Navidad etc.); todas ellas por una razón u otra. Por otra parte, el propio término *indios* y las *Indias* – habitantes de las Indias, como se creía en un principio- es algo introducido en la lengua que no existía antes, y que Colón ya utiliza el 17 de octubre de 1492 y en la primera Carta a los Reyes Católicos. Por otra parte, se puede pensar que el término *colono* proviene de Colón, por su similitud fonética. Sin embargo, este término proviene del latín *colonus*, *-i* y cuyo significado es cultivador, granjero o habitante de una colonia -granja, finca-. A día de hoy, el término *colono* aún posee el significado de agricultor, que cultiva la tierra, pero se han formado derivados tales como

¹ El arabismo *almadía* fue sustituido por el indigenismo *canoa*.

coloniaje o *colonial*, *colonizar* y *colonización*. Puede ser que los conquistadores hayan utilizado el término *colono* significando cultivador de la tierra con el fin de encubrir sus crueles actividades imperialistas.

Otra táctica para denominar las nuevas realidades encontradas era construir un término basado en algunas de sus características, sobre todo en el reino animal y vegetal. Ejemplos de ello son *pelicano* o *petirrojo*.

Otro camino consistía en encontrar un equivalente en el español. Por ejemplo, Colón se refiere al *ají* como «la pimienta de las Indias» o al *cacique* como «el rey de aquella isla Española». El problema de este método es que no existían equivalentes exactos en el español por la ausencia de semejanza entre las dos culturas a nivel social, político, cotidiano, etc. Se trataba simplemente de técnicas para salir del paso, antes de que el indigenismo se introdujera en el español.

Más adelante surgirán también otras realidades que debían de ser etiquetadas como las castas *criollo* -nacido en América de padres europeos- o la figura del *mestizo*, del latín *mixticius*, mezclado.

2.2 Formación y evolución del español de América

Nació aquí el primer contacto entre el español y las lenguas indígenas, así como el primer período en la formación del español de América (1492-1531). El único aporte antillano fue, de manera notable, los indigenismos, que poco a poco se fueron propagando y adentrando en tierra firme gracias a los colonizadores. El taíno proporcionó al español una gran cantidad de préstamos, ya que fue la lengua del primer contacto y surgió la necesidad de adoptar nuevos nombres. Tras dos primeras décadas antillanas, los habitantes de las nuevas tierras que se iban descubriendo absorberían esta nueva lengua propagada por los colonizadores, ya compuesta de ciertas características “americanas”, lo cual llevaría a una cierta unidad entre todos los hablantes que forman la actual Hispanoamérica. Algunos de estos términos aprendidos en las islas no triunfaron, pero sí lo hicieron la gran mayoría pasando incluso a sustituir las propias palabras indígenas. Según López Morales (2010:84), el éxito del español fue muy notable en las islas y triunfaba entre los caciques y

otras dignidades indígenas, mientras que en el resto de territorios se produjo una castellanización lenta.

Otro gran factor en la caracterización del español de América fue la influencia africana. Les recibían los puertos de Cartagena de Indias, Veracruz o Portobello pero parece que también estuvieron muy presentes en el Caribe – llegados al puerto de La Habana- donde el movimiento afronegroide ejerció una gran influencia, tanto lingüística como cultural (ejemplo de ello es el folclore, la gastronomía o la música) debido a la antigüedad de los asentamientos de esclavos. Por otra parte, López Morales (2010: 167) señala lo siguiente respecto a la influencia africana en el Caribe:

La presencia lingüística negra en el Caribe ha arrojado tres situaciones diversas: los palenques y otros casos de supuesta creación de lenguas criollas afrohispanas, la pervivencia de lenguas africanas en rituales religiosos y en cantos populares y su influjo en el español general de esa zona, y el vocabulario de origen africano que ha pasado a formar parte del habla común de la región.

Una influencia africana se ha dejado en el léxico, lo que se denomina con el nombre de africanismos. Los analizaremos más adelante.

Otra influencia americana en el léxico son los marinerismos, voces de origen marítimo que se han ido extendiendo obteniendo otros significados alejados de lo náutico. Estos marinerismos crean contraste con el español peninsular, salvo en algunos casos en Andalucía.

También influyeron en el español otras lenguas europeas como el inglés, el francés, el italiano o el portugués, pero ninguna afectó al español en su momento de creación.

Por otra parte, los indígenas que poblaban el Caribe desaparecieron considerablemente debido en gran medida a la propagación de enfermedades provenientes de Europa como el tifus, el sarampión o la malaria, y a otras africanas como el paludismo. Otro innegable hecho destructor fueron los grandes trabajos a los que se vieron sometidos los indios, llegando incluso al suicidio ahorcándose a sí mismos². Esta masiva y temprana desaparición de indios conllevó irremediabilmente a la reducción de la gran diversidad de lenguas hasta provocar su desaparición.

² Este pasaje lo trata el Inca Garcilaso en su obra “La Florida del Inca”, de 1605 (consultar anexo).

A día de hoy, no existen lenguas indígenas en las Antillas. Todas han ido desapareciendo, al contrario que en otras zonas de Hispanoamérica donde todavía se siguen conservando algunas, como el guaraní en Paraguay. Según López Morales, actualmente existen 271 lenguas indígenas en Hispanoamérica, siendo ninguna de ellas antillana. El filólogo cubano cree que un 90% de estas lenguas está en peligro de extinción.

Por otra parte, uno de los hechos relevantes en la difusión del español fue la necesidad de intérpretes. Según Martinell Gifre (1992: 151):

Cuando el inicial interés comercial se vio superado por la curiosidad geográfica y la especulación sobre una posible incorporación política de los pueblos indígenas (esto implicaba asentamiento, coexistencia con los nativos), tuvo que arbitrase un contacto idiomático con mayores posibilidades de éxito.

Este intérprete recibió el nombre de *ladino*, un indio que conocía muy bien el español y que podía servir de puente lingüístico entre españoles e indígenas, así como medio de propagación del español. Ellos fueron los primeros intérpretes bilingües nativos. Por otra parte, los mestizos –muy presentes- también hablaron tempranamente la lengua de los dominadores.

Otro gran hecho para esta difusión de la lengua fue la evangelización. Y ésta debía hacerse en español aunque los indios no la comprendieran. Hubo siempre un gran interés por parte de los religiosos en conservar las lenguas indígenas mayores –que además algunos de ellos conocían- pero el español, concebida como una lengua superior, de prestigio, que actuaba para la divulgación de la catequesis fue la que acabó triunfando, tanto para estos actos religiosos como para el resto.

Otros hechos de gran importancia cultural fueron la llegada a América de la imprenta, proveniente de Europa, y que permitiría fijar la escritura, así como la institución de la enseñanza, iniciada en 1505 por el franciscano Fernando Suárez con la primera escuela primaria en Santo Domingo. Progresivamente, se irían creando colegios y universidades siguiendo el modelo y estructura de las instituciones españolas.

Por otra parte, la población blanca, principalmente andaluces, se acrecentaba, lo cual fue una gran influencia para el habla que se adoptaría en estas tierras.

Nos ocuparemos de ello más adelante en lo que se conoce como la teoría andalucista.

La supremacía del español frente a las lenguas indígenas fue evidente y también tuvieron mucho que ver los indios, sometidos a una nueva religión, cultura y costumbres, quienes estuvieron también interesados en abandonar sus propias lenguas y conseguir una unanimidad lingüística que les permitiera convivir. Se cree que hacia finales del siglo XVI la zona caribeña y sus alrededores ya habría acabado el proceso de nivelación lingüística de estos territorios, aunque, contrariamente a las Antillas, se trató de un período bastante largo en el resto de la América hispánica. Este proceso de nivelación suele llamarse también koineización y fue el resultado de la convivencia entre lenguas, la simplificación de sus rasgos, la creación de un nuevo dialecto, la nativización de este dialecto o lengua tras el nacimiento de nuevos hablantes y su estandarización. En realidad, todas las variantes del resto de Hispanoamérica son fruto de procesos de nivelación entre lenguas indígenas y una nueva koiné traída por los conquistadores, el español antillano.

2.3 Primeros indigenismos del español

Como hemos visto, ya desde muy temprano surgió la necesidad de adoptar un nuevo caudal de léxico puesto que los procedimientos seguidos hasta entonces no eran productivos. Como es de esperar, muchos de estos indigenismos pertenecen a los campos semánticos de la fauna, la flora, el clima, los objetos “nuevos” o la geografía. El primer indigenismo del español fue *canoa*, utilizado por primera vez por Colón e introducido ya en 1493 en el *Vocabulario* del gramático y lexicógrafo Antonio de Nebrija, y junto a este tenemos *caimán*, *hamaca* y *maíz* aparecidos en el *Tesoro de la lengua castellana o española* en 1611, primer diccionario monolingüe de una lengua románica.

El taíno proporcionó muchos de estos indigenismos: el ya nombrado *aji* (posteriormente desplazado por *pimienta*), *barbacoa*, *batata*, *bohío* (casa rústica americana), *cacique*, *hamaca*, *tiburón*, *maraca* y *güiro* (instrumentos musicales caribeños), *huracán*, *iguana*, *maíz*, *maní* (cacahuete) o *papaya* entre otros; topónimos como *Cuba* o el gentilicio *caribe* se usan en las dos orillas del Océano. Todos los indigenismos han sufrido una adaptación o simplificación fonética para poder acomodarse en el español. Sin embargo, existieron algunos indigenismos que no han podido sobrevivir hasta hoy como *tuob* y *nocay*,

superponiéndose el español *oro*. No perduraron tampoco los indigenismos *cazabe* (el pan de las Indias) o *nitaine* (miembro de la clase social noble).

Por otra parte, del caribe tenemos *caimán* (que Colón describía como una sierpe), *manatí* -«un pescado muy grande, como grandes terneras, que tienen el cuerpo sin escama como el de ballena y la cabeza cuasi como de vaca³», *loro* o *piragua*.

En el *Diario*, el Almirante a veces no utiliza el indigenismo sino que recurre a las propias realidades que ya conoce. Ejemplos de ello son *hojas secas*, *tizón*- que suponemos que es el tabaco⁴-, *lagartos*, que serían los caimanes o *fuegos* refiriéndose a la barbacoa.

Estos términos llenaron tanto los vacíos de vocabulario hasta tal punto que llegaron a “eliminar” las voces de la Península ya existentes, como es el caso del tainismo *conuco* que sustituyó a *huerta*, aunque actualmente este término es únicamente propio del español de América.

Estos indigenismos también vieron su expansión hacia otras lenguas europeas. Así, tenemos en inglés *caiman* o en francés *papaye*, *ouragan*, *iguane*, *maïs*, *canoë* o *hamac*.

Por otra parte, también se tomaron términos españoles del reino animal y vegetal que fueron desplazando las propias voces indígenas. Es el caso de *piña*, que desplazó a los tainismos *boniama*, *yayama* y *yayagua*. Asimismo, las lenguas indígenas conocieron nuevas realidades del Viejo Mundo inexistentes en el Nuevo y cuyo nombre tomarían en español. Es el caso de los animales traídos por los españoles: perros, gatos, caballos, vacas, gallinas, puercos, ovejas o cabras, todos nuevos para ellos.

Más tarde, con la expansión de los españoles a los demás territorios, aparecerían otros indigenismos que se referían a realidades inexistentes en las Antillas como *tomate*, *cacao*, *aguacate*, *chocolate* o *chicle*.

³ Según Las Casas.

⁴ La palabra *tabaco* no es indígena, según López Morales.

2.4 La teoría andalucista

Como ya se ha mencionado con anterioridad, una de las influencias del español de América es la andaluza debido al gran número de llegadas al nuevo continente. Pero, ¿de qué manera ha influenciado el español americano?

Desde el primer momento hubo un gran predominio de gentes meridionales. En un principio, vinieron gentes provenientes de Canarias y más adelante una oleada de andaluces, siendo el 58% de Sevilla y el 20% de Huelva (López Morales, 2010: 50). A medida que avanzaba el siglo XVI, volvía a aumentar la presencia canaria y junto a ella, extremeña y murciana. Por lo tanto, sobran razones para pensar que el lenguaje meridional y canario de la Península constituyó una gran influencia. ¿En qué aspectos vemos este influjo?

Andaluces, murcianos, extremeños y canarios poseen unos rasgos que los diferencian del resto de la Península. Esta influencia la vemos, notoriamente, en la pronunciación. Éstos aspiraban las eses en final de sílaba y de palabra (*tú ere(s) / conqui(s)ta*), confundían las erres con las eles (*arma* por *alma*, por ejemplo), eliminaban la -d final (*lucha(d)*), aspiraban las jotas, seseaban y eran yeístas. A día de hoy, los hablantes meridionales de la Península siguen conservando estos rasgos fonéticos (salvo el yeísmo, ya que prácticamente toda la población hispanohablante ha dejado de realizar la diferencia).

Otro rasgo característico, era el uso por igual de *vosotros* y *ustedes*, pronombres que a día de hoy se distinguen en el sur de España y Canarias pero de uso frecuente en muchas zonas de América. El uso del voseo, además, era y es frecuente en América (si bien dependiendo de la zona), siendo adoptado de la Península aunque ya desaparecido.

¿Puede considerarse realmente una influencia?

Muchos creen que sí, ya que la población meridional en América era desbordante y estos rasgos lingüísticos ya estaban presentes en la variante meridional a la hora de la conquista y colonización de América. Se cree que se produjo una nivelación lingüística en su favor –sobre todo en los lugares cercanos a los puertos conectados con las llegadas andaluzas en barco-, y que no se trató especialmente de un proceso lento.

Sin embargo, como toda teoría tiene sus críticas, algunos estudiosos opinan que este proceso no se consolida tan rápidamente, sino que se trató simplemente de

un proceso natural de simplificación, con un desarrollo paralelo, aunque con un gran número de coincidencias fonéticas.

Aunque la influencia andaluza es bastante clara, sobre todo por parte de Sevilla, «no podría decirse que el español de América es un andaluz trasplantado al nuevo continente» (López Morales, 2010: 53). No se puede afirmar que los hispanoamericanos hablan de igual manera a los andaluces y viceversa, ya que cada país o región posee sus propios rasgos que los identifica del resto de territorios y han pasado muchos años desde entonces. Existe un gran caudal de características que los distingue, sobre todo en el léxico, donde la influencia andaluza no es considerable. Aún así, sí que existe una gran similitud entre andaluces y antillanos.

Por otra parte, frente a esta variedad andaluza, más adelante surgió otra variedad lingüística denominada “cortesana” que gozaba de un gran prestigio: la toledana y, posteriormente, la madrileña. En los centros virreinales de América se seguía esta pauta, que más adelante fue imitada por los nuevos funcionarios y gente de altos cargos, instruidos, provenientes del centro y norte de la Península. López Morales (2010: 55) afirma que se trató entonces de un proceso de desnivelación, sin poder eliminar el seseo y el yeísmo que ya estaba muy generalizado, pero sí fortaleció el consonantismo final e impedía las aspiraciones. Estas dos variedades lingüísticas convivieron, predominando la andaluza o meridional en las zonas costeras, donde se asentaban canarios, murcianos, andaluces y extremeños, y la cortesana imperando en el interior y en los altiplanos.

3. La situación lingüística hispánica actual en el Caribe.

El Caribe nos interesa especialmente ya que se dan una serie de fenómenos que identifican y caracterizan esta zona, tanto lingüística como culturalmente. Son estos rasgos los que determinan esta área como un espacio único en el mundo. Actualmente en el Caribe, el español no siempre convive solitariamente. En muchas zonas se habla además inglés, francés, neerlandés, portugués y varios criollos. Sin embargo, en las Antillas Mayores la lengua materna es el español (salvo en Jamaica), así como en los territorios costeros continentales, a excepción de las Guayanas (Guyana, Guayana Francesa y Surinam). En las

Antillas Mayores no se ha producido la creación de ninguna lengua criolla hispánica, a diferencia del criollo haitiano en Haití. Sin embargo, sí existen otros criollos de base hispánica como el papiamento (en las islas de Curaçao, Aruba y Bonaire, situadas en las Antillas Holandesas y llamadas islas ABC) y el palenquero de Colombia.

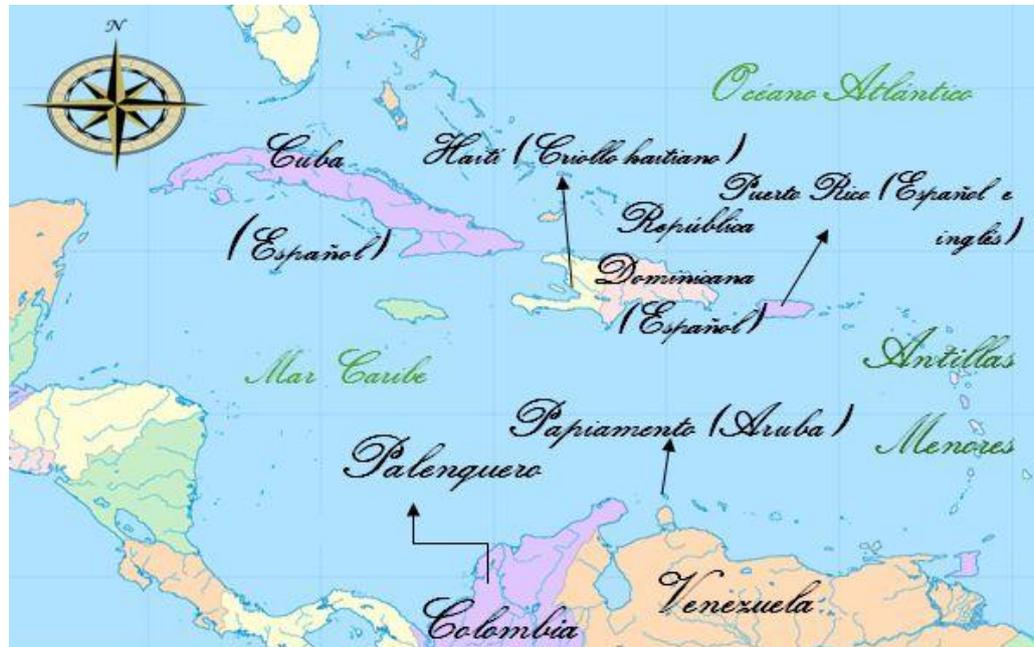


Ilustración 1: Situación lingüística actual del español en el Caribe, con algunas hablas criollas.

Sin embargo, al margen de las grandes Antillas, existen focos de comunidades hispanohablantes dispersados por el conjunto de islas. Es el caso de las islas ABC, donde se enseña español, y en Jamaica, Islas Vírgenes y Trinidad, islas anglófonas en las que hay presencia de hispanohablantes con el español como lengua materna, debido a las migraciones. Pero estas comunidades apenas tienen importancia e interés desde el punto de vista cultural y demográfico.

Pero antes de todo, ¿qué territorios confinan el español caribeño?

En principio, el español caribeño puede dividirse en un área continental y un área insular (Moreno Fernández, 2009: 232). El primero se denomina *español caribeño continental* y el segundo *español caribeño antillano*, referente a las Antillas. Del caribeño antillano forman parte la variante cubana, dominicana y puertorriqueña mientras que el caribeño continental posee el costeño (costas caribeñas de México, Honduras, Costa Rica, Panamá y Colombia) y el

venezolano. El costeño presenta características muy comunes que no permiten diferenciarlas fácilmente por lo que se juntan todas en una misma variante. La variante antillana es el que nos interesa para la caracterización lingüística y la propuesta didáctica que se llevará a cabo a lo largo de este trabajo.

En este bloque, analizaremos la situación lingüística de los siguientes países: Cuba, República Dominicana y Puerto Rico, así como de dos pequeñas porciones de tierra firme: las costas caribeñas de Colombia y de Venezuela, poseedoras de grandes rasgos antillanos. Aunque se puede hablar de una variedad antillana y muchos sepamos reconocer a un hablante de este territorio, cada país o isla que la forma posee sus propias características que la distinguen de las demás y que analizaremos en el siguiente bloque. Por el momento, nos quedaremos con que el Caribe ha sido, por su posición e historia, una de las zonas que más ha recibido influencias europeas, africanas e indígenas, y esto se ve notoriamente en su habla y cultura.

También conviene indicar que, naturalmente, en este espacio que vamos a analizar, no existen características completamente uniformes. El sexo de los hablantes, la edad y su correspondiente nivel sociocultural hace que existan esas diferencias. El alumno debería aprender la norma culta, pero no por ello deja de ser interesante el uso vulgar de la lengua.

3.1 Cuba

Nunca tan hermosa cosa vi.

(Cristóbal Colón refiriéndose a la isla).

En un principio bautizada como Isla Juana y después Fernandina, Cuba es la mayor isla de las Antillas. La lengua oficial de esta isla es el español. Sin embargo, existen áreas dialectales dentro de la misma (Moreno Fernández, 2009: 240): el área de Oriente, el área central y el área de Occidente, mas dos zonas del extremo Oriente: Santiago y Guantánamo. Entre todas estas zonas o regiones se reconocen, sobre todo, diferencias fónicas y léxicas. La marca más característica de un hablante cubano es la tendencia a asimilar la /r/ final de sílaba como, por ejemplo, en ‘corbata’ [kob.’ba.ta]. En lo que concierne el léxico, en el Oriente se emplea *papaya* mientras que el Occidente se decanta por *fruta bomba* y la zona de Santiago y Guantánamo (extremo Oriente) prefiere *lechosa*. Tres maneras de emplear un solo concepto en 110.860 km². Este claro desequilibrio está aún vigente en la actualidad y, a modo de curiosidad, el habla de la Cuba oriental es más similar al español de Santo Domingo y de Puerto Rico que al de La Habana. Ésta, su capital, posee la norma lingüística de la isla aunque parece ser que Camagüey (área oriental) posee la fama de emplear el mejor español⁵.

El taíno, la lengua que se encontraba en Cuba a la llegada del español, ya no existe.

Por otra parte, se cree que hay una lengua africana persistente en una sociedad secreta llamada Abakúa, también conocida como ñañiguismo, y cuya existencia es resto de la presencia lingüística africana en el Caribe: «La llamada lengua abakúa o ñañiga es un pidgin formado con estructuras morfosintácticas y fonológicas del español con vocabulario de origen efik⁶» (López Morales, 1980:94).

⁵ Moreno Fernández (2009:241), coincidiendo con Germán, el cubano que pude entrevistar.

⁶ Lengua de Nigeria.

3.2 República Dominicana



Ilustración 2: Situación geográfica de la República Dominicana.

La República Dominicana se encuentra en la isla de La Española, bautizada así por Colón y perdurando este topónimo hasta nuestros días. Comparte territorio con Haití, al Oeste de la isla. En Haití, la lengua oficial es el francés aunque la mayoría de la población habla el criollo haitiano (créole haïtien). Es la

segunda isla más grande de las Antillas y constituyó el

primer asentamiento europeo en el Nuevo Mundo, así como Santo Domingo la primera ciudad fundada por los españoles en América.

El español es la lengua oficial en la República Dominicana, aunque en el cabo de Samaná la población más adulta habla inglés (Moreno Fernández, 2009: 222), tras haber sido asentamiento de negros ex-esclavos de Norteamérica y de gentes venidas de las Antillas anglófonas. Además, en la zona limítrofe con Haití se habla la lengua criolla haitiana.

El taíno, al igual que en Cuba, ha desaparecido.

Volviendo al español, la mejor manera de reconocer a un dominicano es por la eliminación de algunas consonantes y por el predominio de aspiraciones. Asimismo, suelen formar el plural en *-ses* (*cafeses*, *sofases*) y poseen un léxico propio que analizaremos más adelante. Aunque como se ha mencionado antes, un dominicano comparte características con diferentes territorios del Caribe y se parece sobre todo al español de Puerto Rico.

3.3 Puerto Rico

Llegando a la tercera isla más grande de las Antillas Mayores, Puerto Rico es un Estado Libre Asociado de los Estados Unidos. Colón la bautizó como San Juan Bautista y los nativos de la isla (los taínos) la llamaban Borinquén. De ahí que el gentilicio, además de puertorriqueño o portorriqueño, sea también boricua, borinqueño y borincano.

Con anterioridad, el español y el inglés fueron lenguas cooficiales pero Puerto Rico reclamó el español como única lengua oficial en 1991⁷ (aunque a día de hoy el inglés se utiliza en otros ámbitos). El español es la lengua que habla la mayoría de la población puertorriqueña. Más del 85% de los puertorriqueños utiliza el español y el 70% reconoce no hablar inglés muy bien⁸. Por lo tanto, Puerto Rico no se trata de un país bilingüe y esta reivindicación de su lengua materna «es el resultado de una lucha sorda y constante de un pueblo que se ha negado a ser absorbido culturalmente por su poderoso vecino del norte» (López Morales, 1992: 28).

A pesar de que la isla reclamó su lengua como única identidad lingüística y cultural, el inglés es obligatorio en la enseñanza y su influencia se deja sentir en el habla gracias al comercio con Estados Unidos y al enorme número de puertorriqueños que viven en terreno estadounidense. Por otra parte, muchas personas que hoy en día viven en Puerto Rico han nacido en Estados Unidos, lo que ha conllevado a crear una política educativa especial para ese colectivo: los Programas Bilingües. No nos cabe duda de que estos acontecimientos y la gran cantidad de años en los que el inglés disfrutó de su cooficialidad con el español en Puerto Rico han llevado a una incursión lingüística con el inglés, que se deja notar a nivel léxico y morfosintáctico.

Se puede diferenciar a un puertorriqueño en el plano fonético al lateralizar la /r/, lo que deriva en: *puelta* ('puerta') o *talde* ('tarde'). Por supuesto, la diferencia también se hace notar en el léxico y la sintaxis por la influencia del inglés, lo que da lugar a calcos (sobre todo en los hablantes bilingües) como: *viví en Miami por 5 años*, opuesto a *viví en Miami durante 5 años*.

⁷ Fuente 'El País': http://elpais.com/diario/1991/04/06/cultura/670888801_850215.html.

⁸ Según el censo del año 2000.

Respecto a los anglicismos, obviamente están muy presentes en el léxico puertorriqueño, incluso en situaciones en las que se puede utilizar un término en español: *laundry* (lavandería), *brown* (castaño) o *cash* (metálico). Sin embargo, la proporción de anglicismos encontrados no alcanza el 7% del total del léxico culto de la isla (Moreno Fernández, 2009: 245) y los anglicismos están igualmente muy presentes en toda la totalidad del mundo hispánico. Sin embargo, veremos que su influencia en Puerto Rico es más que notable.

Por supuesto, existe un léxico patrimonial de Puerto Rico que no tiene relación con el inglés tal como: *albur* (mentira), *chota* (persona débil), *china* (naranja dulce), *mahones* (pantalones vaqueros), etc.

3.4 Costa caribeña de Venezuela

Tierra de Gracia.

(Cristóbal Colón, maravillado ante sus costas y montañas).

La lengua oficial de Venezuela es el español. Las características del español venezolano se producen también en otras áreas de Hispanoamérica pero el conjunto de sus rasgos le otorgan una clasificación propia en el conjunto caribeño. No nos ocuparemos de toda Venezuela, pero describiremos de forma breve las características del habla de la costa, ya que poseen grandes rasgos antillanos.

Venezuela recibió los mismos aportes e influencias que las Antillas: esclavos africanos, indígenas – arahuacos y caribes, en este caso- y la procedencia de los conquistadores y colonizadores, sobre todo y muy



Ilustración 3: Mapa de Venezuela.

particularmente la inmigración canaria. Parece ser que, a la hora de hablar, los venezolanos son muchas veces confundidos con los canarios a todos los niveles (entonación, morfosintaxis y el uso de un léxico “bilateral”).

Como podemos ver en la ilustración 3, en la costa caribeña se encuentran las ciudades más importantes como Caracas –la capital del país-, Valencia o Maracaibo. Se trata de la zona continental caribeña más grande de todas y con mayor implantación de la norma caribeña general (Moreno Fernández, 2009: 237). Esta zona caribeña o área de “tierras bajas” forma parte de un área dialectal caracterizado por el debilitamiento consonántico a final de sílaba, muy propio del Caribe en general.

Otro rasgo caribeño es el llamado *ser focalizador* (‘yo vivo es en Caracas’) o la tendencia al orden Sujeto - Verbo - Objeto (‘¿Qué tú quieres?’), muy presente en las Antillas. En el plano léxico, mucho vocabulario es compartido con Colombia pero algunas variantes son puramente venezolanas.

El habla de Maracaibo también pertenece al español caribeño y posee muchas de sus características. A diferencia de las Antillas Mayores, la zona Norte del estado sí posee una lengua indígena, el guajiro o wayú. Es la lengua indígena con más hablantes de Venezuela y proviene de la familia arahuaca.



Ilustración 4: Posición geográfica de la lengua guajira.

3.5 Costa caribeña de Colombia

La lengua oficial de Colombia es el español aunque el país se divide en varias zonas dialectales. De todas ellas, nos interesa el dialecto costeño del Caribe, también llamado costeño atlántico y que abarca los departamentos situados en esta área. Las ciudades más importantes situadas aquí son Santa Marta, Barranquilla y Cartagena, uno de los puertos más importantes de América



Ilustración 5: Mapa de Colombia.

durante la época colonial española. La característica más común que distingue a este dialecto de la costa del Océano Pacífico es el uso del tuteo como trato de confianza, pues en el Pacífico predomina el voseo (Montes, en Alvar 1996: 137).

El español de Cartagena posee rasgos caribeños tales como el debilitamiento y asimilación de /r/ a la oclusiva siguiente [kat.ta.'he.na] ('Cartagena'), aspiración de /x/ y el alargamiento vocálico. En el plano morfosintáctico también están presentes estos rasgos como el queísmo, omnipresente en las Antillas. El léxico también es particularmente caribeño y comparte con Venezuela algunos vocablos como *chiva* (autobús pequeño), *corotos* (trastos, objetos personales) o *pelado/peladito* (niño).

En Colombia aún persisten 72 lenguas indígenas. En la zona caribeña del país persisten el chimila, el damana, el ika y el kogi y, en la ya nombrada Guajira, el guajiro (Rodríguez Cadena, en Palacios 2008: 137).

4. Características del español antillano.

Somos conscientes de que el español antillano conforma una unidad pero se trata al mismo tiempo de una zona dialectal. Cada isla forma una entidad lingüística individual, con sus características propias que hacen que sepamos diferenciar un hablante cubano, de un dominicano y de un puertorriqueño.

Debemos interpretar esta variedad dialectal «como un juego entre rasgos compartidos y rasgos diferenciadores» (Moreno Fernández, 2009: 225).

Eso es precisamente lo que vamos a tratar en este gran bloque: aprender a diferenciar cada isla a través de sus rasgos fónicos, morfosintácticos y léxicos.

En primer lugar, haremos una descripción común para luego enfocarnos específicamente en cada territorio.

4.1. Plano fónico

En general, la fonología antillana se caracteriza por poseer un vocalismo muy fuerte y un consonantismo muy débil, sobre todo en posición final, lo que da lugar a algunos fenómenos de debilitamiento y elisión, aunque existen varios rasgos entonativos propios de cada región.

Características comunes del español antillano
- El seseo (común a toda Hispanoamérica, salvo en la Isla de Margarita, Venezuela, y mayoritariamente realizado con –s predorsal).
- El yeísmo: <i>yerba</i> ('hierba'); <i>yelo</i> ('hielo').
- La aspiración faríngea de la <i>jota</i> : <i>caja</i> ['ka.ha].
- Tendencia a pronunciar como velares las nasales finales de sílaba: <i>pan</i> ['pãŋ].
- Nasalización de vocales en contacto con una consonante final de sílaba: <i>San Juan</i> [sãŋ'hwãŋ].
- Desgaste fonético de /d/: <i>deo</i> ('dedo'), <i>maúro</i> ('maduro').
- Debilitamiento de consonantes en posición final de sílaba, llegando a la pérdida de las mismas: <i>verdad</i> [ver.'ða], <i>comer</i> [ko.'me], las casas ['lah. 'ka.sa].

- Alargamiento y abertura de vocales (el alargamiento tiene valor fonológico): *pecado* / *pescado* [pekáo] / [pe:káo]; *patilla* / *pastilla* [patíya] / [pa:tíya].
- Los numerales *veinte* y *treinta* que se simplifican en *vente* y *trenta* en todos los sociolectos.
- En sociolectos bajos y medios, surgen irregularidades en los diptongos como: *esfuerzo* (‘esfuerzo’); *frega* (‘friega’); *entriega* (‘entrega’).
- Cambios vocálicos en los sociolectos bajos y medios: *sémos* (‘somos’); *vayémos* (‘vayamos’).

Características propias de Cuba

- Caída de la /d/ final.
- Tendencia a nasalizar las vocales en contacto con nasal final, llegando a la pérdida de la nasal: [pã] ‘pan’.
- Asimilación de consonantes finales, en especial de la /t/: [kob.’ba.ta] (‘corbata’), [mje.’ma.no] (‘mi hermano’). Es el rasgo más característico de Cuba (aunque no es exclusivo de la isla).
- La retroflexión, es decir, la pronunciación de las líquidas [ɾ] y [l] más parecida a una [d].

Características propias de la República Dominicana

- Vocalización de /r/ en /i/: *veide* ('verde'), *cueipo* ('cuerpo').
- Aspiraciones de las *eses*, pudiendo llegar hasta su pérdida absoluta en Santo Domingo y en Santiago de los Caballeros.

Características propias de Puerto Rico

- Entonación muy alargada en las vocales finales acentuadas.
- Lambdacismo, es decir, lateralización de /r/ en [l]: *labol* ('labor'), *velda* ('verdad'). Este fenómeno está presente en San Juan, la capital, (con más de un 30%) y más vigente aún en los niveles socioculturales más bajos, en los hombres de edad más avanzada y de procedencia rural⁹. Este rasgo es de bajo prestigio aunque está en general muy extendido.
- Pronunciación de la *erre* vibrante múltiple cercana a *jota*: *cajo* ('carro'); *agajar* ('agarrar'). Este rasgo fónico es de bajo prestigio.
- Debilitamiento de /d/ intervocálica: *deo* ('dedo'), *maúro* ('maduro'). Estos ejemplos se presentan más en el contexto campesino, pero este debilitamiento ocurre también en el habla familiar de todas las clases: *melao*¹⁰ ('melado'); *soberao*¹¹ ('soberado').

⁹ López Morales (1983:92-93)

¹⁰ De color de miel (Fuente: DRAE)

¹¹ *Desván* -en Andalucía y América-. (Fuente: DRAE).

4.2 Plano morfosintáctico

La morfosintaxis antillana no rompe de manera tajante con las normas generales del español, a excepción de los casos de transferencia del inglés y de la no conservación de algunas personas en los verbos.

Características comunes del español antillano

- Tuteo y uso de *ustedes* para la segunda persona del plural, dando por desaparecida la forma *vosotros*.

- Orden de palabras SVO (Sujeto + Verbo + Objeto) en todas las construcciones. Ejemplos de ello son: *¿Qué tú estás diciendo?* *¿A quién ellos vieron ayer?*, *Él me llamó para yo poder viajar tranquila*.

-Abundante presencia del pronombre personal sujeto (en lugar de omitirlo como en España y otras zonas de Hispanoamérica): *¿tú vienes conmigo o tú te vas solo?* Es muy probable que su uso esté relacionado con la pérdida de la *ese* final y, por lo tanto, con la diferenciación entre personas. También puede ser causado por la transferencia del inglés en el caso de Puerto Rico.

- Queísmo, es decir, ausencia de la preposición exigida por la norma en construcciones de relativo, por ejemplo: *Me enteré que se va a vivir al extranjero* (en lugar de *me enteré de que se va a vivir al extranjero*).

-Expresión de la posesión mediante estructuras pospuestas (común con el resto de Hispanoamérica), por ejemplo: *La casa de nosotros es grande;* *La hermana suya;* *Éste es el hijo de nosotros*, y otras formas como *debajo de ti, delante mío*. Este uso se entiende por la presencia de «una

fuerte relación entre el poseedor y lo poseído, razón de que sea muy frecuente en contextos afectivos»¹². También es frecuente el posesivo antepuesto en interpelaciones directas y exclamaciones, como por ejemplo: *¡Mija!* ('mi hija'); *¡Misijo!* ('mis hijos').

-En el Caribe, no se conserva la flexión del verbo. Si en el español peninsular poseemos seis personas para conjugarlo, aquí sólo tenemos tres: (*yo*) *canto*, (*tú, él, ellos/as*) *canta* y (*nosotros*) *cantamo*. La segunda persona del plural (*cantáis*) no existe, en el Caribe se utiliza *ustedes cantan* [kánta].

-Uso muy reciente y generalizado de los diminutivos afectivos en nombres y adjetivos (-ico, a si termina en -t: *gato: gatico, carta: cartica* e -ito, a; si no se da este caso: *carro: carrito; cabeza: cabecita*).

-Preferencia por las perífrasis verbales como *voy a + infinitivo* y la concordancia refleja (*Se venden piñas*).

-Tendencia a usar verbos pronominales (rasgo compartido con el resto de zonas de Hispanoamérica), por ejemplo: *Demorarse, enfermarse, amanecerse*.

-La forma *estar + gerundio* elimina los presentes y futuros (*Mi hijo está jugando al fútbol a las siete* en lugar de *Mi hijo juega al fútbol a las siete*; *Estará preparándose en cinco minutos* en lugar de *Se preparará en cinco minutos*).

-Se extienden las formas del tipo *vinistes, comistes*, etc. Una investigación realizada por López Morales en San Juan demostró que estas formas son utilizadas por el nivel sociocultural más alto de su estudio, lo cual indica que «la norma culta *real* está en franco proceso de cambio¹³».

¹² María Vaquero, en Alvar (1996:62)

¹³ López Morales, (1992:148).

-Variación de concordancia de género en algunos sustantivos: *el/la asma*; *el/la azúcar*; *el/la radio*.

- Creación popular de femeninos en nombres terminados en *-e*, por ejemplo: *clienta*, *estudianta*, *parienta*, *tigra*, *chinchita*, *testiga*, *yerna* (sustituyendo a *nuera* en sociolectos de nivel bajo), *cabro*, *ovejo*.

- Alternancia de *-mos/-nos* para la primera persona del plural: *íbamos/íbanos*. Esta característica puede estar repartida en todos los sociolectos.

- Uso antepuesto de *más* en expresiones negativas: *No nos vamos a separar más nunca*.

Características propias de Cuba

- Todas las características anteriores.

-Uso frecuente de los diminutivos en *-ic-* cuando se incorpora a una raíz terminada en /t/ o /d/: *bonico*, *ahoritica* (coincidiendo con Murcia y Aragón, España).

-Gran presencia de sufijos en *-ero*, derivados de topónimos: *habanero*, *guantanamero*, etc.

Características propias de la República Dominicana

- Plurales en *-se*: *mujer / mujérese*; *casa / cásase* (puede que su uso haya surgido a causa de la pérdida de las eses finales, dando lugar a esta compensación para poder distinguir los singulares de los plurales). Esta característica pertenece al habla vulgar de la isla. Otros ejemplos son *sofases*, *pieses*, etc.

- Uso obligatorio del pronombre personal sujeto de tercera persona del singular: *cómprela que ella son bonita* (las papayas).

-Uso del pronombre *ello* en oraciones impersonales y atributivas: *ello hace sol, ello es difícil entenderlo, ello quedan pocas piñas*. Parece ser que este fenómeno está generalizado en la República Dominicana aunque es más notable en el habla campesina y en los hablantes de niveles socioculturales más bajos.

- La doble negación (que no está presente en ningún otro territorio hispánico¹⁴): *nosotros no queremos no, por aquí casi nunca lo usan así no*.

- Uso del *ser focalizador*, por ejemplo: *es caminando que se llega, era llorando que estaba, era en Santo Domingo que José estaba*. Este *ser focalizador* también está presente en otras áreas caribeñas como en Venezuela.

-Uso del diminutivo en *-ico, a-*, como en Cuba.

Características propias de Puerto Rico

- La influencia del inglés no sólo está presente en el léxico, sino también en la sintaxis dejando lugar a calcos como: *Comiendo verduras es saludable; Me robaron la maleta conteniendo mucho dinero*. Existe un gran abuso de calcos en construcciones de gerundio.

- Uso frecuente de *para* y *por* en las construcciones de finalidad: *Viví en Estados Unidos por cinco años; Ella me dejó el dinero para yo poder viajar*. Este fenómeno también tiene su explicación por el inglés, evidentemente, y está muy generalizado entre los hablantes bilingües.

¹⁴ Alba, en Moreno Fernández (2009: 243).

Cabe destacar que en este tipo de construcciones se ha hecho aumentar el uso del pronombre antes del infinitivo para evitar posibles ambigüedades.

- Ausencia de la preposición *a* ante complemento directo de persona. Este fenómeno ya alcanza un porcentaje del 25% y va ganando peso entre los más jóvenes. Ejemplo de ello es: *Vi Pedro en el cine*.

- En cuanto a los verbos, existe un uso mayoritario de los perfectos simples a los compuestos (*salió* frente a *ha salido*). La norma culta de San Juan prefiere la forma simple, que aparece en situaciones de precisión, mientras que la compuesta se asocia con la ambigüedad y la imprecisión tempo-aspectual¹⁵.

- Abuso de la pasiva, como por ejemplo: *Está siendo condenado* en lugar de *se condena*.

- Generalización de la preposición *sobre* con el sentido de *después de*, *más de*: *Estoy saliendo sobre las cinco* (después de las cinco).

- Preferencia por el indicativo que el subjuntivo, no sólo en los hablantes bilingües sino que parece ser una tendencia general.

- Uso de los diminutivos en *-ito*, *a-*, como por ejemplo: *cabecita*, *carrito*.

¹⁵ López Morales (1992:144).

4.3 Plano léxico

Dentro del universo léxico del español antillano, podemos establecer varias clasificaciones.

Hemos establecido seis grupos para su clasificación: en un primer lugar, dependiendo del origen de las variantes léxicas, tenemos los indigenismos, que forman el léxico autóctono; los africanismos desde la llegada de esclavos a las costas del Caribe; el léxico patrimonial, dentro de él los marinerismos y otros términos adaptados y creaciones; los préstamos de otras lenguas europeas y, por otra parte, tenemos el lenguaje popular o coloquial que, aunque no pertenezca al nivel sociocultural alto de un pueblo, debe ser igualmente objeto de estudio para un estudiante de E/LE. Los factores que han ido llevando a esta clasificación han otorgado al léxico antillano una personalidad diferente, distinguiéndolo de las variantes léxicas de España y de, en muchas ocasiones, del resto de Hispanoamérica.

4.3.1. Indigenismos

También llamados indoamericanismos, los indigenismos son las unidades léxicas que se han creado fruto del contacto con las lenguas indígenas o aborígenes. Es la influencia más antigua históricamente. Muchos de ellos, además, han dejado su huella también en la toponimia o los gentilicios. En lo que conciernen los indigenismos antillanos, las lenguas aborígenes que han influenciado el español son el taíno (arahuaco insular) y el caribe (sobre todo del caribe costero), aunque también no debemos olvidar que otras lenguas indígenas como el náhuatl (del imperio azteca) o el quechua (Andes centrales) han aportado al lexicón antillano. Muchos de ellos se refieren a realidades botánicas o del reino animal, y algunos han obtenido otros significados coloquiales alejados del campo semántico de la naturaleza. Asimismo, cabe destacar que algunos indigenismos pasan al español general, como *canoa* o *hamaca*, pero sin embargo otros quedan restringidos al español americano o a zonas americanas en concreto, ya que muchas

realidades o entidades no están presentes en España. Los indigenismos antillanos más comunes en las tres Antillas son los siguientes:

Ají ('la pimienta de las Indias')

Barbacoa

Batata: 'boniato' en Cuba.

Batey: plazuela frente a las casas del campo en las Antillas.

Bejuco: Diversas especies de plantas trepadoras, muy comunes en Cuba.

Bohío: Casa rústica americana.

Butaca

Cacique

Caimán

Caimito: Árbol silvestre de América Central y Antillas.

Canoa

Caoba

Carey: Tortuga de mar y bejuco de hojas anchas y ásperas, propio de Cuba y usado como lija.

Cayo: cada una de las islas rasas, arenosas, cubiertas en gran parte de mangle (arbustos de las costas de la América intertropical).

Cazabe: ('el pan de las Indias').

Coyuco: Nombre de diversas especies de termitas.

Enagua: Prenda interior femenina similar a una falda y que se lleva debajo de ésta.

Guacamayo: Ave de América, similar al papagayo.

Guajiro: Campesino y, en Cuba, persona de modales rústicos y tímida, además de un canto popular cubano de tema campesino.

Guano: Nombre genérico de las palmas, hojas secas de éstas, materia algodonosa proveniente de estas palmas, estiércol y, en Cuba y Puerto Rico, dinero.

Guayaba: Fruta caribeña proveniente del guayabo, famosa por ser antioxidante.

Guayo: Rallador (utensilio de cocina) y, en Cuba, instrumento musical también llamado güiro.

Güira: Árbol tropical y fruto del mismo, semejante a la calabaza. El *güiro* proporcionó al español cubano numerosas expresiones populares. El *güiro* es, además, un instrumento musical.

Hamaca

Huracán

Iguana

Jaiba: Crustáceo y, además, en Cuba persona cobarde, y en República Dominicana y Puerto Rico persona astuta, lista y marrullera.

Jíbaro: Persona arisca y huraña. Animal doméstico que se ha vuelto montaraz y silvestre. En Puerto Rico, un jíbaro es dicho al campesino de ascendencia española, generalmente en las regiones montañosas de la isla.

Jicotea: Reptil criado en América.

Macana: Artículo de comercio sin valor. Garrote grueso de madera dura y pesada.

Maíz

Maní: cacahuete.

Loro

Papaya: fruta del papayo; órgano sexual femenino (Cuba).

Piragua

Sabana: Llanura desprovista de vegetación arbórea.

Tabaco (no es seguro que sea un indigenismo antillano).

Yuca: Planta de América tropical y raíz de la misma que se come cocida en diversos platos típicos.

4.3.2. Africanismos

Los africanismos, al igual que los indigenismos, también han aportado caudal léxico exótico a la variedad antillana ya que, como se ha comentado anteriormente, el movimiento afronegroide ha contribuido mucho en el Caribe, de ahí que en esta zona es donde existen más africanismos. En este caso, los esclavos traídos de África para trabajar en las plantaciones solucionando la falta de mano de obra tras la extinción de los aborígenes, han dado lugar a que sus lenguas se hayan confrontado con el español en este período antillano. Donde más ha habido una influencia africana ha sido en Cuba, ya que fue una gran receptora de esclavos. Cabe destacar que, de igual manera que con los indigenismos, muchos vocablos transportados son gentilicios y topónimos. Generalmente, como los indigenismos, son relativos a la fauna, la flora, la música y la vida material, aunque existen otros más escasos pertenecientes a la vida espiritual y de sociedad. En Cuba, particularmente, hay una influencia muy reducida en el léxico popular proveniente del vocabulario ñáñigo y bruero en forma de calcos como *guillarse* (irse o huirse, en la actualidad disimular) o *jama* (alimento). Algunos africanismos también han dado lugar a expresiones coloquiales.

Por otra parte, hay muchos africanismos que se han perdido con el paso del tiempo, ya que las realidades o entidades también fueron desapareciendo de los países. Otros vocablos, sin embargo, han adoptado otro significado, como por ejemplo el término *cocolo*, que antes significaba ‘negro proveniente de las Antillas Menores’, con el tiempo ha ido tomado el

significado de ‘aficionado fanático de la música de salsa’, término muy utilizado en Puerto Rico. Lamentablemente, según los estudios, los africanismos presentan una gran mortandad.

Según López Morales (1992:258), la única influencia africana ha sido en el léxico y, respecto a la fonética:

La fonética del español de Cuba no tiene influencias africanas; por el contrario, fueron los negros criollos los que aprendieron un español con rasgos fonéticos de origen andaluz, asentados ya en la isla por lo menos desde el siglo XVII.

Algunos africanismos comunes a las tres Antillas son los siguientes (muchos de ellos son conocidos fuera de las islas):

Bachata: Baile popular dominicano; juerga; broma.

Bemba (o *bembe* en Puerto Rico): Boca de labios gruesos y abultados.

Bembé: Ritual de origen africano caracterizado por toque de tambores; fiesta.

Bongó: Instrumento musical de percusión, usado en algunos países del Caribe.

Burundanga: Revoltijo de cosas; enredo, confusión y, en República Dominicana, disparate.

Cheche: En Cuba, hombre bravucón y fanfarrón.

Conga: Danza popular cubana, de origen africano, que se ejecuta por grupos colocados en fila doble al son de un tambor.

Cundango: hombre afeminado; homosexual (Cuba).

Fuácata: Interjección utilizada en Cuba similar al *¡zas!* La locución verbal *estar en la fuácata* tiene el significado de ‘estar en la miseria’, ‘tener problemas económicos’ (Cuba, República Dominicana).

Guaguancó: Género musical popular con canto y baile; fiesta.

Guinea: Baile de movimientos violentos y gestos cómicos, que era propio de la gente de raza negra; tañido o son de este baile.

Mambo: Voz proveniente del Congo, música y baile populares típicos de Cuba.

Marimba: Especie de tambor.

Ñame: Voz proveniente del Congo, planta herbácea muy común en zonas tropicales.

Ñangotarse: En Puerto Rico, ponerse de cuclillas; humillarse, someterse; perder el ánimo.

Quimbambas: La locución verbal *estar en las quimbambas* tiene el significado de estar en un lugar muy lejano e impreciso.

Tángana: En Cuba y Puerto Rico, discusión violenta sobre un asunto.

Tonga: En Cuba, gran cantidad de cosas apiladas en orden.

4.3.3. Léxico patrimonial

El léxico patrimonial es el tipo de vocabulario que más está presente en el español antillano. Este tesoro patrimonial es, por una parte, el resultado de la adaptación a las nuevas realidades tras el choque cultural con el fin de acomodarse a la nueva realidad. Con este nuevo léxico se puso nombres a seres y cosas nuevas. Muchos de estos vocablos han desaparecido siendo sustituidos por otros nombres autóctonos.

Como léxico patrimonial adaptado, tenemos los marinerismos, términos de origen marítimo, es decir, pertenecientes a la jerga utilizada por los marineros. Estos vocablos se han introducido, por una parte, gracias a las gentes del mar que participaron en los viajes a América y, por otra, el contacto de los colonizadores con las tripulaciones y el ambiente marítimo. Estos términos han sobrepasado el significado asociado a lo marinerío, siendo utilizados en otros ámbitos. Los marinerismos se introdujeron en el

español americano desde muy temprano y sobre todo abundan en el Caribe, aunque no son exclusivos de esta zona. El español peninsular también posee algunos. Se utilizan muy frecuentemente, y ejemplos de ello son:

Abarrotar: llenar completamente un espacio de personas o cosas; saturar de productos el mercado de manera que se desprecian por su excesiva abundancia.

Amainar: aflojar o ceder en algún deseo, empeño o pasión.

Amarrar: atar y asegurar por medio de cuerdas, maromas, cadenas, etc.

Andariveles: adornos excesivos, comúnmente femeninos.

Arribar: llegar a tierra a cualquier parte.

Aparejo: conjunto de cosas.

Balde: recipiente de forma y tamaño parecidos a los del cubo.

Bandazo: movimiento violento de algo o alguien; cambio brusco de rumbo o actitud.

Bandearse: atravesar, pasar de parte a parte, taladrar; balancearse, tanto en sentido recto como figurado.

Botar: arrojar, tirar, echar fuera a alguien o algo; despedir a alguien de un empleo; perder o extraviar algo (Cuba).

Desarbolar: destruir, desarmar.

Estadía: detención, estancia de tiempo.

Fletar: embarcar personas o mercancías para su transporte; despedir a alguien de un lugar en contra de su voluntad (Cuba); marcharse de un lugar con precipitación (Cuba).

Galera: sala ocupada por reclusos en una cárcel (Cuba); *echar a galeras*, *condenar a galeras*: pena de servir reclusión en las galeras reales, que se imponía a ciertos delincuentes.

Guindar: colgar.

Halar o jalar: tirar hacia sí de algo.

Maroma: cuerda gruesa de esparto, cáñamo u otras fibras vegetales; pirueta, salto acrobático; voltereta política, cambio oportunista de opinión o partido.

Maromero: versátil; acróbata; persona a quien hay que tratar con cautela (Puerto Rico y República Dominicana).

Palo: árbol (Puerto Rico).

Rumbo: camino, dirección.

Singar: realizar el coito; molestar.

Timón: volante del automóvil.

Virar: doblar, cambiar de dirección; enemistar una persona con otra, ponerse alguien en contra de alguien o algo, cambiar de opinión (Cuba).

Virarse: girarse.

Zafar: desatar o soltar algo.

Además de las adaptaciones, el léxico patrimonial antillano también es resultado de creaciones realizadas en las propias islas, vocabulario surgido de manera natural. Así, en las Antillas hay una gran frecuencia de uso de los sufijos *-ada* (conjunto), *-ito* (de carácter apreciativo *hermanito*) o *-ico* (*galletica, mulatica*).

Algunas voces características y propiamente antillanas son:

Cuba	República Dominicana
<i>Asere</i> : el saludo más popular cubano.	<i>Busú</i> : mala suerte.
<i>Afinar</i> : congeniar.	<i>Aburar</i> : picar, escocer.
<i>Ajiaco</i> : confusión, enredo.	<i>Asicar</i> : fastidiar.
	<i>Cuenca (en)</i> : en quiebra.

<i>Féferes</i> : alimento.	<i>Chin</i> : un poco.
<i>Prieto</i> : negro.	<i>Dar changüí</i> : dar envidia.
<i>Fajarse</i> : luchar.	<i>Pariguayo</i> : persona ridícula.
<i>Guajiro</i> : campesino.	<i>Fajarse</i> : trabajar mucho, luchar.
<i>Juyuyo</i> : en gran abundancia.	<i>Cuarto</i> : dinero.

Puerto Rico

<i>Albur</i> : mentira.	<i>Mahones</i> : pantalones vaqueros.
<i>Agallarse</i> : molestarse.	<i>Sínsoras</i> : lugar lejano.
<i>Chin</i> : poca cantidad.	<i>Zafacón</i> : papelera, cubo de basura.
<i>Chota</i> : persona floja, débil.	<i>Escrachao</i> : roto, estropeado.
<i>Estufón</i> : estudioso, empollón.	<i>Chavos- ochavos</i> : dinero.
<i>Monga</i> : gripe.	<i>Maceta</i> : persona tacaña.
<i>Pantallas</i> : pendientes.	<i>Gandul</i> : agente de policía municipal.

4.3.4. Préstamos de otras lenguas europeas

Las lenguas europeas que más han influenciado el español, y por ende, el español americano son el inglés (mucha influencia en Puerto Rico) y el francés y, en menor medida, el italiano y el portugués.

Durante los siglos XVIII, XIX hasta principios del XX el francés ha influenciado mucho otras lenguas gracias al auge literario y cultural del país galo, de ahí que en este período sean numerosas sus aportaciones. Pero también se podrían haber introducido gracias a los inmigrantes haitianos llegados a Cuba o República Dominicana para trabajar. Entre todos los galicismos en territorio antillano, los propiamente antillanos son:

Bayú (del francés *bayou*, pantanos inhóspitos donde se construían los burdeles en Nueva Orleans): sitio, reunión indecente; prostíbulo (Cuba).

Crayón (del francés *crayon*): lápiz o barra para dibujar.

Flamboyán (del francés *flamboyant*): árbol tropical.

Jinetera (del francés *ginette*, prostituta según los canadienses de origen francés): prostituta que busca sus clientes entre extranjeros (Cuba).

Petipúa (del francés *petit pois*) : guisante.

Usina (del francés *usine*): fábrica.

Machina (del francés *machine*): tiovivo (en Puerto Rico).

Los lusismos están poco presentes en general pero podemos mencionar los términos *conchabarse* (romperse, frustrarse en República Dominicana), *criollo*, *garúa* (llovizna) y *mucama* (en Cuba, persona empleada del servicio doméstico, criada). Alejándonos de las Antillas, las contribuciones del portugués están más presentes en las zonas fronterizas con Brasil.

En lo que concierne los préstamos del italiano, éstos se dejan ver más en el ámbito de la música y, sobre todo, en Argentina y Venezuela debido a la inmigración.

Respecto a Cuba, parece ser que existen algunas colonias chinas que han dejado algunas influencias en el léxico, aunque sean pequeñas. Entre estas tenemos *achón* (banquero de juego ilícito y fuerte o poderoso), incorporándose al habla popular *hacha* con este último significado y siendo no exclusivo de Cuba. También tenemos *tautaya* como ‘sobras de comida’.

Sin embargo, una de las lenguas que más ha influenciado el léxico antillano, así como el español en general, es el inglés. Las ramas más influenciadas son el béisbol, incorporándose algunos términos al habla corriente, la tecnología, los medios de comunicación, los transportes, la moda, la alimentación o el ocio. La supremacía de esta lengua en las Antillas, particularmente, es debida a la situación política actual de Puerto Rico y al poder de Estados Unidos quien, tras la derrota española en 1898, cogió el poder influenciando a Cuba y Puerto Rico, más notoriamente. No olvidemos también la proximidad geográfica entre estas islas y los Estados Unidos.

Todo esto ayudó y sigue ayudando a la penetración de anglicismos en el habla antillana.

Algunos anglicismos de la norma culta muy presentes en las Antillas son los siguientes, teniendo más presencia en Puerto Rico:

Ampáyer o ampaya: árbitro de los partidos de béisbol.

Asignaciones: tarea, trabajo, deberes de los escolares.

Bar: mueble doméstico donde se guardan bebidas.

Barman: camarero.

Beautician (Puerto Rico): estilista.

Beauty parlor: peluquería de señoras, centro de belleza.

Bisté: cosa estupenda; muchacha linda.

Brown (Puerto Rico): color marrón, castaño.

Cake: tarta o pastel.

Cash: dinero en efectivo.

Cloche: mecanismo, pedal.

Clóset (Puerto Rico): armario.

Convertible: referido a un vehículo descapotable.

Counter (Puerto Rico): mostrador.

Dealer: concesionario de automóviles.

Dial: canal.

Dry cleaning: tintorería.

Emergencia: palanca que se usa como freno de mano en los automóviles.

Faul: infracción del reglamento en una competición deportiva.

File (Puerto Rico): archivo de cartulina.

Frigidaire o *frigdaire*: electrodoméstico que sirve para conservar fríos los alimentos.

Full cover: seguro de accidentes.

High (la) (Puerto Rico): escuela de educación secundaria.

Jit: batazo, golpe fuerte.

Laundry (Puerto Rico): Lavandería

Liquor store (Puerto Rico): tienda de bebidas alcohólicas.

Overol: traje de trabajo hecho de una sola pieza.

Panty: pantaletas, bragas.

Parquear: estacionar un vehículo.

Pie: pastel de frutas.

Poncharse: fracasar.

Riversa: atrás

Seat belt: cinturón de seguridad en un automóvil.

Show: espectáculo.

Stool: banqueta alta sin brazos, utilizada en bares.

Strapless: prenda de vestir femenina que deja los hombros al descubierto.

Trock: camión.

Vanity (Cuba): vanidad.

Yipi: vehículo todoterreno.

Zip coder (Puerto Rico): código postal.

Zíper: cremallera.

Algunos anglicismos del español de Puerto Rico no tienen alternativa, es decir, el término español ha dejado de usarse. Son los casos de *auto- parts*

(tienda de repuestos), *folders* (carpetas), *overol* (mono de trabajo) o *recovery* (sala). Otros sí tienen alternativa en español, pero no es la de uso preferido. Son los casos de *liquor store*, *laundry*, *bitumul* (asfalto), *stools*, *cash*, *riversa*, *seat belts* o *counter*.

4.3.5. Lenguaje popular y expresiones idiomáticas

Nos apoyaremos en el Diccionario de Americanismos de la RAE, en el Vocabulario de Puerto Rico de Malaret y en Germán, mi informante cubano, para enumerar una lista de vocablos y expresiones que aparecen en el habla coloquial antillana, términos que consideramos importantes como aspectos lingüísticos, en este caso léxicos, propios de un país o países.

Cuba

- *¡Qué pinga es la que te singa! : ¡Qué te sucede, hombre!*
- *Singar*: realizar el acto sexual.
- *Tomarse un diez*: tomarse un descanso.
- *¡Qué zumba el mango! : ¡Manda narices!*
- *La pinga*: órgano sexual masculino.
- *Vete pa' la pinga*: vete a freír espárragos.
- *Un balón de oxígeno*: un cigarro (vocablo reciente).
- *Vamos echando*: vamos; vamos a otro lugar.
- *La fiana, la mona*: la policía.
- *¡Asere!* o *¡asere que bolá!*: colega; saludo popular cubano.
- *Mi jeba*: mi mujer.
- *Compadre*: se usa para referirse a un amigo.

- *Guayaba*: mentira (compartido con República Dominicana y Puerto Rico).
- *Cuando el mal es de cagar, no valen guayabas verdes*: se utiliza cuando no existe solución para un problema.
- *Candela al jarro hasta que largue el fondo*: indica una incitación a disfrutar a plenitud.
- *Papaya, bollo*: órgano sexual femenino.
- *Ser una bamba de perro*: término para referirse despectivamente a alguien.
- *Estirar la bamba*: poner la boca de determinada manera para expresar enfado o mal humor.
- *Estar más pelado que un guineo*: pasar por una situación económica difícil.
- *Ser un ñame*: persona que da muestras escasas de inteligencia, cultura o instrucción.
- *Guillarse*: disimular en general.
- *Jama*: alimento.
- *Jamar*: comer.
- *Ser de ampanga*: ser de armas tomar.
- *Ser de yuca y ñame*: ser de armas tomar.
- *Cumbancha*: juerga.
- *Jelengue*: cachondeo, guirigay; discusión acalorada entre dos o más personas.
- *Titingó*: discusión o debate agresivo y confuso.
- *Cachivache*: término despectivo para referirse a un hombre ridículo, embustero e inútil.
- *Halar*: aspirar el humo del tabaco.

- *Jalarse*: beber hasta perder los sentidos.
- *Zafarse*: desentenderse, librarse de un compromiso o de una obligación.
- *Palo*: pene; trago de bebida alcohólica fuerte.
- *Guintar*: suspender en los exámenes a un alumno.
- *Vieja/o*: se usa para referirse o dirigirse afectuosamente a alguien, especialmente al padre, la madre, la pareja o los amigos.
- *Más viejo que andar a pie*: muy viejo.
- *Pedir botella*: hacer autostop.
- *Dar cañona*: jugar sucio; hacer una maniobra peligrosa al conducir.
- *Estar en la fuácata*: ser muy pobre.
- *Fajarse por los palos*: esforzarse por lograr un objetivo.
- *Estar en un mojón*: estar en un problema.
- *Pipo*: se usa para referirse en tono de confianza al novio o al esposo o a un niño pequeño si el que habla es mayor.
- *¡Concho!*: se usa para expresar dolor o protesta.

República Dominicana

- *Hacer alguien yuca*: cortejar a la enamorada.
- *Andar de yuca un militar*: vestirse de paisano con fines particulares.
- *Con la candela no hay jicotea dura*: indica que con una actitud adecuada, o disponiendo de los medios necesarios, es posible superar grandes problemas o lograr objetivos difíciles.
- *Amarrar*: causar embriaguez; atontar, perturbar.
- *Estar en la olla*: estar quebrado, desbaratado.

- *Ser o estar olla*: pobre, ridículo, horrible (*¡Qué olla!*).
- *Chele*: dinero, moneda corriente.
- *Chiva*: mujer liviana y coqueta.
- La gente es *chévere* en República Dominicana: la gente es buena, simpática.
- *¡Maldita vaina!*: se utiliza para expresar enfado.
- *Esa vaina*: se refiere a un asunto u objeto cuyo nombre se desconoce o no se quiere mencionar.
- *De vaina*: por casualidad.
- *Mi vieja*: mi madre.
- *Mi pai*: mi padre (afectivo, compartido con Puerto Rico).
- *¡Estás como una mula!*: estás tonto.
- *Chamaquito*: niño, muchacho (compartido con Puerto Rico).
- *Estar cundío de algo*: estás lleno o cubierto de algo.
- *¡Pipo!*: interjección que expresa enfado o sorpresa desagradable.
- *Estar heavy*: referido a una persona atractiva y hermosa.
- *Ser un carajito*: referido a persona insignificante, inútil o poco madura.
- *Dar un yaguazo*: golpe que da una persona a otra para hacer daño.
- *¡Diache!*: expresa sorpresa o contrariedad (compartido con Puerto Rico).

Puerto Rico

- *Ay bendito*: oh, Dios mío.
- *Petiyanqui*: admirador exagerado de las formas de vida estadounidenses.
- *Como yuca para mi guayo*: con cuidado y esmero.

- *Cheche*: jefe, director, persona que triunfa.
- *Bicho*: órgano sexual masculino.
- *No está la Magdalena para tafetanes*: no está el horno para bollos.
- *Bregar*: negociar, resolver, esquivar.
- *¡Qué chiva!* / *¡Por chiva!*: expresa alegría ante un momento de buena suerte.
- *Macuquero*: persona astuta.
- *Cueriduro*: persona desvergonzada (compartido con Cuba).
- *Allá te las campanees*: allá tú.
- *No mojarse ni con las papas*: no beneficiarse con nada, no lograr lo que se desea.
- *Estar como agua para chocolate*: estar muy enfadado, colérico.
- *Estar al borde de la piragua*: estar sin un chavo.
- *Tirarse a uno*: engañarlo.
- *Como en yagua*: mucho o con exceso.
- *Pasar yuca*: pasar hambre.
- *No dar un tajo*: no dar golpe.
- *Tener uno jiribilla*: estar inquieto.
- *¡Coge jabón!*: expresión que se dice en forma de burla a una persona que obtiene su merecido castigo.
- *Se acabó el melao*: se acabó lo que se daba. *Hacerse un melao*: hacerse un lío.
- *Ni de ñapa*: de ninguna manera.
- *Mojón*: niño, muchacho (despectivo).

- *Estar como un coquito*: borracho.
- *Revolú*: situación de confusión y desorden.
- *Pana*: amigo íntimo, compañero inseparable.
- *¡A fuego!*: referido a persona o cosa extraordinaria, excelente.
- *Esa piedra te pasó a chavo*: te pasó casi rozando.
- *Curarse*: sentirse bien alguien cuando hace lo que le gusta.
- *Estar enfogonado*: estar muy enfadado.
- *Tu madre te dijo un mague*: tu madre te regañó.
- *Te mangué*: te vi haciendo algo.
- *Te quedó bien chipi*: te quedó muy mal; chapuza.
- *Ser un cafre*: referido a cosa o persona vulgar, de mal gusto.

4.3.6. Algunas equivalencias con las variantes léxicas de España

Ya que muchos de los términos antillanos pertenecen al español en América y están presentes en muchos países, cabe nombrarlos igualmente para distinguirlos y reconocerlos como diferentes a los términos de la Península, con el fin de que el alumno sea consciente de esta gran riqueza y diversidad. Por lo tanto, se establecerá una pequeña lista de vocablos del español americano, también utilizado en las Antillas, y su correspondiente equivalencia con el español de España:

<u>Español americano</u>	-----	<u>Español peninsular</u>
Manejar	-----	Conducir
Timón	-----	Volante
Parquear, estacionar	-----	Aparcar
Elevador	-----	Ascensor

Agarrar	-----	Coger
Tomar	-----	Beber
Carro	-----	Coche
Extrañar	-----	Echar de menos
Lindo	-----	Bonito, guapo
Mamá, papá	-----	Madre, padre
Piyama	-----	Pijama
Piso	-----	Suelo
Demorarse	-----	Tardar
Apresurarse	-----	Darse prisa
Botar	-----	Tirar
Acá	-----	Aquí
Allá	-----	Allí
Alcanzar	-----	Pasar
Almorzar	-----	Comer
Botar	-----	Tirar; despedir a alguien
Suceder	-----	Pasar
Boleto	-----	Billete
Chiquito, a	-----	Pequeño, a
Celular	-----	Teléfono móvil
Regresar	-----	Volver
Computadora	-----	Ordenador
Regañar	-----	Reñir

5. Parte práctica. La riqueza lingüística y cultural a través de algunas muestras lingüísticas.

5.1 Contexto de enseñanza de la variedad antillana

Antes de sumergirse en la práctica de la variedad antillana, surge la necesidad de determinar en qué contextos debe de tener lugar. La variedad antillana puede enseñarse en varios contextos. En primer lugar, podría encajarse junto con sus propuestas didácticas en una asignatura sobre español de América perteneciente a Filología Hispánica o a Lenguas Modernas, ya sea en España que en el extranjero. Como se ha mencionado anteriormente, el conocer esta variedad no sólo puede estar destinada a un alumno extranjero aprendiente de Español como Lengua Extranjera, sino que también puede estarlo para un alumno hispanohablante queriendo ampliar sus conocimientos sobre el español de América.

Por otra parte, fuera de España, esta variedad podría enseñarse en lugares donde ésta esté presente o muy cercana. Por razones obvias tendría que estar vigente en una clase de extranjeros de E/LE en las Antillas, quienes llegan a este territorio queriendo y debiendo aprender un español que se adapte al contexto en el que se encuentran, y no otro. Asimismo, esta variedad también podría tener lugar en las aulas de E/LE cercanas a las Antillas, como puede ser el caso de Florida en E.E.U.U. o territorios colindantes. Normalmente, hay muchos desplazamientos entre las Antillas y Florida, con lo cual a un alumno estadounidense proveniente de este estado le puede resultar de gran interés conocer esta variedad en cuestión. En definitiva, el utilizar esta variedad en las clases de E/LE puede depender, en gran medida, de la cercanía y de la afinidad con las Antillas y de las necesidades y expectativas de los alumnos.

Asimismo, no podemos eludir el hecho de la gran importancia que tiene América para los asiáticos, en concreto de Hispanoamérica. De esta manera, en Asia, las variedades americanas se estudian en las universidades, junto con su historia, sociedad y cultura.

Respecto a la presencia de la variedad antillana en el continente africano, se da una situación curiosa:

El paralelismo entre la situación del África colonial y la del Caribe contribuyó a aproximar el español y la cultura hispánica caribeña a la población africana por parte de los franceses (Moreno Fernández, 2010:190).

Igualmente, cabe destacar que África contó con una gran presencia de profesores cubanos, por lo que esta variedad cubana (dentro de la antillana) a día de hoy es propia de los docentes en países como Tanzania, Benín o Etiopía. Este hecho demuestra que el español cubano, y por ende, el antillano y caribeño, esté presente de manera favorable en estos países.

Otro factor decisivo es la procedencia del docente y de la autoría de los materiales didácticos (Moreno Fernández, 2010:173). Generalmente, está extendida la creencia de que se debe enseñar la variedad propia del profesor y, hasta cierto punto, es un hecho evidente. Pero, ¿qué pasa si el profesor es Argentino y el alumno se encuentra estudiando español en España? El español de Argentina no se adapta al contexto en el que se encuentra y no le sería de gran ayuda el conocer esta variedad. El contexto perfecto sería un docente antillano en una clase de español teniendo lugar en las mismas Antillas, ya que en ese caso el estudiante podría practicarla dentro y fuera del aula pudiendo llegar al éxito en la misma.

Respecto a la autoría de los materiales didácticos, lamentablemente, no existen muchos materiales que se ocupen de trabajar esta variedad, con lo cual las posibilidades de enseñarlo se reducen. Ante la carencia evidente de estos materiales, los profesores tendrían que diseñarlos de manera casera. La solución de este problema sería que se trabaje sobre esta variedad y se creen propuestas para enseñarla, y así compartirla con los docentes y estudiantes que pudieran necesitarla. Con la parte práctica de este presente trabajo se pretende solventar un poco este problema: rellenar y ampliar el vacío de materiales que se dediquen a la variedad antillana.

5.2 Propuesta didáctica a través del cine cubano: “Fresa y chocolate”

Información general sobre la propuesta
Nombre de la actividad: Aprendiendo con “Fresa y chocolate”.
Nivel: C1 (Dominio operativo eficaz).
Apartado (según el PCIC): Gramática. Pronunciación. Variedades del español. Referentes culturales. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios. Cine y artes escénicas. Gobierno, política y sociedad.
Destinatarios: Adultos.
Destrezas trabajadas: Todas (CO, CE, EO, EI).
Contenidos gramaticales: Adjetivos calificativos de personas, flexión de los verbos en el español cubano, el condicional, verbos de opinión, verbos que expresan acuerdo o desacuerdo, verbos de sentimiento.
Contenidos léxicos: Léxico propio del español cubano, expresiones idiomáticas.
Contenidos funcionales: Formular hipótesis, expresar acuerdo o desacuerdo, opinar, formular críticas.
Contenidos socioculturales: La sociedad cubana de la época, los prejuicios, la vida en La Habana. Comunicación no verbal.
Dinámica: Individual y por parejas.
Desarrollo de la actividad: Esta propuesta se compone de 3 partes. Cada una pertenece a una fase de trabajo: actividades de previsualización, de visualización y de posvisualización.
Duración de la actividad: 7 sesiones (incluida la visualización de la película).
Material necesario: Acceso a Internet y a Youtube, programa “Magix Movie Edit Pro 2014”, blog de clase.

Ficha técnico-artística de la película

Año: 1993.

Año de estreno: 1994.

Nacionalidad: Cuba.

Duración: 111 minutos.

Director: Tomás G. Alea, Juan Carlos Tabío.

Género: Drama.

Intérpretes: Jorge Perugorria, Vladimir Cruz, Mirta Ibarra, Francisco Gattorno, Marilyn Solaya, Joel Angelino.

Guión: Senel Paz.

Pequeña sinopsis: David (Vladimir Cruz) es un comunista convencido que estudia sociología en la Universidad de La Habana. Diego (Jorge Perugorria) es un artista homosexual ahogado en la homofobia del régimen. A pesar de sus abismales diferencias, entre ambos surge una profunda amistad.

Premios: 1994: Nominada al Óscar como mejor película de habla no inglesa.

1994: Goya como mejor película extranjera de habla hispana.

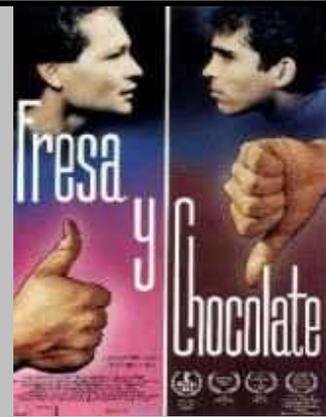
1994: Festival de Berlín: Oso de Plata- Premio especial del jurado.

1995: Sundance: Premio especial del jurado (mención especial a Tomás G. Alea).

Curiosidades: Los cubanos acudieron en masa a su estreno, temiendo su retirada por la censura gubernamental.

Está basada en la historia “El Lobo, el Bosque y el Hombre Nuevo”, cuyo escritor, Senel Paz, creó el guión del film.

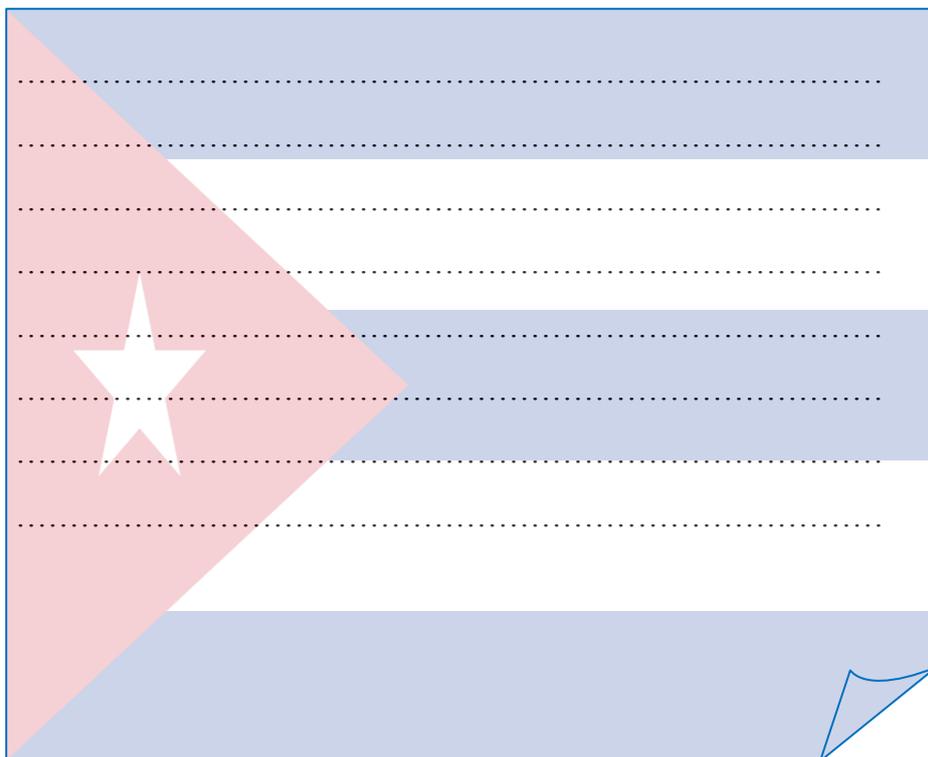
Es la única película cubana que ha estado nominada al Óscar.



1. ACTIVIDADES DE PREVISUALIZACIÓN

1.1 ¡LLUVIA DE IDEAS!

¿Qué sabes sobre Cuba o sobre La Habana? ¿Y sobre el cine cubano?
Apunta todas las palabras que se te ocurran.



1.2 Ve el tráiler oficial de la película, pero sin sonido. ¿De qué crees que tratará? Haz hipótesis deduciendo la trama, el tipo de vocabulario y la relación entre los personajes. Verifícalo durante la visualización.



Puedes ver el tráiler pinchando aquí:

<https://www.youtube.com/watch?v=neOX3mpG1j8&feature=kp>

1.3 Relaciona las siguientes palabras con su definición. ¿Alguna tiene otros significados?

- | | |
|------------|--------------------------|
| a) Guagua | a) Amigo, compañero |
| b) Botar | b) Individuo |
| c) Compare | c) Autobús urbano |
| d) Candela | d) Término afectuoso |
| e) Monería | f) Cosa buena, excelente |
| f) Tipo | g) Tirar |
| g) Vieja | h) Tontería |

1.4 A propósito, ¿por qué crees que la película se titula “Fresa y chocolate”? ¿Qué te sugiere ese nombre?

1.5 Lee los siguientes comentarios y opiniones sobre la película y coméntalos. ¿Qué crees que quieren decir? Localiza las palabras que sean nuevas para ti.

- “Me emocionó mucho, fue una bomba”.

- “No hay ningún homosexual en Cuba ni en Latinoamérica que no vibre con Fresa y Chocolate, esa película está siempre en mi computadora”.

- “Fresa y Chocolate fue un lindo cuento de hadas”.

2. ACTIVIDADES DE VISUALIZACIÓN

2.1 ¿Qué adjetivos atribuirías a cada uno de los personajes? Haz su perfil psicológico y físico a medida que vas visualizando la película. Intenta que algunos de los adjetivos sean propios del español cubano.

Diego	David	Nancy	Miguel

2.2 Por parejas, tomad nota de expresiones, palabras, acciones o conductas que os llamen la atención, así como gestos o componentes socioculturales. Apuntad también los rasgos fonéticos más importantes que percibáis.

Expresiones idiomáticas y palabras:

.....
.....
.....
.....
.....

Acciones o conductas:

.....

.....
.....
.....
.....

Gestos:.....
.....
.....
.....

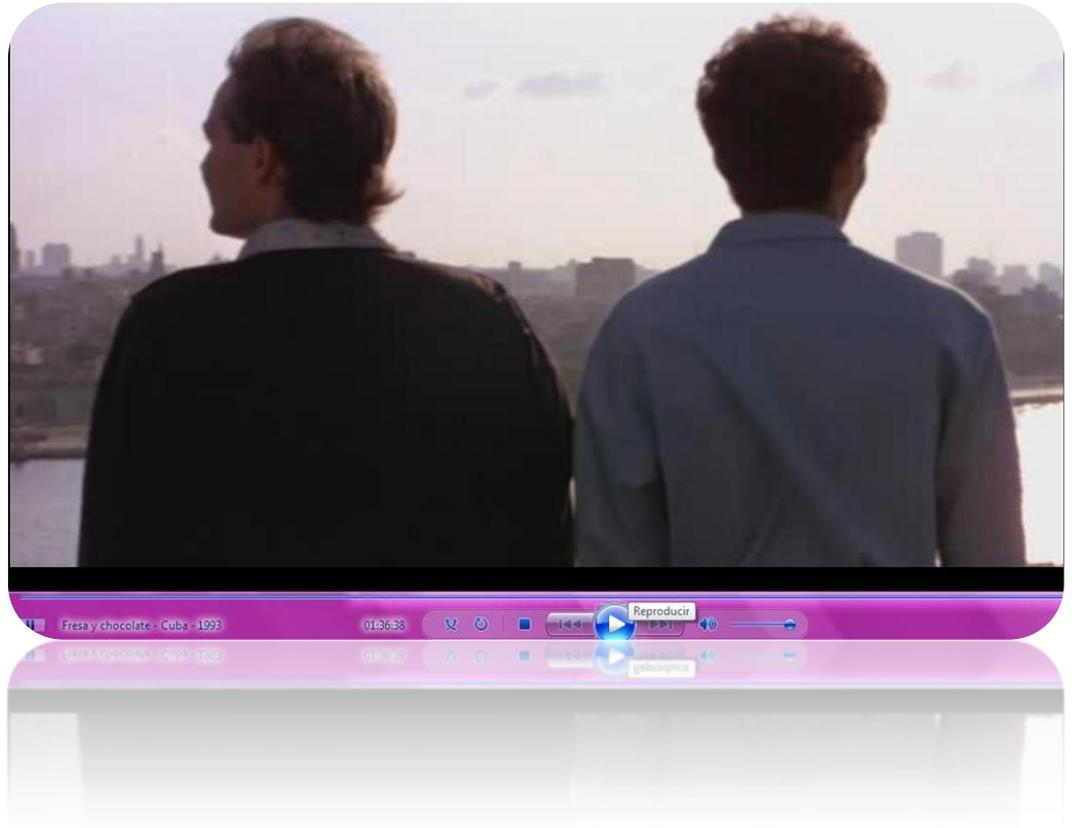
Componentes socioculturales:
.....
.....
.....
.....
.....

Rasgos fonéticos:
.....
.....
.....
.....

2.2 Mientras pausamos esta escena de la película, ¿qué crees que estará pasando y qué se estarán diciendo Diego y David? Haz hipótesis sobre sus sentimientos, puntos de vista, actitudes, etc.



2.3 Haremos otra pausa antes de finalizar el filme. ¿Cómo crees que acabará la historia observando esta imagen?



3. ACTIVIDADES DE POSVISUALIZACIÓN

3.1 Indica si la siguiente información es falsa o verdadera, justificando tu respuesta y aportando la máxima información posible.

- Diego es opositor al gobierno de Fidel Castro y a la Revolución.
- Diego eligió fresa en la heladería.
- David estudia arquitectura en la universidad.
- David es una persona intolerante a determinadas elecciones sexuales y artísticas.
- En la película no aparecen elementos relacionados con la santería.
- La película se desarrolla en los años noventa.
- Diego decide abandonar el país porque no le gusta.

- Miguel es una persona muy arraigada a sus ideales políticos.
- En las primeras escenas, Nancy es una persona aparentemente equilibrada.
- El carnet que traslada David de un bolsillo de la camisa para el otro es de color amarillo.

3.2 Califica la película con: (intenta utilizar el lenguaje cubano).

- Un adjetivo:
- Una frase:
- Un refrán:

3.3 Ahora ya conoces la película. ¿Podrías explicar el porqué de su título?

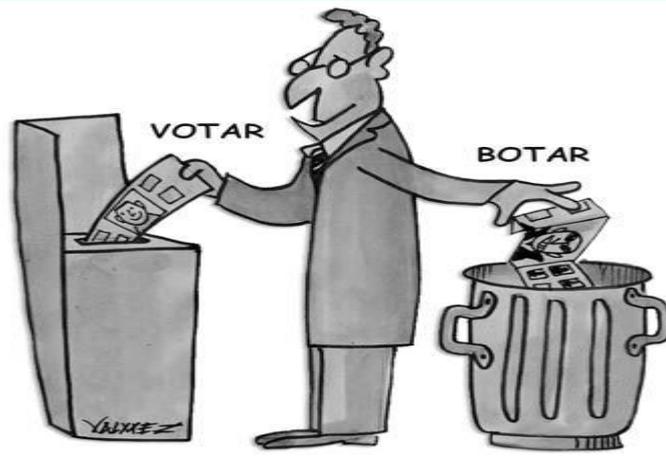
3.4 Rellena los siguientes enunciados y relaciónalos con el personaje en cuestión:

- *Pero mírala, cómo defiende a su marido....*
- *Echa pa', muchacha, ¿eh?*
- *Bueno, está bien, se puede tomar, pero por favor,, búscame las fotos.* (término afectuoso varonil).
- *Bienvenido a la.....Este es un lugar donde no se recibe a todo el mundo.*
- *Pero, ¿qué ideas diferentes son las que.....? (verbo tener).*
- *Formo parte de este país, aunque no..... guste, y tengo derecho a hacer cosas por él. De aquí no me voy a ir aunque me den..... por el culo. Sin mí,....., (interjección para expresar enfado) les faltaría un pedazo. Para que te enteres, ¡.....! (término despectivo).*
- *No me voy, me..... (expulsar del país).*
- *Yo leo lo que..... (expresión idiomática, lo que quiero). Y no tengo ganas de hablar. ¿Está bien?*

- Con la..... que nos hace otra voz (escuchando a María Callas).
- ¿Tú crees que se puede confiar en un..... (hombre) que no le es fiel ni a su propio sexo?
- Sólo aceptan a pintores naíf, a esos que..... (presumen) de modernos pero que en el fondo ni dicen ni mueven nada.

3.5 En el ejercicio anterior hay algunas expresiones idiomáticas. Señálalas y formula ejemplos contextualizados en los que podrías utilizarlas.

3.6 Comenta la siguiente imagen. ¿Qué es botar y qué es votar?



3.7 ¿Qué significa esta expresión cubana? Cuéntanos alguna situación en la que podrías utilizarla.

- Ven un tipo en una esquina y le dicen: ¡Asere, qué bolá! Sin embargo, a mí me tratan como un enfermo.

3.8 Valoremos a los personajes. Si fueras Diego, ¿qué harías en su situación? ¿Y si fueras David o Miguel?

Si fuera

Diego,.....
.....
.....

Si fuera

David,.....
.....
.....

Si fuera

Miguel,.....
.....
.....

3.9 INTERACCIÓN ORAL:

3.7.1. ¿Cuál fue el personaje/escena que más te gustó? ¿Por qué?

. ¿Cuál fue el personaje/escena que menos te gustó? ¿Por qué?

. ¿Te gustó el final? Si no, ¿cómo te habría gustado que terminara?

. ¿Qué piensas del vestuario de la película? ¿Y de su banda sonora y escenografía? ¿Crees que ha sido realizada con muchos recursos?

3.7.2. Compara los componentes socioculturales de la película con los propios de tu país. ¿Cómo reaccionarían en tu país las siguientes personas ante la problemática reflejada?

- Un adolescente.
- Un adulto hombre / mujer.
- Un adulto de la tercera edad.

3.7.3. ¡JUEGO DE ROL!

Formad grupos de tres personas y elegid las siguientes situaciones. Tras cinco minutos de preparación, salid a representarlas. No olvidéis utilizar el máximo de rasgos propios del español cubano.

SITUACIÓN 1: Diego, David y Miguel

Diego y David tienen que intentar convertir a Miguel en una persona tolerante y convencerle de que la homosexualidad no es algo malo.

SITUACIÓN 2: Diego, David y el camarero de la heladería

Diego y David están en la heladería y van a pedir un helado de fresa y otro de chocolate al camarero. El camarero le pregunta a Diego por qué elige el helado de fresa. Continúa la dramatización.

SITUACIÓN 3: Diego y Nancy intentando camelar a David

Diego y Nancy tienen que intentar seducir a David para llevárselo a dar un paseo. Van a tener que luchar y dar muchos motivos convincentes si quieren ganárselo.

SITUACIÓN 4: David y Nancy intentando convencer a Diego para que no se vaya de Cuba

David y Nancy tienen que lograr como puedan que su compadre Diego no se vaya del país.

3.7.4. Elegid una escena de la película sin sonido para hacer el doblaje con vuestras propias voces. Para ello, utilizaremos el programa “Magix Movie Edit Pro 2014”. Intentad hacerlo lo mejor que podáis, acercándoos lo más posible a la dramatización del personaje, cuidando la entonación y la pronunciación.

3.8 EXPRESIÓN ESCRITA (tarea para casa)

3.8.1. Elige una de las siguientes opciones para elaborar una redacción. Cuantos más rasgos del español cubano introduzcas, mejor valorada será tu composición.

- Escribe una carta o un correo electrónico a alguno de los personajes apoyando o criticando sus acciones o decisiones.
- Escribe un comentario o crítica de la película en el blog de la clase (en caso de que lo tengáis), donde los demás compañeros también puedan comentar y debatir tu publicación de forma interactiva.
- Escribe una reseña de la película para una revista o un periódico.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA (aplicable a las tres propuestas presentadas).

Determina en qué medida la propuesta didáctica de la película “Fresa y chocolate” te ayudó a cumplir con los siguientes objetivos:

1: NADA 2: POCO 3: BASTANTE 4: MUCHO

CRITERIOS	1	2	3	4
¿Cuánto te has entretenido o divertido?				
¿Cuánto has mejorado tu comprensión auditiva del español cubano?				
¿Cuánto te has familiarizado con los acentos del español cubano?				
¿Cuánto has conocido sobre expresiones idiomáticas cubanas y palabras típicamente cubanas?				
¿Cuánto has descubierto sobre la cultura y la sociedad cubana?				
¿Cuánto has ampliado los temas tratados en clase?				

OBSERVACIONES:				

5.3 Propuesta didáctica a través de una muestra coloquial dominicana

Información general sobre la propuesta
Nombre de la actividad: ¿Qué es ser dominicano?
Nivel (según el MCER): B1- B2 (Umbral- Avanzado).
Apartado (según el PCIC): Variedades del español. Gramática. Pronunciación. Referentes culturales. Gastronomía. Deportes. Lenguaje coloquial.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Destrezas trabajadas: Todas (EO, EE, CO, CE).
Contenidos gramaticales: Condicional, adjetivos calificativos de personas, verbos de sentimiento. Marcadores del discurso.
Contenidos léxicos: Léxico dominicano, expresiones idiomáticas dominicanas.
Contenidos funcionales: Argumentar, formular hipótesis, narrar una experiencia, desenvolverse en un contexto coloquial.
Contenidos socioculturales: El carácter dominicano, la importancia del béisbol en la República Dominicana, la gastronomía dominicana.
Dinámica: Individual y por parejas.
Desarrollo: Esta propuesta se compone de 3 partes. Cada una pertenece a una fase de trabajo: actividades de previsualización, de visualización y

de posvisualización.

Duración: 3 sesiones.

Material necesario: Acceso a Internet y a Youtube.

Ficha técnica de la muestra

Año: 2013.

Nacionalidad: República Dominicana.

Duración: 4 minutos y 29 segundos.

Disponible en:

[https://www.youtube.com/watch?v=3t](https://www.youtube.com/watch?v=3tArANz-72Q)

[ArANz-72Q](https://www.youtube.com/watch?v=3tArANz-72Q)

Autor: Rafael Polanco.

Pequeña sinopsis: Rafael Polanco nos explica las características generales de los dominicanos, así como algunos rasgos y léxico propio de la República Dominicana.



1. ACTIVIDADES DE PREVISUALIZACIÓN

1.1 ¡LLUVIA DE IDEAS!

¿Qué sabes sobre la forma de ser de los dominicanos? ¿Y sobre su gastronomía? Apunta todas las palabras o expresiones que se te ocurran.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

1.2 ¿Conoces a alguien dominicano? En caso afirmativo, cuéntanos alguna experiencia con él.

1.3 Identifica los siguientes platos de la gastronomía dominicana. ¿En qué alimentos se basa su gastronomía?

a) Coconete

a)



b) Sancocho dominicano

b)



c) Arroz con habichuelas

c)



d) Tostones o plátanos fritos

d)



2. ACTIVIDADES DE VISUALIZACIÓN

2.1 ¿Cómo son los dominicanos? ¿Y Rafael, nuestro protagonista? Completa la tabla utilizando el máximo de vocabulario y expresiones, tanto a nivel psicológico como físico. Intenta que algunas palabras sean propias del español de América y más concretamente, del español dominicano.

Los dominicanos	Rafael

2.2 Por parejas, tomad nota de expresiones, palabras, acciones o conductas que os llamen la atención, así como gestos o componentes socioculturales. Apuntad también los rasgos fonéticos más importantes que percibáis.

Expresiones idiomáticas y palabras:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Acciones o conductas:

.....

.....

.....

.....

.....

Gestos:

.....

.....

.....

Componentes socioculturales:

.....

.....

.....

.....

Rasgos fonéticos:

.....
.....
.....
.....
.....

3. ACTIVIDADES DE POSVISUALIZACIÓN

3.1 Completa los espacios con expresiones idiomáticas propias del español dominicano y comenta su significado:

- *Llévese hasta dos si quiere, ¡no estamos en la  aquí!*

- *Se me acabó el dinero anoche, ¡.....! (expresión de sorpresa o contrariedad).*

- *Esos chamaquitos corren más que el..... (corren muchísimo).*

- *Me  del trabajo porque fui medio .*

- *Los hijos míos están  de comer tanto coconete.*

- *Los dominicanos somos  con la pelota.*

3.2 ¿De qué clase de deporte habla cuando se refiere a la pelota? ¿De dónde crees que viene esta gran pasión?

3.3 ‘Estar en olla’ es la expresión idiomática dominicana por excelencia. ¿Podrías decir otros sinónimos de esta frase?

3.4 Nuestro protagonista se refiere a la moneda con el nombre genérico ‘dinero’. En la República Dominicana podemos referirnos al dinero con otros nombres. ¿Sabrías decir cuáles?

3.5 El español dominicano también conoce otras expresiones coloquiales. ¿En qué situaciones podrías decir las siguientes locuciones?

- ¡Qué olla!
- Estar más feliz que un perro con dos rabos.
- Una vaina bien.
- Pila de vainas.
- ¡Qué chévere!
- ¡Concho!
- Vete pa’ la porra.
- Ser un carajito.
- Dar un yaguazo.
- Un chin.

3.6 Compara los componentes socioculturales de los aquí presentados con los de tu propio país. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

3.7 ¡JUEGO DE ROL!

Interpreta una de las siguientes situaciones. Intenta aproximarte lo máximo que puedas a la variedad dominicana, cuidando la entonación y pronunciación. Usa palabras del lenguaje oral y coloquial (oye, ¿oíste?, ¡ay!, tú sabes, compadre, mira, viejo, etc.).

SITUACIÓN 1 (dos personas): Se te acabó la sal para cocinar y las

tiendas están cerradas. Vas a pedirle a la vecina que te dé un poco. Como es una persona tan amable, vas a intentar sacarle más alimentos y te pondrás muy pesado, a. La vecina será amable al principio pero después de hartará de ti.

SITUACIÓN 2 (tres personas): Vas a convencer a tu amigo para que te acompañe a jugar un partido de béisbol. Sin embargo, su esposa quiere que se quede a hacer unas tareas en casa. Van a tener que lidiar entre ellos para conseguir vuestro objetivo.

SITUACIÓN 3 (dos personas): Eres el patrón de la empresa y uno de tus empleados se presentó resacado. Vas a tener que despedirle cortésmente. Por supuesto, el empleado tiene que dar sus argumentos para intentar evitar ese despido.

3.8 EXPRESIÓN ESCRITA (tarea para casa)

Elige una de las siguientes opciones para elaborar una redacción. Cuantos más rasgos del español dominicano introduzcas, mejor valorada será tu composición.

- ¿Qué no harías aunque estuvieses en olla?
- ¿Te gustaría tener amigos dominicanos? ¿Por qué?
- Escribe una carta a algún familiar contando una experiencia en la República Dominicana y con dominicanos (puede ser verídica o inventada).

5.4 Propuesta didáctica a través de unas muestras coloquiales puertorriqueñas

Información general sobre la propuesta
Nombre de la actividad: A fuego con el lenguaje boricua.
Nivel (según el MCER): C1.
Apartado (según el PCIC): Variedades del español. Lenguaje coloquial. Gastronomía. Referentes culturales.
Destinatarios: Jóvenes y adultos.
Destrezas trabajadas: Todas (EO, EE, CO, CE).
Contenidos gramaticales: Marcadores del discurso.
Contenidos léxicos: Lenguaje coloquial y expresiones idiomáticas puertorriqueñas. Léxico propio de Puerto Rico.
Contenidos funcionales: Narrar una historia, exponer impresiones, desenvolverse en un contexto coloquial puertorriqueño.
Contenidos socioculturales: La identidad boricua, la gastronomía puertorriqueña.
Dinámica: Individual y por parejas.
Desarrollo de la actividad: Esta propuesta se compone de 3 partes. Cada una pertenece a una fase de trabajo: actividades de previsualización, de visualización y de posvisualización.
Duración: 3 sesiones.
Material necesario: Internet y acceso a Youtube, programa Audacity.

Ficha técnica de las muestras	
<p>Año: 2013.</p> <p>Nacionalidad: Puerto Rico.</p> <p>Duración: 5:56 y 9:43, respectivamente.</p>	
	
<p>Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tkuEAUBp8ug y</p>	

<https://www.youtube.com/watch?v=TP21gdYXc80>.

Autores: Jorge Villega y Multivision Network.

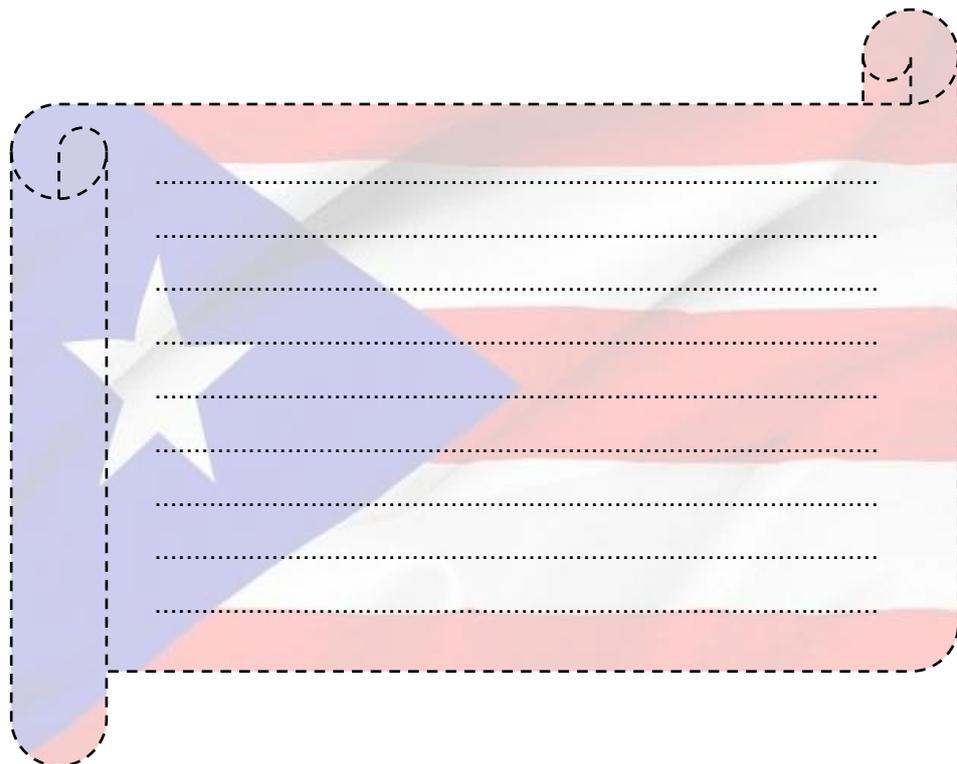
Pequeña sinopsis: En el vídeo 1, Jorge Villega nos explica una variada muestra de palabras típicas puertorriqueñas y su significado. En el vídeo 2, la protagonista nos cuenta que conoció a un chico mexicano que no la entiende cuando habla, ya que ella es boricua, y hace muestra de su rico lenguaje.

1. ACTIVIDADES DE PREVISUALIZACIÓN

1.1 ¿Por qué se llaman boricuas los puertorriqueños? Investiga más sobre este gentilicio. ¿Existen otros nombres para designarlos?



1.1 ¿Qué sabes sobre el pueblo boricua, su lenguaje y cultura? Apunta todas las ideas que vayan surgiendo.



2. ACTIVIDADES DE VISUALIZACIÓN

2.1 Contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué le sucede a la chica del segundo vídeo?
- ¿Qué te llama la atención del lenguaje empleado de los dos vídeos?
- ¿Cómo se identifica el boricua a sí mismo?
- ¿Cuál es el rasgo fonético puertorriqueño más inminente?

2.2 El hablante puertorriqueño utiliza gran nombre de palabras provenientes del inglés. Apunta las que escuches en los vídeos.

2.3 Vamos a trabajar mucho con las expresiones y palabras coloquiales puertorriqueñas. Apunta el máximo de ellas que puedas.



3. ACTIVIDADES DE POSVISUALIZACIÓN

3.1 El lenguaje que se emplea en las muestras es muy característico y está ligado en cierta medida con la identidad boricua. Intenta reescribir los siguientes enunciados con tus propias palabras:

- *Caer en la cama como una guanábana:*
- *Brother, no seas cafre:*
- *Mandar a alguien pa'l carajo:*

- ¡Diablo!:
- Super nice, super cool, super chévere:
- ¡Chúpate esa!:
- Me compré unos mahones muy pegaos:
- ¿Qué pasó, socio?:
- Te mangué haciendo algo malo:
- Ese trabajo te quedó bien chipi:
- ¡A fuego!:
- Esto está cundío de guaguas:
- Ayer me curé comiendo piraguas de frambuesa:
- Ser un maceta:
- Este chamaquito está bien enfogonado:
- Este ron es agua de piringa:
- Ayer estuve a chavo de tener un yeyo:

3.2 Hay una palabra muy puertorriqueña que no está en los vídeos. Esa palabra es ‘bregar’. Investiga su significado y explícanosla con un ejemplo.

3.2 En el vídeo de la chica, se nombran diversos platos o productos puertorriqueños. Algunos de ellos son:

- Piraguas de tamarindo.
- Arroz con gandules.
- Pitorro.

. Responde a las siguientes preguntas:

¿Qué es cada uno de ellos?

. Muchas palabras relacionadas con la cultura caribeña han dado lugar a expresiones. ¿Sabrías decir qué significa la expresión ‘estar al borde de la piragua’?

. Lo mismo sucede con la gastronomía. ¿Qué es un gandul fuera del contexto gastronómico? Investígalo.

3.3 NUBE DE PALABRAS. Por parejas, cread un diálogo con sentido en el que utilicéis libremente las palabras del cuadro. También podéis utilizar anglicismos o añadir otras palabras nuevas que conozcáis. ¡Sed originales y divertidos con vuestros diálogos! Si queréis, podéis grabar vuestras voces con el programa Audacity.

Cafre		brother		Mahones
				Piragua de tamarindo
Bregar	nice	sínsoras	Cundío	maceta
	Escrachao	Chavos	gandules	albur
				Yeyo
	Carajo	A fuego		enfogonao
				cool Mangué
	Carro		Maceta	Chipi
	Zafacón		bregar	pantallas

3.4 EXPRESIÓN ESCRITA. Elige una de las siguientes opciones:

- Narra tu perspectiva de Puerto Rico y de los puertorriqueños. Utiliza marcadores del discurso y la mayor cantidad de los rasgos puertorriqueños estudiados.
- Expón tus impresiones sobre el carácter de alguno de los protagonistas: cómo es, cómo construye la identidad boricua, de qué manera la reivindica, etc.
- La chica decide no arriesgarse a tener otra cita con el chico mexicano porque éste no le entiende. Haz una redacción en primera persona, como si fueras la chica, narrando los motivos que te han llevado a esta decisión.

6. Conclusiones

Llegados a este punto, podemos comenzar este final expresando lo gratificante que ha sido esta experiencia, tanto por todo lo aprendido a través de diversas fuentes, como por la pasión y diversión que incita estudiar acentos, palabras y expresiones tan diferentes a las españolas pero que a la vez forman una gran unidad: la lengua española.

Nuestro primordial objetivo era el hacer descubrir a un estudiante de E/LE o un estudiante español de una Filología el valor de otras variedades hispánicas, en nuestro caso la variedad antillana. Sin embargo, ligada a la lengua están, de igual manera, la cultura, la historia o la sociedad relativa a un pueblo, por lo que la enseñanza de una lengua extranjera se considera como algo verdaderamente rico y provechoso. En el caso de que decidamos enseñar a nuestros alumnos tanto esta variedad como otras, todas igual de legítimas, son infinitos los distintos temas para llevar al aula: tanto de historia, empezando por el Descubrimiento y la figura del Almirante, como los diferentes pueblos indígenas asentados en las diferentes tierras, sus culturas, sus creencias, su geografía...en definitiva, un universo de posibilidades.

Por otra parte, el alumno, además de la norma culta de una lengua, también debe conocer la forma coloquial de la misma. El estudiante se verá enfrentado a situaciones, con estrategias comunicativas diferentes que cambian de una comunidad a otra. Estas situaciones a veces pueden causar malentendidos o errores, por lo tanto debe presentarse al aprendiente este lenguaje coloquial junto con su pragmática. Ejemplos de esta forma coloquial son los expuestos en los vídeos.

Dentro del primer gran bloque del trabajo, hemos realizado una descripción lingüística, minuciosa y detallada, y de cómo se puede concretar todo ello en una variedad de una lengua determinada, en nuestro caso del español antillano. Un hecho que se ha podido comprobar en la realización de esta descripción lingüística, es que la lengua es sensible a muchos factores que la modelan y la forman sin cesar, en gran medida por la historia. La historia ha ido creando la lengua, dejando su huella en ella, y lo continua haciendo hasta el día de hoy.

En segundo lugar, hemos diseñado un segundo gran bloque práctico en el que se han seleccionado muestras lingüísticas reales del área antillana. Creemos que es muy acertado utilizar material audiovisual en el aula de E/LE ya que normalmente motiva mucho a los alumnos al ser algo diferente, pero también porque se pueden diferenciar los tonos y los acentos de un determinado habla que en otro tipo de soportes no están presentes, como en la literatura o la prensa escrita. Asimismo, el trabajar los tonos es algo fundamental en la clase de lenguas extranjeras con el fin de adquirir éxito en la comunicación y un gran nivel idiomático.

Otro punto que se ha podido comprobar durante la realización de esta parte práctica, es que apenas existen materiales o manuales específicos que trabajen la variedad antillana para el aula de E/LE. La mayoría de manuales que se diseñan se hacen en territorio español, mayoritariamente, México y Argentina. Pero, Hispanoamérica es un territorio muy vasto, entonces, ¿qué sucede con las demás variedades? En nuestro caso, solamente se ha podido encontrar algo de material relacionado con la variedad cubana, pero no se ha hallado nada respecto a la dominicana y puertorriqueña. En mi opinión, creo que se debe fomentar y crear materiales que cumplan estas expectativas, ya que así los profesores de español que ejercen en estos territorios dejarían de diseñar actividades de manera casera y se facilitaría muchísimo su labor. Tampoco se pretende que el alumno adquiriera un conocimiento de todas las variedades que forman el español, pero sí que amplíe sus fronteras siendo consciente de toda esta variedad. En el caso de un extranjero que decide ir a aprender español a Santo Domingo, por ejemplo, es obvio que la variedad que debe aprender es la dominicana. Son bastantes los extranjeros que deciden pasar el verano en las Antillas o en la zona del Caribe- sobre todo estadounidenses- a la par que realizan un curso de inmersión lingüística en español, por lo tanto, se deben crear más materiales que se ocupen de la lengua de estos paraísos.

Y, para finalizar, señalamos una cita del escritor chileno Jorge Edwards que describe en cierta parte la esencia de este trabajo: «El español es el

idioma común que nos desune»¹⁶. La razón que llevó a este hombre a formular esta frase fue el deseo- ya pasado- por parte de algunas editoriales españolas de traducir al español de España las obras de escritores hispanoamericanos. Bajo mi punto de vista, además de ser una tarea muy difícil, ya que los términos no equivaldrían unos con otros a la perfección, resulta apasionante y hermoso conocer nuevos términos, acentos y expresiones que forman parte del conjunto de la lengua española y que la marcan con una diferencia respecto a las otras lenguas: tenemos grandes distinciones pero nos comprendemos.

Lo *chévere* del idioma español es su espíritu *patiperro* que le permite ser entendido por el 80% de sus *cuates*. Sus casi 500 millones de hablantes no tienen que *bregar* en medio del *bochinche* de otras lenguas, a pesar de lo que digan los engreídos *jailones* y sin necesidad de *huachafiar*. Eso sí, a riesgo de que alguno pueda parecer un *boludo* al no entender las *yapas* de un idioma que no se cansa de decir *asere* a las expresiones que van apareciendo. Así surge una especie de *parqueadero* infinito donde caben desde vocablos *curuvicas* o *cipotes*, hasta otros *pinches* o *mentos*, que alguien podría interpretar como un *contradiós*. Pero es un idioma que no está en la *olla* porque sus palabras se sienten *tuanis* y *rumbean* sin complejos de ninguna *vaina*¹⁷.

¹⁶ Fuente: http://elpais.com/diario/2006/11/05/cultura/1162681201_850215.html

¹⁷ Fuente: http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/19/actualidad/1382202663_616376.html

7. Referencias bibliográficas

a) Libros

- ALVAR, M. (Dir.). (1996). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- ARRANZ, L. (1985). *Diario de a bordo / Cristóbal Colon*. Madrid: Historia 16.
- ENGUITA, J. M. (1999): *Observaciones sobre el léxico del español cubano*. En ALEZA, M. y ENGUITA, J.M.: *Estudios lingüísticos de textos literarios hispanoamericanos*. Universitat de València: Estudios Americanos, 73-96.
- DE GRANDA, G. (1994). *Español de América, español de África y hablas criollas hispánicas. Cambios, contactos y contextos*. Madrid: Editorial Gredos.
- LIPSKI, J.M. (1996). *El español de América*. Madrid: Cátedra.
- LOPEZ MORALES, H. (1992). *El español del Caribe*. Madrid: Editorial Mapfre S.A.
- (1999): *Léxico disponible de Puerto Rico*. Madrid: Editorial Arco Libros, S.L.
- (2010): *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus.
- MALARET, A. (1999). *Vocabulario de Puerto Rico*. Madrid: Editorial Arco Libros, S.L.
- MARTINELL GRIFRE, E. (1992). *La comunicación entre españoles e indios: palabras y gestos*. Madrid: Editorial Mapfre S.A.
- MORALES PADRÓN, F. (1990). *Primeras cartas sobre América (1493-1503)*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007). *Qué español enseñar*. 2ª edición. Madrid: Arco Libros, S.L.

- (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- (2010): *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- NAVARRO, T. (1974). *El español en Puerto Rico*. Universidad de Puerto Rico: Editorial Universitaria.
- PALACIOS, A. (2008): *Introducción*. En PALACIOS, A. (coord.): *El español en América. Contactos lingüísticos en Hispanoamérica*. Barcelona, Ariel, 11-15.
- SEGURA MUNGUÍA, S. (2006). *Diccionario por raíces del latín y de las voces derivadas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- VAQUERO, M. (1996). *El español de América II. Morfosintaxis y léxico*. Madrid: Cuadernos de Lengua Española, Arco Libros S.L.
- VARELA, C. y COLÓN, C. (1982). *Textos y documentos completos: relaciones de viajes, cartas y memoriales / Cristóbal Colon; edición, prólogo y notas de Consuelo Varela*. Madrid: Alianza.
- ZAMORA MUNNÉ, J.C., y GUITART, J.M. (1982). *Dialectología hispanoamericana. Teoría-Descripción-Historia*. Salamanca: Ediciones Almar.

b) Fuentes electrónicas

- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Diccionario de americanismos*. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de:
<http://lema.rae.es/damer/?key=>
- DE VEGA, LOPE. *El Nuevo Mundo descubierto por Colón*. Recuperado el 12 de febrero de 2014, de:
<http://www.comedias.org/old/Lope/NMundo.pdf>

- GARCILASO DE LA VEGA, I. (1605). Capítulo XII. Las provisiones que el gobernador proveyó en Santiago de Cuba, y de un caso notable de los naturales de aquellas islas. En I. GARCILASO DE LA VEGA, *La Florida del Inca* (34-35). Recuperado el 7 de mayo, de: http://iberoamericanaliteratura.files.wordpress.com/2012/07/la_florida-del_inca.pdf
- HERNÁNDEZ, M. DEL P. (2005). *El cine, un recurso didáctico en E/LE. Modelo de explotación de una película (El Bola, España, 2000. Acheró Mañas)*. Cultura e Intercultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 15 de mayo de 2014, de: http://www.ub.edu/filhis/culturele/Pilar_Cervantes.html
- KELM, O.R. *Spanish Proficiency Exercises*. Departamento de español y portugués, Universidad de Texas en Austin. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: <http://www.laits.utexas.edu/spe/index.html>
- *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002). Madrid: Consejo de Europa-Instituto Cervantes. Recuperado el 3 de mayo de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/default.htm
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (dir.) (2010): *Catálogo de voces hispánicas*. Con la col. de Jairo Javier García Sánchez. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado el 15 de abril de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/
- PALACIOS, A. (2006): *Variedades del español hablado en América: una aproximación educativa*. Recuperado el 12 de marzo de 2014, de: http://www.uam.es/personal_pdi/filoyletras/alcaine/UIMP.pdf

- PIÑEIRO, C. (2006). *Dialectoteca del español*. Departamento de español y portugués, Universidad de Iowa. Recuperado el 15 de abril de 2014, de:
<http://www.uiowa.edu/~acadtech/dialects/#>.

- *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. (2007). Recuperado el 3 de mayo de 2014, de:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. 22ª edición. Recuperado el 27 de febrero de 2014, de:
<http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

- Índice de ilustraciones:

ILUSTRACIÓN 1: Situación lingüística actual del español en el Caribe, con algunas hablas criollas. Fuente: Creación propia.

ILUSTRACIÓN 2: Situación geográfica de la República Dominicana.

Fuente:<http://elclima-enelmundo.blogspot.com.es/2013/05/clima-rep-dominicana-medioambiente.html>

ILUSTRACIÓN 3: Mapa de Venezuela, con sus ciudades. Fuente:

<http://www.viajes.es/america/venezuela/>

ILUSTRACIÓN 4: Posición geográfica de la lengua guajira. Fuente:

http://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_way%C3%BA

ILUSTRACIÓN 5: Mapa de Colombia, con sus principales ciudades.

Fuente:<http://juridicoambientalurbano.blogspot.com.es/2010/03/barranquilla.html>

- Índice de anexos

Capítulo XII de la obra “La Florida del Inca”, del Inca Garcilaso (1605):
“Las provisiones que el gobernador proveyó en Santiago de Cuba, y de un caso notable de los naturales de aquellas islas”.

CAPÍTULOXII

Las provisiones que el gobernador proveyó en Santiago de Cuba, y de un caso notable de los naturales de aquellas islas. Casi tres meses se entretuvo la gente del gobernador en las fiestas y regocijos, habiendo entre ella y los de la ciudad toda paz y concordia, porque los unos y los otros procuraban tratarse con toda amistad y buen hospedaje. El gobernador, que atendía a cuidados mayores, visitó en este tiempo los pueblos que en la isla había, proveyó ministros de justicia que en ellos quedasen por tenientes suyos, compró muchos caballos para la jornada, y su gente principal hizo lo mismo, para lo cual dio a muchos de ellos socorro en más cantidad que lo había hecho en San Lúcar, porque, para comprar caballos, era menester socorrerlos más magníficamente. Los de la isla le presentaron muchos, que, como hemos dicho, los criaban en gran número. Y entonces estaba aquella tierra próspera y rica y muy poblada de indios, los cuales, poco después, dieron en ahorcarse casi todos. Y la causa fue que, como toda aquella región de tierra sea muy caliente y húmeda, la gente natural que en ella había era regalada y floja y para poco trabajo. Y como por la mucha fertilidad y frutos que la tierra tiene de suyo, no tuviesen necesidad de trabajar mucho para sembrar y coger, que por poco maíz que sembraban cogían por año más de lo que habían menester para el sustento de la vida natural, que ellos no pretendían otra cosa; y, como no conociesen el oro por riqueza ni lo estimasen, hacíaseles de mal el sacarlo de los arroyos y sobre haz de la tierra donde se cría, y sentían demasiadamente, por poca que fuese, la molestia que sobre ello les daban los españoles. Y como también el demonio incitase por su parte, y con gente tan simple, viciosa y holgazana pudiese lo que quisiese, sucedió que, por no sacar oro, que en esta isla lo hay bueno y en abundancia, se ahorcaron de tal manera y con tanta prisa que hubo día de amanecer cincuenta casas juntas de indios

ahorcados con sus mujeres e hijos de un mismo pueblo, que apenas quedó en él hombre viviente, que era la mayor lástima del mundo verlos colgados de los árboles, como pájaros zorzales cuando les arman lazos. Y no bastaron remedios que los españoles procuraron e hicieron para lo estorbar. Con esta plaga tan abominable se consumieron los naturales de aquella isla y sus comarcas, que hoy casi no hay ninguno. De este hecho sucedió después la carestía de los negros, que al presente hay, para llevarlos a todas partes de India, que trabajen en las minas. Entre otras cosas que el gobernador proveyó en Santiago de Cuba, fue mandar que un capitán llamado Mateo Aceituno, caballero natural de Talavera de la Reina, fuese con gente por la mar a reedificar la ciudad de La Habana, porque tuvo aviso que pocos días antes la habían saqueado y quemado corsarios franceses sin respetar el templo ni atacar las imágenes que en él había. De que el gobernador y toda su gente, como católicos, hicieron mucho sentimiento. En suma proveyó el general todo lo que le pareció convenir para pasar adelante en la conquista. A la cual no ayudó poco lo que diremos, y fue que en la villa de la Trinidad, que es un pueblo de los de aquella isla, vivía un caballero muy rico y principal llamado Vasco Porcallo de Figueroa, deudo cercano de la ilustrísima casa de Feria. El cual visitó el gobernador en la ciudad de Santiago de Cuba, y, como él estuviese en ella algunos días y viese la gallardía y gentileza de tantos caballeros y tan buenos soldados como iban a esta jornada y el aparato magnífico que para ella se proveía, no pudo contenerse que su ánimo ya resfriado de las cosas de la guerra no volviese ahora de nuevo a encenderse en los deseos de ella. Con los cuales, voluntariamente se ofreció al gobernador de ir en su compañía a la conquista de la Florida tan famosa, sin que su edad, que pasaba ya de los cincuenta años, ni los muchos trabajos que había pasado así en Indias como en España e Italia, donde en su juventud había vencido dos campos de batalla singular, ni la mucha hacienda ganada y adquirida por las armas, ni el deseo natural que los hombres suelen tener de la gozar, fuese para resistirle; antes posponiéndolo todo, quiso seguir al adelantado, para lo cual le ofreció su persona, vida y hacienda. El gobernador, vista una determinación tan heroica, y que no la movía deseo de hacienda ni honra, sino propia

generosidad y el ánimo belicoso que este caballero siempre había tenido, aceptó su ofrecimiento, y habiéndole estimado y con palabra encarecida en lo que era razón, por corresponder con la honra que tan gran hecho merecía, le nombró por teniente general de toda su armada y ejército, habiendo muchos días antes depuesto de este cargo a Nuño Tovar por haberse casado clandestinamente con doña Leonor de Bobadilla, hija del conde de la Gomera. Vasco Porcallo de Figueroa y de la Cerda, como hombre generoso y riquísimo ayudó magníficamente para la conquista de la Florida, porque, sin los muchos criados españoles, indios y negros que llevó a esta jornada, y sin el demás aparato y menaje de su casa y servicio, llevó treinta y seis caballos para su persona, sin otros más de cincuenta que presentó a caballeros particulares del ejército. Proveyó de mucho bastimento de caruaje, pescado, maíz y cazavi, sin otras cosas que la armada hubo menester. Fue causa que muchos españoles de los que vivían en la isla de Cuba a imitación suya se animasen y fuesen a esta jornada. Con las cuales cosas, en breve tiempo se concluyeron las que eran de importancia para que la armada y gente de guerra pudiese salir y caminar a La Habana.



Nebrija
Universidad

Facultad de las Artes y las Letras
Departamento de Lenguas Aplicadas

ERRORES GRAMATICALES EN LAS
PRODUCCIONES ESCRITAS Y ORALES
DE APRENDICES FRANCESES DE ELE
DE NIVEL C1

Patricia Sáez Garcerán

Tutora: Dra. Anna Doquin de Saint Preux

Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del ELE

Curso Académico
2010-2012

ÍNDICE

Índice de los anexos.....	5
Índice de gráficos.....	6
Índice de tablas.....	10
Abreviaturas utilizadas.....	12
Introducción.....	13
Parte 1: Marco teórico y estado de la cuestión.....	16
1. La adquisición de segundas lenguas en el contexto de la Lingüística Aplicada.....	15
1.1 Modelos de adquisición de lenguas segundas.....	15
1.2 La Interlengua.....	18
1.3 Fossilización, transferencia, sistematicidad y variabilidad.....	21
1.4 El concepto de error.....	24
1.5 La Interlengua en lenguas de proximidad.....	28
1.6 La adquisición de la gramática en L2.....	32
2. El estado de la cuestión.....	37
Parte 2: Estudio empírico.....	43
3. Metodología de investigación.....	43
3.1 Objetivos de la investigación.....	43
3.1.1 Objetivo general.....	43
3.1.2 Objetivos específicos.....	43
3.2 Preguntas de investigación.....	44
3.3 Variables de la investigación.....	44
3.4 Diseño.....	45
3.4.1 Estudio cualitativo.....	45
3.4.2 Informantes.....	46
3.4.3 Recogida y toma de datos.....	51
3.4.3.1 Cuestionario.....	51
3.4.3.2 Actividades escritas y orales.....	52
3.5 Procedimiento.....	52
3.5.1 Actividades de EE.....	52
3.5.2 Actividades de EO.....	55
3.5.3 Tipos de análisis de datos.....	58

4. Descripción y resultados de la investigación.....	62
4.1 Resultados de la actividad de EE.1.....	62
4.2 Resultados de la actividad de EE.2.....	78
4.3 Resultados de la actividad de EO.1.....	91
4.4 Resultados de la actividad de EO.2.....	107
5. Análisis de los resultados.....	130
5.1 Respuesta a la primera pregunta de investigación.....	130
5.2 Respuesta a la segunda pregunta de investigación.....	137
5.3 Respuesta a la tercera pregunta de investigación.....	139
5.4 Respuesta a la cuarta pregunta de investigación.....	144
5.5 Respuesta a la quinta pregunta de investigación.....	149
6. Discusión de los resultados.....	152
7. Conclusiones.....	154
8. Bibliografía.....	156
9. Bibliografía de los cortometrajes.....	159
10. Anexos.....	161

ÍNDICE DE LOS ANEXOS

1. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario: Perfil del informante.....	161
Anexo 2. Consignas de las actividades de EE.....	162
Anexo 3. Consignas de las actividades de EO.....	164
Anexo 4. Gráficos de identificación y descripción del error por destreza lingüística...	166
Anexo 5. Marcas y etiquetas comunes de PRESEEA.....	172

2. ANEXOS EN EL CD

Anexo 1. Respuesta a los cuestionario. Datos del informante.	
Anexo 2. Corpus manuscrito de la actividad de EE.1.	
Anexo 3. Corpus manuscrito de la actividad de EE.2.	
Anexo 4. Corpus de las actividades: EE.1, EE.2, EO.1 y EO.2 con los errores gramaticales identificados por informante y las tablas de identificación y descripción de errores por informante.	
Anexo 5. Transcripciones de la actividad de EO.1.	
Anexo 6. Transcripciones de la actividad de EO.2.	

3. ANEXOS EN EL DVD

Anexo 1. Grabaciones de la actividad de EO.1.	
Anexo 2. Grabaciones de la actividad de EO.2.	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Figura nº 1. Lengua materna de los informantes.....	47
Figura nº 2. Años de estudio de español de los informantes.....	48
Figura nº 3. Edad de los informantes.....	48
Figura nº 4. Sexo de los informantes.....	48
Figura nº 5. Profesión de los informantes.....	49
Figura nº 6. Lenguas extranjeras que hablan los informantes.....	49
Figura nº 7. Nivel de inglés de los informantes.....	49
Figura nº 8. Nivel de alemán de los informantes.....	50
Figura nº 9. Nivel de italiano de los informantes.....	50
Figura nº 10. Contextos en los que utiliza la lengua española.....	50
Figura nº 11. EE.1. Identificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	66
Figura nº 12. EE.1. Identificación del error: Artículos.....	66
Figura nº 13. EE.1. Identificación del error: Pronombres.....	67
Figura nº 14. EE.1. Identificación del error: Adverbios.....	67
Figura nº 15. EE.1. Identificación del error: Verbos.....	68
Figura nº 16. EE.1. Identificación del error: Preposiciones.....	68
Figura nº 17. EE.1. Identificación del error: Oraciones subordinadas.....	69
Figura nº 18. EE.1. Identificación del error: Conjunciones.....	69
Figura nº 19. EE.1. Descripción y clasificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	74
Figura nº 20. EE.1. Descripción y clasificación del error: Artículos.....	74
Figura nº 21. EE.1. Descripción y clasificación del error: Pronombres.....	75
Figura nº 22. EE.1. Descripción y clasificación del error: Adverbios.....	75
Figura nº 23. EE.1. Descripción y clasificación del error: Verbos.....	76
Figura nº 24. EE.1. Descripción y clasificación del error: Preposiciones.....	76
Figura nº 25. EE.1. Descripción y clasificación del error: Oraciones subordinadas.....	77
Figura nº 26. EE.1. Descripción y clasificación del error: Conjunciones.....	77
Figura nº 27. EE.2. Identificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	81
Figura nº 28. EE.2. Identificación del error: Artículos.....	81
Figura nº 29. EE.2. Identificación del error: Pronombres.....	82
Figura nº 30. EE.2. Identificación del error: Adverbios.....	82
Figura nº 31. EE.2. Identificación del error: Verbos.....	83

Figura nº 32. EE.2. Identificación del error: Preposiciones.....	83
Figura nº 33. EE.2. Identificación del error: Oraciones subordinadas.....	84
Figura nº 34. EE.2. Identificación del error: Conjunciones.....	84
Figura nº 35. EE.2. Descripción y clasificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	87
Figura nº 36. EE.2. Descripción y clasificación del error: Artículos.....	87
Figura nº 37. EE.2. Descripción y clasificación del error: Pronombres.....	88
Figura nº 38. EE.2. Descripción y clasificación del error: Adverbios.....	88
Figura nº 39. EE.2. Descripción y clasificación del error: Verbos.....	89
Figura nº 40. EE.2. Descripción y clasificación del error: Preposiciones.....	89
Figura nº 41. EE.2. Descripción y clasificación del error: Oraciones subordinadas.....	90
Figura nº 42. EE.2. Descripción y clasificación del error: Conjunciones.....	90
Figura nº 43. EO.1. Identificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	95
Figura nº 44. EO.1. Identificación del error: Artículos.....	95
Figura nº 45. EO.1. Identificación del error: Pronombres.....	96
Figura nº 46. EO.1. Identificación del error: Adverbios.....	96
Figura nº 47. EO.1. Identificación del error: Verbos.....	97
Figura nº 48. EO.1. Identificación del error: Preposiciones.....	97
Figura nº 49. EO.1. Identificación del error: Oraciones subordinadas.....	98
Figura nº 50. EO.1. Identificación del error: Conjunciones.....	98
Figura nº 51. EO.1. Descripción y clasificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	103
Figura nº 52. EO.1. Descripción y clasificación del error: Artículos.....	103
Figura nº 53. EO.1. Descripción y clasificación del error: Pronombres.....	104
Figura nº 54. EO.1. Descripción y clasificación del error: Adverbios.....	104
Figura nº 55. EO.1. Descripción y clasificación del error: Verbos.....	105
Figura nº 56. EO.1. Descripción y clasificación del error: Preposiciones.....	105
Figura nº 57. EO.1. Descripción y clasificación del error: Oraciones subordinadas.....	106
Figura nº 58. EO.1. Descripción y clasificación del error: Conjunciones.....	106
Figura nº 59. EO.2. Identificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	115
Figura nº 60. EO.2. Identificación del error: Artículos.....	115
Figura nº 61. EO.2. Identificación del error: Pronombres.....	116
Figura nº 62. EO.2. Identificación del error: Adverbios.....	116
Figura nº 63. EO.2. Identificación del error: Verbos.....	117
Figura nº 64. EO.2. Identificación del error: Preposiciones.....	117
Figura nº 65. EO.2. Identificación del error: Oraciones subordinadas.....	118

Figura nº 66. EO.2. Identificación del error: Conjunciones.....	118
Figura nº 67. EO.2 Descripción y clasificación del error: Sustantivos y adjetivos.....	126
Figura nº 68. EO.2 Descripción y clasificación del error: Artículos.....	126
Figura nº 69. EO.2 Descripción y clasificación del error: Pronombres.....	127
Figura nº 70. EO.2 Descripción y clasificación del error: Adverbios.....	127
Figura nº 71. EO.2 Descripción y clasificación del error: Verbos.....	128
Figura nº 72. EO.2 Descripción y clasificación del error: Preposiciones.....	128
Figura nº 73. EO.2 Descripción y clasificación del error: Oraciones subordinadas....	129
Figura nº 74. EO.2 Descripción y clasificación del error: Conjunciones.....	129
Figura nº 75. Errores gramaticales: EE.1 + EE.2 + EO.1 + EO.2.....	131
Figura nº 76. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: sustantivos y adjetivos.....	131
Figura nº 77. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: sustantivos y adjetivos.....	131
Figura nº 78. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: artículos.....	132
Figura nº 79. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: artículos.....	132
Figura nº 80. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: pronombres.....	132
Figura nº 81. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: pronombres.....	132
Figura nº 82. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: adverbios.....	133
Figura nº 83. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: adverbios.....	133
Figura nº 84. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: verbos.....	133
Figura nº 85. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: verbos.....	133
Figura nº 86. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: preposiciones.....	134
Figura nº 87. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: preposiciones.....	134
Figura nº 88. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: oraciones subordinadas	135
Figura nº 89. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: oraciones subordinadas....	135
Figura nº 90. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Identificación del error: conjunciones.....	135
Figura nº 91. EE.1/EE.2 + EO.1/EO.2. Descripción del error: conjunciones.....	135
Figura nº 92. Destrezas escritas: EE.1 + EE.2.....	137
Figura nº 93. Destrezas orales: EO.1 + EO.2.....	137
Figura nº 94. EE.1 Actividad con preparación.....	139
Figura nº 95. EE.2 Actividad sin preparación.....	139

Figura nº 96. EO.1 Errores gramaticales totales.....	144
Figura nº 97. EO.2 Errores gramaticales totales.....	144
Figura nº 98. Errores totales de transferencia.....	149
Figura nº 99. Errores de transferencia por actividad.....	150

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Asignación de cortometrajes de la actividad de EE.1.....	54
Tabla nº 2. Información relacionada con la actividad de EE.2.....	55
Tabla nº 3. Información relacionada con la actividad de EO.1.....	56
Tabla nº 4. Información relacionada con la actividad de EO.2.....	57
Tabla nº 5. Identificación del error.....	59
Tabla nº 6. Descripción y clasificación del error.....	60
Tabla nº 7. Identificación del error: actividad EE.1.....	62
Tabla nº 8. Descripción y clasificación del error: actividad EE.1.....	71
Tabla nº 9. Identificación del error: actividad EE.2.....	78
Tabla nº 10. Descripción y clasificación: actividad EE.2.....	85
Tabla nº 11. Identificación del error: actividad EO.1.....	91
Tabla nº 12. Descripción y clasificación del error: actividad EO.1.....	99
Tabla nº 13. Identificación del error: actividad EO.2.....	107
Tabla nº 14. Descripción y clasificación del error. EO.2.....	119
Tabla nº 15. Identificación y descripción del error en todas las destrezas.....	130
Tabla nº 16. Identificación del error por destreza lingüística.....	138
Tabla nº 17. Descripción del error por destreza lingüística.....	138
Tabla nº 18. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: sustantivos y adjetivos.....	140
Tabla nº 19. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: sustantivos y adjetivos.....	140
Tabla nº 20. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: artículos.....	140
Tabla nº 21. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: artículos.....	140
Tabla nº 22. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: pronombres.....	141
Tabla nº 23. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: pronombres I.....	141
Tabla nº 24. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: pronombres II.....	141
Tabla nº 25. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: adverbios.....	141
Tabla nº 26. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: adverbios.....	141
Tabla nº 27. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: verbos I.....	141
Tabla nº 28. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: verbos II.....	141
Tabla nº 29. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: verbos I.....	141
Tabla nº 30. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: verbos II.....	141
Tabla nº 31. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: preposiciones.....	142
Tabla nº 32. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: preposiciones I.....	142

Tabla nº 33. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: preposiciones II.....	142
Tabla nº 34. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: oraciones subordinadas.....	142
Tabla nº 35. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: oraciones subordinadas.....	142
Tabla nº 36. EE.1 vs. EE.2. Identificación del error: conjunciones.....	143
Tabla nº 37. EE.1 vs. EE.2. Descripción del error: conjunciones.....	143
Tabla nº 38. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: sustantivos y adjetivos.....	145
Tabla nº 39. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: sustantivos y adjetivos.....	145
Tabla nº 40. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: artículos.....	145
Tabla nº 41. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: artículos.....	145
Tabla nº 42. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: pronombres.....	146
Tabla nº 43. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: pronombres I.....	146
Tabla nº 44. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: pronombres II.....	146
Tabla nº 45. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: adverbios.....	146
Tabla nº 46. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: adverbios.....	146
Tabla nº 47. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: verbos I.....	146
Tabla nº 48. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: verbos II.....	146
Tabla nº 49. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: verbos I.....	146
Tabla nº 50. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: verbos II.....	147
Tabla nº 51. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: preposiciones.....	147
Tabla nº 52. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: preposiciones I.....	147
Tabla nº 53. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: preposiciones II.....	147
Tabla nº 54. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: oraciones subordinadas.....	147
Tabla nº 55. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: oraciones subordinadas.....	147
Tabla nº 56. EO.1 vs. EO.2. Identificación del error: conjunciones.....	148
Tabla nº 57. EO.1 vs. EO.2. Descripción del error: conjunciones.....	148
Tabla nº 58. Errores de transferencia por actividad y por categoría gramatical I.....	151
Tabla nº 59. Errores de transferencia por actividad y por categoría gramatical II.....	151

ABREVIATURAS UTILIZADAS

- AE** (Análisis de errores).
- AC** (Análisis contrastivo).
- EE** (Expresión escrita).
- EO** (Expresión oral).
- FLE** (Francés lengua extranjera).
- IC** (Instituto Cervantes).
- IL** (Interlengua).
- IO** (Interacción oral).
- LE** (Lengua extranjera).
- LM** (Lengua materna).
- LO** (Lengua objeto).
- L1** (Lengua primera).
- L2** (Lengua segunda).
- RAE** (Real Academia Española).

INTRODUCCIÓN

Todas las investigaciones que se han realizado, a lo largo de la historia, dentro de la adquisición de lenguas extranjeras han contribuido a desarrollar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Destacamos principalmente las aportaciones de los estudios de Interlengua (IL) y, por extensión, el Análisis de Errores (AE) y el Análisis Contrastivo (AC). No se deben olvidar todas las consideraciones relacionadas con el error, su tratamiento y su valoración, consideraciones indiscutibles que han entrañado grandes avances a nivel didáctico.

El aprendizaje de una lengua extranjera pone en marcha una serie de mecanismos cognitivos que superan lo puramente lingüístico y hace que nos planteemos una serie de preguntas: ¿cómo se aprende una lengua?, ¿cómo aprenden mis alumnos la gramática que les enseño?, ¿qué dificultades encuentran los discentes en el aprendizaje de la gramática española?

Esta investigación se centra en el análisis de errores gramaticales y en el estudio de la Interlengua de los aprendices francófonos de español de nivel C1.

Nace con una verdadera vocación didáctica de examinar como se aprende la gramática española, y con el objetivo principal de realizar un diagnóstico de las áreas de dificultad persistentes y fosilizables en la adquisición de aspectos gramaticales del español por aprendientes francófonos.

La razón principal y el interés por este tema de investigación viene motivado e impulsado por la necesidad de dar respuesta a la reflexión y a las preguntas que algunos discentes se plantean constantemente:

“Después de muchísimos años estudiando español, por fin, he conseguido llegar a un nivel C1 pero: ¿por qué sigo cometiendo tantos errores?, ¿por qué sigo teniendo problemas con la gramática?, ¿por qué los verbos ser y estar, el subjuntivo y los tiempos de pasado me siguen causando problemas?, ¿por qué no he conseguido mejorar más?, ¿por qué me sigo bloqueando con ciertas estructuras gramaticales?”

Estas preguntas son las que los discentes se hacen y a las que los docentes deben o intentan dar respuesta, cuando el discente desmotivado se cuestiona, si a partir de ese momento, debe abandonar el estudio del español.

Si se analizan las dificultades gramaticales a través del análisis de errores producidos en un corpus escrito y oral, como es lo que se hace en este estudio, y se consigue dar respuesta a estas preguntas de investigación: ¿Qué tipo de error gramatical cometen los aprendientes franceses con más frecuencia?, ¿cometen el mismo tipo de error gramatical los aprendices franceses de ELE independientemente de la destreza lingüística de la actividad que realicen (EE vs. EO)?, ¿los aprendices franceses de E/LE cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividades de EE sin preparación que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación?, ¿hay diferencias en el tipo de error gramatical cometido por los aprendientes franceses de ELE en la actividad de expresión oral individual y en la actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres?, ¿qué porcentaje de errores cometidos por los aprendientes de ELE son debidos a la transferencia de la lengua materna?, se habrá dado un paso adelante para saber como ayudar al discente en las áreas de dificultad gramatical que le impiden alcanzar el dominio de la lengua española que tanto desean. Se verá qué errores son debidos a la interferencia de su lengua materna.

Comienza nuestro estudio con el primer capítulo consagrado a la revisión histórica y a los planteamientos teóricos de los modelos de adquisición de segundas lenguas. Se lleva a cabo un repaso general por todos los descubrimientos que han impactado en la didáctica de las lenguas extranjeras. Se repasa el modelo de Análisis Contrastivo y el de Análisis de Errores, junto con conceptos como el de *error*, *Interlengua* y *fosilización* entre otros.

A continuación se presentan las investigaciones más sobresalientes que se han realizado en relación con el análisis de errores. Se presta principal atención a los estudios de errores de aprendices francófonos, y a los análisis inversos al nuestro, es decir, los estudios sobre errores cometidos por hispanohablantes que estudian francés como L2.

En el tercer capítulo se presenta la metodología de investigación que se va a seguir: los objetivos generales y específicos, las preguntas de investigación, el diseño de investigación y el procedimiento de análisis de errores.

Queremos dejar constancia de que nuestro estudio es descriptivo y exploratorio. En la investigación se identifican, clasifican y describen los errores pero, al final, no se proponen implicaciones didácticas para el tratamiento del error. Esta carencia no se debe a un olvido sino que será el principio de una nueva investigación en proyecto.

En el cuarto capítulo se exponen y describen los resultados obtenidos en las actividades escritas y orales realizadas en la investigación.

El quinto capítulo está dedicado a contestar a las preguntas de investigación planteadas al inicio del estudio.

Las conclusiones resultantes de este análisis se reúnen en el último capítulo. Se valoran las principales aportaciones del estudio, se exponen las imitaciones de la investigación y se apuntan las posibles y futuras líneas investigadoras a seguir.

PARTE 1: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1. LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL CONTEXTO DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA

1.1 Modelos de Adquisición de Segundas Lenguas

El marco teórico en el que se encuadra nuestra investigación es la adquisición del español como lengua extranjera (LE).

En este primer capítulo vamos a presentar, de manera somera, los modelos de adquisición de segundas lenguas, hasta llegar al desarrollo de la Teoría de la Interlengua de Selinker, en la que se apoya este trabajo de investigación.

En los años 50 surgieron los primeros estudios de adquisición de lenguas. Estas investigaciones estaban basadas en el modelo de Análisis Contrastivo que se apoyaba, a su vez, en la teoría del conductismo. Este modelo nace con la intención de convertirse en la panacea de la enseñanza de idiomas. Se pensaba que sería un método que evitaría y reduciría los errores.

El AC defendía que los errores de los aprendientes de una lengua segunda (L2) eran ocasionados por la interferencia de los hábitos de su lengua materna (LM) (Fernández, 1997).

Domínguez (2004) define de esta manera el concepto de interferencia:

El proceso de la interferencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras no se debe sólo a diferencias culturales entre comunidades lingüísticas, ni únicamente a las diferencias tipológicas de las lenguas, sino también y además a las características individuales de cada aprendiz y su situación y contexto, sí se pueden considerar aspectos psicológicos y físicos como causantes de interferencia, como la excitación, miedo, cansancio, etc.

Esta corriente de investigación postulaba que si se comparaban de manera sistemática dos sistemas lingüísticos, el de la LM y el de la L2, se podrían identificar las diferencias y semejanzas entre ambas, y de esa manera se podrían detectar y de alguna manera predecir las posibles áreas de dificultad que serían las generadoras de los errores cometidos por los aprendices de una L2.

Esta concepción del aprendizaje es la que subyace en el método audiolingual y en el método situacional.

Con la llegada de los años 60 proliferan las nuevas teorías de adquisición de lenguas de clara inspiración chomskiana.

Estos años marcan el declive inevitable del AC por varias razones: se demuestra que la interferencia de la L1 no explica la mayoría de los errores de los aprendices, las nuevas corrientes de investigación critican los planteamientos básicos del AC y por último que los métodos de enseñanza en los que estaban basadas estas hipótesis no consiguen evitar los errores (Fernández, 1997).

La influencia que había tenido la interferencia de la LM en la adquisición de segundas lenguas dejó de ser un elemento importante y pasó a un segundo plano.

Se empieza a cuestionar la validez del modelo de AC.

Aparece un nuevo paradigma científico conocido como Análisis de Errores (AE) que postula que los errores de los aprendientes de una L2 no son debidos únicamente a la interferencia de su LM.

Este método no parte de la comparación de la L1 y la L2 sino de las producciones reales de los aprendices (Fernández, 1997). A partir de esas producciones se siguen una serie de pasos en los que se identifica el error en su contexto, se clasifica y describe, se intenta dar una explicación y por último se evalúa el error y se propone una terapia.

La gran aportación revolucionaria de este modelo al campo de estudio de segundas lenguas es la nueva concepción que se tiene del error. El error empieza a ser despenalizado y valorado. Se considera como un paso necesario y obligatorio para llegar a la completa apropiación de la lengua extranjera. Se pierde el miedo al error y a la consideración del error como algo negativo. El error o las *producciones incorrectas* del aprendiz de una L2 son consideradas marcas, que irán señalando los estadios por los que va pasando en el proceso de apropiación de la lengua. El error se convierte en la clave y en el indicador de la adquisición de la L2.

Se intentan analizar los errores en las producciones escritas y orales con la finalidad de describir cual es el proceso de adquisición subyacente en el aprendiente de una LE y, por consiguiente, con la intención de describir la IL de los aprendientes.

A modo de recapitulativo podemos señalar que el AC está centrado en las dificultades que el sistema nativo del discente le provoca en la adquisición de la L2. El AE se centra en el aprendiz de una L2 para buscar aquellas áreas en las que el error se convierte en algo sistemático y de esa manera puede determinar el motivo del error.

1.2. La Interlengua

En los años 70 se abre camino un concepto nuevo en el aprendizaje de lenguas. Surge el modelo de la Interlengua acuñado y generalizado por Selinker (1972) y basado en el AE. Este modelo concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la LM y la L2.

El desarrollo de la teoría de la IL constituyó un gran cambio metodológico, ya que a partir de este momento el análisis se empezó a realizar en producciones erróneas y en producciones correctas. Se empieza a considerar que ambas producciones son importantes y reveladoras en todo proceso de aprendizaje.

Este término recibió diferentes denominaciones: *competencia transitoria* (Corder, 1997) en la que la lengua del aprendiente es entendida como un sistema gramatical interiorizado o bien *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971) que presenta desviaciones y que es considerado como la lengua que utiliza el hablante no nativo, como una lengua no perteneciente a ninguna comunidad lingüística precisa.

Podemos definir el concepto de IL como: la “lengua propia del aprendiz” (Fernández, 1997), o en otras palabras podemos considerar la IL como: “lo que habla un estudiante cuando intenta hablar en L2” (Sánchez, 2003).

Selinker definió el concepto de IL en los términos siguientes:

Cuando formulemos los principios relevantes para una teoría del aprendizaje de lenguas segundas estaremos completamente justificados, hasta obligados, a presentar como hipótesis la existencia de un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de los intentos del alumno en la producción de una norma de la LO. Llamaremos Interlengua (IL) a este sistema lingüístico.

Otros investigadores han definido el concepto de IL de la siguiente manera:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno aprende (Santos Gargallo, 1993).

La IL es, por lo tanto, considerada como “una etapa obligatoria en el aprendizaje” (Fernández, 1997).

El modelo de la IL concibe el sistema lingüístico del hablante no nativo como un sistema intermedio entre la LM y la L2, de esta manera se completa y enriquece el AE.

Se pretende analizar todas las producciones realizadas por los aprendices y al mismo tiempo estudiar las producciones correctas y aquellas en las que el aprendiz comete errores.

Selinker (1972) formula la hipótesis de la existencia de una estructura psicológica latente y la define como: “la estructura que activan los aprendices de una L2 en su intento de llevar a cabo una expresión significativa, entendida ésta como la situación del aprendiente que quiere expresar en la L2 significados que posee previamente en su LM”.

En la hipótesis de Selinker se enfatiza la perspectiva psicolingüística considerada como: “el sistema intermedio entre los códigos de la LM y la lengua meta”.

Selinker destaca la existencia de cinco procesos que se encuentran en la estructura psicológica latente. Son procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción de la IL. Son considerados muy importantes en la adquisición de segundas lenguas y son éstos los que de alguna manera originan los elementos fosilizables en la interlengua de los aprendices.

Los procesos mencionados por Selinker causantes del fenómeno de la fosilización son los siguientes:

1. *La transferencia lingüística*: cuando se observa que la fosilización procede de la influencia de la LM.
2. *La transferencia de instrucción*: cuando la fosilización es debida a la aplicación de una técnica didáctica inadecuada.
3. *Las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda*: muestran los procedimientos que el aprendiz utiliza para internalizar el material lingüístico.
4. *Las estrategias de comunicación en la lengua segunda*: cuando la fosilización resulta del acercamiento que realiza el aprendiz para comunicarse con hablantes nativos de la L2.
5. *La hipergeneralización del material lingüístico de la L2*: cuando la fosilización es el resultado de la falsa generalización de reglas de la lengua meta.

Junto a estos procesos Selinker menciona otros que tienen una menor importancia en la fosilización como son: las pronunciaciones ortográficas, las pronunciaciones afines, el aprendizaje de holofrases y la hipercorrección.

La IL presenta rasgos que la hacen diferente de una lengua natural. La IL se caracteriza por su inestabilidad, su permeabilidad, su fosilización, su simplificación, su carácter evolutivo y su regresión.

La IL de los aprendices es un proceso dinámico, en palabras de Selinker (2001) un *continuum*, ya que cambia de acuerdo con el progreso que los aprendices realizan durante el proceso de adquisición en cada uno de los estadios.

La IL es algo propio y exclusivo de cada aprendiz como lo menciona Selinker (2010), puesto que ningún aprendiz tiene la misma IL que otro, aunque ambos hayan pasado por las mismas etapas durante el proceso de adquisición de la L2.

Aunque en las investigaciones se cuente con un grupo homogéneo, de aprendices en cuanto al nivel de estudios de la L2, es importante destacar que la IL de cada uno de los aprendices será diferente una de la otra, si bien es cierto, compartirán características comunes que de forma recurrente aparecerán en sus producciones, pero las estrategias de aprendizaje y el conocimiento del mundo que cada uno tiene es diferente y de alguna manera hará acto de presencia en las diversas etapas del proceso de adquisición de la L1.

Encontramos casos recurrentes de errores en aprendices, como por ejemplo, el uso de artículos o adjetivos masculinos en los que se produce una sobregeneralización del uso, por ser la forma no marcada lo que muestra claramente que la L1 rige el sistema de reglas de los aprendices y que ciertos fenómenos que se producen están gobernados por la gramática interna que constituye la IL del aprendiz y que no depende ésta del grado de interiorización de las reglas por parte de él (Chao 2010).

En la investigación que hemos realizado encontramos errores que cometen unos aprendices y no otros en las producciones tanto escritas como orales, por ejemplo, en la EE.2 el informante 4 comete 3 errores y por el contrario el informante 10 comete 18 errores, lo que constata la naturaleza de la IL como algo individual y único.

Otro aspecto que interviene en la estructuración de la IL es la actitud lingüística hacia la adquisición del español como L2, pues claramente este aspecto social motiva a que el aprendiz busque otros medios además de los facilitados en la enseñanza reglada para mejorar su L2, como por ejemplo, la lectura, escuchar música, ver películas, asistir a conferencias o charlas. Todos estos medios citados ayudarán a construir la IL de los aprendices, ya que la IL no está constituida única y exclusivamente por las características propias de los aprendices, sino que en ella divergen ciertos factores que contribuyen a hacer de ella un fenómeno que engloba el proceso de adquisición de una L2.

1.3 Fossilización, transferencia, sistematicidad y variabilidad

Por todo lo que hemos mencionado hasta el momento podemos ver que el concepto de IL está constituido por una serie de características internas que intervienen en mayor o menor medida en el proceso de construcción de la IL.

Estas características son: la *fossilización*, la *transferencia*, la *sistematicidad*, la *variabilidad* y la *permeabilidad*.

A continuación vamos a presentar cada una de estas características:

La *fossilización* es un fenómeno de especial importancia en la hipótesis de la IL. A partir del cual el hablante no nativo mantiene en su IL rasgos determinados propios de su LM. Este mantenimiento es ajeno a la edad o nivel de instrucción del aprendiente.

La fossilización es definida en los términos siguientes:

Llamamos fenómenos lingüísticos fossilizables a aquellos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM particular tienden a conservar en su IL en relación con una LO dada, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánto entrenamiento haya recibido en la LO [...] Es importante observar que las estructuras fossilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL incluso cuando parecían ya erradicadas. (Selinker, 1972/1991).

Las estructuras fossilizables vuelven a aparecer en algunas producciones lingüísticas y en determinados momentos en los que se creía y parecía que ya habían sido erradicadas. Esta reaparición puede ser debida a dos posibilidades diferentes: a que el hablante se encuentre en un estado de ansiedad o excitación o a que su atención se centre en una nueva situación intelectual (Selinker, 1972).

La reaparición o regresión a un estadio anterior es observada en hablantes que han alcanzado un nivel de comunicación aceptable.

Otro proceso que origina la fossilización es la *transferencia*. La transferencia está vinculada con el papel que la LM tiene en el proceso de adquisición de una L2.

Se trata de un mecanismo que está asociado a los hábitos ya adquiridos en la LM o de otras lenguas ya aprendidas en el pasado y por medio de la transferencia se trasladan las estructuras de la LM a la LO.

La transferencia puede ser considerada negativa o positiva. Estaremos frente a una transferencia negativa o interferencia cuando la adquisición de una lengua extranjera se vea obstaculizada por las estructuras de la LM.

Por el contrario estaremos ante una transferencia positiva o facilitación cuando las estructuras de las dos lenguas no presenten diferencias.

Se ha considerado la transferencia como la estrategia que los discentes ponen en marcha para compensar sus carencias.

Según Selinker la transferencia es entendida como: “un proceso psicológico que subyace en un comportamiento concreto, y es al mismo tiempo uno de los procesos que origina los elementos fosilizables”.

Otro proceso que señalaremos es el de la *sistematicidad*, y hace referencia a la coherencia interna de la IL en un momento preciso de su evolución.

Por cada uno de los estadios por los que pasa el aprendiz a lo largo del proceso de construcción de su IL tiene un sistema interiorizado de reglas que en su conjunto reflejan un conocimiento sistemático de la lengua meta.

Si bien es cierto que la sistematicidad de la IL es relativa, si tenemos en cuenta que el aprendiz posee un sistema lingüístico en proceso de construcción hacia la IL, este proceso no puede ser calificado como estable sino inestable y transitorio, ya que está en continuo y constante movimiento.

El siguiente factor que vamos a presentar es el de *variabilidad*. Diferentes comprobaciones han demostrado que los aprendices de L2 no presentan una actuación invariable. Como lenguas naturales las IL varían.

Podemos considerar el hecho de la adquisición de estructuras morfológicas, sintácticas, fonológicas, semánticas y discursivas en un momento preciso y determinado. La variabilidad podría estar referida a las situaciones en las que el aprendiz se ve en la necesidad de utilizar una o más variables con las que poder expresar un fenómeno lingüístico en una sola realización.

Debemos tener en cuenta que la variabilidad está referida a los casos en los que el aprendiente utiliza dos o más variantes para expresar un fenómeno lingüístico.

La variabilidad puede ser de dos tipos:

- a. *Variabilidad sincrónica*: Se van alternando estructuras correctas e incorrectas, lo que podría hacer que se la considerara como *variación libre*.
- b. *Variabilidad regida por reglas* que van a regir las etapas sucesivas por las que va a pasar el aprendiente. Esta variabilidad es conocida con el nombre de *variabilidad sistemática*.

Según Larsen Freeman y Long (1994) la variabilidad de la IL podría ser entendida en los siguientes términos:

Las ILs son mucho más variables desde el punto de vista sincrónico que casi todas las demás lenguas naturales. Sin embargo, el uso de los modelos analíticos potentes ha demostrado que la mayor parte de la variabilidad es sistemática o está regida por reglas. En efecto, los distintos usos que hace el aprendiz de una forma dada en contextos definidos de acuerdo a dos clases de variación -lingüística y situacional- puede indicar el futuro desarrollo diacrónico que seguirá la IL, es decir, la variación sincrónica puede anticipar el cambio diacrónico (...). Incluso la variación libre (...) puede jugar un papel constructivo, tal vez crucial, en el desarrollo, ya que, en opinión de algunos, es una de las causas más importantes del desarrollo de la nueva lengua.

Por último señalaremos el factor de la *permeabilidad*. La permeabilidad puede ser considerada como un reflejo de la variabilidad de la IL a nivel diacrónico.

La permeabilidad se refiere a una propiedad de la gramática que refleja la existencia de reglas que no se han fijado de forma unívoca, y por lo tanto dan cuenta de la variabilidad de intuiciones del hablante de L2 (Baralo, 1996).

Liceras (1996) considera que la fosilización es el resultado de la permeabilidad permanente y al mismo tiempo asegura que la permeabilidad se manifiesta tanto en la gramática de la LM como en la gramática de la L2.

1.4 El concepto de error

El error es un espejo indicativo que refleja los diferentes grados del proceso de adquisición de la L2 de los aprendices y muestra claramente el progreso que va teniendo lugar en los distintos estadios de aprendizaje. Se considera al error como un elemento bastante fiable de medición.

El error debe ser visto como algo positivo y no hay que entenderlo como una visión negativa, puesto que es un fenómeno natural, y es necesario e inevitable. Refleja al mismo tiempo el montaje progresivo de la IL de los aprendices.

Corder hace una comparación muy reveladora del término error: “del mismo modo que los niños cometen errores cuando aprenden a hablar, así los aprendices de idiomas han de equivocarse para poder avanzar en su aprendizaje lingüístico”.

Corder, en los principios básicos de la teoría, esboza la diferencia entre los conceptos de *error* y de *falta/equivocación*.

Un *error* es una desviación sistemática de la norma del sistema y pertenece a la competencia lingüística. El error rompe con el código y esta ruptura es provocada por una falta de competencia.

Una *falta* es una desviación no sistemática relativa a la actuación. Las *faltas* no denotan una carencia o un fallo en el conocimiento de la regla. Las *faltas* son provocadas por situaciones psicológicas y fisiológicas, como por ejemplo, el cansancio, la falta de concentración, los nervios y los fallos de memoria.

Mediante el error se puede construir la competencia transitoria del aprendiz, o lo que es lo mismo, el sistema lingüístico que está utilizando y que ha ido construyendo con los datos disponibles y la deducción de las reglas por las que están regidos estos datos.

Se hace necesario mencionar la distinción existente entre *error fosilizado* y *error fosilizable*.

Por un lado los *errores fosilizados* son el resultado del fenómeno conocido como regresión. Esta regresión se produce en aprendices que tienen un nivel aceptable de comunicación en estadios anteriores a la IL. Los *errores fosilizados* se creían erradicados.

Determinados factores contribuyen a dar lugar a estos errores fosilizados: situaciones de estrés, ansiedad, excitación o incluso relajación, aunque también podemos destacar otras posibles causas como pueden ser la falta de motivación, la edad y el input limitado.

Por otro lado, los errores fosilizables reaparecen alternativamente hasta las últimas etapas del aprendizaje (Vázquez, 1999) y estos son debidos a la falta de capacidad del aprendiz para poder aplicar las reglas que conoce de la L2.

La diferencia fundamental entre los dos tipos de errores, fosilizados y fosilizables es que éstos últimos no dependen de las variables afectivas que hemos mencionado anteriormente.

En cuanto a la tipología de errores podemos señalar que el AE tenía como principal cometido establecer tipologías y clasificaciones de errores frecuentes. En estas clasificaciones se tenía en cuenta la importancia del error. Mediante estas tipologías y clasificaciones se pretendía delimitar las áreas de dificultad en el aprendizaje.

El sistema utilizado consistía en fases diferentes. En la primera se detectaban las desviaciones y se agrupaban teniendo en cuenta la norma lingüística, en segundo lugar se intentaba dar explicación del origen y las causas del error.

A continuación presentaremos las tipologías de error presentadas por Santos (1993), Vázquez (1999) y Fernández (1997).

Santos (1993) presenta los siguientes criterios de clasificación de errores:

- a. *Criterio descriptivo*: por el que se tiene en cuenta el modo en el que la estructura superficial de las producciones se ve alterada. Hablamos entonces de errores de omisión, de adición, de formación errónea o de ausencia de orden oracional.
- b. *Criterio pedagógico*: en el que se distinguen los errores transitorios que están asociados al concepto de actuación y los errores sistemáticos que son los relativos a la competencia.
- c. *Criterio etiológico-lingüístico*: se parte del concepto de transferencia en el que se diferencian los errores interlingüísticos que tienen interferencia con la lengua materna u otras lenguas conocidas por el aprendiz, y los errores intralingüísticos que están derivados de las dificultades de la propia LO.

- d. *Criterio gramatical*: engloba los errores relativos a todos los niveles gramaticales: fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos y pragmáticos.
- e. *Criterio comunicativo*: los errores son analizados desde la perspectiva del oyente, y pueden ser locales en el caso en el que afecten a algún elemento de la oración o globales si es la oración completa la afectada.

La clasificación de Vázquez (1999) es más extensa. Pasamos a continuación a presentarla:

- a. *Criterio lingüístico*: errores de adición, omisión, yuxtaposición, falsa colocación y falsa elección.
- b. *Criterio etiológico*: errores interlingüales, intralingüales y de simplificación.
- c. *Criterio comunicativo*: errores de ambigüedad, irritantes y estigmatizantes.
- d. *Criterio pedagógico*: errores inducidos vs. creativos, transitorios vs. permanentes, fosilizados vs. fosilizables, individuales vs. colectivos, de producción escrita vs. de producción oral.
- e. *Criterio pragmático*: errores de pertinencia o discursivos.
- f. *Criterio cultural*: errores culturales.

Fernández (1997) presenta una tipología de errores mucho más exhaustiva:

- a. *Errores léxicos*: de forma y de significado.
- b. *Errores gramaticales*: paradigmas, concordancias, valores y usos de las categorías (artículos, determinantes, pronombres, verbos, preposiciones, y valores idiomáticos), estructura de la oración, relación entre oraciones (coordinación, subordinación (adjetiva, sustantiva y circunstanciales).
- c. *Errores discursivos*: coherencia global, correferencia; deixis y anáfora, tiempo y aspecto, conectores y puntuación.
- d. *Errores gráficos*: puntuación y otros signos, tildes, separación y unión de palabras, alteración del orden de las letras, confusión de fonemas, omisión de letras y letras sobrantes, confusión de grafemas para el mismo fonema y mayúsculas.

En el modelo de análisis de los errores que cometen los aprendices de L2 no se plantea únicamente la clasificación, explicación y etiología sino que también surgen una serie de preguntas a las que hay que dar respuesta:

¿Es conveniente o no corregir los errores?, ¿cómo deben señalarse los errores?, ¿cómo se corrigen estos errores?

Vázquez (1999) plantea el concepto de la corrección en los siguiente términos:

Corregir para aprender significa interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera tal que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta.

Como ya hemos mencionado anteriormente el error es considerado como algo positivo, por lo que la actitud que el docente debe tener hacia el error que cometen sus aprendices debe ser mucho más tolerante y abierta. Debe tener en cuenta no sólo los errores sino también los aciertos.

No se recomienda una corrección exhaustiva y sistemática, ya que ésta puede provocar en el hablante desconfianza, inseguridad y pérdida de capacidad de expresión.

Está claro que cometer errores es un tipo de estrategia básica de aprendizaje que no puede ser pasada por alto, pero el profesor debe ser capaz de calcular con mucha precisión y minuciosidad como debe intervenir en el proceso de corrección.

Es necesario plantearse y valorar la gravedad del error si comparamos éste con el grado de dificultad del mensaje que se quiere transmitir. La gravedad estará en función del nivel del aprendiz (nivel inicial, intermedio, avanzado o superior) y de las necesidades lingüísticas que el aprendiz tenga (Fernández, 1997).

El primer criterio que debe ser tenido en cuenta es el que está en relación con el éxito en la comunicación. El segundo criterio está relacionado con el mayor o menor grado de distorsión en lo comunicado.

Debemos destacar que ciertos errores interrumpen e impiden la comunicación, por el contrario otros errores no interrumpen y no pueden ser considerados como irritantes y no deben ser tratados de la misma manera.

1.5 La Interlengua en lenguas de proximidad

El español y el francés, como lenguas románicas, tienen como origen común el latín, hecho que las convierte en lenguas comprensibles entre ellas, pudiendo ser entendidas de forma más intuitiva gracias al mecanismo de la transferencia. Esta afinidad facilita el aprendizaje y el rápido dominio de ambas lenguas, por parte de los aprendientes, ya incluso, en estadios de aprendizaje iniciales.

Doquin (2008) señala las grandes semejanzas que comparten el español y el francés desde el punto de vista fonológico, sintáctico, morfológico y léxico:

Le français et l'espagnol utilisent quasiment le même alphabet et leur système phonologique est comparable. Du point de vue syntaxique, les deux langues ont une structure semblable construite sur le schéma SVO (Sujet – Verbe - Objet) bien que l'espagnol ait une syntaxe plus souple ou plus libre que le français. Ainsi ces deux langues expriment les cas par une fonction externe, grâce à un même système de prépositions dont la transparence permet une grande intercompréhension. Au niveau morphologique les formations de nombreux substantifs, adjectifs et adverbes sont restés semblables, para la similitude des préfixes et de suffixes. Les deux langues possèdent un système quasi identique pour l'expression du temps et du mode à travers leur système verbal. Du côté du lexique, la transparence de tous les mots dits "savants" qui n'ont pas beaucoup évolué depuis le latin s'ajoute à la longue liste de vocables reconnaissables parmi les mots d'usage courant.

Por todas las razones expuestas por Doquin (2008) podemos afirmar que el aprendiente francófono frente a la lengua española no es verdaderamente un debutante, puesto que posee ciertas ventajas al ser capaz de reconocer sonidos, elementos morfológicos, algunas estructuras y vocabulario de la lengua española.

Es cierto que al pertenecer a la misma familia de lenguas la comprensión es mucho más fácil, pero esta comprensión no es directamente proporcional a la cantidad de enunciados comprensibles en la LO que el aprendiz es capaz de producir.

El mecanismo de transferencia que se pone en marcha en las lenguas con proximidad lingüística hace que los aprendientes reproduzcan de manera sistemática y constante mecanismos que son propios a su LM. Estas inevitables interferencias son las causantes de un porcentaje elevado de errores, que son causados irreversiblemente por la proximidad existente entre ambas lenguas y la influencia del sistema de la lengua francesa en el de la lengua española.

Es destacable como encontramos estructuras, sintaxis y léxico de la lengua española que recuerdan la propia LM de los aprendices, por lo que nos parece difícil la enseñanza de la lengua española alejada de todas las referencias del sistema lingüístico francés.

Evitar la lengua francesa y sus influencias en el español se convierte en una misión casi imposible. Una enseñanza en la que no se aplique la comparación, ciertamente inevitable, entre el español y del francés, es considerada claramente un error.

Si bien es cierto, no podemos reducir y simplificar el número de errores cometidos a la única influencia de la lengua materna, puesto que existen errores colectivos y recurrentes que son producidos por otras causas diferentes.

El aprendizaje de una L2 por hablantes de idiomas próximos, como en nuestro caso de los francófonos que aprenden español y viceversa, conlleva una serie de dificultades que pueden hacer que el aprendiente se fosilice en sus producciones y que no consiga alcanzar el nivel de un hablante nativo. Como señala Greco (2006) la afinidad de propiedades entre dos lenguas de proximidad puede convertirse en una verdadera arma de doble filo.

La similitud entre el español y el francés, considerados como idiomas emparentados, hace que resulten más fáciles de aprender. Las probabilidades de transferencia cero son directamente proporcionales al aumento de las diferencias, es decir, la interferencia que está causada por múltiples factores interrelacionados.

El proceso de aprendizaje de lenguas afines comienza con una inicial facilidad para la comprensión, pero a esta facilidad se le añaden una serie de fenómenos contaminantes que hacen que las dos lenguas se vayan distanciando, y que hace al mismo tiempo que el aprendiente traslade la estructura gramatical de su LM a la L2, por lo que aplica a la lengua que está aprendiendo las formas de las oraciones, los recursos de modificación, el número, el género de su LM.

Cuando hablamos de lenguas afines es muy importante tener en cuenta el papel primordial que tiene la percepción de la distancia, o lo que es lo mismo la proximidad de los códigos de ambas lenguas. Greco señala una serie de fases por las que el discente pasa en el aprendizaje de una L2:

En una primera fase el discente traslada a la L2 estructuras de su LM, cuando hay una afinidad entre lenguas la analogías entre la L1 y L2 son mayores.

La percepción de la distancia entre ambas lenguas es mínima y las transferencias positivas están muy presentes.

En el nivel intermedio de aprendizaje el aprendiente comienza gradualmente a perder la confianza en el proceso de transferencia, puesto que empieza a ser consciente de las diversidades entre ambas lenguas.

Los conceptos de *transferencia* y *percepción de la distancia* son dos conceptos sumamente importantes y determinantes en el enfoque de lenguas próximas.

Si bien es cierto que el español y el francés son lenguas en las que encontramos ciertas similitudes, no debemos olvidar que estamos ante lenguas diferentes. Los parecidos que encontramos en algunas ocasiones son generadores de ambigüedades o incomprensiones.

El caso de la proximidad entre lenguas español vs. italiano es también interesante que sea destacado. Matte Bon (2004) hace una referencia muy acertada al proceso de transferencia lingüística entre aprendientes españoles e italianos, que es considerada como recurso de suma importancia en las primeras etapas de aprendizaje hasta la superación y alcance de los niveles avanzados:

Esta hipótesis es la única que puede dar cuenta de los numerosos casos que tantas veces nos parecen incomprensibles a los que enseñamos español en Italia, en los que se producen errores que teóricamente no tienen explicación, en contextos en los que las estructuras, las expresiones o la organización del discurso utilizadas normalmente son idénticas o casi idénticas en ambas lenguas. ¡Cuántas veces hemos oído o exclamado nosotros mismo: ¡Pero si es igual que en italiano!, ¡Ante esto me pregunto a veces por qué nunca ningún estudiante nos contesta: ¡Pero cómo lo voy a saber!, Sí, pero el italiano y el español son dos lenguas distintas y yo no estaba seguro o pero usted mismo me ha dicho muchas veces que tenemos que desconfiar y no traducirlo todo al pie de la letra.

Es cierto que en francés es sorprendente como los docentes también exclaman con sorpresa: ¡Es igual que en francés! Y la respuesta de los discentes francófonos es exactamente la misma: ¿cómo voy a saberlo?

Ya para terminar el apartado dedicado a las lenguas de proximidad podemos señalar que la enseñanza de las lenguas afines siguiendo un enfoque contrastivo no puede ser considerado un método completamente infalible, que tiene ciertas ventajas y ciertos inconvenientes.

Tener conciencia de todas las diferencias existentes entre la L2 que los discentes estudian y su LM, puede suponer una gran desventaja para el aprendiz, en el momento en el que tiene conciencia de las muchas semejanzas entre las dos lenguas próximas, podría llegar a anular todos los beneficios que la transferencia positiva origina, lo que supondría una clara desventaja.

Esta conciencia tan clara de las diferencias puede hacer que se produzca un estancamiento en el aprendizaje justo antes de llegar a alcanzar un nivel avanzado en una L2 cercana a su LM.

Por el contrario la conciencia de las diferencias entre los dos códigos lingüísticos puede conseguir que el aprendiente aproveche este conocimiento para realizar considerables progresos en la IL.

Para concluir podemos señalar que el análisis contrastivo ofrece la oportunidad de identificar paralelismos y divergencias en cada una de las lenguas.

1.6 La adquisición de la gramática

En este apartado vamos a presentar la importancia que la gramática ha tenido a lo largo de los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras y los procesos necesarios que el aprendiz de ELE debe poner en marcha para adquirirla.

Es importante tener en cuenta el papel que la gramática ha desempeñado, a lo largo de los años, en la reflexión sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Citamos a Calvi (1998) y su consideración del concepto *gramática*:

La palabra gramática reúne varios significados: en primer lugar, puede designar el conocimiento interiorizado que tiene un hablante nativo del funcionamiento de su propia lengua o, en el caso de una L2, la competencia transitoria que el aprendiz va desarrollando, es decir, la IL en sus distintos estadios. En segundo término, alude a la explicitación de reglas sobre el funcionamiento de una lengua; por último, designa también el libro que contiene *una descripción más o menos pormenorizada de un idioma concreto*, destinada a nativos extranjeros.

Es cierto que el concepto de gramática ha ido cambiando y sufriendo modificaciones en los diferentes enfoques didácticos de la enseñanza de L2.

A nosotros nos interesa dilucidar ahora qué papel tiene la gramática en la enseñanza del ELE y, más particularmente, como debe enseñarse la gramática de una L2, o lo que es lo mismo qué importancia debemos darle a la instrucción formal en el aula.

En la últimas décadas y a lo largo de la historia de la metodología del español como LE hemos podido constatar que la gramática ha recibido distintos tratamientos y la mayoría de ellos en direcciones completamente opuestas.

A continuación presentaremos un rápido recorrido por los métodos didácticos de enseñanza para poder poner de relieve ese interés o desinterés mostrado hacia la gramática.

En el método tradicional la gramática es el centro y la base de la enseñanza. En el método directo la gramática pierde esa posición de hegemonía y no tiene tanta importancia, hasta tal punto que ni siquiera se dan explicaciones gramaticales en clase.

Con el enfoque oral se le confiere a la gramática un nuevo estatus y pasa a ser una gramática inductiva, en la cual es el discente el que debe deducir la regla gramatical a partir de ejemplos, sin que en clase se dé ningún tipo de explicación gramatical.

El enfoque comunicativo surge como una reacción frente a los enfoques que estaban basados en la gramática, en este enfoque lo importante es la comunicación y no la enseñanza de la gramática. El enfoque comunicativo marcó el punto de alejamiento de la tendencia gramatical. El significado prevalecía sobre la forma y la corrección se veía desplazada por la comunicación, por lo que la explicación gramatical pasó a un segundo plano en detrimento del léxico y la pragmática. No debemos olvidar que con el enfoque comunicativo se introdujo una nueva y diferente aproximación a la gramática, o lo que es lo mismo una nueva *gramática de enfoque comunicativo* (Matte Bon, 1992).

El enfoque natural continúa la misma línea iniciada en el enfoque situacional, no hay explicaciones gramaticales en clase y la práctica se hace en casa.

En el método audiolingual, en el de respuesta física total y en el método silencioso se vuelve de nuevo a la enseñanza de la gramática de forma inductiva.

En la sugestopedia el estudio de la gramática en el aula de ELE es explícito pero mínimo. En el aprendizaje comunitario ni siquiera se hace mención a la gramática.

En la actualidad se busca la conciliación de la comunicación y la instrucción formal de la gramática, aunque lo que verdaderamente tiene que primar en la enseñanza de una L2 es la adecuación de los objetivos y contenidos del curso con la fisonomía de los aprendientes.

Como Baralo (2009) ha señalado la investigación sobre la adquisición de la gramática ha estado preocupándose por determinar si existen realmente diferencias significativas en el desarrollo de la competencia gramatical en contextos naturales y en contextos institucionales o formales.

Encontramos dos líneas completamente opuestas que defienden procesos de adquisición completamente diferentes:

- a. La adquisición de una L2 es un proceso universal que refleja, por tanto, propiedades universales de la mente humana. Tanto en un contexto natural como en un contexto institucional la adquisición de la L2 es un proceso de construcción creativa, que depende de ciertos factores internos del aprendiente.
- b. La adquisición de una L2 es completamente diferente y depende de la adaptación del aprendiente al entorno. Algunos investigadores consideran que la instrucción puede afectar al proceso de adquisición.

De las dos vertientes que aquí se han señalado consideramos que muchos factores externos influyen en el aprendiente y, por consiguiente, en el aprendizaje que realiza de la L2.

Abordaremos a continuación como se produce la adquisición de la gramática en la IL española, pero antes debemos volver a precisar que la gramática de la IL tiene unas áreas donde hay una gran permeabilidad, entendida ésta como: “la propiedad de la IL que permite la entrada en ella de reglas de la gramática de la L1 y la sobregeneralización de las de la L2” (Baralo, 2009). Esta permeabilidad va a ser la que permita el proceso de transferencia de determinados procesos de la L1, que llegado el caso podrían fosilizarse en la IL.

Los errores y variaciones en los juicios de gramaticalidad que un aprendiz de ELE comete podrán de manifiesto las diferencias cualitativas entre la gramática nativa y la no nativa en relación a varios y diferentes aspectos: la estructura sintáctica de la frase, el orden de las palabras y la posición de los adverbios (Baralo, 2009). Todas estas diferencias hacen que podamos distinguir un área de gran permeabilidad de la IL española que en gran medida es la que favorece la transferencia de la LM y la fosilización, puesto que los aprendientes de español tendrían que cambiar el valor del parámetro en su LM.

Señala Ellis (1997) que varios aspectos gramaticales están en relación con el concepto de IL. Destacamos los más relevantes y los que tienen una incidencia directa en nuestro estudio.

- a. La gramática del aprendiz es cambiante y está abierta a influencias internas y externas de la lengua, como por ejemplo, la omisión, la adición, el reemplazo, el ordenamiento, la sobregeneralización y los errores de transferencia.
- b. La gramática del aprendiz es transitoria, puesto que el estudiante la va cambiando, reestructurando, va añadiendo reglas nuevas y eliminando otras de manera que el sistema está en constante proceso de transición y evolución.

De esta manera llegamos a la conclusión de que la IL tiene una gramática estructurada y propia que es completamente diferente en la L1 y en la L2.

La pregunta que nos hacemos después de haber expuesto todo lo anterior es la siguiente: ¿Qué variables van a intervenir en el proceso de adquisición del aprendiente de la gramática del español?

Para poder responder a esta pregunta debemos tener en cuenta dos variables intervinientes en el proceso de la adquisición, es decir, que como señala Ellis (1997) debemos contemplar la variable individual del que aprende y la variable de instrucción.

La variable del que aprende hace referencia a las variables individuales de los aprendices. Variables que afectan claramente a la construcción de la gramática de la IL.

Seis variables intervinientes son las que Baralo (2009) cita: el estadio de desarrollo de la IL del alumno, la edad, la motivación variable importantísima y que puede conducir a fosilizaciones si el que está aprendiendo considera que no quiere aprender más y no está dispuesto a automatizar sus conocimientos, la personalidad que puede influir en el uso del monitor, las oportunidades de práctica y utilización de la L2, la percepción de la distancia lingüística entre su LM y la LO que es la responsable directa de que el aprendizaje se vea favorecido o dificultado.

La variable de instrucción y la efectividad de ésta en el aula depende de la clase de regla gramatical que estemos enseñando, o lo que es lo mismo, si enseñamos una regla formal y funcionalmente sencilla los aprendices la aprenderán sin ningún tipo de dificultad, por el contrario si la regla gramatical que se está explicando entraña serias dificultades los aprendientes necesitarán un mayor esfuerzo. Aquí es donde el docente debe saber controlar el aducto que va a ofrecer a sus discentes e intentar en la medida de sus posibilidades que éste sea lo más comprensible.

No debemos olvidar, como bien señala Ellis (1997), que el aula no solo constituye un lugar de aprendizaje de reglas gramaticales, sino que se producen también en ella interacciones, y es a partir de estas interacciones en las que el discente debe hacer uso de las reglas que ha aprendido para elaborar su participación, por lo que no se debe enseñar la gramática como el que enseña un problema de matemáticas sino teniendo en cuenta la interacción posterior.

Siguiendo a Ellis (1997) podemos indicar que esta variable de instrucción es más beneficiosa para aprendientes que cuentan con un perfil determinado, y que sería el discente joven o adulto en los primeros estadios de aprendizaje, con tiempo y ganas de invertir en su proceso de aprendizaje.

Podemos plantearnos si los efectos de instrucción en el proceso de adquisición de la gramática de una L2 y la enseñanza formal de ésta facilitan el aprendizaje.

Algunas investigaciones han señalado que la instrucción formal en un contexto institucional sí hace que el proceso de adquisición se acelere y se pueda llegar a un estadio superior de la LO, y que en estadios más avanzados hace que se desarrolle el sistema gramatical de la IL.

Podemos concluir diciendo que las escasas investigaciones realizadas en relación a los procesos que intervienen en la adquisición de la gramática no arrojan datos relevantes de cómo debe el profesor de ELE abordar la enseñanza en el aula. Será la experiencia del docente y su saber hacer en la enseñanza las que pongan en práctica la instrucción formal y la enseñanza de la gramática con resultados finales brillantes.

Hasta aquí, hemos esbozado, de manera general, el marco teórico en el que va a sustentarse nuestra investigación.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo presentaremos las investigaciones que se han realizado en relación al análisis de errores de manera general y en particular los estudios de análisis de errores de aprendientes franceses de ELE.

A lo largo de las últimas décadas, los investigadores han mostrado un vivo interés por mejorar la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este interés creciente por el aprendizaje de una L2 ha favorecido y contribuido a la búsqueda de métodos con los que se pudiera mejorar la enseñanza de la L2. Todas estas búsquedas se han visto materializadas en una gran cantidad de estudios de investigación.

De una existente y copiosa bibliografía podemos citar las investigaciones relacionadas con: *la teoría de los dialectos idiosincrásicos* (Corder, 1997), *la teoría del monitor* (Krashen, 1981), *la IL* (Selinker, 1972), *el modelo de aculturación* (Schumann, 1976) y *el concepto de variabilidad* (Tarone, 1983).

El español, como LE, ha visto también como numerosas investigaciones se han ido realizando para analizar, estudiar y comparar los errores de la IL de los aprendices de ELE en los distintos estadios de adquisición hacia la lengua meta.

Diversos estudios, de los que podemos destacar el realizado por Fernández (1997) que consiste en el análisis de errores cometidos por aprendices de diferentes grupos de LM: alemán, árabe, francés y japonés, y en diferentes momentos en los que se encuentra el aprendiente en el proceso de adquisición, y el de Vázquez (1999) que centra su estudio en los problemas que plantea el aprendizaje del español a aprendientes de lengua materna alemana y que tienen el español como lengua tercera.

Ambas investigaciones han presentado exhaustivas tipologías de errores y ejemplificaciones que han servido de ayuda y apoyo inestimable para las investigaciones posteriores realizadas sobre análisis y clasificación de errores en ELE.

En la mayor parte de las investigaciones sobre ELE se analiza un solo aspecto concreto o categoría lingüística, ya sea gramatical, ortográfica, semántica o léxica. En algunos casos se analizan todas las categorías anteriormente mencionadas en una sola investigación.

La mayoría de estos análisis de errores son estudios cuantitativos que arrojan datos concretos sobre las dificultades que para los aprendices supone el aspecto

analizado, pero cuyos resultados son difícilmente generalizables a toda la población de aprendices de ELE de ese nivel y con esa misma LM.

El análisis se lleva a cabo mediante una descripción del error y una explicación de las causas de dicho error.

En algunos trabajos se producen ciertas confusiones metodológicas entre la forma y la propia naturaleza del error, o lo que es lo mismo, se mezcla tipo de error con descripción del error. Debemos señalar que el análisis de errores se realiza, en la mayor parte de las tesis y artículos consultados, mediante un corpus de expresión escrita. La clasificación de errores que se sigue en las investigaciones es, la mayor parte de las veces, la propuesta por Fernández (1997).

Una gran parte de las investigaciones, llevadas a cabo sobre IL y análisis de errores en E/LE, se ha centrado en analizar los errores léxicos cometidos por aprendices de diferentes lenguas maternas. Hay numerosas investigaciones de análisis de errores de aprendices de E/LE que tienen como lengua materna: el italiano, el árabe, el chino, el inglés, el portugués o el alemán.

Podemos citar la tesis de Sánchez Iglesias (2003) que tiene como propósito la descripción de la IL utilizada por aprendices de ELE con LM italiano, en un nivel de adquisición intermedio. El corpus lo constituyen los exámenes para la obtención del DBE, lo que es ahora el examen DELE de nivel B1.

En la investigación se analizan los errores cometidos por estudiantes italianos de ELE y se exponen los resultados siguiendo la taxonomía lingüística que va desde el sintagma nominal y adjetivo hasta el tipo de oración, pasando por el verbo, el adverbio, los sintagmas y complementos preposicionales. Al final se exponen unas explicaciones para cada uno del conjunto de los errores y unas propuestas didácticas.

La tesis de María Cecilia Ainciburu (2007) sobre adquisición del léxico en las lenguas afines en el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por aprendices italianos de ELE se centra en el proceso de aprendizaje y las relaciones formales y semánticas de los sustantivos concretos españoles con sus correspondientes en italiano.

Las investigaciones realizadas en torno a los análisis de errores de aprendices franceses de ELE son, a diferencia de lo que ocurre con los errores de aprendices de otras lenguas maternas muy exiguas. Este hecho nos ha sorprendido.

A pesar de considerar el español y el francés, de alguna manera, como lenguas afines, nos ha hecho preguntarnos cuáles han sido los motivos por los que los

investigadores no se han interesado en llevar a cabo trabajos de investigación con aprendientes francófonos.

Nos hemos planteado la pregunta y hemos llegado a la conclusión de que quizás por la cercanía existente entre el español y el francés, o tal vez por la posible consideración de ambas lenguas como demasiado afines.

Es posible que hayan sido éstas las causas de la falta de interés demostrada hasta el momento, aunque por el hecho de ser lenguas afines, el interés por analizar los errores de lenguas próximas o lenguas en contacto podría haber sido mucho mayor.

Dejando de lado las posibles hipótesis que podrían dar de alguna manera respuesta y/o esclarecer la carencia de estudios de investigación en este ámbito que nos ocupa, podemos decir que ha sido precisamente este vacío de investigaciones el detonante y al mismo tiempo el acicate para, de alguna manera, iniciar y presentar este estudio.

Podemos señalar algunas investigaciones en las que se han analizado los errores cometidos por discentes franceses en el aprendizaje de ELE.

En primer lugar citamos la investigación llevada a cabo por Piedehierro (2009) en la que se realiza un estudio de IL de los marcadores discursivos en las producciones escritas de aprendices francófonos.

La investigación contó con dos grupos distintos de aprendices de lengua materna francesa y con un número aproximado de horas de instrucción de español como L2, contaban todos con diferentes experiencias previas de enseñanza.

En el estudio se pretende confirmar la hipótesis de que las experiencias previas de aprendizaje en las lenguas segundas pueden ser una variable que, de alguna manera, puede explicar las diferencias de frecuencia de uso de los marcadores discursivos en la redacción de un texto argumentativo de ELE.

A continuación mencionamos a Lasserre (2011), que realiza un análisis contrastivo de la expresión del perfecto en español y en francés en aprendientes francófonos de nivel intermedio, con el objetivo de analizar la IL de los aprendices mediante un estudio exploratorio descriptivo, y con la finalidad de señalar las dificultades con las que se encuentran los aprendientes franceses de ELE a la hora de elegir los tiempos de pasado, es decir, en la alternancia entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto.

El corpus analizado está constituido por dos ejercicios gramaticales: un ejercicio de huecos controlado y un ejercicio semi-controlado de expresión escrita.

El análisis pone de relieve que las principales diferencias son debidas a las divergencias en lo que a la expresión de perfecto se refiere en ambas lenguas y también a la inestabilidad del sistema verbal español.

Llegados a este punto es necesario hacer referencia a ciertas investigaciones análogas pero inversas, a la que aquí presentamos, que tienen como informantes a hispanohablantes que estudian francés como lengua extranjera (FLE).

Estos estudios son complementarios a éste en la medida en la que los resultados obtenidos arrojan luz sobre las dificultades, las estrategias, los mecanismos de aprendizaje y las interferencias que los hispanohablantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje del francés. Todos estos datos pueden ser muy reveladores para poder entender los errores que el grupo de informantes de lengua materna francesa comete en el aprendizaje del ELE.

Como ya hemos citado en el capítulo destinado al marco teórico no debemos olvidar que estamos frente a dos lenguas que tienen una gran proximidad lingüística, por lo que los mecanismos utilizados son, de alguna manera, complementarios y equivalentes para poder entender el aprendizaje de ambas lenguas.

Destacamos la investigación de Doquin (2008) que tiene como objetivo principal analizar, a partir de un corpus de producciones escritas, los puntos que perturban más a los hispanohablantes en el aprendizaje de la lengua francesa.

El estudio se centra en analizar las estructuras subyacentes que rigen ambas lenguas, y a través de la cual se podrá comprender mejor lo que en español y francés es diferente.

De manera estructurada y presentados en capítulos independientes Doquin recoge los problemas más relevantes, que ha encontrado en los aprendientes de FLE, y que han contribuido a que se cometa el error.

Cada uno de los capítulos es independiente, lo que confiere al estudio cierta individualidad, puesto que es posible la lectura fragmentada sin necesidad de realizar una lectura exhaustiva y completa de los capítulos anteriores y posteriores al problema que nos interesa estudiar.

Los problemas encontrados afectan a los determinantes, las preposiciones, los pronombres, la negación, la utilización de los tiempos, el modo y el aspecto verbal, la pronunciación y la semántica.

Se presentan en primer lugar ejemplos de algunos errores extraídos del corpus. A continuación se analiza y se explica el error cometido en francés comparándolo con lo que sucede en español, para proponer al final una serie de soluciones didácticas aplicables a la enseñanza del FLE.

Chao (2010) en su investigación analiza los aspectos morfosintácticos de la IL de un grupo de aprendientes costarricenses de francés como L2 de la Universidad de Costa Rica.

La investigación se llevó a cabo con informantes de los cuatro cursos universitarios de Filología Francesa. Llega a la conclusión, a partir de los resultados obtenidos, de que el reajuste y reacomodación de la IL se realiza en las etapas intermedias de adquisición. En este proceso intermedio se empiezan a internalizar reglas nuevas y comienza el proceso de sobregeneralización de las reglas que ya han sido adquiridas.

Los resultados arrojan datos que muestran que en el último año de carrera la IL de los aprendientes hispanohablantes es más estable y se asemeja más a la IL de los nativos de lengua francesa.

La última de las investigaciones que vamos a citar es la llevada a cabo por Santos (2002). A través de esta investigación se determinó la naturaleza de las interferencias léxicas cometidas, en la producción escrita de FLE, por 263 alumnos universitarios españoles de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Palencia.

Se analiza un corpus de datos escritos de 62 propuestas de escritura, entre las que destacan los comentarios literarios, las redacciones y los textos sobre análisis y explotación de materiales del diploma de FLE, recogidas durante once años académicos y producidos de forma individual por los alumnos del tercer curso.

Las propuestas de escritura presentan una gran variedad y abarcan todo tipo de temáticas lo que es un valor añadido a la motivación y al interés que los aprendientes pueden manifestar frente a este tipo de tareas de escritura.

En el estudio se describe cada uno de los errores léxicos y se clasifican según el tipo al que pertenecen. Seguidamente se presentan las posibles causas del error, para a continuación exponer las estrategias utilizadas en la comunicación, por último se muestra la norma de uso de la lengua francesa o sus excepciones léxicas que serán las utilizadas como criterio de corrección.

En este corpus se manifiestan claramente los mecanismos psicolingüísticos que subyacen bajo esas interferencias.

La etapa última del estudio consiste en ofrecer una serie de propuestas de intervención que faciliten y mejoren de alguna manera el tratamiento didáctico.

La investigación que presentamos a continuación llenará un hueco, claramente inexistente, en las investigaciones referentes al análisis de errores gramaticales de los aprendices francófonos de ELE.

Al mismo tiempo podría ser muy significativa por varios motivos: se van a analizar los errores cometidos en un doble corpus, ya que nuestro corpus está compuesto de producciones escritas y producciones orales y después se analiza el tipo de error según la categoría gramatical y a continuación se describe el error.

Con este doble análisis no solo de corpus sino también de categoría gramatical del error se pretende realizar una mayor triangulación y cruce de datos que dará a nuestro estudio una mayor validez ecológica.

Hasta el momento no hemos encontrado ningún trabajo de investigación que aborde el análisis de errores y la IL de aprendices franceses de ELE a través de un corpus oral, lo que hace, de alguna manera, más novedoso nuestro estudio.

Para terminar, solo añadir que el trabajo de investigación que presentamos tiene como finalidad última; arrojar resultados valiosos para las futuras investigaciones relacionadas con la adquisición de ELE por aprendices francófonos.

PARTE 2: ESTUDIO EMPÍRICO

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo está dedicado a la metodología utilizada en la investigación que hemos realizado. En él se recogen: el objetivo general, los objetivos específicos, las preguntas de investigación, las variables, el diseño de investigación, los instrumentos de recogida de datos, el procedimiento y el tipo de análisis realizado.

3.1. Objetivos de la investigación

La investigación que hemos llevado a cabo tiene el objetivo general y los objetivos específicos que pasamos a detallar a continuación.

3.1.1 Objetivo general

La caracterización y descripción de los errores gramaticales en la IL de aprendices de español como lengua extranjera de nivel C1 que tienen como lengua materna el francés, mediante el análisis de los errores gramaticales recogidos en producciones escritas y orales. El objetivo principal de este trabajo es realizar un diagnóstico de las áreas de dificultad persistentes y fosilizables en la adquisición de aspectos gramaticales del español por aprendientes francófonos.

3.1.2 Objetivos específicos

Los objetivos específicos que se van a tener en cuenta son los siguientes:

- a. Recoger y catalogar en tablas los errores gramaticales cometidos, en actividades de EE y en actividades de EO, por los aprendices franceses de ELE.
- b. Identificar, describir y clasificar los errores gramaticales cometidos por los aprendices franceses de ELE.
- c. Analizar y comparar los errores cometidos en las actividades de EE y en las actividades de EO.
- d. Comparar los errores cometidos en las actividades escritas con o sin preparación.

e. Contrastar los errores gramaticales cometidos por los aprendices de ELE en la actividad oral individual y en la actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres, ambas actividades pertenecen a las destrezas orales.

3.2 Preguntas de investigación

A lo largo de la investigación se dará respuesta a estas cinco preguntas:

- a. ¿Qué tipo de error gramatical cometen los aprendientes franceses con más frecuencia?
- b. ¿Cometen el mismo tipo de error gramatical los aprendices franceses de ELE independientemente de la destreza lingüística de la actividad que realicen (EE vs. EO)?
- c. ¿Los aprendices franceses de ELE cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE sin preparación que en la actividad de EE en la que cuentan con un tiempo de preparación?
- d. ¿Hay diferencias en el tipo de error gramatical cometido por los aprendientes franceses de ELE en la actividad de expresión oral individual y en la actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres?
- e. ¿Qué porcentaje de errores cometidos por los aprendientes de ELE son debidos a la transferencia de la lengua materna?

3.3 Variables de la investigación

En la investigación se tendrán en cuenta las siguientes variables:

1. El número de errores gramaticales totales cometidos.
2. El tipo de error según la categoría gramatical.
3. La destreza lingüística en la que se comete el error: expresión oral / expresión escrita.
4. La preparación o no preparación de la actividad escrita que los aprendices tienen que realizar.
5. La actividad de expresión oral individual frente a las actividades de interacción oral en parejas o en grupos de tres.

De las cinco variables que presentamos en la investigación debemos destacar que hay tres variables independientes: la 3, 4 y 5.

Tanto el tipo de destreza lingüística de la actividad, ya sea oral o escrita (variable 3), como la preparación o no de la actividad (variable 4) y el tipo de actividad individual o en grupo (variable 5) han sido manipuladas en la investigación y determinan una relación directa con las variables dependientes que son la 1 (número de errores totales cometidos) y la 2 (número de errores según la categoría gramatical).

Pretendemos con esto promover una descripción focalizada de la distribución de los errores según las variables mencionadas.

Debemos señalar una variable interviniente muy importante que no ha podido ser controlada en la investigación. Esta variable interviniente es la extensión de las actividades escritas y orales. Se ha intentado que todas las actividades de EE y de EO tuvieran la misma extensión en cuanto a número de líneas o palabras para las actividades de EE, y la misma duración para las actividades orales, pero ha sido imposible conseguirlo, debido a que los informantes en algunas ocasiones no han respetado las consignas de extensión y duración de la actividad.

Cada una de las variables presentadas tiene una relación directa con cada una de las preguntas de investigación y con los objetivos que se han propuesto al inicio de la investigación.

En la selección de las variables se ha tenido en cuenta el tipo de diseño de la investigación. En un diseño descriptivo, como es este, las variables de proceso están vinculadas directamente con el tipo de actividad realizada (escrita u oral). No se han tenido en cuenta las variables de presagio, ni de contexto.

Trabajamos con un grupo homogéneo en cuanto a la LM (francés) y al nivel de español (nivel avanzado C1) y no se han contemplado las variables individuales de cada uno de los informantes, es decir, la edad y el nivel en las demás LE.

3.4 Diseño

3.4.1 Estudio cualitativo

El tipo de diseño de la investigación es descriptivo. Hemos realizado una investigación primaria y empírica con un enfoque exploratorio y heurístico.

La metodología utilizada es inductiva, ya que es la observación la que nos va a permitir generar hipótesis sobre la IL de los aprendientes.

En esta investigación no se ha buscado la representatividad ni la generalización de los datos obtenidos.

Los datos obtenidos servirán para describir, entender y clarificar una experiencia.

Se ha llevado a cabo un estudio longitudinal, puesto que la observación se ha realizado durante un periodo prolongado en el tiempo.

3.4.2 Informantes

La muestra está compuesta por 11 informantes adultos de nivel superior C1. Todos tienen como lengua materna el francés.

La elección de los informantes de nivel C1, para realizar la investigación, no ha sido aleatoria. Queremos comprobar si en este estado del aprendizaje el número de errores cometidos por los aprendientes franceses de ELE es debido a ciertas dificultades persistentes en algunas categorías gramaticales concretas o bien debidas a posibles errores fosilizables.

Los informantes están inscritos en un curso general de ELE en el Instituto Cervantes de Lyon. El curso tiene una duración de 30 horas. El volumen horario está distribuido en dos horas de clase a la semana a lo largo de cuatro meses. El curso se inició el 6 de febrero de 2012 y finalizó el 4 de junio de 2012. Las clases tienen lugar todos los lunes de 18h30 a 20h30 en el aula 2 del IC.

Para la selección de los informantes se ha realizado un muestreo no-probabilístico por conveniencia. Los informantes pertenecen a una clase intacta. Los alumnos que han participado en la investigación son alumnos míos. Soy su profesora. Por lo tanto se puede clasificar la investigación como observación participativa.

El tipo de muestreo no-probabilístico utilizado resta validez externa al estudio, puesto que no podemos generalizar las conclusiones resultantes de la investigación, que hemos realizado, a toda la población de aprendientes franceses de ELE de nivel superior C1. Por el contrario nuestro estudio presenta una gran validez ecológica debido a que el estudio describe un contexto real y natural de enseñanza.

A continuación presentamos una serie de precisiones importantes a tener en cuenta en relación al perfil de los informantes:

a. Tres informantes han pasado una prueba de nivel en el mes de enero para poder integrar el grupo de nivel superior C1. La prueba consiste en un test escrito y una entrevista oral realizada por un profesor de plantilla del IC de Lyon.

b. Dos informantes se encuentran en el nivel C1 después de haber cursado el nivel avanzado B2/4 en el IC de Lyon y haber aprobado la prueba de aprovechamiento al final del curso. La prueba tuvo lugar a principios del mes de febrero de 2012.

c. Seis informantes se encuentran en el nivel C1 tras haber seguido y aprobado todas las pruebas de aprovechamiento de los cursos del nivel avanzado B2 (B2/1, B2/2, B2/3 y B2/4) realizadas en el IC de Lyon.

Es necesario señalar que el ambiente que se ha creado dentro del grupo es excelente. Más de la mitad de los informantes se conoce desde hace varios años, porque han estudiado juntos los niveles anteriores. Esta camaradería y buena relación entre ellos ha contribuido al excelente desarrollo y ejecución de las actividades orales.

Para preservar la identidad de los informantes hemos sustituido el nombre y apellido de cada uno de ellos por un número.

Cada informante aparecerá identificado en todas las actividades escritas y orales con el mismo número. El primer informante tendrá el número uno y así sucesivamente hasta el último informante que tendrá el número 11. Para la asignación del número se ha tenido en cuenta el orden alfabético con el que aparecen recogidos los alumnos en la hoja de asistencia a clase. Con esta asignación numérica se ha garantizado el anonimato de los 11 informantes.

Los gráficos que presentamos a continuación recogen una serie de datos muy importantes y relativos al perfil de los 11 informantes que han participado en la investigación. La información ha sido obtenida mediante un cuestionario (Véase el Anexo 1 del CD. Cuestionario. Datos del informante, pp.161).

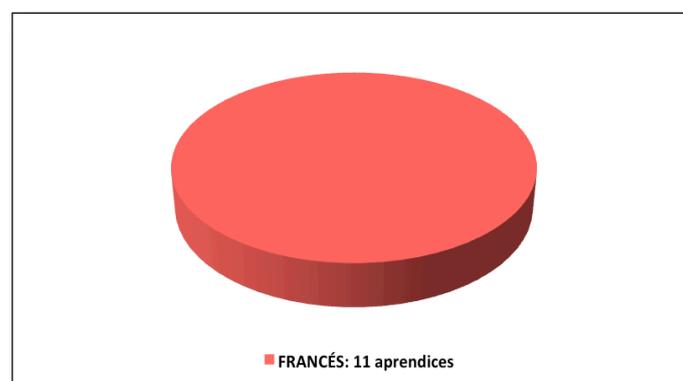


Figura nº 1 Lengua materna de los informantes.

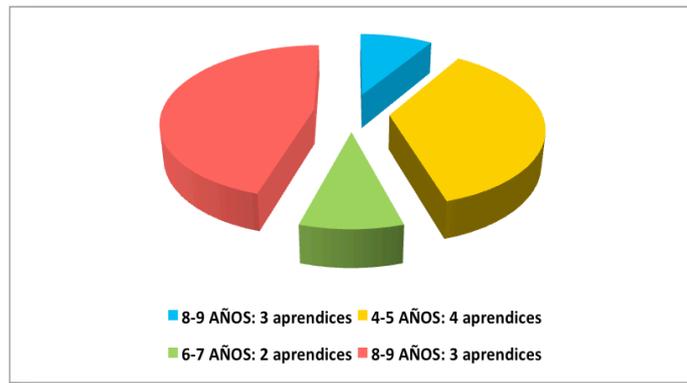


Figura nº 2 Años de estudio de español de los informantes.

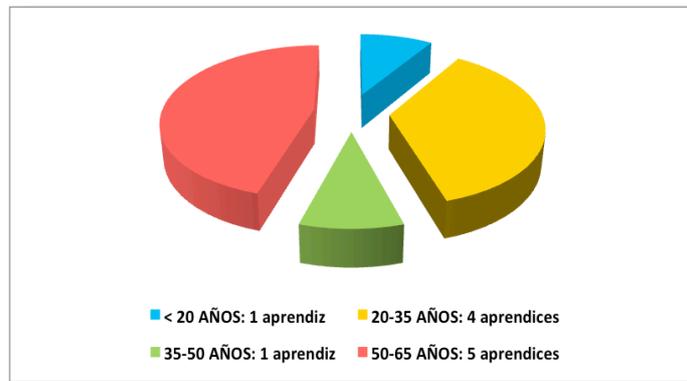


Figura nº 3 Edad de los informantes.

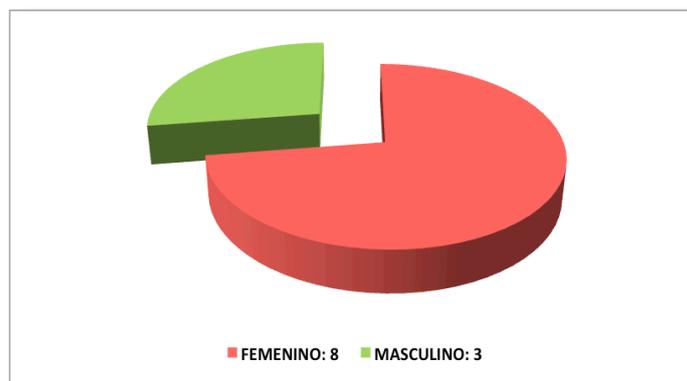


Figura nº 4 Sexo de los informantes.

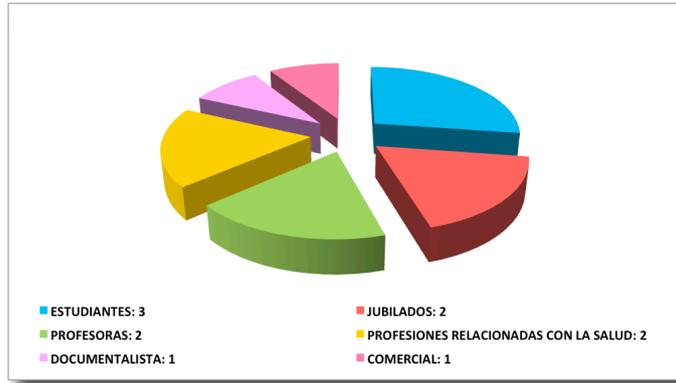


Figura nº 5 Profesión de los informantes.

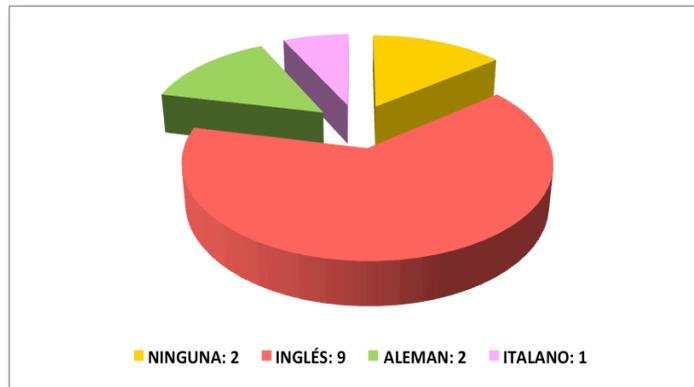


Figura nº 6 Lenguas extranjeras que hablan los informantes.

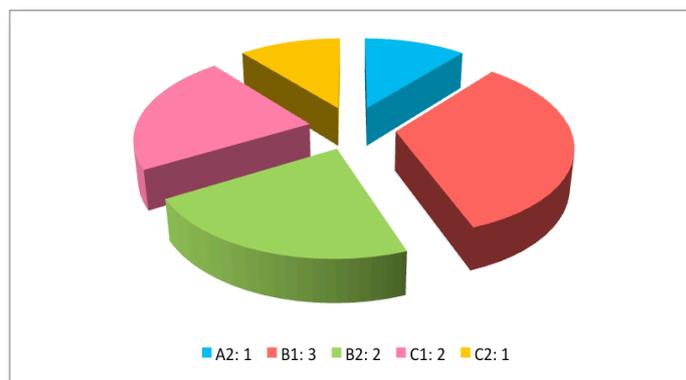


Figura nº 7 Nivel de inglés de los informantes.

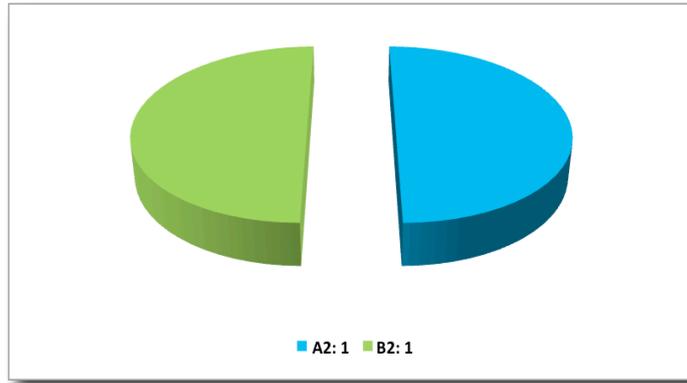


Figura nº 8 Nivel de alemán de los informantes.

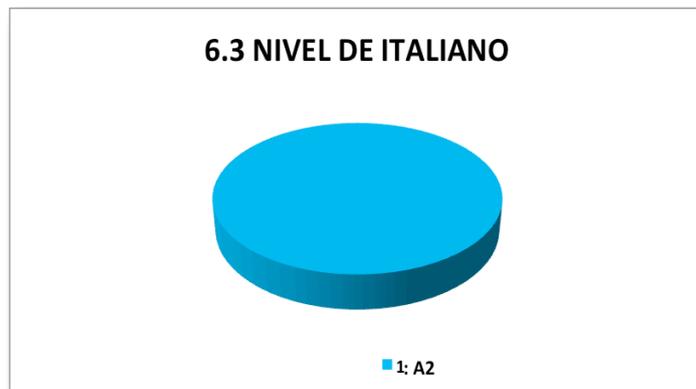


Figura nº 9 Nivel de italiano de los informantes.

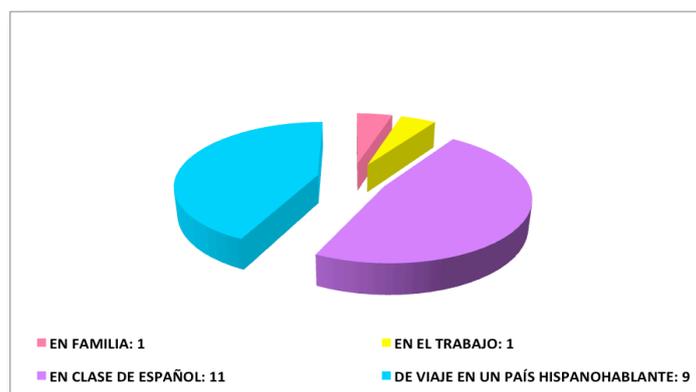


Figura nº 10 Contextos en los que los informantes utilizan la lengua española.

3.4.3 Recogida y toma de datos

La recogida de datos se ha realizado mediante cinco instrumentos diferentes. El primer instrumento de recogida ha sido un cuestionario. Los otros cuatro instrumentos han sido la realización de dos actividades de EE y dos actividades de EO (una actividad de expresión oral individual y una actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres informantes).

La recogida de datos se ha realizado en dos contextos diferentes. Un contexto académico: el aula 2 del IC y un contexto extra-académico: mi casa, la casa de alguno de los informantes y el jardín del IC. Este cambio de contexto ha sido indispensable para poder adaptarse a la disponibilidad horaria de los informantes.

Las herramientas utilizadas en la recogida de datos han sido las siguientes:

- a. Para las actividades escritas: presentar un cortometraje con sonido (actividad de EE.1) y contar una experiencia en el extranjero (actividad de EE.2).
- b. Para las actividades orales: presentar un cortometraje sin sonido (actividad de EO.1) y hablar del último viaje que hayan realizado (actividad de EO.1).

La grabación de las actividades orales ha tenido lugar entre los meses de abril y mayo de 2012. La primera actividad oral fue grabada el 9 de abril de 2012 y la última el 21 de mayo del 2012.

El medio de grabación utilizado para la grabación de las dos actividades orales ha sido un ordenador MacBook Pro.

3.4.3.1 Cuestionario

Los informantes han completado un cuestionario (Véase el Anexo 1 del CD. Cuestionarios) antes de la realización de las actividades escritas y orales.

El cuestionario fue enviado al correo electrónico personal de cada uno de los informantes el 19 de marzo. Una vez que rellenaron el cuestionario lo enviaron a mi dirección de correo electrónico (Véanse las respuestas de todos los informantes al cuestionario en el Anexo 1 del CD).

Este cuestionario ha servido para establecer un perfil más exhaustivo del informante. Los datos recogidos arrojan luz sobre la descripción del sujeto y también sobre el comportamiento de todos los informantes.

El cuestionario da respuesta a estas dos preguntas:

1. ¿Quiénes son los informantes?: edad, género, profesión, conocimiento y nivel en las L2.
2. ¿Qué hacen los informantes?: hábitos e historia personal.

3.4.3.2 Actividades escritas y orales

La recogida de datos para la investigación se ha llevado a cabo mediante la realización por parte de los informantes de cuatro actividades. Dos actividades de expresión escrita y dos actividades orales.

Las cuatro actividades tienen en común haber sido semi dirigidas.

3.5 Procedimiento de la investigación

3.5.1 Actividades de EE

1. La primera actividad de EE que los informantes han tenido que realizar ha sido el visionado y presentación por escrito de un cortometraje con sonido.

Los informantes recibieron, de manera personalizada, un correo electrónico el 9 de abril en el que se les envió el enlace que tenían que consultar para poder tener acceso al cortometraje asignado (Véase la bibliografía dedicada a los cortometrajes, pp.159-160) y las consignas para la realización de la tarea en casa (Véase el Anexo 2. Consignas para realizar las actividades escritas, pp.162).

Tenían que entregar la tarea en la clase siguiente, es decir, el 16 de abril.

El corpus de esta actividad está compuesto por 11 expresiones escritas (Véase el corpus manuscrito de la actividad de EE.1 en los Anexos del CD).

Para la realización de esta actividad se han seguido los siguientes pasos:

1. Se le ha buscado y asignado a cada informante un cortometraje. Cada informante tiene un cortometraje diferente. Ningún cortometraje ha sido asignado a más de un informante.
2. Los informantes han realizado el visionado en casa. Se les ha dado la opción de ver el cortometraje dos veces, en el caso de considerarlo necesario.
3. Después del visionado han tenido veinte minutos para preparar por escrito la presentación del cortometraje. Se les ha dado la posibilidad de utilizar el diccionario durante el proceso de preparación.

No vamos a analizar los errores léxicos cometidos a lo largo de las producciones orales, por lo que la utilización del diccionario ha servido para facilitar la argumentación y exposición del cortometraje por parte de los informantes, y no afecta al desarrollo de la investigación.

A continuación, presentamos algunas precisiones importantes relacionadas con la estructura organizativa de la actividad:

a. La duración de los cortometrajes oscila entre los diez minutos, para el cortometraje que tiene la menor duración y los veintitrés minutos, para el cortometraje más largo.

Tenemos que tener en cuenta que algunos cortometrajes tienen una duración superior a otros, pero en muchos casos la acción en los cortometrajes más largos es mucho más dilatada, por lo que suceden menos cosas en mucho más tiempo.

Lo importante en esta actividad es que los informantes sean capaces de presentar y contar el cortometraje con detalles y apreciaciones, independientemente de la duración que tenga el cortometraje.

b. La adjudicación de los cortometrajes a cada uno de los informantes no ha sido aleatoria. Se ha intentado, en la medida de lo posible, asignar el corto al informante teniendo en cuenta dos criterios: el criterio temático y el criterio pedagógico, es decir, la edad, los gustos y los intereses de cada uno de ellos.

c. En las consignas de la actividad se ha especificado la extensión que tiene que tener la EE en número de palabras o de líneas, pero aun teniendo en cuenta esta precisión, no tenemos una extensión homogénea de la actividad. Podemos encontrar EE de un folio por las dos caras únicamente y otras EE de dos e incluso tres folios por las dos caras.

d. Los once cortometrajes con los que van a trabajar los informantes en esta actividad son los siguientes:

Allanamiento de morada. Mateo Gil, 1998, 16'51.

Ana y Manuel. Manuel Calvo, 2004, 10'48.

Diez Minutos. Alberto Ruiz Rojo, 2005, 15'33.

El examinador. José Antonio Pajares, 2005, 18'48.

En un día perfecto. Jacobo Rispa, 1999, 17'26.

Éramos pocos. Borja Cobeaga, 2007, 16'14.

Historia de un búho. José Luis Acosta, 2001, 20'35.

La aventura de Rosa. Ángela Armero, 2007, 10'12.

Pasemos al plan B. Paz Piñar, 2007, 12'16.

Traumatología. Daniel Sánchez Arévalo, 2007, 22'59.

Una feliz Navidad. Julio Díez, 2001, 14'06.

Presentamos una tabla en la que recogemos el título del cortometraje asignado a cada uno de los informantes.

INFORMANTES	EXPERIENCIA EN EL EXTRANJERO
1	<i>Traumatología</i>
2	<i>La aventura de Rosa</i>
3	<i>Allanamiento de morada</i>
4	<i>El examinador</i>
5	<i>Pasemos al plan B</i>
6	<i>Éramos pocos</i>
7	<i>Una feliz Navidad</i>
8	<i>Diez minutos</i>
9	<i>En un día perfecto</i>
10	<i>Historia de un búho</i>
11	<i>Ana y Manuel</i>

Tabla nº 1

2. La segunda actividad de EE realizada por los informantes ha sido la redacción de una experiencia vivida en el extranjero. Esta tarea fue hecha durante los últimos 20 minutos de la clase del lunes 23 de abril.

Esta tarea en clase no cuenta con tiempo de preparación.

Los informantes recibieron unas consignas antes de la realización de la actividad (Véase el anexo 2. Consignas para realizar las actividades escritas, pp. 163).

Se les pidió que contaran una experiencia vivida en el extranjero durante un viaje o una estancia corta. La extensión de la actividad era de unas 20-25 líneas, pero no todos los informantes tuvieron en cuenta esta consigna, por lo que contamos con once EE de extensión diferente.

Esta tabla recoge el lugar en el que se desarrolló la experiencia vivida:

INFORMANTES	LUGAR VISITADO
1	Colombia
2	Barcelona
3	París
4	Madrid
5	Pirineos Españoles
6	Salamanca
7	San Petersburgo
8	Londres
9	Oviedo
10	Polonia
11	Inglaterra

Tabla nº 2

3.5.2 Actividades de EO

1. La primera actividad oral que han realizado los informantes es individual. Esta actividad cuenta con un tiempo de preparación de 20 minutos. El corpus de esta actividad está formado por un total de 11 EO (Véanse las grabaciones en el DVD adjunto y las transcripciones de las presentaciones en el CD).

Las consignas de esta actividad son muy similares a las expuestas con anterioridad para la primera actividad de EE (Véase el anexo 2. Consignas para realizar las actividades de EE, pp.164) La diferencia más destacable es que los cortometrajes utilizados en esta actividad son mudos, no tienen sonido.

Una parte del corpus de los cortometrajes que los informantes han tenido que visionar son cortos de animación. Los cortometrajes de animación han sido adjudicados a los aprendices que pertenecen a la franja de edad de entre 20 y 35, debido a la posible cercanía a sus gustos e intereses. En relación a la selección de los cortometrajes podemos decir que cuatro de los once cortometrajes seleccionados no son mudos completamente.

En algunas escenas de estos cortos aparece algún tipo de diálogo o palabras sueltas, que en la mayor parte de las ocasiones tienen como finalidad la contextualización de la situación presentada en la historia. La presencia de estos diálogos no va a modificar en ninguna medida la realización de la actividad que va a realizar el informante, ni va a favorecer a los informantes que tengan diálogos en sus cortometrajes frente a los informantes que tengan un cortometraje mudo, porque los

informantes tienen que contar el argumento de la historia y no reproducir palabra por palabra lo que dicen los personajes.

Encontrar cortometrajes mudos que tengan una duración superior a los 10 minutos y que cuenten una historia que pueda atraer a los alumnos desde el minuto uno ha sido una tarea ardua. Algunos de los cortometrajes seleccionados fueron nominados a los Premios del cine español: *Los Goya*, incluso alguno de ellos fue el ganador al mejor cortometraje en los Goya en los que fue presentado. Uno de ellos fue nominado como mejor cortometraje en los *Oscar* de Hollywood.

Los once cortometrajes con los que van a trabajar los aprendices en esta actividad son los siguientes:

Alarm. Moohyun Jang y Jungoo Choo, 2009, 8'50.

Alma. Rodrigo Blaas, 2009, 5'30.

Alumbramiento. Víctor Erice, 2002, 10'51.

Contracuerpo. Eduardo Chaperó-Jackson, 2009, 14'46.

El perro andaluz. Luis Buñuel, 1929, 16'28.

Esposados. Juan Carlos Fresnadillo, 1996, 22'36.

La bruxa. Pedro Solís, 2010, 11'22.

La gotera. Eduardo Grojo y Jorge Sánchez Cabezedo, 1996, 10'17.

La nevera. Enrique Fornes, 2003, 13'.

Sangre Ciega. Ángeles y Miguel Albadalejo, 1995, 12'44.

Signs. Patrick Huges, 2009, 11'15.

A continuación presentamos una tabla en la que aparece recogida toda la información relacionada con la actividad de EO.1.

INFORMANTES	CORTOMETRAJE MUDO VISIONADO	FECHA DE LA GRABACIÓN	DURACIÓN DE LA PRESENTACIÓN
1	<i>La nevera</i>	13/04	9'19
2	<i>Signs</i>	10/04	10'50
3	<i>Esposados</i>	09/04	14'54
4	<i>Un perro andaluz</i>	17/04	9'17
5	<i>Alumbramiento</i>	17/04	8'14
6	<i>Sangre ciega</i>	10/04	6'42
7	<i>Alarm</i>	10/04	6'08
8	<i>Contracuerpo</i>	09/04	9'39
9	<i>La gotera</i>	20/04	7'57
10	<i>La bruxa</i>	19/04	16'14
11	<i>Alma</i>	26/04	5'38

Tabla nº 3

2. La segunda actividad oral se ha realizado en parejas o en grupos de tres informantes. Esta asignación se ha debido al número impar de los informantes que constituyen nuestra investigación. El corpus está constituido por un total de cinco diálogos. La duración de la actividad ha dependido del número de informantes en cada una de las presentaciones (Véanse las grabaciones en el DVD adjunto y las transcripciones de los diálogos en el CD).

La actividad consistió en contar el último viaje que habían realizado. Esta actividad no ha contado con tiempo de preparación.

Se les dio la posibilidad de elegir con que compañero querían realizar la interacción comunicativa. Esta libertad de elección les permitió agruparse teniendo en cuenta sus afinidades y simpatías.

El informante 3 aparece en dos EO, debido a la necesidad de darle la réplica al último informante. Solo se ha tenido en cuenta a la hora de identificar, describir y clasificar el error gramatical la prestación realizada en la interacción realizada con el informante 8.

Al igual que en las actividades anteriores los informantes recibieron antes de la realización de la actividad una serie de consignas (Véase el anexo 3. Consignas de las actividades orales, pp.165).

En esta tabla se recoge toda la información relacionada con la agrupación de los informantes, la fecha de grabación y la duración de los diálogos presentados en la actividad.

INFORMANTES	FECHA DE LA GRABACIÓN	DURACIÓN DE LA EO.2
1-11	26/04	23'21
2-6-7	10/04	28'53
3-8	09/04	14'54
3-9	21/05	20'23
4-5-10	19/04	31'20

Tabla nº 4

3.5.3 Tipo de análisis de datos

Los datos obtenidos en la investigación serán analizados mediante un análisis mixto: cualitativo y cuantitativo. Se utilizará la estadística descriptiva, en la que se medirá la frecuencia en la que aparecen los errores gramaticales en las actividades de EE y EO, para proporcionar datos cuantitativos sobre la regularidad en la que se producen los fenómenos observados y poder comparar los resultados según las variables del estudio. El análisis se completará con una descripción cualitativa de los errores observados.

Para poder realizar el análisis de los datos se han diseñado dos tablas: en una de las tablas se recogen e identifican, por categorías gramaticales, los errores cometidos en el contexto en el que aparecen, y en la otra tabla se describen y clasifican los errores.

En este primer estudio exploratorio no se va a realizar la tarea final, que consistiría en explicar todos los errores, teniendo en cuenta si son debidos a: *analogías*, *influencias de la norma fuerte*, *hipercorrección*, *neutralización*, *reestructuración* y *formación de una hipótesis idiosincrásica* (Fernández, 1997), para posteriormente valorar la gravedad de cada uno de estos errores y la propuesta de acciones que favorecerían el paso adelante en el aprendizaje del ELE.

Esta última parte del análisis de los errores la llevaremos a cabo en un futuro Doctorado, que tendrá como finalidad la continuación del estudio de investigación iniciado en este trabajo de fin de Máster.

A continuación presentamos las tablas, junto a una codificación cromática, por categoría gramatical, que servirá para la identificación de los errores:

CODIFICACIÓN DE LOS COLORES	
1.	Sustantivos y adjetivos
2.	Artículos
3.	Pronombres
4.	Adverbios
5.	Verbos
6.	Preposiciones
7.	Oraciones subordinadas
8.	Conjunciones
Ø	Ausencia

1. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR

	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS					
	ARTÍCULO DETERMINADO		ARTÍCULO INDETERMINADO		
ARTÍCULOS					
	PRONOMBRES RELATIVOS		PRONOMBRES POSESIVOS	PRONOMBRES PERSONALES	
PRONOMBRES					
	PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS			PRONOMBRES INDEFINIDOS	
PRONOMBRES					
	ADVERBIOS DE LUGAR	ADVERBIOS DE TIEMPO	ADVERBIOS DE MODO	ADVERBIOS DE RELATIVO	ADVERBIOS DE NEGACIÓN
ADVERBIOS					
	INDICATIVO Presente de Indicativo	INDICATIVO Tiempos de pasado	INDICATIVO Condicional	INDICATIVO Futuro	
VERBOS					
	SUBJUNTIVO Presente	SUBJUNTIVO Imperfecto	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES	
VERBOS					
	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS	
VERBOS					
	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR vs. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL	
PREPOSICIONES					
	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES	
PREPOSICIONES					
	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
ORACIONES SUBORDINADAS					
	CONJUNCIÓNES COORDINANTES Y / U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE	
CONJUNCIÓNES					

Tabla nº 5

2. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR

	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS				
	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN	
ARTÍCULOS				
	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
PRONOMBRES				
	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO	
PRONOMBRES				
	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO	
ADVERBIOS				
	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJETO/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO DE PASADO
VERBOS				
	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO INDICATIVO Vs. SUBJUNTIVO	USO ERRÓNEO DE SER vs. ESTAR	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS
VERBOS				
	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
VERBOS				
	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
PREPOSICIONES				
	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS			
ORACIONES SUBORDINADAS				
	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN		EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN	
CONJUNCIÓNES				

Tabla nº 6

La metodología de análisis del error se ha realizado en dos etapas complementarias que pasamos a continuación a explicar.

La primera de las etapas ha consistido en identificar el error en cada una de las cuatro actividades realizadas por los aprendientes.

Hemos encontrado e identificado errores que claramente se apartan del paradigma de la lengua meta, errores a los que Corder (1997) denominaría como «*error idiosincrásico aparente*», y que un nativo no cometería en ninguno de sus registros.

Al mismo tiempo nos encontramos con frases que descontextualizadas y analizadas independientemente del contexto en el que han aparecido podrían ser consideradas correctas, pero que no lo son en el contexto real en el que aparecen, Corder los denomina como «*errores idiosincrásicos no aparentes*».

Durante la identificación de los errores nos han surgido ciertas dudas en cuanto a la adecuación de algunas estructuras recogidas en las actividades, a la norma del lenguaje estándar y por consiguiente a las normativas establecidas por la *Real Academia de la Lengua Española* (RAE), por las gramáticas y por los diccionarios, a todos ellos se ha recurrido en numerosas ocasiones para solventar la dudas surgidas.

Teniendo en cuenta que los errores aparecen descontextualizados y recogidos en tablas se hace necesario ver el error en el contexto real en el que aparece para evitar cualquier posible duda (Véase el Anexo 4 recogido en los Anexos en CD).

La segunda etapa ha consistido en describir y clasificar los errores de acuerdo con la tipología de errores mencionada anteriormente.

La tipología que va a servir de base en esta segunda etapa es la presentada para los errores gramaticales por Fernández (1997) y por Vázquez (1999).

La clasificación presentada ha ido sufriendo modificaciones y adaptaciones a lo largo de la investigación, para poder describir los errores que íbamos encontrando en las actividades, por lo que podemos decir, que hasta el análisis de la última actividad de EE.2 realizada por el último aprendiente no hemos contado con una clasificación definitiva.

Esta manera de abordar la descripción del error nos ha permitido presentar unas tablas centradas y adaptadas al tipo de error cometido por los aprendientes franceses, y en las que se tiene en cuenta el tipo de error específico en un estadio de aprendizaje de nivel C1.

4. DESCRIPCIÓN Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está destinado a la presentación de los resultados de la investigación que hemos realizado.

En primer lugar ofreceremos una visión global cuantitativa con cifras absolutas y porcentajes por actividad de los errores producidos por los aprendientes, y en segundo lugar se conocerán los contextos concretos en los se produce el error mediante la realización de un análisis cualitativo.

Para facilitar la lectura y presentación de los resultados se ha optado por recoger los errores actividad por actividad, es decir, todos los errores producidos, en cada una de las actividades, aparecen juntos sin distinción del aprendiente que lo ha cometido, puesto que no se ha tenido en cuenta como variable en la investigación, en este primer estudio descriptivo, el perfil del informante. Remitimos al anexo 4 recogido en los anexos en el CD, para poder consultar de manera detallada y específica todos los errores por aprendiente.

4.1 RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EE.1

En esta primera actividad de expresión escrita con preparación se han cometido un total global de 285 errores, que constituyen un 22,62% de los 1260 errores producidos en el conjunto de las cuatro actividades realizadas por los aprendientes a lo largo de la investigación. Se convierte de esta manera a nivel cuantitativo, por porcentajes, en la segunda actividad en la que se comete un mayor número de errores tras la actividad de EO.2, que obtiene un total del 46,35% de los errores.

A continuación presentamos los errores recogidos en tablas de identificación del error y de descripción y clasificación del error, para seguidamente ofrecer una serie de gráficos en los que aparecen recogidos por porcentajes de error las ocho categorías gramaticales en las que se centra la investigación.

1. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR EE.1

	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	- Sus madre - Sus corazón - Sus primer encuentro - el grupo de vecino* - al centro de llamada*	- Sus amor - Sus tristeza	- el primer es una vaporeta* - un malo doloroso* - es el bueno	- Mucho expresividad* - La llegada... necesario - de cada Ø	- Cuatro otros* - Dos otros*

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	- una empresa de móvil* - cinco segundas*		número* - es el tercero personaje* - el bueno número*	- el último cifra* - su cuenta está agotado* - todas Ø escaparates*	
--------------------------------	--	--	---	---	--

	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
ARTÍCULOS	- Siendo Ø drama - Ø traumas - Ø dráma y Ø comedia** - Ø pagina 6 - Ø pagina 8 - se pone Ø gafas de sol* - que la llamaba por la segunda vez* - el último* - lo ley* - le queda todos Ø terminales - Es la noche durante* - Todas Ø escaparate*	- una coco - una arma* - Ø infarto - une carretera* - un pantalla* - una otra mujer* - un otro hombre*

	PRONOMBRES RELATIVOS	PRONOMBRES POSESIVOS	PRONOMBRES PERSONALES
PRONOMBRES	- una hermana quien está* - Le pide que es - Es una chica Ø que le llama* - la persona quien contesta* - quiere saber cúal número* - una amiga quien vino*	- y su decir nada a sus padres, sale con ellos	- no le vimos - y Ø explica - Cuando la abre - La intenta de - Haber se encontrado - La mujer se niega - Rosa Martín que le abra - Te puede pagar como - Las han engañado - Va a hacerla a la vecina - Si no la interesa - Para robar la - Haber les encontrado - El marido le llame - Le resuelve el comercial - la chica que Ø conducía - que Bruno Ø ha conseguido - Bruno le agradece - Les abandonó - Ø negó - Ø quedaron - y la ofrece una copa* - la sentía y la ofrece* - mostrándola que - le besa - le utiliza - le impide - le dice que Ø ha tocado - El enano Ø explica - Ø hablando a Felipe - él no le deja - está guapísima para ello - y juntos le sentía soldado

	PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRES INDEFINIDOS
PRONOMBRES	- estas locos - estas locos	- Jamas podemos conocer algo de*

	ADVERBIOS DE LUGAR	ADVERBIOS DE TIEMPO	ADVERBIOS DE MODO	ADVERBIOS DE RELATIVO	ADVERBIOS DE NEGACIÓN
ADVERBIOS		- justo antes Ø la muerta* - Descubrimos entonces - Después no saben hacer las tareas	- bien identificarlos*		- no sentía, porque Ø añade

	INDICATIVO Presente de Indicativo	INDICATIVO Tiempos de pasado	INDICATIVO Condicional	INDICATIVO Futuro
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - se mostran hombres - puede volver a la memoria - es la familia - el grupo de vecino pasan - Sona - rega - colga - descolga - Al principio crea que es una broma - que no pueda contestarle - no crea lo que dice - Luis le digo quien es - Hay los hermanos del difunto* - se sinte - descolga - empeza - oyemos - encende - colga - juga - dija - pagua - todavía le queda todos - que le avanza - suelto el papel - Encontra - Quiero un perro - A principio del film veremos 	<ul style="list-style-type: none"> - Soboraron - Han tenido - Cocinó - Niegó - se desarrollo los créditos - empezó a desarrollarse los créditos* - fue llamado desde - ha logrado encontrar - ocurrió - he mirada - Si no teníamos - Ha sido dejado 	<ul style="list-style-type: none"> - Deciría 	<ul style="list-style-type: none"> - Obtendrá

	SUBJUNTIVO Presente	SUBJUNTIVO Imperfecto	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - encontra al camarero - Como quiere - El director tinga - Piense - Observe la escena - explicación para que le hacen las - que no satisfechan 	<ul style="list-style-type: none"> - antes Ø que Manuel se fue 		<ul style="list-style-type: none"> - se ha vuelto a fumar* - a sacar el carné - que se aparque * - entre aparcarse* - Bruno Ø le agradece - La llamada corta - parece a un una* - El cortometraje parece* - Se recuerda*

	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - En la habitación del padre muriendo* - van a continuar a tramar* - se entrena a operar* - el chico lo conectando - Luis continua de gritar* - cansado continua de gritar* - sigue denegar* - Ø hablando a Felipe* 	<ul style="list-style-type: none"> - El lema y la manera de presentar me gustó - hay cosas que no me gustó* - a el Ø gusta más 	<ul style="list-style-type: none"> - Dicuten ser menos intensos como antes* - ha tomado una tila conformándose - Piense tener tantas* - Conformándose* - Podemos Ø a - a Javi moriendo* - Se divierte en imaginar* 	<ul style="list-style-type: none"> - Es escrita* - Está el centro de la estafa - el cura sentía que es aquí - es enterro vivo - estaba Luis que la llamaba - porque es en una reunión* - soy enterro vivo - estar feliz por alguien - Es muerta* - Es muy triste y dice que es mucho mas triste**

	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR vs. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrimos Ø* - No se acuerda Ø - Se niega Ø - Estar seguro Ø* - Tampoco se acuerda Ø - duda Ø que quepa - Al ver Ø un grupo* - conformándose al cartel* - se da cuenta Ø que* - operar sobre su pollo - Venga Ø vivir* - Persuadir a* - se da cuenta Ø que* - regresa Ø charlar* - Informa Ø que hay* - Compara la emoción a la empieza* 	<ul style="list-style-type: none"> - uno par bien identificarlos* - Por el cual* - un sentí para navidad* - mercadillo por el domingo* 	<ul style="list-style-type: none"> - Ni Ø sus trabajos, ni Ø donde viven - y Ø sus peinas - sufrido mucho de la ausencia* - ropa Ø civil* - intenta en vano de llamarla* - su situación de una situación - le dice de consultar* - para él es de pagar* - le propone de vender algo* - el cura se acerca de ella* 	<ul style="list-style-type: none"> - elegir Ø uno* - difícil reconocer Ø los personajes* - demasiado tiempo Ø cada uno* - vemos Ø una* - le describe Ø Rosa* - eligiendo Ø Mario* - Y Ø Mario* - en raptar Ø la joven* - descubriendo otra vez Ø la joven* - Ver Ø la abuela* - Llamar Ø su mujer* - se ve en una casa Ø un chico* - vemos Ø la familia* - salvar Ø alguien* - había perdido Ø su perro* - controlar Ø los individuos* - vender a su cuerpo* - vemos Ø los personajes* - vemos también Ø* - un mira Ø la mujer* - mucho mas que Ø Manuel* - no puede reemplazar Ø nadie* - Ha dejado Ø Man* - ve a Manuel y Ø Men* - ha encontrado Ø Man* - propone llamar Ø Man*

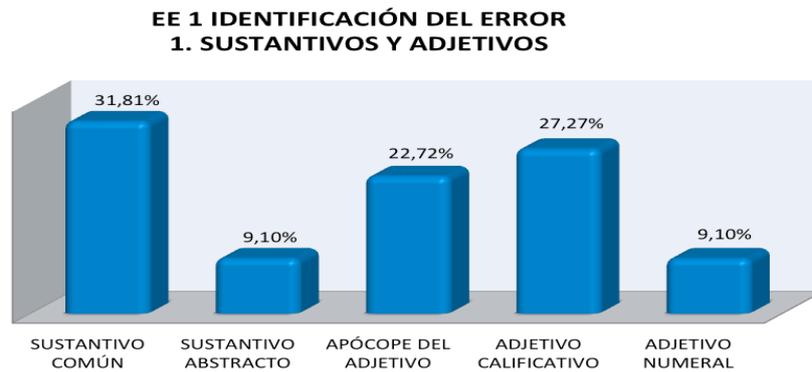
	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - está también al hospital* - Antes de la salida - sale en el jardín* - la madre baja Ø la escalera - regresa en el salón* - acerca del panteón* - En su lado Luis* - mirando sobre la pantalla* - A la parada* - con su perro a casa* - cuando baja en la calle* 	<ul style="list-style-type: none"> - Por mes* - y al momento,* - Después Ø un momento* - Por la mañana siguiente* - el enchufe durante que - Después Ø un hombre* - en un rio antes Ø que Manuel* 	<ul style="list-style-type: none"> - Como Ø parar un tren* - Y Ø ocuparse* - con el resultado Ø que* 	<ul style="list-style-type: none"> - Vemos el camarero* - a pesar del señal - antes el choque* - satisfiechan el medico - delante el panteón* - se va el dia siguiente* - al ver que llamó el bueno - A principio

	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
ORACIONES SUBORDINADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Le muestra uno Ø en que ellos también quieren 	<ul style="list-style-type: none"> - a Ø volver - la ayuda Ø la sentía 		<ul style="list-style-type: none"> - Menos intensos como* 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando vivía con

	CONJUNCIÓNES COORDINANTES Y/U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
CONJUNCIÓNES	<ul style="list-style-type: none"> - Ø sus dudas - , perezosos - , la cocina - y imaginan - Manuel et que significa* - los regalos, Ø la cena 	<ul style="list-style-type: none"> - Pues ambos la insultan* 	<ul style="list-style-type: none"> - sino le da - sino que no - sino que no pueda 	<ul style="list-style-type: none"> - Mientras Ø a ella - mientras que hace cuatro

Tabla nº 7

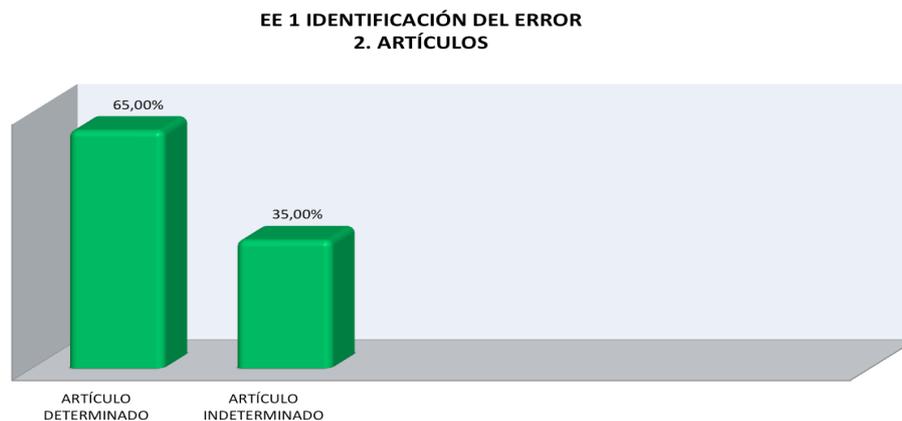
Figura nº 11



Un 7,71% de los errores, que se producen en la actividad de EE.1, los encontramos en los sustantivos y adjetivos, que de esa manera se convierten en la cuarta categoría gramatical que presenta una cifra más elevada de errores en la actividad de EE.1 por detrás de proposiciones, verbos y pronombres.

El análisis cuantitativo muestra que 1/3 de los errores gramaticales cometidos en la categoría gramatical se registra en el sustantivo común lo que arroja luz sobre las dificultades que plantea a los aprendientes.

Figura nº 12



El análisis de los errores sobre el artículo revela que la dificultad sobre esta categoría se centra en el artículo determinado «*el, la, las, los*» presentando una resistencia significativa y fosilizable en la elección del artículo que puede ser debida, en gran medida, a que en francés algunas palabras no tienen el mismo género que en español.

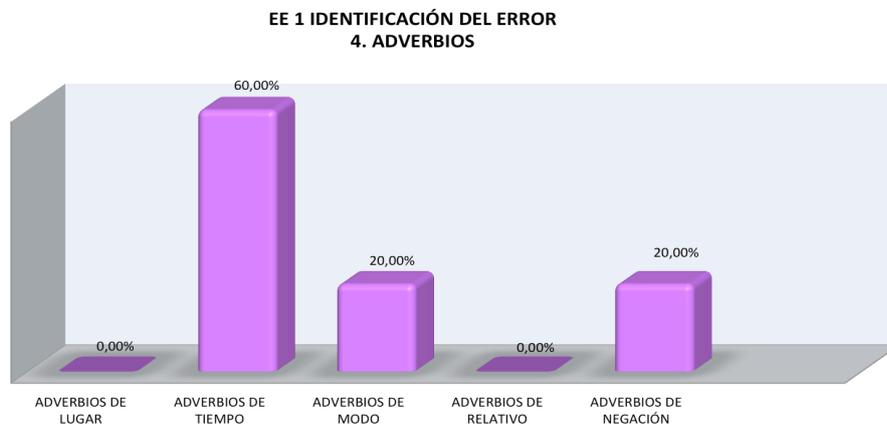
Figura nº 13



El número total de errores contabilizados asciende a 44 lo que sitúa a esta categoría en una posición privilegiada, la tercera posición con un 15,5% del computo total de errores, en cuanto a los problemas que plantea al aprendiente francés de ELE.

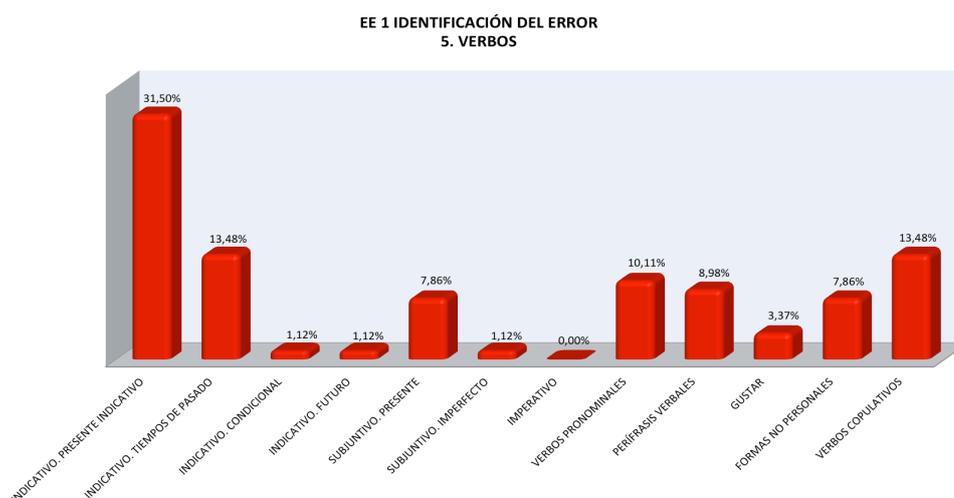
Se recogen las cifras más amplias de errores en el apartado de los pronombres personales que presenta la mayor resistencia a la asimilación por parte de los aprendientes.

Figura nº 14



Las cifras de errores en los adverbios son bajas. Solo se contabilizan 5 errores en toda la actividad, lo que demuestra que los problemas que subyacen de esta categoría gramatical son muy limitados, lo que, en un principio, puede facilitar la tarea de superación. Los adverbios de tiempo con un 60% son los que presentan mayores problemas para los aprendientes. Llama la atención en esta actividad el dominio de los adverbios de lugar y los adverbios de relativo que no presentan ningún error.

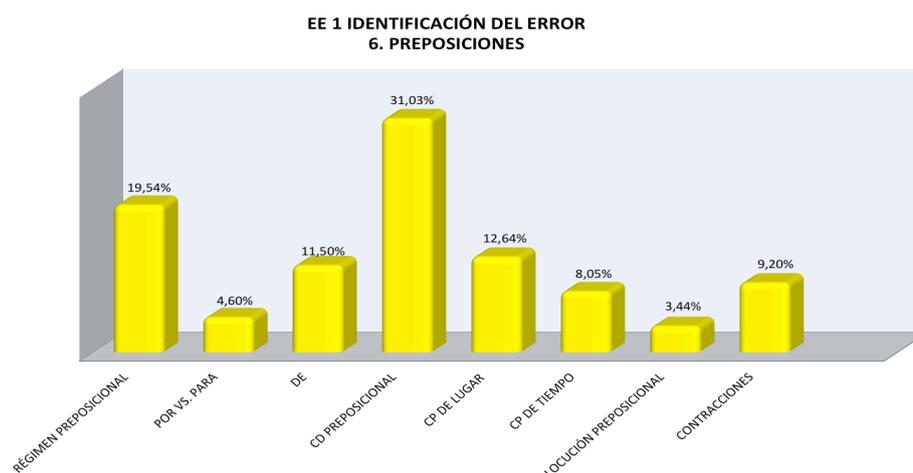
Figura nº 15



El número total de los errores que inciden sobre los verbos utilizados en la composición es de 89, lo que representa el 31,2% del total de errores de nuestro corpus de la actividad de EE.1. Se trata de un apartado importante en el conjunto de las dificultades de los aprendices franceses de ELE.

Los problemas relacionados con los valores y usos verbales concentran el número más alto de errores en la categoría verbal. Los verbos en el modo Indicativo (31,50%), los tiempos de pasado y los verbos copulativos con 13,48% respectivamente. Dado que las composiciones que analizamos narran, en su mayoría, acciones pasadas no nos sorprenden estos resultados.

Figura nº 16

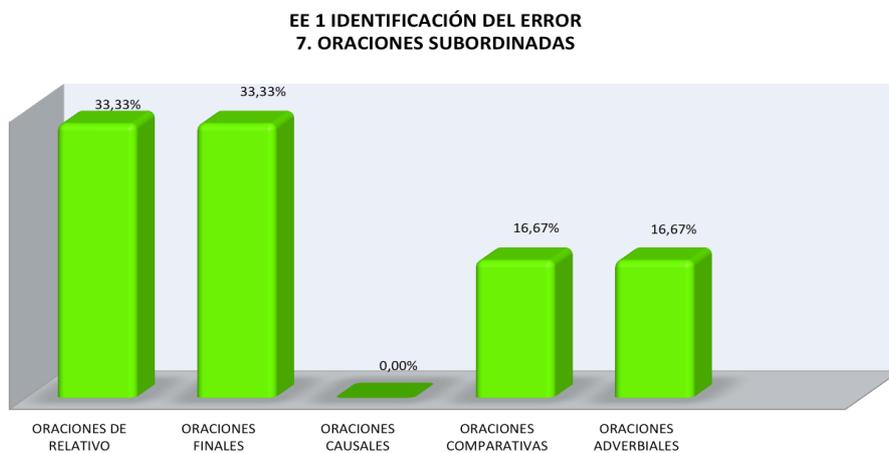


El uso erróneo de las preposiciones es uno de los puntos que suele ofrecer más resistencia en la adquisición del ELE. Junto con los verbos presentan las cifras de errores más altas.

Esa mayor cantidad de errores obedece de alguna manera al abundante uso que se hace en la lengua de esas partículas.

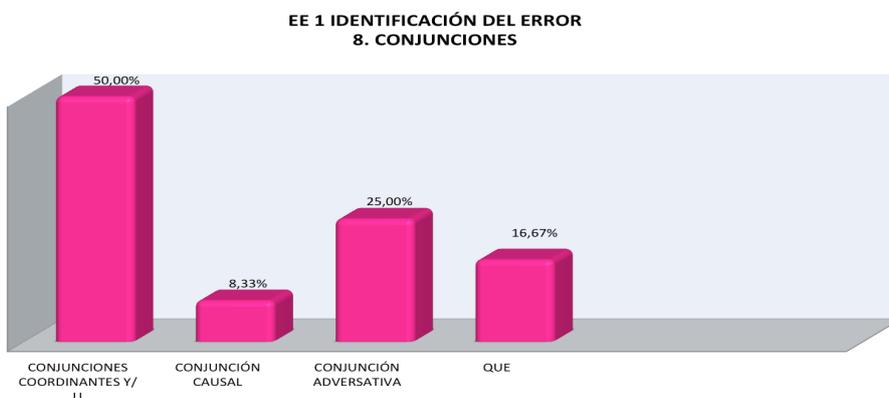
El total de preposiciones erróneas es de 87, lo que representa un 30,5% sobre la cantidad total de los errores de la actividad. Una cifra que pone de relieve la tradicional dificultad que estas partículas representan en nuestro corpus. La mayor desviación la encontramos en la selección de la preposición para el CD preposicional. Las mayores dificultades las plantea el complemento directo que va introducido con preposición en español y sin ella en francés.

Figura nº 17



Los errores son muy escasos en esta categoría gramatical, solo 6 errores que constituyen el 2,1% de la totalidad del error en la actividad. La dificultad existe y los errores se concentran especialmente en las oraciones de relativo y las oraciones finales, ambos contabilizan 2 errores. El error incide significativamente en la construcción de la oración subordinada sin la conjunción correspondiente.

Figura nº 18



Los errores de este apartado se concentran en la utilización de manera errónea de los enlaces copulativos, con un total de 6 errores de los 12 que se contabilizan globalmente. El total de los errores es bajo, representa un 4,2%, y se refiere en todos los casos a la conjunción y.

2. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR EE.1

	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Mucho expresividad - La llegada... necesario - el último cifra - su cuenta está agotado - cinco segundas - todas \emptyset escaparates 	<ul style="list-style-type: none"> - Sus madre - Sus corazón - Sus amor - Sus tristeza - Sus primer encuentro - el grupo de vecino - al centro de llamada - una empresa de móvil 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuatro otros - Dos otros - de cada \emptyset 	<ul style="list-style-type: none"> - el primer es una vaporeta - un mal doloroso - es el bueno número - el bueno número - es el tercero personaje

	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - una coco - una arma - une carretera - que la llamaba por la segunda vez - el último - lo ley - un pantalla - una otra mujer - Es la noche durante - un otro hombre 	<ul style="list-style-type: none"> - Siendo \emptyset drama - \emptyset traumas - \emptyset dráma y \emptyset comedia - \emptyset pagina 6 - \emptyset pagina 8 - \emptyset infarto - se pone \emptyset gafas de sol - le queda todos \emptyset terminales - Todas \emptyset escaparates 	

	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - estas locos - estas locos 	<ul style="list-style-type: none"> - y su decir nada a sus padres, sale con ellos 	<ul style="list-style-type: none"> - una hermana quien está - Le pide que es - la persona quien contesta - quiere saber cual número - una amiga quien vino 	<ul style="list-style-type: none"> - Jamas podemos conocer algo de

	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - y \emptyset explica - \emptyset negó - \emptyset quedaron - Es una chica \emptyset que le llama - le dice que \emptyset ha tocado - El enano \emptyset explica - \emptyset hablando a Felipe 	<ul style="list-style-type: none"> - Haber se encontrado - La mujer se niega - Rosa Martín que le abra - Te puede pagar como - Las han engañado - Va a hacerla a la vecina - la chica que \emptyset conducía - que Bruno \emptyset ha conseguido - le impide - está guapísima para ello 	<ul style="list-style-type: none"> - no le vimos - Cuando la abre - La intenta de - Si no la interesa - Para robarla - Haberles encontrado - El marido le llame - Le resuelve el comercial - Bruno le agradece - Les abandonó - y la ofrece una copa - la sentía y la ofrece - mostrándolala que - le besa - le utiliza - él no le deja - y juntos le habían soltado

	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
ADVERBIOS	<ul style="list-style-type: none"> - bien identificarlos - Descubrimos entonces - Después no saben hacer las tareas 	<ul style="list-style-type: none"> - no necesario, porque \emptyset añade - justo antes \emptyset la muerta 	

	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJETO/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO DE PASADO
VERBOS	- Podemos Ø a	- es la familia - el grupo de vecino pasan - se desarrollo los créditos - empezó a desarrollarse - todavía le queda todos	- Luis le digo quien es - suelto el papel - Quiero un perro	- Han tenido miedo - Cocinó nuevas especialidades - fue llamado desde - Si no teníamos

	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO INDICATIVO Vs. SUBJUNTIVO	USO ERRÓNEO DE SER vs. ESTAR	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS
VERBOS	- Como quiere - El director finga - Piense - Observe la escena - explicación para que le hacen las que no satisfechan - Al principio crea que es una broma - que no pueda contestarle - no crea lo que dice - ha logrado encontrar - que le avanza - antes Ø que Manuel se fue - A principio del film veremos	- Es escrita - Está el centro de la estafa - el cura también es aquí - es enterro vivo - estaba Luis que la llamaba - porque es en una reunión - soy enterro vivo - un chico que es con sus padres - estar feliz por alguien - Es muerta - Es muy triste y dice que es mucho más triste	- Hay los hermanos del difunto	- se mostran hombres - puede volver a la memoria - encontra al camarero - Deciría - Soboraron - Niegó - Sona - rega - colga - descolga - se sinte - descolga - obtenerá - Ocurrió - empeza - oyemos - encende - colga - juga - dija - pagua - he mirada - Encontra - Ha sido dejado

	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
VERBOS	- El lema y la manera de presentar me gustó - hay cosas que no me gustó - a el Ø gusta más	- se ha vuelto a fumar - a sacar el carné - que se aparque - entre aparcarse - Bruno Ø le agradece - La llamada corta - parece a un una - El cortometraje parece - Se recuerda	- En la habitación del padre muriendo - van a continuar a tramar - se entrena a operar - el chico lo conectando - Luis continua de gritar - cansado continua de gritar - sigue denegar - Ø hablando a Felipe	- Dicen ser menos intensos como antes - ha tomado una tila conformándose - Piense tener tantas - Conformándose - a Javi moriendo - Se divierte en imaginar

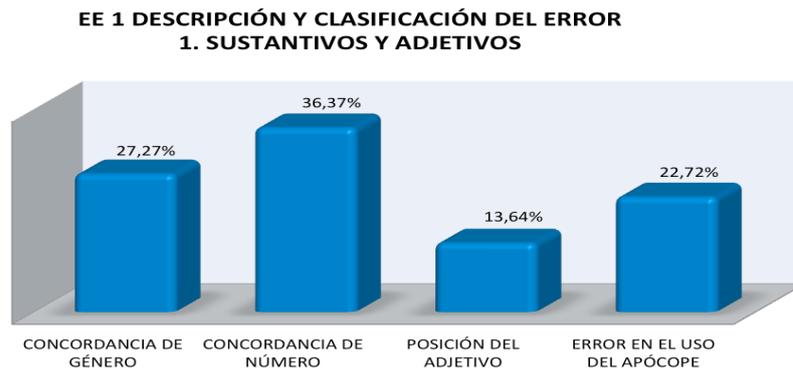
	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
PREPOSICIONES	- elegir Ø uno difícil - reconocer Ø los personajes demasiado tiempo Ø cada uno - Ni Ø sus trabajos, ni Ø donde viven y Ø sus penas - vemos Ø una - le describe Ø Rosa eligiendo Ø Mario y Ø Mario - Descubrimos Ø	- sufrido mucho de la ausencia - el cura se acerca de ella - intenta en vano de llamarla - su situación de una situación - le dice de consultar - para él es de	- está también al hospital - uno par bien identificarlos - Por el cual - Antes de la salida - Por mes - conformándose al cartel - operar sobre su	- Vemos el camarero - a pesar del señal - antes el choque - satisfecan el medico - delante el panteón - se va el día siguiente - al ver que llamó el bueno- A principio

<p>PREPOSICIONES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se acuerda Ø - Se niega Ø - Estar seguro Ø - Tampoco se acuerda Ø - Como Ø parar un tren - duda Ø que quepa - Al ver Ø un grupo - ropa Ø civil - en raptar Ø la joven - descubriendo otra vez Ø la joven - se da cuenta Ø que - se ve en una casa Ø un chico - vemos Ø la familia - regresa Ø charlar - la madre baja Ø la escalera - se da cuenta Ø que - Venga Ø vivir - Ver Ø la abuela - Llamar Ø su mujer - Despues Ø un momento Y Ø ocuparse - Informa Ø que hay - Compara la emoción a la - empieza Ø marcar - salvar Ø alguien - había perdido Ø su perro - controlar Ø los individuos - Despues Ø un hombre - vemos Ø los personajes - vemos también Ø un - mira Ø la mujer - con el resultado Ø que - mucho mas que Ø Manuel - no puede reemplazar Ø nadie -Ha dejado Ø Man - ve a Manuel y Ø Men - ha encontrado Ø Man - propone llamar Ø Man - en un rio antes Ø que Manuel 	<p>pagar</p> <ul style="list-style-type: none"> - le propone de vender algo 	<p>pollo</p> <ul style="list-style-type: none"> - y al momento, en el - Persuadir a - Por la mañana siguiente - un arbol para navidad - el enchufe durante que - En su lado Luis llamarla - sale en el jardín - regresa en el salón - acerca del panteón - mirando sobre la pantalla - vender a su cuerpo - A la parada - mercadillo por el domingo - con su perro a casa - cuando baja en la calle 	
-----------------------------	---	--	---	--

USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS		
ORACIONES SUBORDINADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Menos intensos como - Le muestra uno Ø en su - que ellos también quieren - a Ø volver - Cuando vivía con - la ayuda Ø la sentía 	
AUSENCIA DE CONJUNCIÓN		EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
CONJUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Ø sus dudas - mientras Ø a ella - , perezosos - , la cocina - los regalos, Ø la cena 	<ul style="list-style-type: none"> - mientras que hace cuatro - Pues ambos la insultan - sino le da - sino que no - sino que no pueda - y imaginan - Manuel et que significa

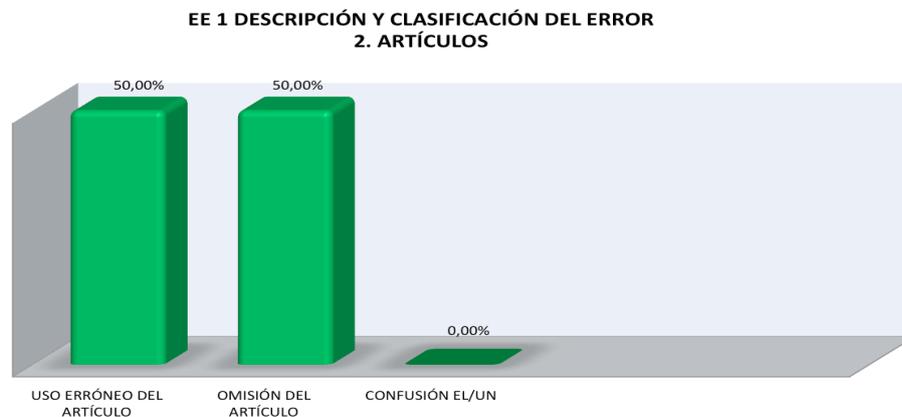
Tabla nº 8

Figura nº 19



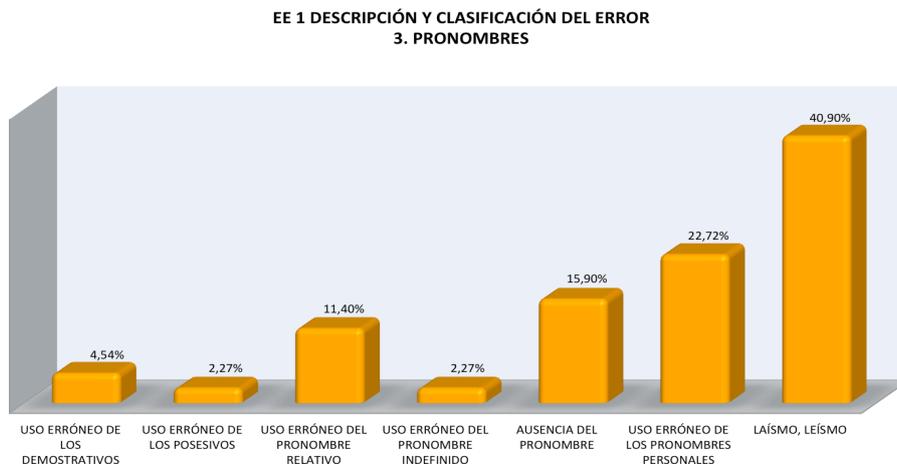
La confusión en la concordancia de número se verifica en 8 ocasiones de las 22 en las que el error es cometido. Esta concentración de errores indica que hay un problema significativo. Cabe señalar la observación de un error constante en la concordancia de número del sustantivo y pronombre posesivo plural «sus» el 50% de los errores es debido a esta falta de concordancia. Esta tendencia nos indica que existe una dificultad reiterativa y cometida por uno solo de los informantes.

Figura nº 20



Cabe destacar que el uso erróneo del artículo y la omisión de éste son los errores más constantes y ponen de relieve la dificultad que plantea la presencia-ausencia del artículo en el discurso. Los errores se producen debido a falsas analogías con estructuras propias de la lengua francesa, en las que el comportamiento sufre variaciones, y también a las interferencias de la LM.

Figura nº 21



Con 18 errores de los 44 cometidos, las formas átonas leísmo y laísmo producen confusión entre las formas del complemento directo e indirecto. La confusión que predomina es la del uso de la forma de complemento indirecto por la de directo.

Figura nº 22



Los errores en esta forma son escasos y se refieren en un porcentaje elevado al uso que en la LM de los informantes se hace del adverbio. La dificultad existe pero será superada fácilmente, pues solo se verifica el error en 5 ocasiones.

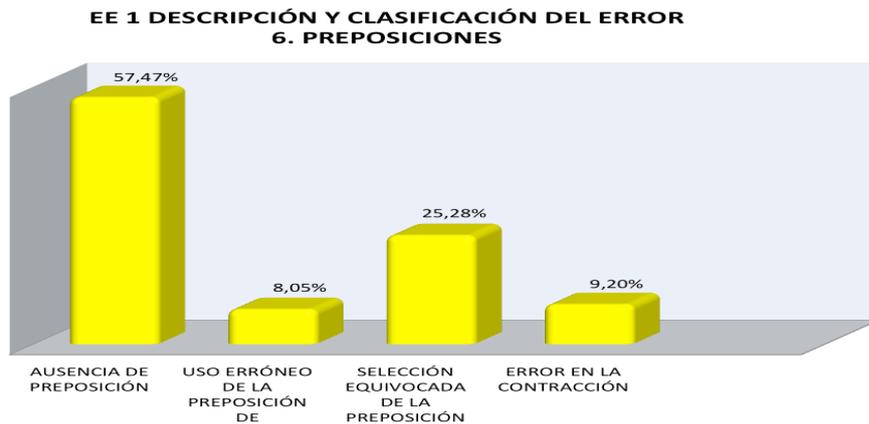
Figura nº 23



Los errores persistentes se encuentran concentrados en las dificultades que plantean a los aprendices franceses las conjugaciones verbales. Puede sorprendernos el hecho de que los errores inciden en la conjugación del presente de indicativo y subjuntivo de los verbos irregulares con 24 de los 89 errores de verbos que se contabilizan en la actividad. Esto puede indicarnos problemas en el aprendizaje del español en estadios iniciales.

Los errores en la conjugación verbal ponen de realce la existencia de una importante dificultad que necesitará un tratamiento didáctico especial.

Figura nº 24



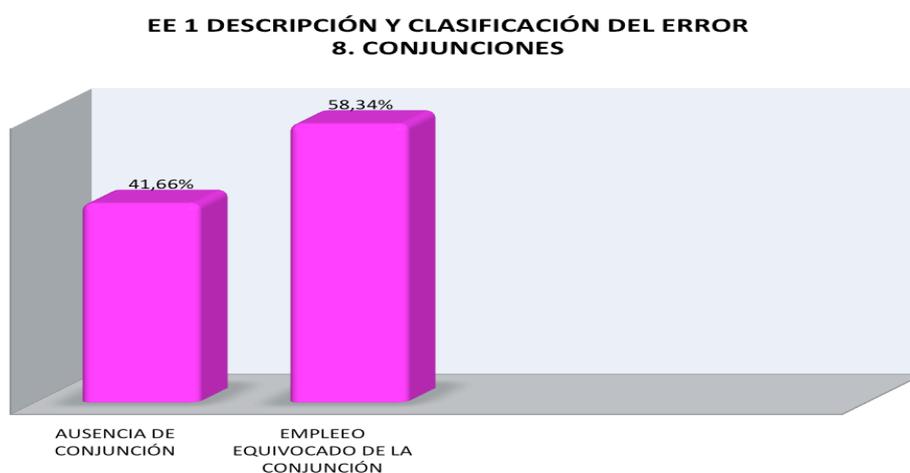
Las mayores dificultades que plantea la preposición las encontramos en la ausencia de preposición donde en español debe haberla. Verbos con régimen preposicional como: *ir a, darse cuenta de, venir a, empezar a*, entre otros, y que en francés no llevan preposición indican las interferencias de la LM.

Figura nº 25



Errores cometidos en su totalidad por un uso equivocado de la oración subordinada. Estructuras gramaticales en las que no encontramos la oración subordinada necesaria en el discurso.

Figura nº 26



El empleo erróneo de las conjunciones adversativas con 3 errores y del ilativo y con 2, destacan como los fallos más destacables en este apartado.

El enlace adversativo *sino* presenta falsas elecciones que pueden tener su origen en el desconocimiento, por parte de los aprendices, de las restricciones impuestas por estas conjunciones.

4.2 RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EE.2

En esta segunda actividad de expresión escrita sin preparación, realizada en el aula, se han cometido un total global de 110 errores, que constituyen un 8,73% del total de errores producidos en el conjunto de todas las actividades realizadas por los aprendices. Se convierte de esta manera, a nivel cuantitativo y en porcentajes, en la actividad en la que se comete un número menor de errores.

La extensión, ciertamente más reducida de esta actividad, es el principal elemento por el cual la acumulación de errores no es tan persistente, aunque claramente podemos apreciar una continuidad de los errores cometidos inicialmente en la actividad de EE.1.

Presentamos, como ya hemos hecho para la actividad anterior, las tablas de identificación y de descripción del error, para ofrecer a continuación una serie de gráficos en los que aparecerán recogidos por porcentajes de error las ocho categorías gramaticales en las que se centra la investigación.

1. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR EE.2

	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	- Colores de pieles			- Todos los inmensos aglomeraciones - Demasiado gente* - 2 años y media * - Al mismo edad* - Demasiada complicada* - Mucho música	

	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
ARTÍCULOS	- el arquitectura - los inmensos aglomeraciones - Las 2 años* - el español* - el animación - El ex URSS* - La horror* - El más* - Ø que comprendí	- un gran ciudad - Una hambre* - Un habitación - Una próxima vez* - Una amigo - Una amigo

	PRONOMBRES RELATIVOS	PRONOMBRES POSESIVOS	PRONOMBRES PERSONALES
PRONOMBRES		- En las suyas *	- Me encontré - Ø cruzaba - Enseñar los - nos parecíamos - Compañero y yo *

	PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRES INDEFINIDOS
PRONOMBRES	- Me quedé en este país	

	ADVERBIOS DE LUGAR	ADVERBIOS DE TIEMPO	ADVERBIOS DE MODO	ADVERBIOS DE RELATIVO	ADVERBIOS DE NEGACIÓN
ADVERBIOS		- Siempre tenía prisa* - Antes de la casa*			

	INDICATIVO Presente de Indicativo	INDICATIVO Tiempos de pasado	INDICATIVO Condicional	INDICATIVO Futuro
VERBOS	- ¿Quién sé ?	- Enconté - ha enriquezada - ha interesado - Fueron posibles - empezé - He pasado - He visitado - Me gustaban - Utilicé - Vive durante tres meses - Comunicamos - Visitamos - Cogamos - Cenamos - Salimos - He caminado		

	SUBJUNTIVO Presente	SUBJUNTIVO Imperfecto	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES
VERBOS	- Vaya (uso interjetivo) - No me gusta que cierran - Enceran			- La ciudad está maravillosa - Nos parecíamos - Ø encerran

	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
VERBOS		- Me gusté - No me guste compartir - Me guste mucho	- Viendo oro... colombianos - viniedo de los españoles - y los colombianos viniedo de... - Me ha quedado la impreción de Ø	- Estaban más jóvenes - No estaba el mismo que... - Fui muy encantado - No Ø buena - La gente Ø triste - Sea en peligro - Estaba para visitar - Fui muy sorprendida - Estaba una experiencia - Y no estaba tan triste - Estaba el tamaño - ¡mis ojos no estaban suficientes! - Fui total

	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR vs. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
PREPOSICIONES	- Estar constituido de * - Me encontré Ø el* - Venían Ø pasar* - No nos quejamos de - Pensamos a este país* - He participado a * - Ver todo en una mirada* - Es en este momento Ø *		- Inútil de *	- Escuchar Ø los alumnos* - Acompañar Ø mis compañeros*

	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Ir en* - Cruzaba Ø un amigo - Fui en* - Llegar en* - Fuimos en Andalucía* - Ir en España* - Iré en un hotel* - A San Peterburg* - Fui en Polonia* - Fui en la televisión* - Cercanos Ø Londres 	<ul style="list-style-type: none"> - A las dos para el mediodía* - El día de la mañana* - Despues Ø cuatro noches* 	<ul style="list-style-type: none"> - Dentro Ø una... - Y el hecho Ø que 	<ul style="list-style-type: none"> - Del conquistadores - Al edad* - Al mismo edad*

	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
ORACIONES SUBORDINADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Parecíamos Ø en Iglaterra* 				

	CONJUNCIONES COORDINANTES Y / U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
CONJUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - , los vasos en la cocina - , los zapatos - y ir al hotel 			

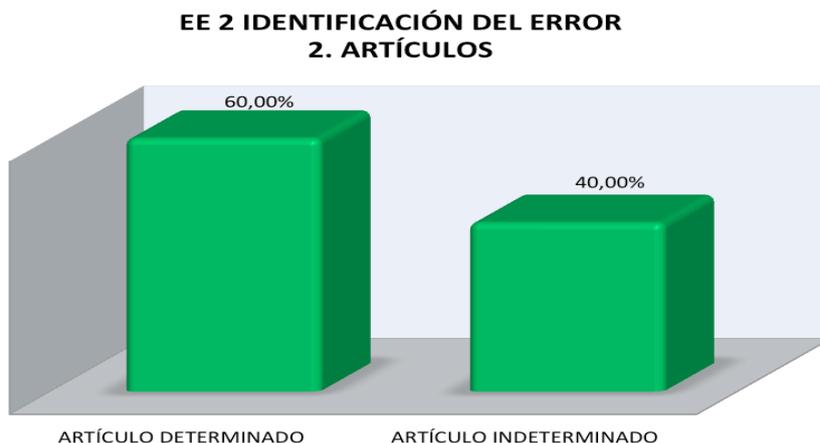
Tabla nº 9

Figura nº 27



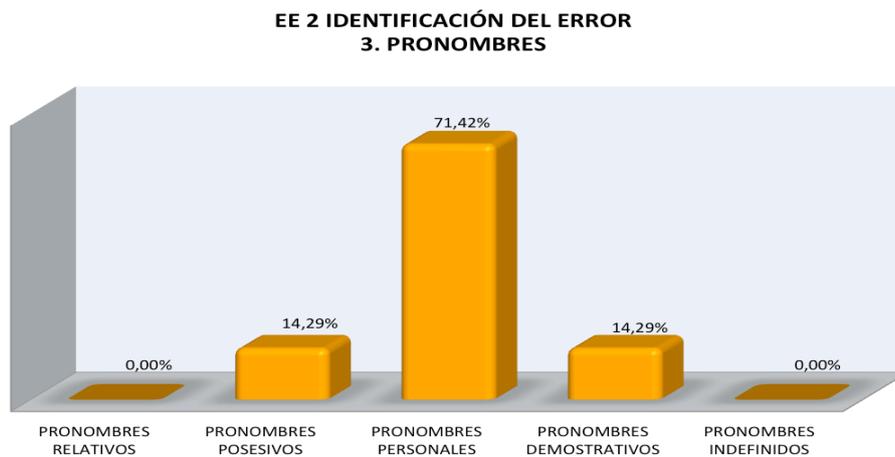
A diferencia de lo que ocurría en la EE.1, donde el error incidía en el sustantivo común, en esta segunda actividad es el adjetivo calificativo el que presenta mayores dificultades. Contabiliza 7 de los 8 errores cometidos en esta categoría gramatical. El adjetivo “*demasiado*” plantea ciertos problemas a la hora de la concordancia de género con el sustantivo que lo acompaña.

Figura nº 28



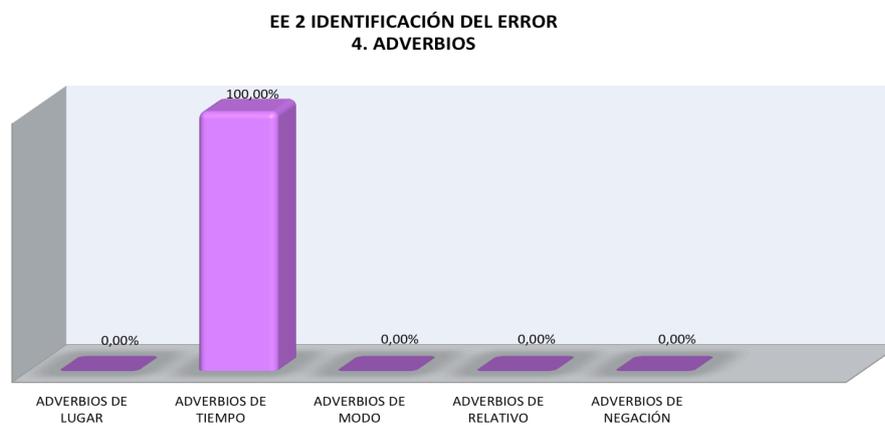
Los errores inciden casi a partes iguales en el artículo determinado y en el indeterminado. Se producen algunos errores esporádicos o descuidos, aunque casi la mitad de los que se contabilizan se deben a interferencias de la LM.

Figura n° 29



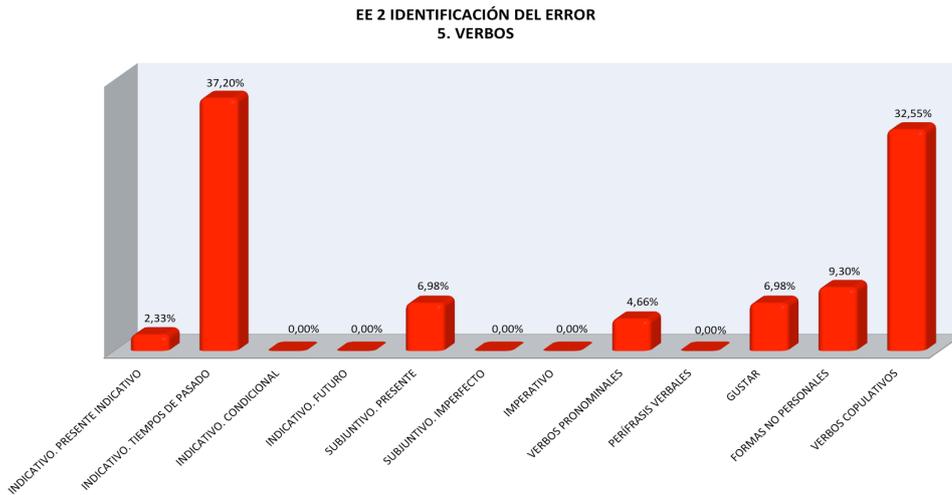
De nuevo se vuelve a repetir la tendencia de acumulación de errores en los pronombres personales un total de 7. Este hecho revelador nos muestra que el error comienza a ser persistente y con una resistencia muy significativa. Lo que nos hace pensar que hay serias dudas con respecto a la adquisición de los usos de los pronombres personales de sujeto.

Figura n° 30



Solo se contabilizan dos errores en este apartado. Resultados bajos que indican que la adquisición de esta forma ofrece pocas dudas, a los aprendices franceses, y las que producen se concentran en los adverbios temporales: *siempre* y *antes de*.

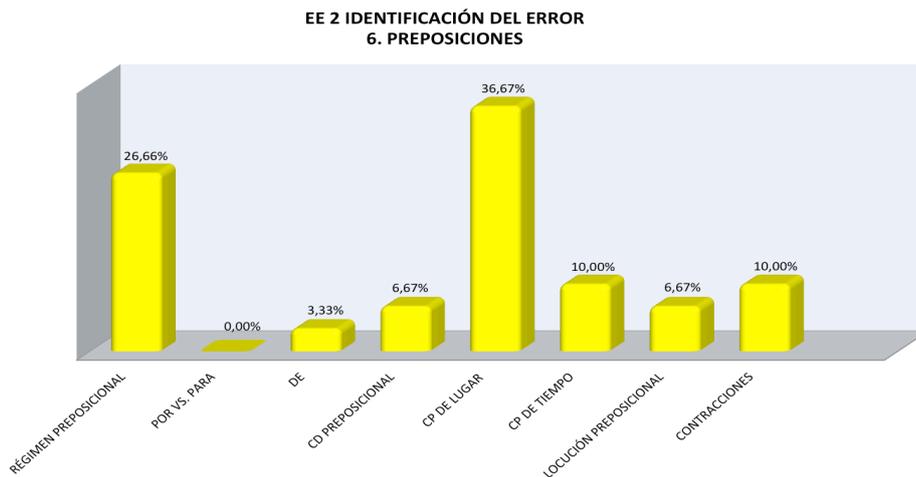
Figura n° 31



Con 43 errores de los 110 totales, y con un 39,09% del computo total de la actividad, el verbo se vuelve a convertir en la categoría gramatical que presenta las más graves y significativas dificultades.

Esta vez son los tiempos de pasado y los verbos copulativos los que plantean serias dudas. Podemos justificar esta elevada cantidad de errores si tenemos en cuenta que en la actividad tenían que describir y contar una experiencia pasada. Es aquí donde deben hacer uso de las formas de pasado y de los verbos *ser* y *estar* para describir y situar los hechos y las acciones ocurridas durante la experiencia.

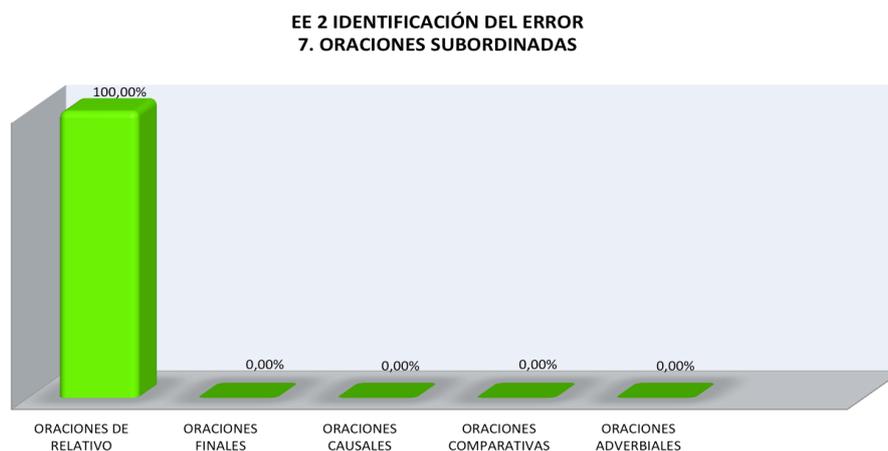
Figura n° 32



Serias dificultades vuelven a plantear las preposiciones con un 27,27% de los errores. Muestra evidente de la resistencia que plantea el uso preposicional para su total adquisición.

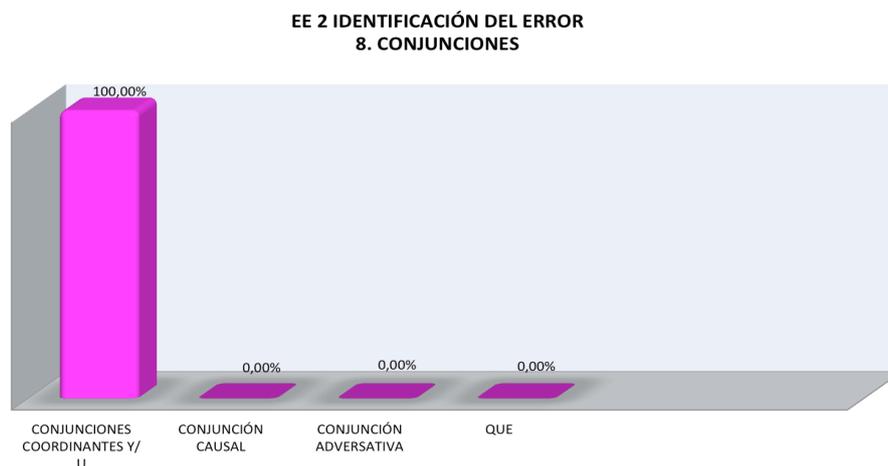
El error incide en el complemento preposicional de lugar algo que no debe extrañarnos si tenemos en cuenta que la actividad va destinada a la narración de una situación vivida en un lugar. 7 de los 11 errores los encontramos en el empleo del verbo *ir* seguido de la preposición *en* clara muestra de la interferencia de la LM.

Figura nº 33



Un solo error podemos contabilizar en el apartado de las oraciones subordinadas. Un error esporádico, que podemos suponer debido a una falta de atención.

Figura nº 34



La mayor dificultad en esta categoría se encuentra en la conjunción coordinada *y*, con un total de tres errores.

2. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR EE.2

	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Todos los inmensos aglomeraciones - Demasiado gente - 2 años y media - Demasiada complicada - Mucho música - Al mismo edad 	<ul style="list-style-type: none"> - Colores de pieles 		

	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - el arquitectura - un gran ciudad - los inmensos aglomeraciones - Una hambre - Un habitación - Las 2 años - el español - el animación - El ex URSS - Una amigo - La horror - El más - Una amigo 	<ul style="list-style-type: none"> - Ø que comprendí 	<ul style="list-style-type: none"> - Una próxima vez

	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - Me quedé en este país 	<ul style="list-style-type: none"> - En las suyas 		

	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - Ø cruzaba 	<ul style="list-style-type: none"> - Me encontré - Enseñarlos - nos parecíamos - Compañero y yo 	

	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
ADVERBIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre tenía prisa - Antes de la casa 		

	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJETO/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO DE PASADO
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Me ha quedado la impresión de Ø - No Ø buena - La gente Ø triste 		<ul style="list-style-type: none"> - Vive durante tres meses - ¿Quién Sé? 	<ul style="list-style-type: none"> - ha enriquezada - ha interesado - Fueron posibles - He pasado - He visitado - Me gustaban - Utilicé - Comunicamos - Visitamos - Cogamos - Cenamos - Salimos - He caminado

	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO INDICATIVO Vs. SUBJUNTIVO	USO ERRÓNEO DE SER vs. ESTAR	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Vaya (uso interjetivo) - No me gusta que tiendas cierran 	<ul style="list-style-type: none"> - La ciudad está maravillosa - Estaban más jóvenes - No estaba el mismo que... - Fui muy encantado - Sea en peligro - Estaba para visitar - Fui muy sorprendida - Estaba una experiencia - Y no estaba tan triste - Estaba el tamaño - ¡mis ojos no estaban suficientes! - Fui total 		<ul style="list-style-type: none"> - Enconté - empezé - Enceran

	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusté - No me guste compartir - Me guste mucho 	<ul style="list-style-type: none"> - Nos parecíamos - No Ø encerran 		<ul style="list-style-type: none"> - Viendo oro... - viniedo de los españoles - y los colombianos viniedo de...

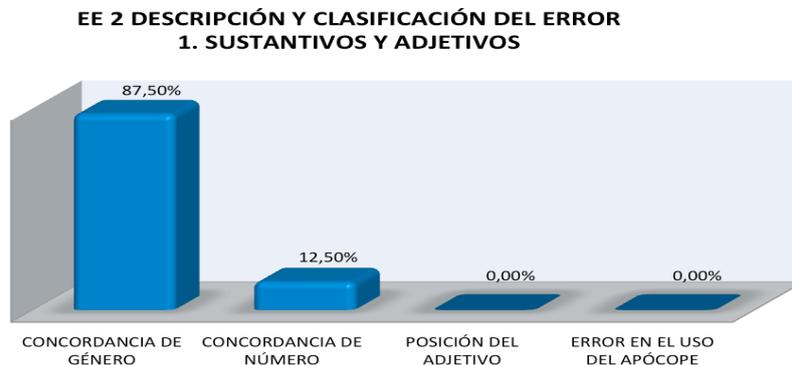
	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Me encontré Ø el - Dentro Ø una... - Venían Ø pasar - Cruzaba Ø un amigo - Escuchar Ø los alumno - Después Ø cuatro noches - Acompañar Ø mis compañeros - Y el hecho Ø que - Es en este momento Ø - Cercanos Ø Londres 	<ul style="list-style-type: none"> - Del conquistadores - Inútil de - El día de la mañana - No nos quejamos de 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar constituido de - A las dos para el mediodía - Ir en - Fui en - Llegar en - Fuimos en Andalucía - Ir en España - Iré en un hotel - A San Peterburg - Pensamos a este país - He participado a - Fui en Polonia - Fui en la televisión - Ver todo en una mirada 	<ul style="list-style-type: none"> - Al edad - Al mismo edad

	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
ORACIONES SUBORDINADAS	- Parecíamos Ø en Iglaterra*

	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
CONJUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - , los vasos en la cocina - , los zapatos 	- y ir al hotel

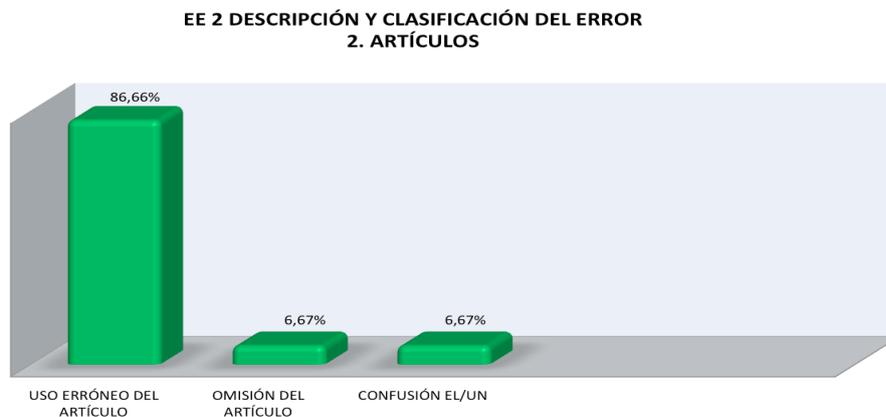
Tabla nº 10

Figura nº 35



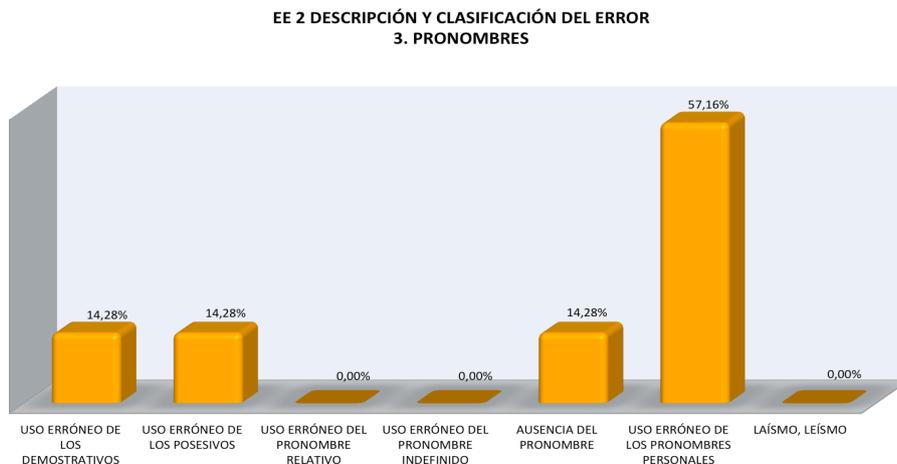
La concordancia de género aparece, con un total de 7 errores, como el apartado que presenta mayores dificultades.

Figura nº 36



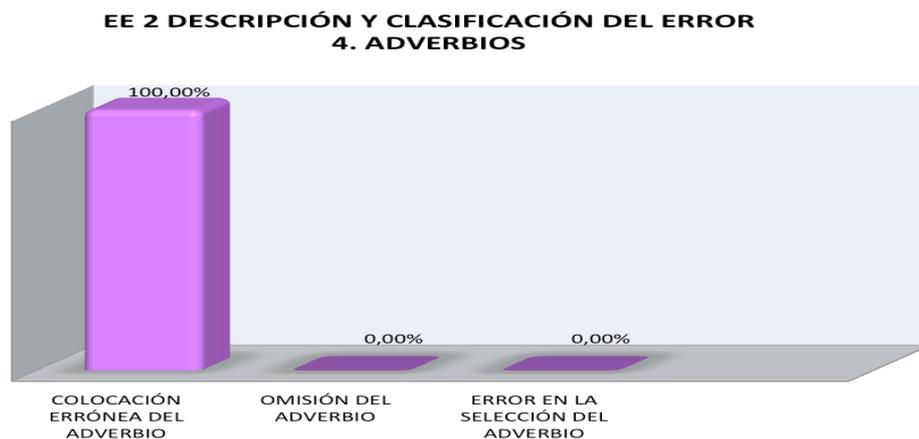
Los errores se concentran en el uso equivocado del artículo, por el contrario, los errores relativos a la omisión de artículo son muy escasos. Estos errores son claramente debidos a la inatención: **una amigo*, y en otros casos a la interferencia directa de la LM: **la horror* y **una hambre*, por citar solo algunos ejemplos.

Figura nº 37



Los errores reiterados y constantes en los pronombres personales ponen de manifiesto, una vez más, los grandes problemas con los que se enfrenta el aprendiz francés. Es el pronombre personal de sujeto el que destaca como el gran caballo de batalla en esta actividad.

Figura nº 38



Dos errores de colocación equivocada dan muestras del dominio del aprendiz en esta categoría gramatical.

Figura n° 39



Como era de esperar, la concentración de errores se produce en la selección del tiempo verbal en pasado. Si tenemos en cuenta que toda la actividad está narrada en pasado el error queda de cierta forma justificado por las frecuencias de uso en el discurso. Causa problemas la selección de los tiempos verbales en pasado y en particular la selección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto. En los verbos copulativos destaca el error en la utilización del verbo *estar*, un total de 8 errores de los 12 cometidos, en contextos en los que se debe hacer uso del verbo *ser*. Esta distinción inexistente en francés sigue afectando de manera significativa a la producción escrita.

Figura n° 40



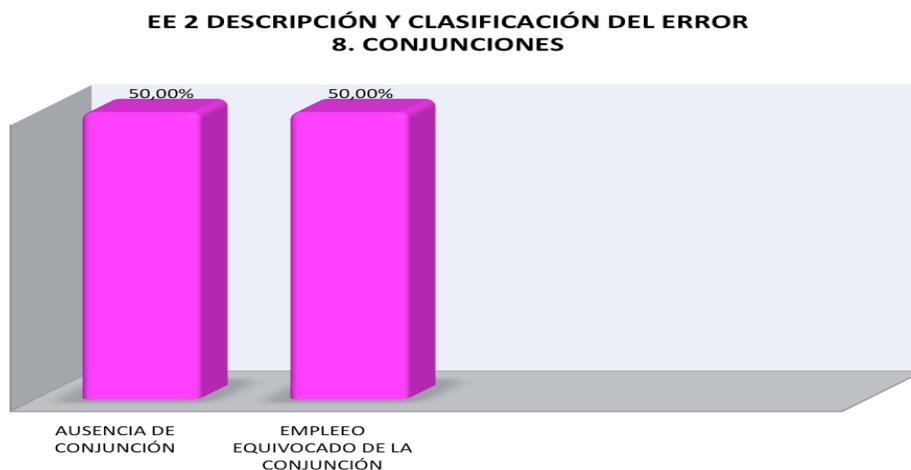
La selección equivocada de la preposición comparte junto con la ausencia en contextos en los que tiene que aparecer, el porcentaje principal de los errores. En ambos casos es la interferencia de la LM la principal causante de este error.

Figura nº 41



Un único error que presenta una dificultad mínima para los informantes.

Figura nº 42



La elección incorrecta del enlace coordinativo *y* es muy limitado y se centra únicamente en la hipergeneralización de «*y*» a casos en los que debería aparecer «*e*»: *y ir al hotel*.

El único problema significativo lo encontramos en dos casos de asíndeton en las que queda omitida la conjunción coordinante «*y*» de manera errónea y es sustituida ésta por una coma.

4.3. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EO.1

En esta tercera actividad de expresión oral con preparación se han cometido un total de 281 errores, que constituyen un 22,30% del total de errores producidos en el conjunto de las cuatro actividades. Se convierte de esta manera, a nivel cuantitativo y en porcentajes, en la tercera actividad con mayor número de errores.

Presentamos, como ya hemos hecho para las actividades anteriores, las tablas de identificación y de descripción del error, y ofrecemos a continuación una serie de gráficos en los que aparecerán recogidos por porcentajes de error las ocho categorías gramaticales en las que se centra la investigación.

1. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR EO.1

	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - son interpretación tan subjetivas - Después parecen imagen - parte de cuerpos - de los cortometraje 		<ul style="list-style-type: none"> - un tan gran cambio en la vida* - el primero hombre* - la sangre de la primer* 	<ul style="list-style-type: none"> - con mucho agresividad - la manera de filmar es bueno - Hay muy poco personajes - un tan gran cambio en la vida* - Es el solo momento* - ninguno perros - imágenes que son muy calmos - imagen que parecen simbólicos - todos las personas - Las imágenes son un poco antigua - estoy seguro - durante algunas minutos* - muchas despertadores - es mucho difícil* - su biblioteca es muy grande - una niña vestido - Tiene gran ojos verde - Tiene gran ojos verde 	

	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - las billetes de cinco - los expresiones - es Ø encuentro - lo problema - las periodistas están aquí - la una de la otra* - el justo* - El importante* - les otros* - lo fue - hay Ø imagen - Es el hombre Ø que intenta* - pero yo no lo sé que se pasó este día de junio - Ø edificios modernos 	<ul style="list-style-type: none"> - y un luz particular - un otro hombre* - una algo cuadrado - un otro puñetazo* - este nuevo vecino tiene Ø pistola - un pistola* - un otro despertador* - un modelo - un otro hombre* - un gran ciudad - una escarapate* - una otra muñeca* - una tema - un niños

ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - la aparato - el leche* - una influencia de la social - a fotos - lo mismo hombre - la goteras - el importante* 	
------------------	---	--

	PRONOMBRES RELATIVOS	PRONOMBRES POSESIVOS	PRONOMBRES PERSONALES
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - para quién el dinero va a ser* - algo Ø Ø cerca del belén - el poeta francés quien dio un ejemplo* - si es la madre o el bebé Ø que sangra* - Patricia Ø que me lo ha dicho* 	<ul style="list-style-type: none"> - sin su sueños 	<ul style="list-style-type: none"> - nos hacen pasar - se pide - se la chica - y Ø vemos llegando - Le despierte también* - nos volvemos a la realidad - descansarme* - Se os acordéis Ø que la primera escena - y le ponen en un escarpate - que le toma y le pone** - se entendemos

	PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRES INDEFINIDOS
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - este escena - este broma - sobre la rana y esa se transforma 	<ul style="list-style-type: none"> - se puede entender toda la situación sin decir algo* - que no tienen Ø que ver juntas

	ADVERBIOS DE LUGAR	ADVERBIOS DE TIEMPO	ADVERBIOS DE MODO	ADVERBIOS DE RELATIVO	ADVERBIOS DE NEGACIÓN
ADVERBIOS			<ul style="list-style-type: none"> - Merezco bien* - pero muy viejo como* 		

	INDICATIVO Presente de Indicativo	INDICATIVO Tiempos de pasado	INDICATIVO Condicional	INDICATIVO Futuro
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - mostra a Antonio - no hay nada que ver - hay la televisión que funciona* - algo Ø Ø cerca del belén - algo que Ø Ø ver - hormiguitas que se transforma - pierde perdién - traigados - que jugan - vas al cuarto - se despierto - se duermo - se duermo - sonan - Se colga - sona de nuevo - sonan mucho - que sona - se siente sobre - se duermo - Paguen sobre los párpados - cierre el maniquí - empeza - influenza - empeza - no sé que hacer - pero hay su rata* - hace que cambiamos - empiezo - pero no puedo abrir - comienzo a partir 	<ul style="list-style-type: none"> - aunque no tenía trabajo - telefono a su mujer - ha logro - que Patricia me hice ver - se sintó - que llevó un grande espejo - No sabemos donde iba - Entró en la cocina - sino había tenido el sueño - que si habíamos intentado 		

	SUBJUNTIVO Presente	SUBJUNTIVO Imperfecto	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES Y REFLEXIVOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Eso la despierte - y tome la plancha - Le despierte también - en la cual nunca se sabe las fronteras - entiende o no entiende lo que quiera 	<ul style="list-style-type: none"> - como si va a morir - si era una obsesión 	<ul style="list-style-type: none"> - va a comprar 	<ul style="list-style-type: none"> - se levante - se veste - se manifiesta - Encuentra a un nuevo - Antonio y Concha encuentra \emptyset un nuevo vecino - Se os acordéis \emptyset que la primera escena - que algo se pasa - que se pasó este día de junio - que se pasa - no puede mover solo - se ocurre en - y parece a - no me recuerdo* - podemos quedar en - se anda en una calle

	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - está moriendo 		<ul style="list-style-type: none"> - Volviéndose a casa - rompido 	<ul style="list-style-type: none"> - Es acostumbrado de hacer* - Es acostumbrado a su vida* - pero son subtitulados* - Es unas líneas que - el mundo era vestido - la chica es más arriba* - es escrito* - los dos son muy bien* - pero él está muy agradable - está molesto - ese vecino es* - se acepta la vida como está - son hundidos en la arena - son ocupados* - Todos son a sus cosas* - pienso que estaba la sangre - ascensor está un sueño - es en una cama* - es de nuevo en el hospital* - pero es vacía* - dos son vacías* - la preparación es completa* - están las cosas - están fundamentales - está guapa - está traído - son cubiertos* - las muñecas son muy bien*

	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR vs. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - pensar a una película* - ver a varios tiempos* - impresión \emptyset que todo* - pide \emptyset donde* - vestido en negro* - Se acerca de una cama* - el marido se acerca de su* - y acercándose de su mujer* - Encuentra a un nuevo* - llega en la habitación* - se enteran \emptyset que algo - se piensa al gato* - negro a la mala suerte* - y se piensa al bebé* - dio cuento \emptyset que* - Se colga en la puerta - a \emptyset se sentar - llevarle en otro sitio* - estamos concentrados sobre estas cosas* 		<ul style="list-style-type: none"> - sabe que el día \emptyset antes - Es acostumbrado de hacer* - hay razones de ser feliz* - intenta de entrar* - Intenta de atrapar* 	<ul style="list-style-type: none"> - que no soportan \emptyset sus profesores* - ve \emptyset una chica* - otra vez \emptyset su mujer - está mirando a un foto* - está mirando a su reloj* - y también \emptyset su madre que duerme* - vemos \emptyset dos hombres* - van a salvar \emptyset este niño* - veíamos \emptyset un hombre* - encontró \emptyset las mujeres* - seguimos \emptyset esta mujer* - seguimos \emptyset este hombre* - seguimos \emptyset este hombre* - ver a su peso* - no miran a nada* - vemos a fotos* - ver a su peso* - no miran a nada*

PREPOSICIONES				<ul style="list-style-type: none"> - vemos a fotos* - oímos Ø un hombre* - entendemos a Chicago, Nueva York a esas ciudades** - ver Ø este hombre* - a ver de nuevo Ø este nuevo hombre* - vemos Ø todos esos hombres* - se han enamorado en la primera mirada*
----------------------	--	--	--	--

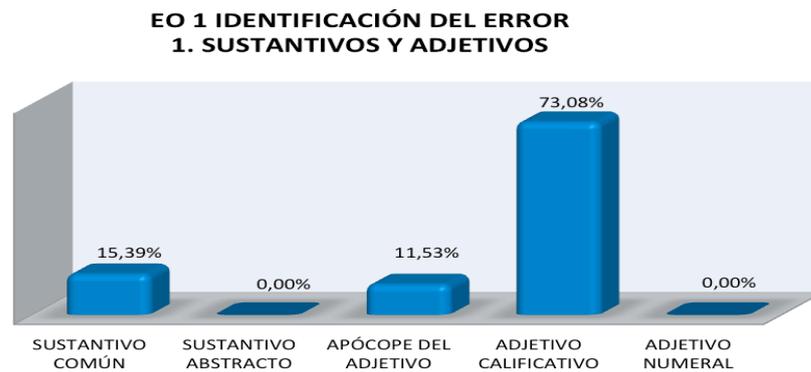
	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - entorno del cuello* - están diciendo a la televisión* - la mujer sube del coche* - Decide subir el cuerpo de su mujer en las habitaciones* - de sangre sobra esta foto - Estaba andando en las calles* - también en la, en la ciudad** - poner el leche a este sitio* - Al piso 8* - se dirige hasta una persona* - va en su biblioteca* - va en él* - marcha en toda la tienda* 	<ul style="list-style-type: none"> - quería a este* - A un momento* - vestido en invierno* - como ella en invierno* 	<ul style="list-style-type: none"> - dos pianos a colas * - delante Ø la* 	<ul style="list-style-type: none"> - de la misma manera del hombre - al rechazamiento - se ve el bebé* - vemos el gato* - van a socorrir el bebé* - arrestan el hombre* - Vimos el primer* - vestir el maniquí* - parte de cuerpos - oímos el hombre* - oímos de nuevo el hombre* - habría visto el enano* - habría visto el ogro*

	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
ORACIONES SUBORDINADAS	<ul style="list-style-type: none"> - Era el ombligo que sangraba del bebé * - se cae el agua que del techo 		<ul style="list-style-type: none"> - es porque como ha visto* 	<ul style="list-style-type: none"> - tan bien que antes* 	

	CONJUNCIONES COORDINANTES Y / U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
CONJUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - prepararse, vestirse - en el suelo y intenta - Ø las pesadillas... <ul style="list-style-type: none"> - u rechazar - con sus naipes e otro* - puerta e done* - e se va* - y intenta llamar - y intenta poner - o otras 			<ul style="list-style-type: none"> - Ø ver

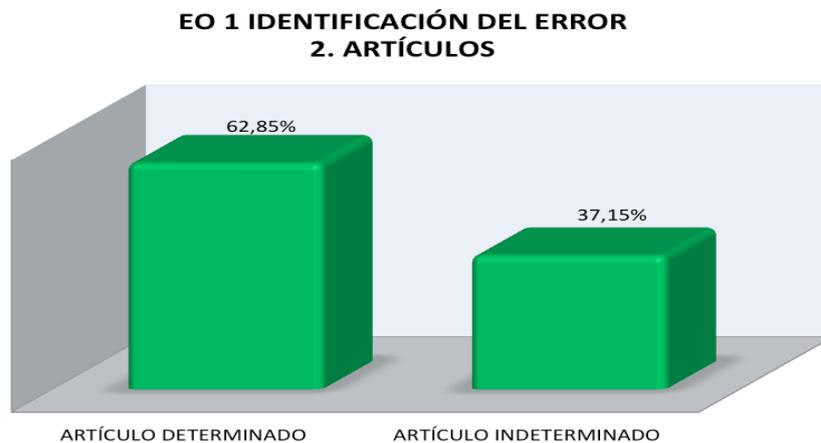
Tabla nº 11

Figura n° 43



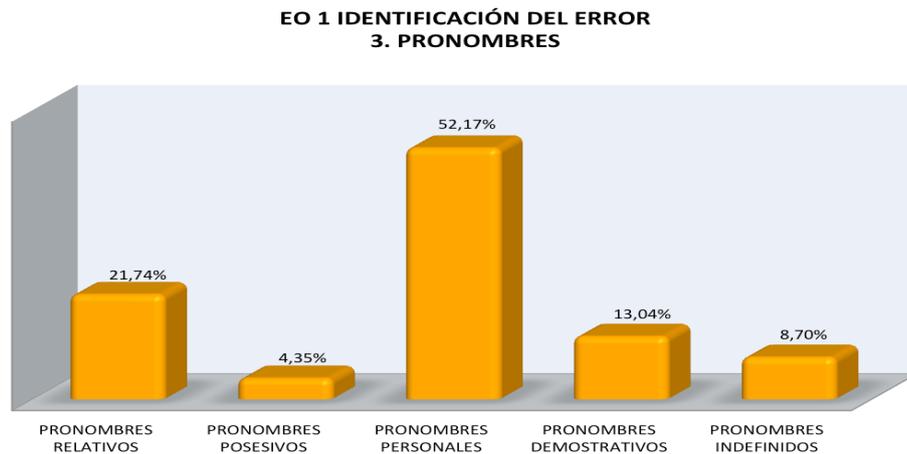
Destacan los fallos en el adjetivo calificativo. Con un total de 26 errores alcanza el porcentaje más alto de frecuencias. Los adjetivos: *mucho*, *poco* y *grande* presentan las dificultades más persistentes.

Figura n° 44



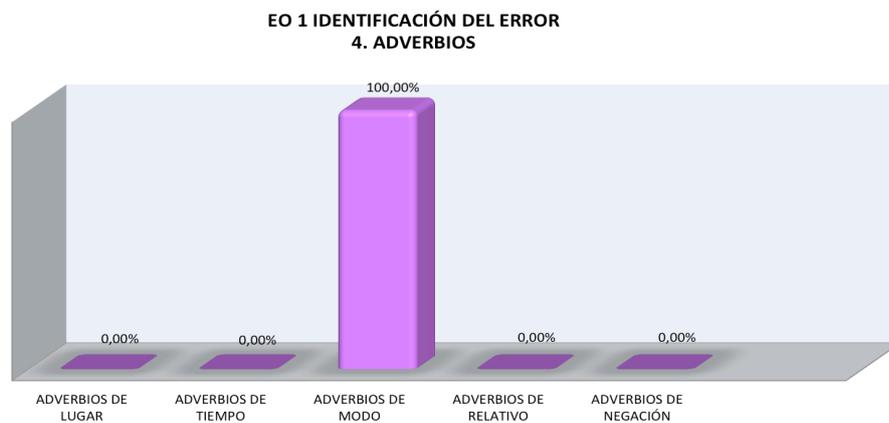
Se contabilizan 35 errores que constituyen el 12,45% del porcentaje total. Los errores inciden especialmente en el artículo determinado. La mayor parte de los fallos se producen por alterar la norma que exige la presencia del artículo para el nombre ya actualizado, porque ya ha sido presentado en el contexto, porque se determina en la misma frase por un complemento o también porque el contexto lo delimita claramente.

Figura n° 45



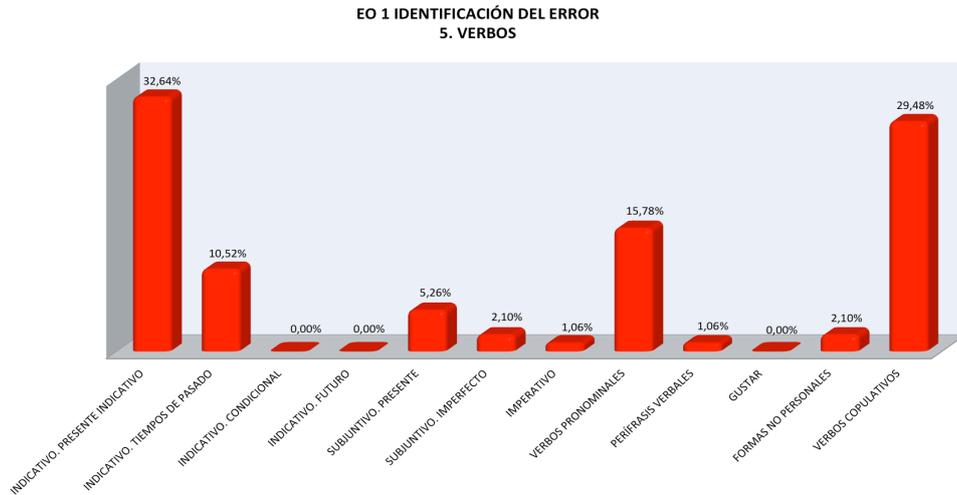
La adquisición del pronombre personal ofrece muchas dificultades con un total de 12 errores. Casi la mitad de los fallos que encontramos son cometidos en los pronombres personales sujeto.

Figura n° 46



Una vez más el apartado de los adverbios no muestra problemas significativos. Se contabilizan únicamente dos errores que son fruto de la interferencia del LM.

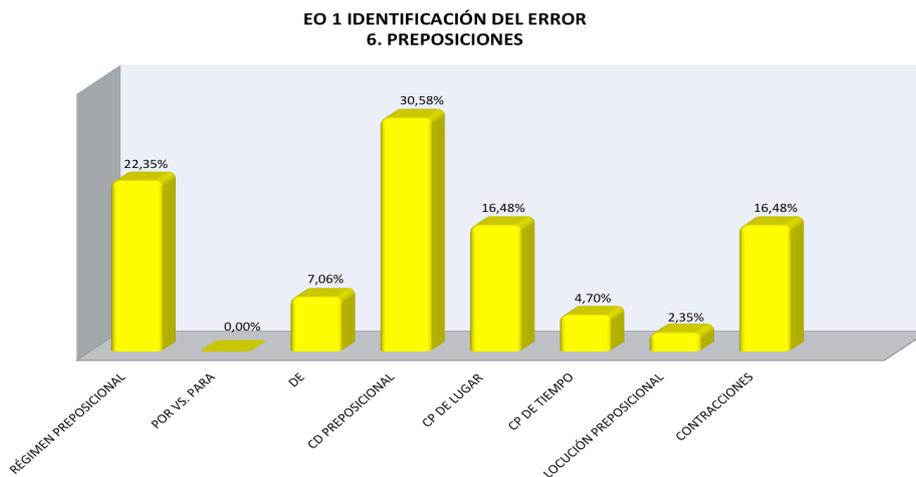
Figura nº 47



Las mayores dificultades en el verbo las encontramos en el tiempo de presente del modo indicativo con casi 1/3 de los errores cometidos, un total de 95. Cabe señalar que la actividad, que se les proponía a los informantes, consistía en narrar. La mayor parte de los informantes narraron la historia utilizando el tiempo de presente, lo que puede de alguna manera justificar la concentración y múltiples confusiones de este tiempo verbal.

Los verbos copulativos también registran un número elevado de errores, un total de 28. Quedan justificados si tenemos en cuenta que para realizar la actividad es necesaria la utilización de los verbos *ser* y *estar* para describir y situar acciones y personajes.

Figura nº 48



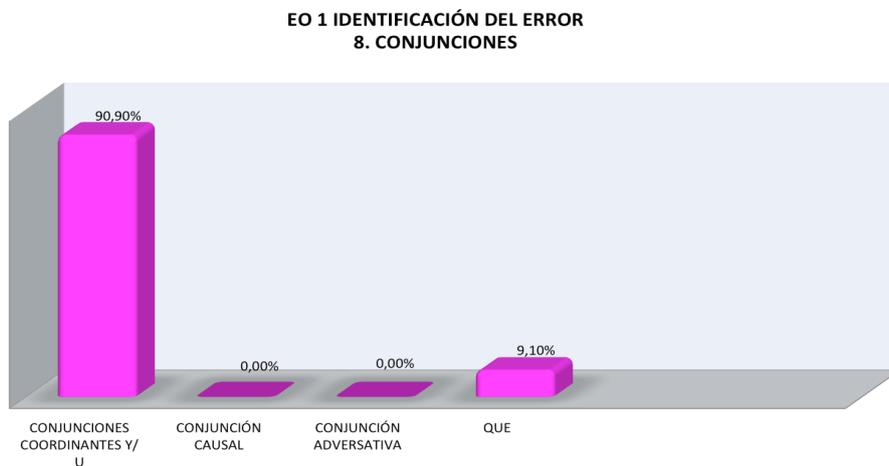
Las preposiciones contabilizan un total de 85 errores lo que constituye un 30'24% del porcentaje total. El complemento preposicional junto con el régimen preposicional son los apartados que mayor número de errores presenta.

Figura n° 49



Solo encontramos 4 errores que están distribuidos en tres tipos de oraciones subordinadas. Los errores nos muestran que existe una dificultad, pero teniendo en cuenta que la frecuencia de error es mínima no podemos considerarlos como errores alarmantes.

Figura n° 50



Once errores de conjunciones solamente nos indica que el problema es mínimo. Un 3,91%, teniendo en cuenta la extensión de la actividad, aunque la dificultad existe y es reducida, los errores tienden a permanecer y de alguna manera se convierten en errores fosilizables.

2. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR EO.1

	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - con mucho agresividad la manera de filmar es bueno - imágenes que son muy calmos - imagen que parecen simbólicos - todos las personas - estoy seguro - muchas despertadores - su biblioteca es muy grande - una niña vestido 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay muy poco personajes - ninguno perros - son interpretación tan subjetivas - Las imágenes son un poco antigua - Después parecen imagen - imagen que parecen simbólicos - durante algunas minutos - parte de cuerpos - Tiene gran ojos verde - Tiene gran ojos verde - de los cortometraje 	<ul style="list-style-type: none"> - un tan gran cambio en la vida - Es el solo momento - es mucho difícil 	<ul style="list-style-type: none"> - un tan gran cambio en la vida - el primero hombre - la sangre de la primer

	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - y un luz particular - las billetes de cinco - un otro hombre - los expresiones - una algo cuadrado - un otro puñetazo - lo problema - las periodistas están aquí - el justo - El importante - les otros - lo fue - un niños - pero yo no lo sé que se pasó este día de junio - la aparato - un pistola - un otro despertador - el leche- - un modelo - una influencia de la social - a fotos - lo mismo hombre - un otro hombre - la goteras - el importante - un gran ciudad - una escaparate - una otra muñeca - una tema 	<ul style="list-style-type: none"> - es Ø encuentro - este nuevo vecino tiene Ø pistolo - hay Ø imagen - Es el hombre Ø que intenta - Ø edificios modernos 	<ul style="list-style-type: none"> - la una de la otra

	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - este escena - este broma - sobre la rana y esa se transforma 	<ul style="list-style-type: none"> - sin su sueños 	<ul style="list-style-type: none"> - para quién el dinero va a ser - algo Ø Ø cerca del belén - el poeta francés quien dio un ejemplo 	<ul style="list-style-type: none"> - se puede entender toda la situación sin decir algo

	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - y Ø vemos llegando - que no tienen Ø que ver juntas - si es la madre o el bebé Ø que sangra - Patricia Ø que me lo ha dicho 	<ul style="list-style-type: none"> - nos hacen pasar - se pide - se la chica - nos volvemos a la realidad - descansarme - Se os acordéis Ø que la primera escena - se entendemos 	<ul style="list-style-type: none"> - Le despierte también - y le ponen en un escarpate - que le toma y le pone

	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
ADVERBIOS	<ul style="list-style-type: none"> - Merezco bien - pero muy viejo como 		

	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJETO/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO DE PASADO
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - algo Ø Ø cerca del belén - algo que Ø Ø ver 	<ul style="list-style-type: none"> - en la cual nunca se sabe las fronteras - hormiguitas que se transforma 	<ul style="list-style-type: none"> - que Patricia me hice ver - vas al cuarto - se despierto - se duermo - se duermo - no sé que hacer - empiezo - pero no puedo abrir - comienzo a partir 	<ul style="list-style-type: none"> - aunque no tenía trabajo - que llevo un grande espejo - No sabemos donde iba - Entró en la cocina - si era una obsesión - sino había tenido el sueño - que si habíamos intentado

	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO INDICATIVO Vs. SUBJUNTIVO	USO ERRÓNEO DE SER vs. ESTAR	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - como si va a morir - se levante - se veste - se manifiesta - y tome la plancha - Le despierte también - entiende o no entiende lo que quiera - hace que cambiamos 	<ul style="list-style-type: none"> - Es acostumbrado de hacer - Es acostumbrado a su vida - pero son subtítulos - Es unas líneas que - el mundo era vestido - la chica es más arriba - es escrito - los dos son muy bien pero él - está muy agradable - está molesto - ese vecino es jubilado - se acepta la vida como está - son hundidos en la arena - son ocupados - Todos son a sus cosas - pienso que estaba la sangre - ascensor está un sueño - es en una cama - es de nuevo en el hospital - pero es vacía - dos son vacías - la preparación es completa - están las cosas - están fundamentales - está guapa - está traído - son cubiertos - las muñecas son muy bien 	<ul style="list-style-type: none"> - no hay nada que ver - hay la televisión que funciona - pero hay su rata 	<ul style="list-style-type: none"> - telefono a su mujer - Eso la despierte - mostra a Antonio - va a comprar - pierde perdian - traigados - ha logro - que jugan - se sientó - sonan - Se colga - sona de nuevo - sonan mucho - que sona - se siente sobre - se duermo - Paugen sobre los párpados - cierre el maniquí - empeza - influenza - empeza - rompido

	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
VERBOS		<ul style="list-style-type: none"> - Encuentra a un nuevo Antonio y Concha encuentra \emptyset un nuevo vecino - Se os acordéis \emptyset que la primera escena - que algo se pasa - que se pasó este día de junio - que se pasa - no puede mover solo - se ocurre en y parece a - no me recuerdo - podemos quedar en - se anda en una calle 	<ul style="list-style-type: none"> - está moriendo 	<ul style="list-style-type: none"> - Volviéndose a casa

	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - sabe que el día \emptyset antes - impresión \emptyset que todo - que no soportan \emptyset sus profesores - ve \emptyset una chica - pide \emptyset donde - otra vez \emptyset su mujer - se enteran \emptyset que algo - y también \emptyset su madre que duerme - vemos \emptyset dos hombres - Van a salvar \emptyset este niño este niño - dio cuenta \emptyset que - veíamos \emptyset un hombre - encontré \emptyset las mujeres - seguimos \emptyset esta mujer - seguimos \emptyset este hombre - seguimos \emptyset este hombre - va \emptyset se sentar - delante \emptyset la - oímos \emptyset un hombre - ver \emptyset este hombre - a ver de nuevo \emptyset este nuevo hombre - vemos \emptyset todos esos hombres 	<ul style="list-style-type: none"> - Es acostumbrado de hacer - de la misma manera del hombre - se ve de su punto de vista - hay razones de ser feliz - intenta de entrar - Intenta de atrapar 	<ul style="list-style-type: none"> - pensar a una película - ver a varios tiempos - quería a este - A un momento - vestido en negro - Se acerca de una cama - el marido se acerca de su - y acercándose de su mujer - Encuentra a un nuevo - llega en la habitación - está mirando a un foto - está mirando a su reloj - entorno del cuello - están diciendo a la televisión - la mujer sube del coche - Decide subir el cuerpo de su mujer en las habitaciones - dos pianos a colas - se piensa al gato negro - a la mala suerte y se - piensa al bebé - de sangre sobra este esta foto - Estaba andando en las calles - andando también en la, en la ciudad - poner el leche a este sitio - Al piso 8 - Se colga en la puerta - ver a su peso - no miran a nada - vemos a fotos - ver a su peso - no miran a nada - vemos a fotos - se dirige hasta una persona - llevarle en otro sitio - entendemos a Chicago, Nueva York a esas ciudades - va en su biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> - al rechazamiento - se ve el bebé - vemos el gato - van a socorrir el bebé - arrestan el hombre - Vimos el primer - vemos el chico - vestir el maniquí - parte de cuerpos - oímos el hombre - oímos de nuevo el hombre - habría visto el enano - habría visto el ogro

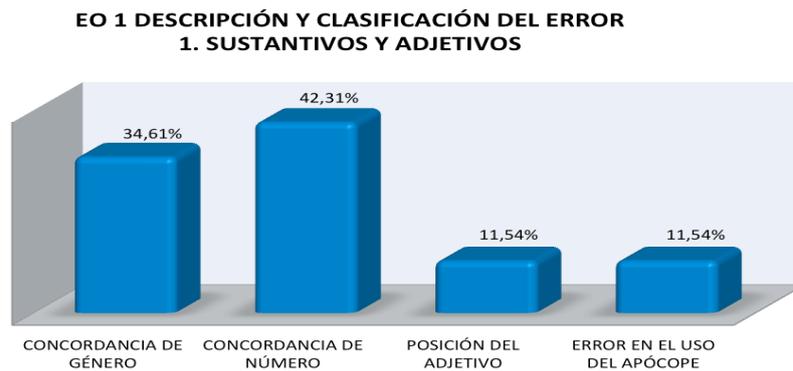
PREPOSICIONES			<ul style="list-style-type: none"> - va en él estamos concentrados sobre estas cosas - se han enamorado en la primera mirada - vestido en invierno - como ella en invierno - marcha en toda la tienda 	
----------------------	--	--	--	--

	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
ORACIONES SUBORDINADAS	<ul style="list-style-type: none"> - tan bien que antes - es porque como ha visto - Era el ombligo que sangraba del bebé - se cae el agua que del techo

	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
CONJUNCIONES	<ul style="list-style-type: none"> - prepararse, vestirse - Ø ver - Ø las pesadillas... 	<ul style="list-style-type: none"> - en el suelo y intenta - u rechazar - con sus naipes e otro - puerta e done - e se va - y intenta llamar - y intenta ponerle - o otras

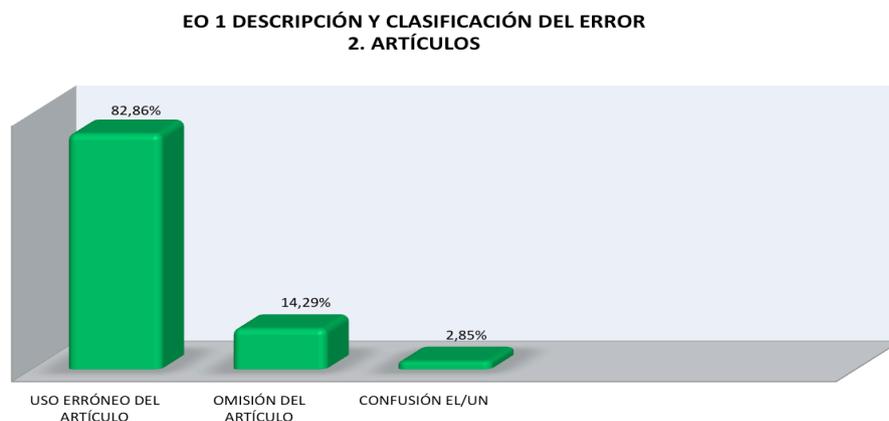
Tabla nº 12

Figura nº 51



Los errores de concordancia de género y concordancia de número suman en total 20 frecuencias, lo que constituyen juntas el 76,92% de los errores. Los mismos errores se repiten en contextos diferentes y por distintos aprendices lo que nos hace pensar que estamos frente a ciertos errores persistentes.

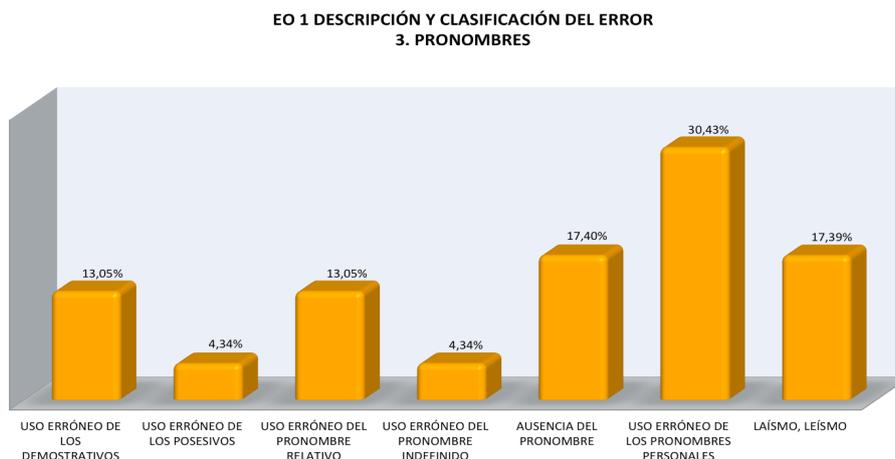
Figura nº 52



Acumulación de fallos en el uso del artículo. A partes iguales artículos determinados y artículos indeterminados configuran la totalidad de los errores en este apartado.

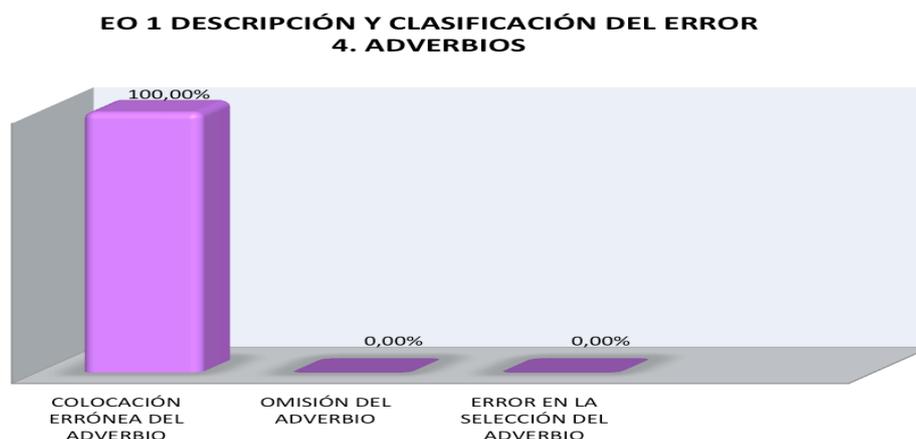
Encontramos en cinco ocasiones: *un otro/otra. Otra muñeca y otro hombre* son algunos ejemplos. Esta estructura que se utiliza en francés, hecho que muestra claramente que el error es debido a la interferencia de la LM.

Figura n° 53



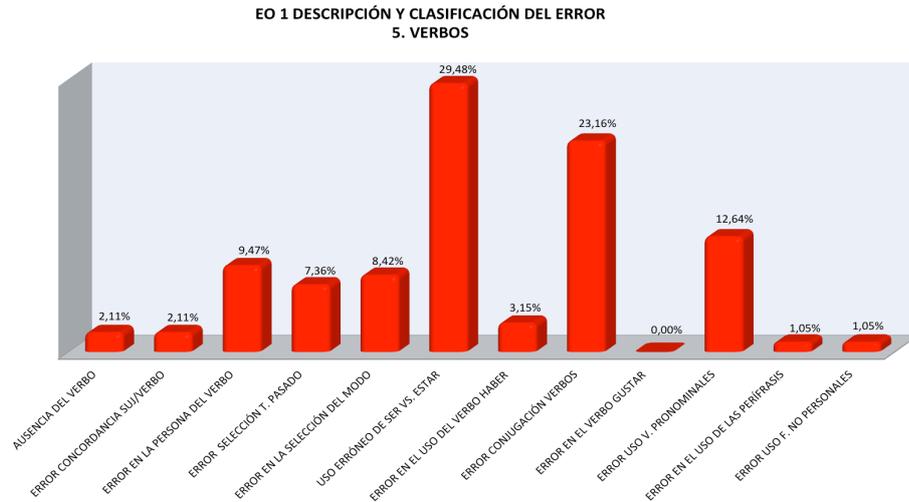
En este apartado encontramos que los errores identificados están muy segmentados. Los errores de los pronombres se distribuyen con porcentajes que rondan el 13% y el 17%. Es la primera actividad en la que se puede observar una distribución de los errores en cierta medida homogénea. Tantos errores en tantos apartados nos hace pensar que los pronombres constituyen un serio problema para la adquisición del ELE por los aprendices franceses. Los errores se repiten y son recurrentes.

Figura n° 54



Pocos problemas plantea el adverbio. Contabilizamos dos únicos errores en la colocación del adverbio. Los errores obedecen al uso que en la lengua francesa se hace del adverbio.

Figura nº 55



Casi un 30% de los errores aparece registrado en el uso erróneo de los verbos copulativos. Encontramos el verbo *ser* donde tenía que aparecer el verbo *estar* y viceversa. Error debido a la inexistencia en francés de esa distinción verbal.

Los verbos en presente de indicativo se habían convertido en el fallo más importante de esta categoría gramatical. Este fallo es debido al error en la conjugación verbal. Llama nuestra atención que los errores más graves se encuentran en los verbos irregulares: *dormir*, *mostrar* y *sonar* que no son conjugados como verbos irregulares que sufren diptongación.

Figura nº 56



Las mayores dificultades se refieren a la selección de la preposición, con un porcentaje que supera más de la mitad de los errores contabilizados en la actividad.

Todo tipo de preposiciones se ven afectadas por estos fallos, llegando a constituir un total de 44 selecciones de preposición equivocadas.

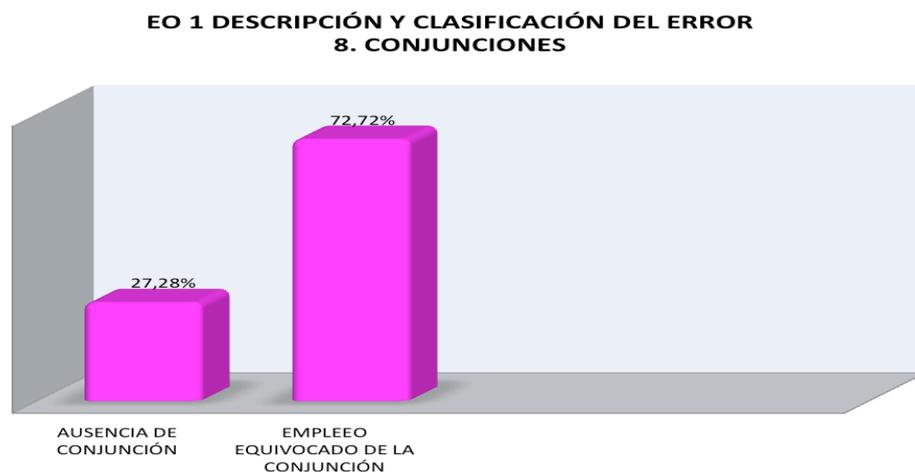
Errores recurrentes que indican que los aprendientes no han adquirido de forma satisfactoria la categoría gramatical de la preposición. Podemos citar algunos de los errores preposicionales más recurrentes: *pensar a*, *ver a algo*, *llegar en* y *acercarse de* entre otros.

Figura nº 57



Los errores son cometidos porque se utilizan las oraciones subordinadas de manera equivocada. Como ya hemos mencionado anteriormente la frecuencia de error es mínima, por lo que no se puede considerar que haya errores de gran magnitud, que no puedan ser corregidos y asimilados.

Figura nº 58



La conjunción *y* es la que presenta los mayores problemas y dificultades frente a la conjunción *u* que solo presenta 2 de los 8 errores cometidos por las conjunciones coordinadas.

4. 4. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE EO.2

En esta cuarta actividad de expresión oral sin preparación, y con la dificultad añadida de ser una actividad de interacción oral se han cometido un total de 584 errores, que constituyen el 46,35% del total de errores producidos en el conjunto de las cuatro actividades. Se convierte de esta manera, a nivel cuantitativo y en porcentajes, en la actividad que acapara el mayor número de errores gramaticales.

La extensión de la actividad así como la dificultad que supone no saber que preguntas van a hacerles sus compañeros, unida a la oralidad de la actividad y a la carencia de monotorización justifica la gran cantidad de errores que se producen. Esta actividad es la que más luz puede arrojar, ya que constituye y reproduce una situación real.

Presentamos, como ya hemos hecho para las actividades anteriores, las tablas de identificación y de descripción del error, y ofrecemos a continuación una serie de gráficos en los que aparecerán recogidos por porcentajes de error las ocho categorías gramaticales en las que se centra la investigación.

1. IDENTIFICACIÓN DEL ERROR EO.2

	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Ø coches - los más famosos lugar - para los turistas - en los mar - los últimos día - de todo lado - con hotel más o menos - un par de mes - muchos terrazas - Ø acoso sexuales - otras práctica - todos los lugar 	<ul style="list-style-type: none"> - sobre tus amistad 	<ul style="list-style-type: none"> - un grande barco francés * 	<ul style="list-style-type: none"> - hay paisajes lindas - pueden ser muy diferente - la población es negro - Solo es un plato mezclada con carne* - había encantada mucho mucho, mucho tipos de - los africanos son muy, muy feliz - Hay muchos verdadures* - personas malos - No hay grandes animales* - Es un viaje maravillosa - plátanos muy grandes y especial - mucha gente son musulmán - ¿Y media para hacer? - Venicia es maravilloso - ¿Cuál es tu próxima viaje? - ¿Tu próxima viaje? - dos meses y media - tiene mucho de gente* - los colores son muy, muy buenas* 	<ul style="list-style-type: none"> - una, dos o tres meses - Hay unos o dos - La primera veces - Onces horas - a las ochos

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS				<ul style="list-style-type: none"> - Hay muchas nenúfares - peces de varias colores azul, amarilla* - de todos las ciudades* - En todo España* - Todos las plazas - como un muy grande jardín - los cuatro niños - ¿Solos jóvenes? - hay muchas capítulos - pero no había inglés, no había holandés - ir en otros ciudades - de todo lado* - Hay lagunas verde, roja, pero realmente roja y verde - Los labios muy secas* - mucho museos - mucho la ciudad - las fresas están rica - existen aviones azul - porque todo decían - mucho denso* - De otro viajes - las última veces - Cincuenta y ocho y media - un poco bañeros - costa mucha dinero - mi prácticas que en este momento es un poco difícil - pero no y media
-------------------------------	--	--	--	---

	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - mucho de Ø seguridad* - hablar de Ø seguridad* - solo con Ø avión - ¿Conoces Ø tamales?* - Ø Mitad, Ø mitad es carne y cereales* - el África* - los patos - Ø coches - Ø Español es fácil - el calor - ver en Ø viajes es la cultura - los cosas - ocho Ø gente es un poco - Sí, sí Ø viaje es - y Ø español - no Ø es museo de pintura - Ø camareros - Ø Español - vais a ver el mejor* - fuimos hasta Ø mil metros* - Y es el Chile* - conocer a Ø personas* - La Francia y los franceses* - fui a Fiorenza en Ø Toscana - en el autoño * - la papamóvil* - como Ø baba de caracol* - tener Ø idée - Ø acoso sexuales - Ø Acoso sexual - Ø Correo electrónico - por la calles - Ø actos sexuales - el Francia* - La Francia* - La primera veces - las coches* - Ø medicina - El mejor es viajar de noche* 	<ul style="list-style-type: none"> - un ciudad - O Ø bebida particular - una punto de vista - una cocinador - una cocinero - un parte - con Ø grupo - una otro viaje* - Es Ø magnífico recuerdo* - Ø jardín tropical - si pasa para un escala - ¿una otra copa? * - un noche - Había Ø parco nacional - Un parte de Argentina - hay Ø turismo - Había Ø problema - Vive en un casa - un poco bañeros - una otra persona* - En una minuta* - una ambiente*

ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - Es el Francia* - Es la Francia* - por la primera vez* - ¿la cuál?* - Y he hecho por la primera* - las cosas que me gustan el más * - me gusta mucho Ø escalada - ¿qué es Ø amigos? - la planeta* - es diferente para Ø pájaros
------------------	--

	PRONOMBRES RELATIVOS	PRONOMBRES POSESIVOS	PRONOMBRES PERSONALES
PRONOMBRES		<ul style="list-style-type: none"> - tus dinero - Lo mejor de todas tus vacaciones - a sus amigos de Gargamel* - sus días - mi prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - no Ø quedaste - ¿No Ø conoces? - son pobres Ø que hacen - Lo demás no Ø sé - ¿Ø Conocéis? - Mi también* - ¿No, no Ø conocéis? - No, no la conozco esta región - No, no, no, no Ø conozco - ¿Ø Conozco? - ¿Ø Conoces?, - ¡perdón! hacer Ø - No Ø conozco - No Ø he visto - Porque fue un placer verlos - Y que los había explicado - En Ø hay una - Ø había encontrado en el - ¿Tú has preferido Argentina a Bolivia?* - Si, tú deberías leer el libro* - ¿Cuánto tiempo te pasas aquí?* - le pagan mucho - porque no mucha gente lo conoce - te fuiste también - y también Ø que había que me encantó - Ø conozco también - de la salsa para ello - Sí, Ø conozco - es mi padre Ø que paga * - mi hermano y mi*

	PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	PRONOMBRES INDEFINIDOS
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - este ciudad - No, no he visto eso - ¿Cómo esto? - ¿es esto? - ¿En este país tropical? - Esto también es un viaje* - Pienso que se comen como eso* - en esta país 	

	ADVERBIOS DE LUGAR	ADVERBIOS DE TIEMPO	ADVERBIOS DE MODO	ADVERBIOS DE RELATIVO	ADVERBIOS DE NEGACIÓN
ADVERBIOS	<ul style="list-style-type: none"> - ¿dónde hay otro lugar de América del Sur? - ¿hay pequeños pueblos ahí? - ¿Cuánto tiempo te pasas aquí? - ¿Vive ahí con tu padre? - fui ahí en agosto - fui ahí 	<ul style="list-style-type: none"> - hemos por la mañana visitado la mezquita* - pero todavía en el campo* 	<ul style="list-style-type: none"> - pero muy viejo como* - También* - Mi también* - Me gusta también* - como un muy grande jardín* - para decir realmente nos hemos marchado porque lo bien** - y es realmente hay una atmósfera* - que parece como Londres* - Pienso que se comen 	<ul style="list-style-type: none"> - es Ø mis primas han 	

ADVERBIOS			como eso *		
			- pero soy como así*		

	INDICATIVO Presente de Indicativo	INDICATIVO Tiempos de pasado	INDICATIVO Condicional	INDICATIVO Futuro
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que había - la población hablan mucho - No puede imaginarte - Te da cuenta - No sé como se llama - piense que estás - que encontran oro - Hay amigos, de mis amigos* - si quieres puedo - ¿puede hablar un poquito más? - pensas - pienses a - Dónde hay el Museo* - ¿Y se pasa bien?* - que Ø hablar - tiene mucho de gente - cuando vas de vacaciones - ¿conozco la Isla Mauricio? - cómo se llama las flores - puede ir para una semana - depende si pasa - ¿puede hablar un poquito más? - no vas de vacaciones este año - En una familia que no habla - ahora tu es grande* - Quizás puedo - Conoso Burgos - Sí, credo que en - Creo que hay Florent Pagny en Patagonia* - de la tarde los hay cafés como - me dice que es muy parecido - la noche Ø menos trece - porque hay la plaza* - senta en las - creo que hay el embajador francés* - donde hay Palermo* - porque tenien a - Yo cocido. Yo cozco todo, cocer, - cozo - Dormemos - va a necesitar - Tu eses siempre - Dormemos - No pienso que se cocen - y ahora no exerza - hay mi hermano* - cuando tiene dieciséis años - costa mucha dinero - mi hermano no sé que decir - lo mejor es que somos en partes diferentes* - ¿qué es Ø amigos? - que las personas ponen - mi prácticas que en este 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Y cuánto tiempo ha durado tu viaje?* - Sabes que fue a Colombia - No comisteis - que se había hecho - me había encantada - vijemos, vijemos - los habitantes vienen para verme - habíamos visto una parte - habíamos hecho - El guía decidió - cuando debemos - ¿Y qué alojamiento tenía? - ¿En qué época fue en Isla Mauricio? - ¿Y qué ha hecho en Turquía en?, - ¿qué ha visto? - ¿Y no ha visto el Papa? - a los niños los, les habían gustado mucho - Pensaba que fue un problema - porque tenía una prima - Y lo que pasó es que el último día se pone a llover - Es como si había dos palacios - has ido en Guyana - ¿Han podido dormir? - una amiga que encontraba cinco - nos encontremos para ir a Ushuaia - porque no había demasiado - Habíamos una, una habitación - compartimos la comida - Cuando hable francés - fue muy bien - ¿Y dónde y cuánto tiempo estaba en? - fue a ver - Y podimos - ¿Iba a Italia? - Ø la Plaza del Popolo - No, fue - me fue en tren - Fue sola - había un grupo que iban - fue en casa - ¿Y dónde fue? - se desarrollé - fue muy chocada - y después fui a Francia - hizo muchas cosas - no reconociaba - Y cuando he visto eso me dije 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuando habremos hecho otros viajes* 	

VERBOS	momento es un poco difícil - No es muy amigos		
---------------	---	--	--

	SUBJUNTIVO Presente	SUBJUNTIVO Imperfecto	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES Y REFLEXIVOS
VERBOS	- no lo pude - cuando tiene dieciséis años	- No estuviéramos en la ciudad - ¿Cómo fuera tu? - ¿Cómo fuera tu viaje a Toscana?	- ¿Te gustaría, va ?	- Creo que quedemos cinco semanas - se come los frutos - Y he podido acercar - para descansarse - hay vocabulario que se parecen - me descansar * - ¿Qué se pasa en este bar?*

	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
VERBOS	- estaba nievando	- Me gusta también - te gusta el museo y los sitios arqueológicos - Me gustó mucho las terrazas	- bebe por la población - conduciendo - dormiendo	- Es cerca del mar* - No somos acos, acostumbra* - El tiempo Ø caliente - Y Ø caliente, caliente - La población es muy mezclada* - Es muy lejos* - es en el desierto* - no Ø grande y Ø muy pobre - que estaba médica - estaba muy difícil - son cerca de ti* - como si es una, es personas* - en el norte es carmeles* - es muy cerca* - Es los africanos - era en Madrid - Estábamos setecientos - es un poco cansada* - ¿Salamanca es en el sur?*

VERBOS				<ul style="list-style-type: none"> - lo mejor está que había - ¿Y estaba el verano? - que son esperando a ver lo que - No es a la altura del mar* - Estaba el verano allá - Eso Ø muy rico - que es al frente* - es caliente la ciudad de Bolivia* - Y ahora es muy auténticos - Como es en Italia* - Y es muy diferente, las dos regiones - cuando estaba niño - ¿Es con las escaleras?* - Es arriba de la Plaza* - Era muy buena - era muy, muy bueno - porque es Los Alpes que es en un bosque** - ¿Qué es acosos? - también y fue enferma - ¿cómo estaba? - ¿Estaba interesante? - Estaba durante - Estaba - ¿Y tu viaje estaba fatal también? - acá estaba el invierno - estaba veinte degrées - el océano estaba y en el Leader Price - el mar es alrededor de la isla* - estaba muy frío - estaba muy hermosa - Estaba la misma cosa y estaba muy, muy genial - fue muy chocada - soy contenta de no vivir* - porque es, estamos un poco - soy aquí* - y es muy triste* - lo mejor es que somos en partes diferentes* - estaba muy difícil muy - sí estaba muy difícil - Pero soy contenta de ser en mi casa** - soy muy cansada* - Estaba importante de disfrutar - Estaba un poco largo - Estaba un sonido - estaba una experiencia - mi tío es de vacaciones* - para ser con mi hermano*
---------------	--	--	--	--

	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR vs. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - quedaste Ø el mismo* - cuenta Ø que tenemos* - no me acuerdo Ø como se llama - guiaros en la ciudad - He paseado mucho, muchísimo en el parque - pensas a* - pienses a* - no tuve tiempo Ø visitar un poco - volver en Buenos* - has ido en Guyana* - ¿No fuiste en Granada?* 	<ul style="list-style-type: none"> - si pasa para un escala* - mucho dinero para dos meses* - ¿Para el peligro?* - ¿Para las arañas?* - Para las arañas* 	<ul style="list-style-type: none"> - Me encantaría de ir* - Y qué tal de la contracepción* - De comer si será posible de ir* - acostumbra de* - puede ser difícil de* - De centro de tierra - La lengua de administrativa* - No sé Ø donde son - Y no es interesante de ver* - para la misa de final - Una parte Ø 	<ul style="list-style-type: none"> - Ø los animales salvaje - Ø mi marido le gusta - acercar Ø la, los habitantes* - mostrarme Ø los niños* - He acompañado Ø un amigo* - Ø Ustedes después - ¿Vas a ver Ø tu novio?* - conocía Ø los franceses* - van a ver Ø los pitufos*

PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - volver en Francia a trabajar* - no conozco a Uruguay* - visitar a la ciudad antigua - no pensaba a una casa* - conozco a Torino - a la casa a los pitufos* - pensar a una cosa* - participar a una* - fui ahí por avión* - Me acuerdo Ø la película* - estaba Ø el sur* 		<ul style="list-style-type: none"> chico y una parte Ø chica - Hacia falta de mucha* - Porque Ø lo que estoy segura - Ø las más antiguas - conoces la ciudad Ø Bilbao* - tiene mucho de gente* - me gustaría de ir* - turismo des amigos* - vez de toda mi* - Es un viaje interesante de vivir solo* - Estaba importante de disfrutar* 	<ul style="list-style-type: none"> - Proteger Ø los niños* - después elegí Ø dos mujeres* - fui a visitar Ø mi padre* - Conozco un poco Ø las personas*
----------------------	--	--	---	---

	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - No fui en África* - ir en la calle* - Caliente a Cartagena - pero a Bogotá** - a Cartagena* - pero más a Bogotá* - viamos en el norte* - te vas en un lugar* - Y Ø los mercados - No he ido nunca en Turquía* - a la Plaza Real en Barcelona* - fui en Turquía* - fuimos en Capadosia* - ¿En qué época fue en Isla Mauricio?* - ir de nuevo en Italia* - voy en una región* - Ø Turquía - he hecho es en la Isla Mauricis - a la Isla de la Reunión* - Dormir sobre el sol* - Por el verano* - Quizás en México* - he ido Ø Venicia - porque es sobre el Camino* - Cerca de la frontera de Portugal* - ¿Y tu viaje en Bolivia?* - acercar el coche del apartamento - hemos ido en un, dos veces en un bar de flamenco** - tus viajes en América del Sur* - tu viaje en Andalucía* - al fin de mi viaje de Sudamérica* - estaba viajando en Argentina* - ir en otros ciudades* - para ir en la Antardida* - ir en Ushuaia* - después en Francia* - volver en Francia a trabajar* - En Ushuaia quizás no* - pero Ø Argentina sí - A la esquina de cada calle* - pero a vivir Buenos* - están Ø cuatro mil metros 	<ul style="list-style-type: none"> - volvemos Ø la una - vacaciones por el verano* - por el verano* - por el verano* - Y después Ø tres días en Granada* - reservar los billetes desde seis meses* - visitar más Argentina por dos* - para diez horas* - estamos esperando a saber* - ¿Al tiempo del tango?* - aquí en la noche* - Ø dos o tres horas de Roma - En la noche* 	<ul style="list-style-type: none"> - cerca en Torino* 	<ul style="list-style-type: none"> - al borde de el mar* - al borde del calles* - no veíamos el Papa* - ¿Y no ha visto el Papa?* - a fin del año* - El día siguiente*

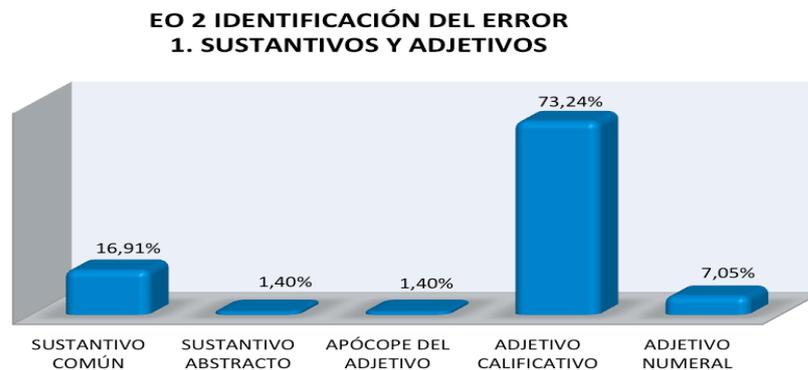
PREPOSICIONES	de altura - fuimos un día en un* - pero en la mañana te parece* - yo vivo a cerca* - fue en Grenoble* - venir en casa* - fue en casa* - ir ni en Grenoble ni en otros** - Al museo* - pero no en Grenoble* - En Madrid* - Vive a la Reunión* - Vive a la Montaña* - A la Reunión* - ir en el agua* - voy en mi casa* - voy en la cama* - las ventanas a la casa* - va a venir en Francia* - para ir en París*			
----------------------	--	--	--	--

	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES 2	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
ORACIONES SUBORDINADAS			- Es porque no me gustó* - Es porque cuando*		

	CONJUNCIONES COORDINANTES Y / U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
CONJUNCIONES	- españoles y indias - y íbamos a comer - en un lugar e otros*			- Así que se acababa nuestro - decían Ø todo

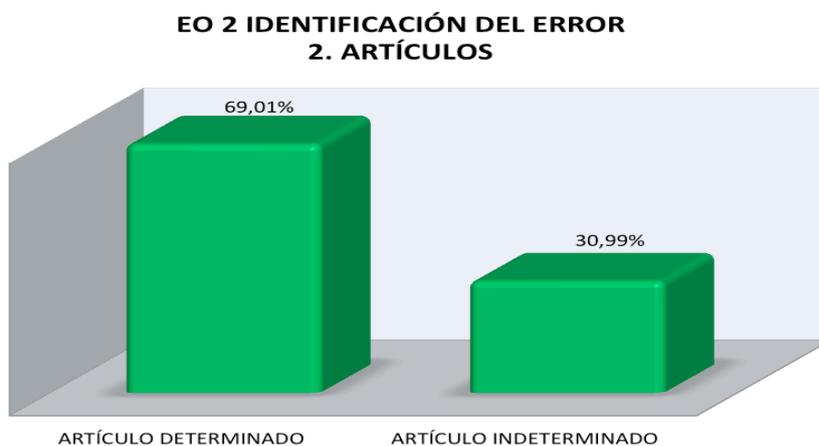
Tabla nº 13

Figura n° 59



El análisis de los errores de sustantivos y adjetivos muestra que un 12,15% de los errores de esta actividad son localizados en esta categoría gramatical. Encontramos errores esporádicos en lo sustantivos, y muchos y significativos errores en el adjetivo calificativo. Destacamos que los fallos en los adjetivos calificativos son ciertamente recurrentes ya que encontramos el mismo error repetido.

Figura n° 60



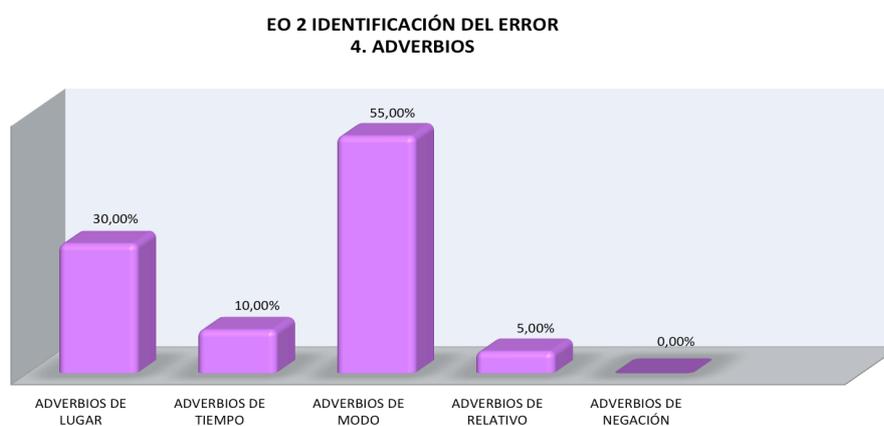
Los errores relacionados con los artículos determinados alcanzan el porcentaje más elevado de frecuencias con un total de 49 errores. Una gran parte de los errores cometidos en el artículo son debidos a que en la LM de los aprendientes los sustantivos tienen un género distinto.

Figura nº 61



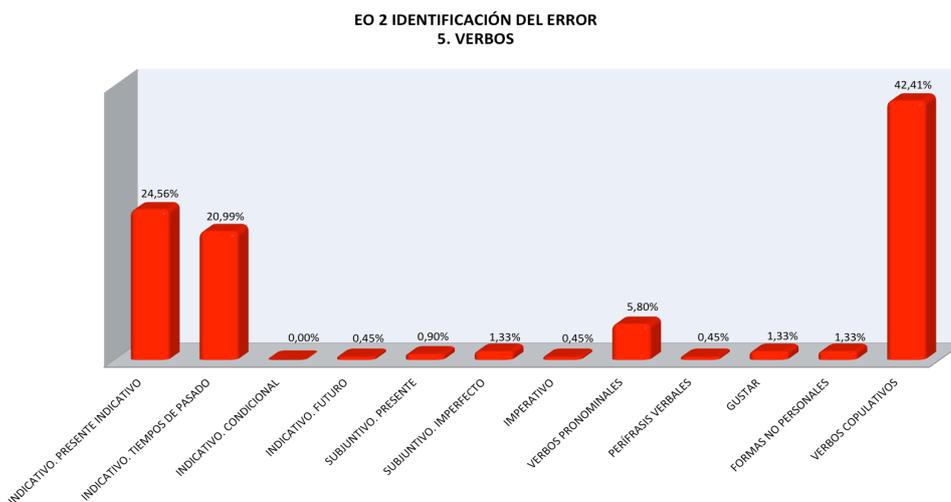
Una vez más el pronombre personal vuelve a constituir el mayor problema para los aprendientes franceses con un elevadísimo porcentaje de errores cometidos: un total de 30 errores. Cabe señalar la presencia de errores en los pronombres posesivos y demostrativos que muestran la presencia de ciertas dificultades anteriormente no percibidas en las otras actividades realizadas.

Figura nº 62



Encontramos 20 errores en la categoría gramatical del adverbio, cuando en las actividades precedentes casi no contábamos con fallos. Los errores se reparten, mayoritariamente, entre adverbios de lugar, de tiempo y de modo. Este último constituye la mayor dificultad.

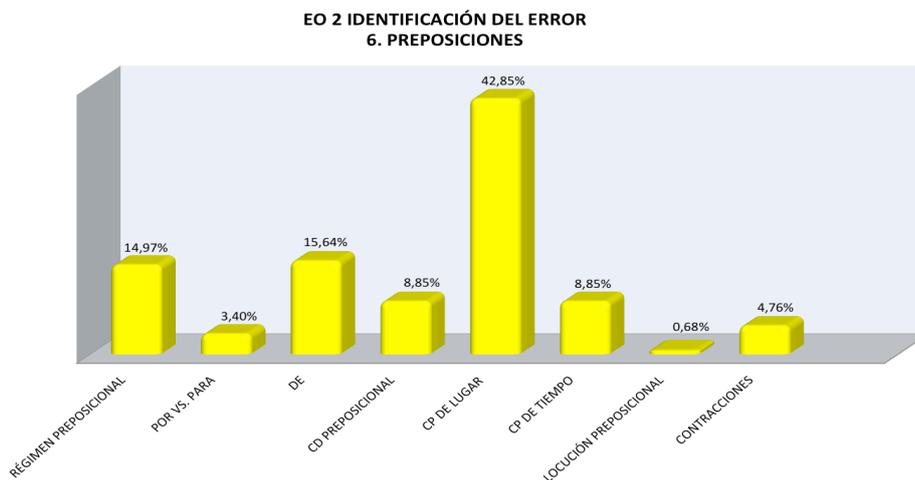
Figura nº 63



De nuevo vuelven a aparecer carencias importantes en la adquisición de las formas verbales. Las dificultades inciden en los verbos copulativos *ser* y *estar* que contabilizan 95 errores de los 224 que se cometen en la actividad. Una cifra muy elevada que pone de manifiesto el grave problema que estos dos verbos causan a los aprendices. Se convierten en errores de resistencia.

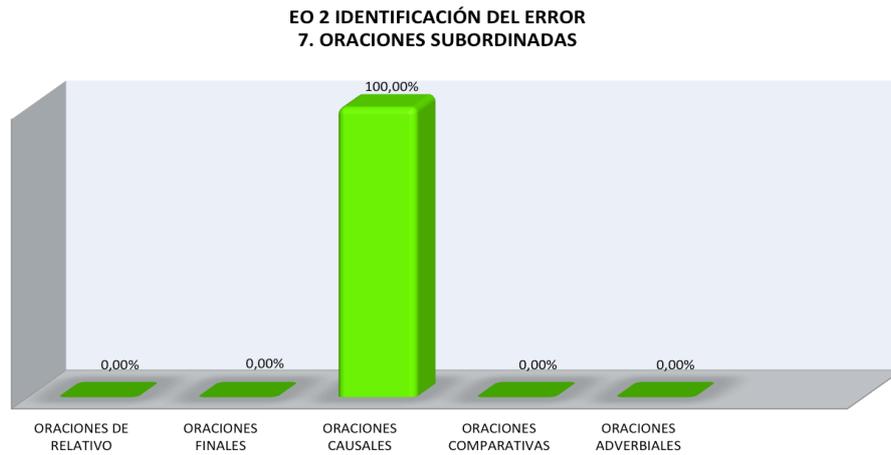
La descripción de un viaje realizado justifica, de alguna manera, la utilización masiva de estos verbos y, por consiguiente, esta frecuencia de error tan elevada.

Figura nº 64



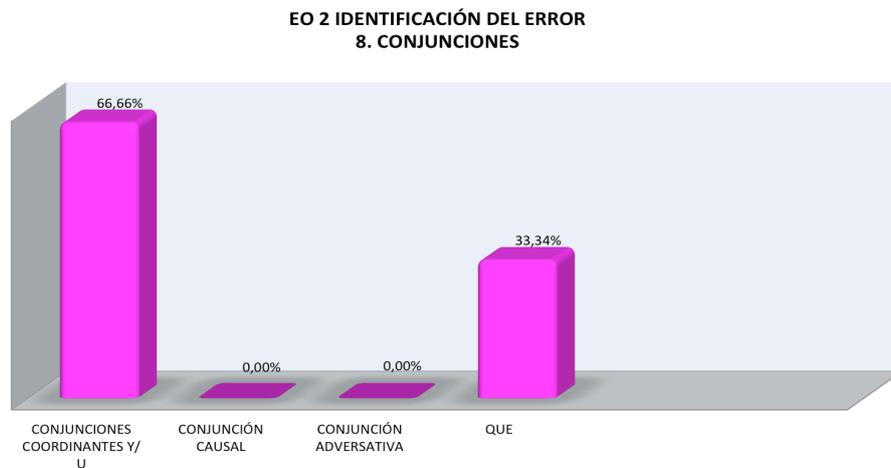
Con 63 errores cometidos en el complemento directo preposicional éste se alza como el fallo más extendido dentro del apartado gramatical dedicado a las preposiciones. Observamos que la preposición sigue causando muchos problemas a los aprendientes, ya que en todos los apartados encontramos fallos que pueden ser debidos a que en esta actividad los aprendices no cuentan con un monitor y se relajan cuando están interactuando.

Figura n° 65



Dos únicos errores y ambos cometidos en las oraciones causales. Este dominio de las oraciones subordinadas queda patente, puesto que podemos considerar que los dos errores pueden haber sido cometidos por una falta de atención y claramente las dificultades tenderán a desaparecer.

Figura n° 66



Solamente 6 errores en las conjunciones y 4 de ellos cometidos en las conjunciones coordinantes. Teniendo en cuenta que estamos frente al lenguaje oral es normal que se produzcan muchos menos errores en las conjunciones, pues las pausas son marcadas mediante silencios conversacionales y no signos ortográficos.

2. DESCRIPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DEL ERROR EO.2

	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - la población es negro - Solo - es un plato mezclada con carne - Hay muchos verdadores - personas malos - Es un viaje maravillosa - ¿Y media para hacer? - Venicia es maravilloso - ¿Cuál es tu próxima viaje? - ¿Tu próxima viaje? - para los turistos - dos meses y media - tiene mucho de gente - Hay muchas nenúfares - los colores son muy, muy buenas peces de varias colores azul, amarilla - de todos las ciudades - En todo España - Todos las plazas - ir en otros ciudades - muchos terrazas - mucho la ciudad - Cincuenta y ocho y media - costa mucha dinero - pero no y media 	<ul style="list-style-type: none"> - pueden ser muy diferente - mucho, mucho tipos de - los africanos son muy, muy feliz - Ø coches plátanos muy grandes y especial - mucha gente son musulmán - los más famosos lugar - en los mar - los cuatros niños - ¿Solos jóvenes? - hay muchas capítulos - pero no había inglés, no había holandés - los últimos día - de todo lado - hay muchas capítulos - Hay lagunas verde, roja, pero realmente roja y verde - Hay unos o dos - con hotel más o menos - Los labios muy secas - un par de mes - mucho museos - las fresas están rica - sobre tus amistad - Ø acoso sexuales - existen aviones azul - porque todo decían - La primera veces - otras práctica - todos los lugar - De otro viajes las última veces - Onces horas - un poco bañeros - mi prácticas que en este momento - es un poco difícil a las ochos 	<ul style="list-style-type: none"> - hay paisajes lindas había encantada mucho - una, dos o tres meses - No hay grandes animales - como un muy grande jardín - mucho denso 	<ul style="list-style-type: none"> - un grande barco francés

	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN	
ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - un ciudad - una punto de vista - el África - los patos - una cocinador - una cocinero - el calor - ver en Ø viajes es la cultura - los cosas - un parte - una otro viaje - si pasa para un escala - ¿una otra copa? - un noche - vais a ver el mejor - Había Ø parco nacional - Y es el Chile - La Francia y los franceses - Un parte de Argentina - en el autoño 	<ul style="list-style-type: none"> - mucho de Ø seguridad - hablar de Ø seguridad - solo con Ø avión - ¿Conoces Ø tamales? - O Ø bebida particular - Ø Mitad, Ø mitad es carne y cereales - Ø coches - Ø Español es fácil - ocho Ø gente es un poco - con Ø grupo - Sí, si Ø viaje es - y Ø español - no Ø es museo de pintura - Es Ø magnífico recuerdo - Ø jardín tropical - Ø Camareros - Ø Español - fuimos hasta Ø mil metros - conocer a Ø personas 		

ARTÍCULOS	<ul style="list-style-type: none"> - la papamóvil - por la calles - Ø actos sexuales - el Francia - La Francia - La primera veces - Había Ø problema - las coches - Vive en un casa - El mejor es viajar de noche - Es el Francia - Es la Francia - por la primera vez - ¿la cuál? - un poco bañeros - Y he hecho por la primera - las cosas que me gustan el más en - una otra persona En una minuta - la planeta - una ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - fui a Fiorenza en Ø Toscana - hay Ø turismo - como Ø baba de caracol - tener Ø idée - Ø acoso sexuales - Ø Acoso sexual - Ø Correo electrónico - Ø medicina - me gusta mucho Ø escalada - ¿qué es Ø amigos? - es diferente para Ø pájaros 	
------------------	---	---	--

	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - este ciudad - No, no he visto eso - ¿Cómo esto? - ¿es esto? - ¿En este país tropical? - Esto también es un viaje - Pienso que se comen como eso - en esta país 	<ul style="list-style-type: none"> - tus dinero - Lo mejor de todas tus vacaciones - a sus amigos de Gargamel - sus días - mi prácticas 		

	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
PRONOMBRES	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ø Conozco? - ¿Ø Conoces?, ¡perdón! - Ø había encontrado en el - Ø conozco también - Sí, Ø conozco - es mi padre Ø que paga 	<ul style="list-style-type: none"> - no Ø quedaste - ¿No Ø conoces? - son pobres Ø que hacen - Lo demás no Ø sé - ¿Ø Conocéis? - Mí también - ¿No, no Ø conocéis? - No, no la conozco esta región - No, no, no, no Ø conozco hacer Ø - No Ø conozco - No Ø he visto - Porque fue un placer verlos - Y que los había explicado - En Ø hay una - ¿Tú has preferido Argentina a Bolivia? - Sí, tú deberías leer el libro - ¿Cuánto tiempo te pasas aquí? - le pagan mucho - porque no mucha gente lo conoce - te fuiste también - y también Ø que había que me encantó - de la salsa para ello - mi hermano y mi 	

	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
ADVERBIOS	<ul style="list-style-type: none"> - para decir realmente nos hemos marchado - hemos por la mañana visitado la mezquita - ¿dónde hay otro lugar de América del Sur? - pero muy viejo como - Mí también - Me gusta también - como un muy grande jardín - y es realmente hay una atmósfera 	<ul style="list-style-type: none"> - es Ø mis primas han 	<ul style="list-style-type: none"> - porque lo bien - pero todavía en el campo - ¿hay pequeños pueblos ahí? - ¿Cuánto tiempo te pasas aquí? - que parece como Londres - ¿Vive ahí con tu padre? - fui ahí en agosto - Pienso que se comen como eso - fui ahí - pero soy como así

	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJETO/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL TIEMPO DE PASADO
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo Ø caliente - Y Ø caliente, caliente - no Ø grande y Ø muy pobre - que Ø hablar - el hotel Ø muy bueno - Florencia Ø muy bien - El tiempo Ø muy bueno - porque Ø un poco cansado las cosas de - toda la familia Ø un poco complicado - Eso Ø muy rico - la noche Ø menos trece - Ø la Plaza del Popolo 	<ul style="list-style-type: none"> - la población hablan mucho - se come los frutos - hay vocabulario que se parecen - cómo se llama las flores - a los niños los, les habían gustado mucho - Y ahora es muy auténticos - Y es muy diferente, las dos regiones - porque es Los Alpes - había un grupo que iban - ¿qué es Ø amigos? - mi prácticas que - en este momento es - un poco difícil - No es muy amigos 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe que había - Sabes que fue a Colombia - No puede imaginarte - Te da cuenta - No sé como se llama - piense que estás - si quieres puedo - ¿Y qué alojamiento tenía? - ¿En qué época fue en Isla Mauricio? - ¿puede hablar un poquito más? - ¿Y se pasa bien? - tiene mucho de - ¿Y qué ha hecho en Turquía en?, ¿qué ha visto? - cuando vas de vacaciones - ¿conozco la Isla Mauricio? - puede ir para una semana - depende si pasa - ¿puede hablar un poquito más? - no vas de vacaciones este año - ahora tu es grande - ¿Han podido dormir? - me dice que es muy parecido - fue a ver - No, fue - Fue sola - va a necesitar me fue en tren - ¿Y dónde fue? - se desarrolló - cuando tiene dieciséis años - fue muy chocada - mi hermano no sé que decir - y después fui a Francia - hizo muchas cosas 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Y cuánto tiempo ha durado tu viaje? - No comisteis - que se había hecho - me había encantada - los habitantes vienen para verme - habíamos visto una parte - habíamos hecho - El guía decidió - cuando debemos - ¿Y no ha visto el Papa? - Pensaba que fue un problema - porque tenía una prima - No estuvieramos en la ciudad - Es como si había dos palacios - has ido en Guyana Cuando - habremos hecho otros viajes - una amiga que encontraba cinco - compartimos la comida Cuando hable francés - ¿Cómo fuera tu? - ¿Cómo fuera tu viaje a Toscana? - ¿Y dónde y cuánto tiempo estaba en? - ¿Es con las escaleras? - ¿Iba a Italia? - Y cuando he visto eso me dije

	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO INDICATIVO Vs. SUBJUNTIVO	USO ERRÓNEO DE SER vs. ESTAR	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - no lo puede - En una familia que no habla - Quizás puedo - No pienso que se cocan - cuando tiene dieciséis años - lo mejor es que somos en partes diferentes - que las personas ponen 	<ul style="list-style-type: none"> - Es cerca del mar - No somos acos - La población es muy mezclada - Es muy lejos - es en el desierto - que estaba médica - estaba muy difícil - son cerca de ti - como si es una - es personas en el norte es carmeles - es muy cerca - Es los africanos - era en Madrid - Estábamos setecientos - es un poco cansada 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay amigos, de mis amigos - Dónde hay el Museo - porque no había demasiado - Creo que hay Florent Pagny en Patagonia - Habíamos una, una habitación - de la tarde los hay cafés como - porque hay la plaza - creo que hay el embajador francés - donde hay Palermo - hay mi hermano 	<ul style="list-style-type: none"> - Viajemos, viajemos - que encontran oro - Pensas - pienses a - ¿Te gustaría, va? - Conoso Burgos - Conduzcando - Sí, credo que en - nos encontremos para - ir a Ushuaia estaba nievando - Y podimos senta en las - porque tenien a - Yo cocido. Yo cozco todo, cocer,

<p>VERBOS</p>		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Salamanca es en el sur? - es que es en el mar Cantábrico - Es en el mar Cantábrico - Capadocia es a parte - no están muy simpáticos - Es una región que es al, al, nivel de Toscana - No es muy lejos de - Salamanca es cerca de Madrid - ¿dónde es? - Está muy, muy tarde - la temperatura está de treinta - las azafatas están muy bonitas - ¡Es muy bien! - las plazas real están un cuadrado - porque es sobre el Camino - No sé si es en Galicia o si es en Extremadura - ¿Está muy tarde? - estaban, están intelectuales - lo mejor está que había - ¿Y estaba el verano? - que son esperando a ver lo que - No es a la altura del mar - Estaba el verano allá - que es al frente - es caliente la ciudad de Bolivia - fue muy bien - como es en Italia - cuando estaba niño - Es arriba de la Plaza - Era muy buena - era muy, muy bueno - que es en un bosque - ¿Qué es acosos? - también y fue enferma - fue en casa - ¿cómo estaba? - ¿Estaba interesante? - Estaba durante - Estaba - ¿Y tu viaje estaba fatal también? - acá estaba el invierno - estaba veinte de grés - estaba muy frío - el océano estaba y en el Leader Price - el mar es alrededor de la isla - estaba muy hermosa - Estaba la misma cosa - y estaba muy, muy genial - fue muy chocada - soy contenta de no vivir porque es - estamos un poco - soy aquí - y es muy triste - lo mejor es que somos en partes diferentes - estaba muy difícil muy - si estaba muy difícil - Pero soy contenta de ser en mi casa - soy muy cansada - Estaba importante de disfrutar - Estaba un poco largo - Estaba un sonido 	<ul style="list-style-type: none"> - cozo - Dormemos - Tu eses siempre - Dormemos - Dormiendo - y ahora no - exerza - costa mucha dinero - no reconociaba
----------------------	--	---	---

VERBOS		<ul style="list-style-type: none"> - estaba una experiencia - mi tío es de vacaciones - para ser con mi hermano 		
---------------	--	---	--	--

	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
VERBOS	<ul style="list-style-type: none"> - Me gusta también - te gusta el museo y los sitios arqueológicos - Me gustó mucho las terrazas 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que quedemos cinco semanas - Y he podido acercar - para descansarse - me descansar - ¿Qué se pasa en este bar? - se acostan muy tarde - se pone a llover - en dos minutos se cambió - Y un barrio que parece - ¿cosas que se pasan? - Se duermen juntos - ¿Cuánto tiempo te quedas? 		<ul style="list-style-type: none"> - bebe por la población

	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
PREPOSICIONES	<ul style="list-style-type: none"> - quedaste Ø el mismo - Ø los animales salvajes - cuenta Ø que tenemos - no me acuerdo Ø como se llama - Ø mi marido le gusta - acercar Ø la, - los habitantes mostrarme Ø los niños - No sé Ø donde son - Y Ø los mercados - Una parte Ø chico y una parte Ø chica - volvemos Ø la una - no tuve tiempo Ø - visitar un poco Ø las más antiguas - Ø Turquía - He acompañado Ø un amigo - he ido Ø Venecia - Ø Ustedes después tu novio? - Y después Ø tres días en Granada - conocía Ø los franceses - pero Ø Argentina sí - van a ver Ø los pitufos - Proteger Ø los niños - después elegí Ø dos mujeres - fui a visitar Ø mi padre - Conozco un poco Ø las personas - Me acuerdo Ø la película - estaba Ø el sur 	<ul style="list-style-type: none"> - Me encantaría de ir - Y qué tal de la contracepción - De comer - si será posible de ir - acostumbra de - puede ser difícil de - De centro de tierra - La lengua de administrativa - Y no es interesante de ver - Hacía falta de mucha - Porque Ø lo que estoy segura - conoces la ciudad Ø Bilbao - tiene mucho de gente - me gustaría de ir - turismo des amigos - vez de toda mi vida - Es un viaje interesante de vivir solo - Estaba importante de disfrutar 	<ul style="list-style-type: none"> - No fui en África - ir en la calle - Caliente a Cartagena - pero a Bogotá - a Cartagena - pero más a Bogotá - viajemos en el norte - te vas en un lugar - No he ido nunca en Turquía - vacaciones por el verano - guiaros en la ciudad - He paseado mucho, muchísimo en el parque - a la Plaza Real en Barcelona - fui en Turquía - fuimos en Capadocia - ¿En qué época fue en Isla Mauricio? - pensas a - por el verano - pienses a - por el verano - ir de nuevo en Italia - voy en una región - he hecho es en la Isla Mauricio - si pasa para un escala - a la Isla de la Reunión - Dormir sobre el sol - Por el verano - Quizás en México - porque es sobre el Camino - Cerca de la frontera de Portugal - ¿Y tu viaje en Bolivia? - acercar el coche del apartamento - hemos ido en un, dos veces en un bar de flamenco - reservar los billetes desde seis meses - volver en Buenos - has ido en Guyana 	<ul style="list-style-type: none"> - al borde de el mar - al borde del calles - para la misa de final - no veíamos el Papa - ¿Y no ha visto el Papa? - a fin del año - El día siguiente

PREPOSICIONES

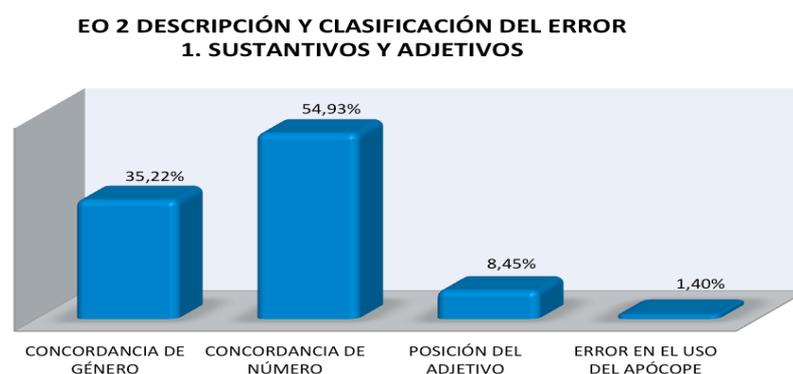
- tus viajes **en** América del Sur
- tu viaje **en** Andalucía
- ¿No fuiste **en** Granada o?
- al fin de mi viaje **de** Sudamérica
- estaba viajando **en** Argentina
- ir **en** **otros** ciudades
- visitar más Argentina **por** dos mucho dinero
- **para** dos meses
- para ir **en** la Antártida
- **para** diez horas
- ir **en** Ushuaia
- después **en** Francia
- volver **en** Francia **a** trabajar
- estamos esperando **a** saber
- **En** Ushuaia quizás no
- ¿**Al** tiempo del tango?
- **A** la esquina de cada calle
- pero **a** vivir Buenos Aires
- no conozco **a** Uruguay
- están **O** cuatro mil metros de altura
- aquí **en** la noche
- fuimos un día **en** un
- pero **en** la mañana te parece
- **O** dos o tres horas de Roma
- visitar **a** la ciudad antigua
- no pensaba **a** una casa
- cerca **en** Torino
- Vive **a** la Reunión
- Vive **a** la Montaña
- **A** la Reunión
- fui **ahí** **por** avión
- ir **en** el agua
- **Para** las arañas
- voy **en** mi casa
- **En** la noche
- voy **en** la cama
- las ventanas **a** la casa
- va a venir **en** Francia
- para ir **en** París
- yo vivo **a** cerca
- conozco **a** Torino
- a la casa **a** los pitufos
- pensar **a** una cosa
- **fue** **en** Grenoble
- participar **a** una
- me **fue** **en** tren
- venir **en** casa
- **fue** **en** casa
- ir ni **en** Grenoble ni en otros
- ¿**Para** el peligro?
- ¿**Para** las arañas?
- **Al** museo
- pero no **en** Grenoble
- **En** Madrid

	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
ORACIONES SUBORDINADAS	- Es porque no me gustó - Es porque cuando

	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
CONJUNCIONES	- decían o todo	- españoles y indias - Así que se acababa nuestro - y íbamos a comer - en un lugar e otros

Tabla nº 14

Figura n° 67



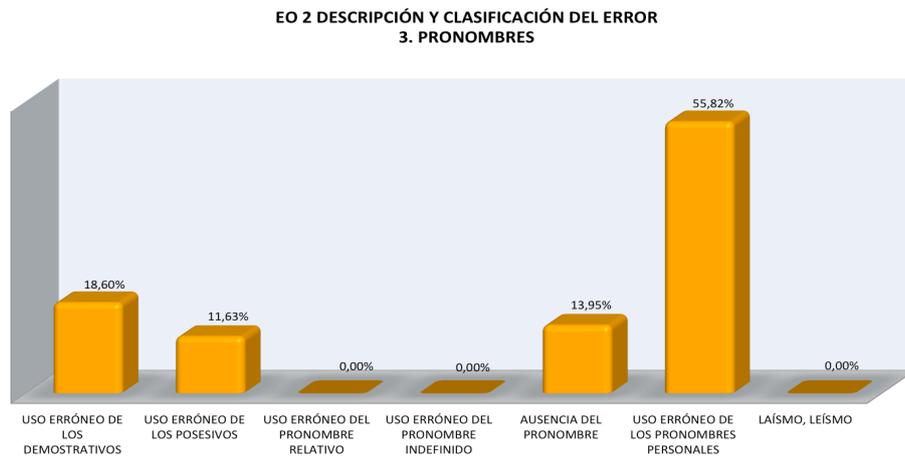
La concordancia de número se convierte con 39 errores, casi más de la mitad de los errores totales cometidos, en el error más representativo en este apartado dedicado a los sustantivos y adjetivos. Errores que pueden ser atribuidos a los descuidos propios y muy presentes en la oralidad.

Figura n° 68



Muchos errores se condensan en la categoría gramatical del artículo. Los fallos aparecen a lo largo de toda la actividad. Con porcentajes relativamente similares podemos señalar que los errores persisten en esta categoría intensificándose debido a la oralidad presente de esta última actividad. Destacamos el uso erróneo del artículo en los nombres propios de países y continentes: **La Francia*, **el Chile* y **el África* que tienen una frecuencia de error todas juntas de 7. El uso del artículo en nombres comunes es uso gramatical en francés, lo que indica que el error se debe a la interferencia de la LM.

Figura n° 69



La mitad de los errores, que se contabilizan en los pronombres, son cometidos por el uso equivocado de los pronombres personales sujeto. La frecuencia de error es de 24 más de la mitad total de los errores cometidos en esta categoría gramatical.

Figura n° 70



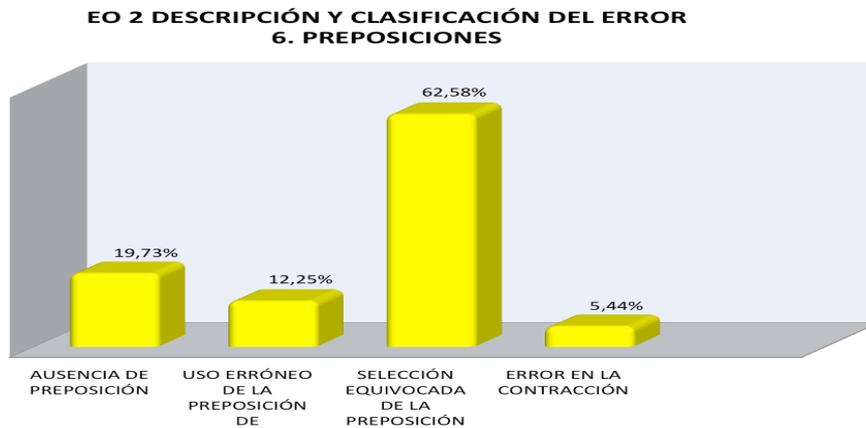
Contabilizamos un total de 20 errores en la categoría gramatical dedicada a los adverbios. La cifra no es muy elevada, si tenemos en cuenta que en la actividad las referencias espacio-temporales son constantes, lo que hace que el uso de los adverbios se intensifique, pero no la cantidad de errores. Esta categoría gramatical no presenta importantes y significativos problemas.

Figura n° 71



Encontramos problemas en toda la categoría gramatical, pero son los verbos copulativos en los que se concentran la mayor cantidad de los fallos cometidos, un total de 84 errores. Los errores en la selección del verbo copulativo adecuado comienzan a fosilizarse.

Figura n° 72



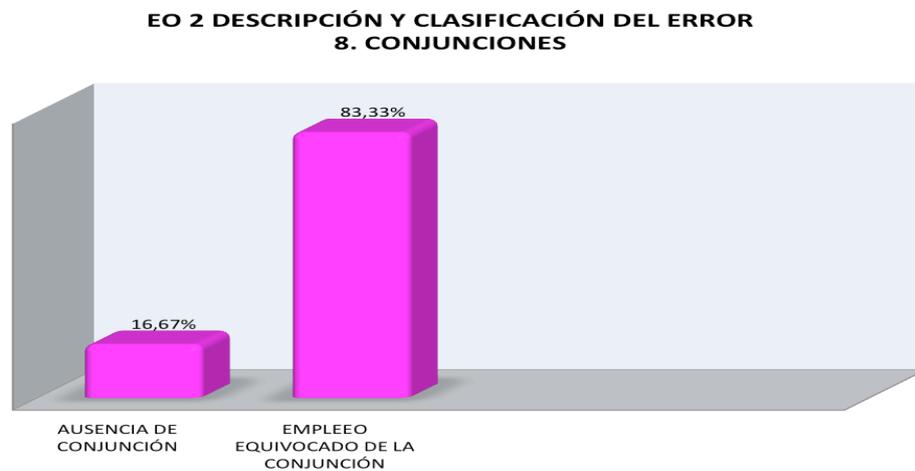
Una vez más los errores en la selección de la preposición son una constante y manifiestan claramente que algunos de los fallos cometidos se han fosilizado. Encontramos como ejemplos que ilustran lo que estamos diciendo los verbos: *ir en*, *volver en*, *pensar a*, *venir en*, *llegar en* y *vivir a*. Estos ejemplos son una muestra clara de la interferencia negativa de la LM de los aprendices.

Figura nº 73



Los dos únicos errores cometidos los encontramos en el uso equivocado de las oraciones causales: **es porque (C'est pourquoi)*. Esta estructura es habitual en francés y se traduce y se utiliza de forma errónea para expresar en español: *es por eso por lo que*.

Figura nº 74



Pocos y no demasiado significativos los errores cometidos en las conjunciones, que se centran en el error de la conjunción ilativa *y*.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se dará respuesta, a través de la presentación y del análisis de los resultados obtenidos, a las cinco preguntas de investigación formuladas en el capítulo dedicado a la metodología.

5.1 Respuesta a la primera pregunta de investigación

- ¿Qué tipo de error gramatical cometen los aprendientes franceses con más frecuencia?

Los resultados obtenidos, en el análisis de los errores gramaticales, ponen de manifiesto que la categoría gramatical que causa mayores problemas a los aprendientes franceses es el verbo. El verbo contabiliza un 35,80% del porcentaje de la totalidad de los errores. Los errores cometidos en el verbo superan ampliamente a los errores cometidos en otras categorías gramaticales.

Analizando los datos cuantitativos podemos señalar que dos categorías gramaticales: verbo y preposición, ésta última con un 27,70% de frecuencias de error, conforman juntas el 63,50% de los errores gramaticales cometidos por los aprendientes en las cuatro actividades realizadas, lo que quiere decir, que únicamente dos categorías aglutinan más de la mitad de los errores globales, mientras que las otras seis categorías se reparten el 36,50% de los errores restantes.

Recogemos un cuadro recapitulativo del tipo de error y descripción:

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE+ EO Identificación	EE+EO Descripción
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Adjetivo calificativo	Concordancia de número
ARTÍCULOS	Artículo indeterminado	Uso erróneo del artículo
PRONOMBRES	Pronombres personales	Uso erróneo de los pronombres personales
ADVERBIOS	Adverbios de modo	Colocación errónea del adverbio
VERBOS	Presente de Indicativo	Error en la conjugación de los verbos
PREPOSICIONES	Complemento preposicional expresión de lugar	Selección equivocada de la preposición
ORACIONES SUBORDINADAS	Oraciones de relativo	Uso erróneo de las oraciones subordinadas
CONJUNCIONES	Conjunciones coordinantes y/u	Empleo equivocado de la conjunción

Tabla nº 15 Identificación y descripción del error en todas las destrezas lingüística.

A continuación, presentamos un gráfico en el que se recogen los porcentajes de error, por categoría gramatical, obtenidos en el conjunto de la totalidad de las cuatro actividades.

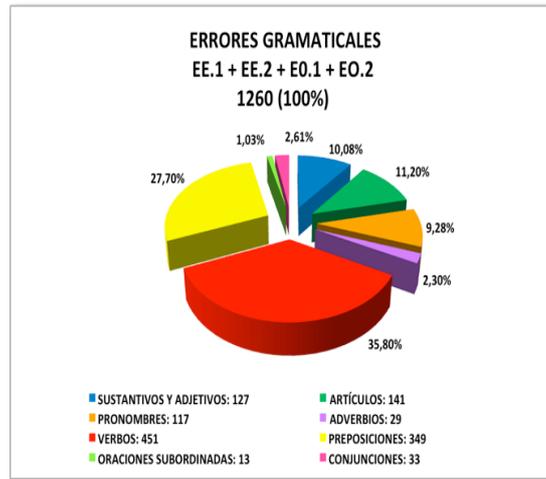


Figura nº 75

Para realizar un análisis más exhaustivo del tipo de error cometido con más frecuencia por los aprendices franceses de ELE presentaremos los resultados del análisis mediante dos gráficos que recogerán; por una parte, los porcentajes cuantitativos de error teniendo en cuenta la categoría gramatical en la que son cometidos (gráficos de la izquierda, con el título de identificación del error), y por otra parte, los porcentajes cualitativos de la descripción gramatical de dicho error (gráficos de la derecha, con el título de descripción y clasificación del error).

Seguidamente, analizaremos los porcentajes más sobresalientes y significativos de manera individual para cada una de las categorías gramaticales.

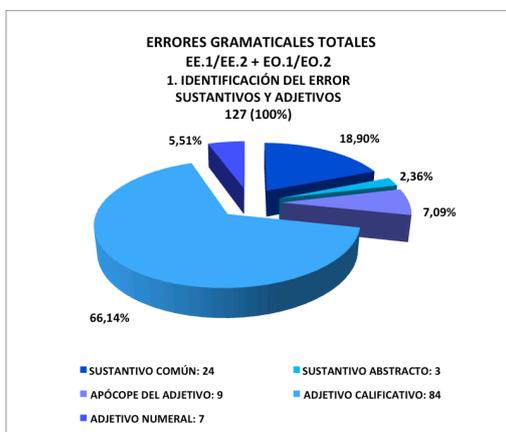


Figura nº 76

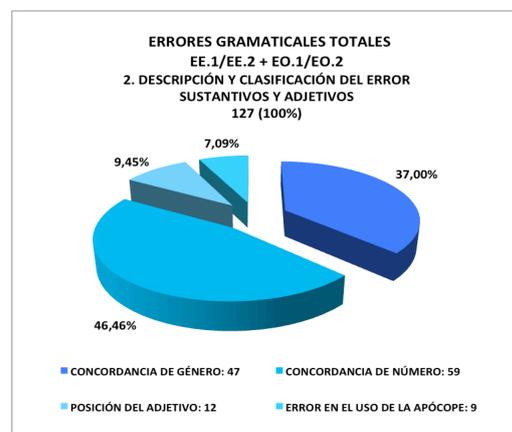


Figura nº 77

En la categoría del sustantivo y del adjetivo es el adjetivo calificativo el que obtiene un mayor porcentaje de error, acaparando más de la mitad del total de los errores, con un porcentaje que asciende al 66,14%, seguido del sustantivo común con un 18,90%. Es en la concordancia de número donde se concentran casi la mitad de los errores cometidos en esta categoría gramatical, el 46,46%.

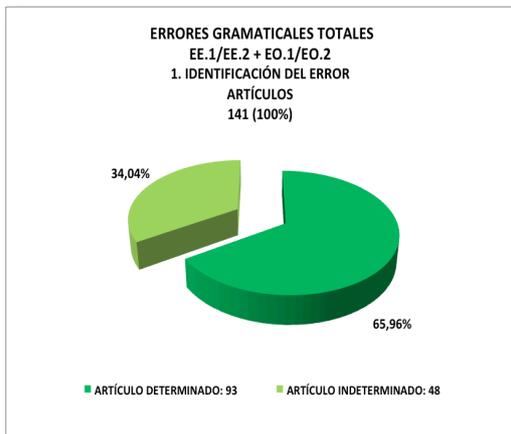


Figura nº 78

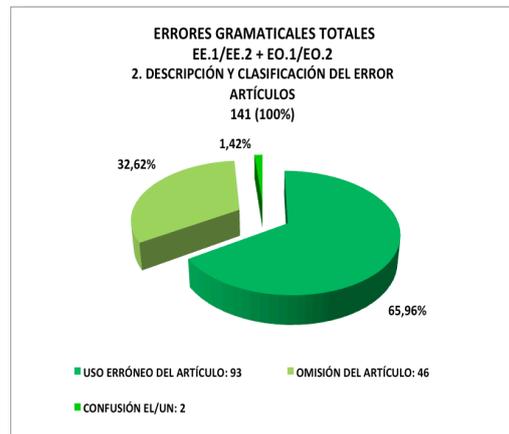


Figura nº 79

El artículo determinado conforma el grueso de errores localizados en la categoría gramatical del artículo con un 65,96%. Cabe destacar que todos estos errores en el artículo determinado se localizan con una utilización errónea del artículo, tanto en el discurso oral como en el escrito.

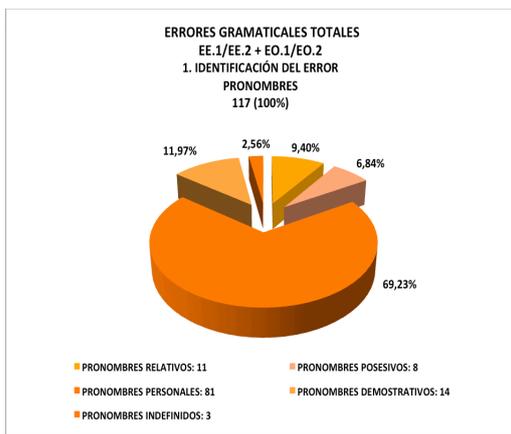


Figura nº 80

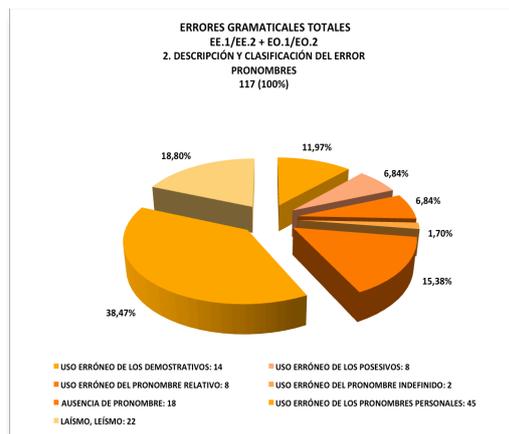


Figura nº 81

Se pone de manifiesto que los pronombres personales constituyen el gran caballo de batalla para los aprendices franceses de ELE con un elevado porcentaje de error que asciende al 69,23 %. Los errores se deben a un uso erróneo de los pronombres personales de sujeto en el discurso.

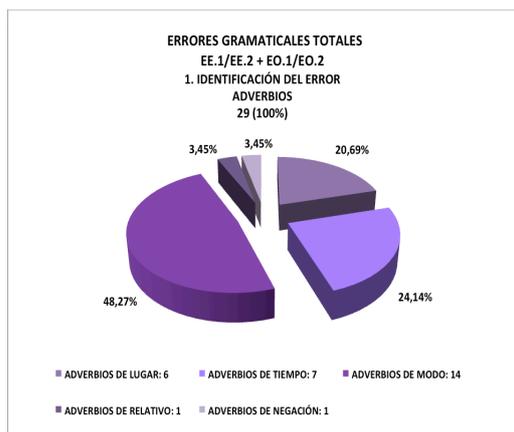


Figura nº 82



Figura nº 83

El adverbio es una de las categorías gramaticales en las que los aprendientes franceses muestran un mayor dominio y, por consiguiente, un menor número de errores.

La mitad de los errores se concentran en los adverbios de modo (48,27%) y el error más común se debe a la equivocada colocación del adverbio en la estructura gramatical utilizada con un 51,73% de los errores.

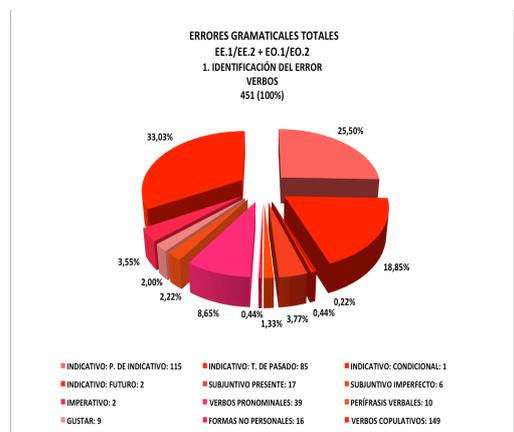


Figura nº 84

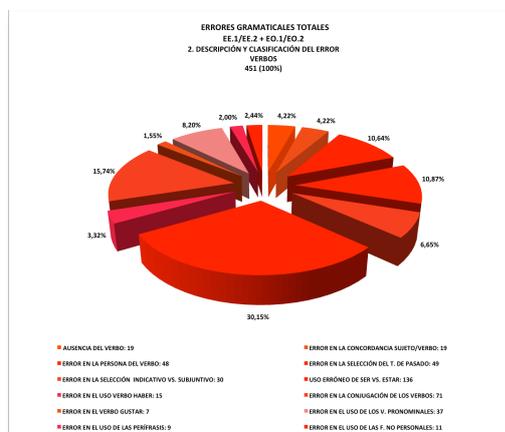


Figura nº 85

Como ya habíamos mencionado con anterioridad, la categoría verbal concentra el mayor número de errores cometidos por los aprendientes de ELE. Un 33'03% de los fallos los encontramos en los verbos copulativos (*ser* vs. *estar*) y casi ese mismo porcentaje un 30,03% lo encontramos en el error ,en la selección de estos verbos.

En el tipo de actividades propuestas se hace necesaria la utilización de los verbos copulativos. Dos de las cuatro actividades consisten en narrar y describir, ya sea una experiencia vivida en el extranjero (EE.2) o bien hablar de un viaje realizado

(EO.2). Es en la descripción de situaciones y personas donde hay un empleo mayoritario de los verbos *ser* y *estar*.

No debe extrañarnos que los aprendientes cometan este error, ya que en francés no existe esta distinción entre *ser* y *estar*. En francés hay un solo verbo, el verbo *être*, que es el encargado de significar lo que en español se expresa con los dos verbos copulativos: *ser* y *estar*. Ambos verbos causan muchos problemas a los aprendices de ELE, independientemente del estadio de aprendizaje en el que se encuentren. La gran cantidad de fallos en los verbos copulativos ratifican de alguna manera la constante dificultad que plantean estos verbos a los no nativos. Vemos claramente que el error persiste, y se repite de manera muy significativa, incluso en el nivel superior C1.

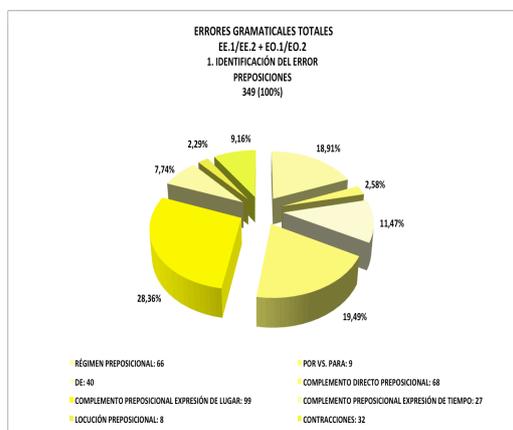


Figura nº 86

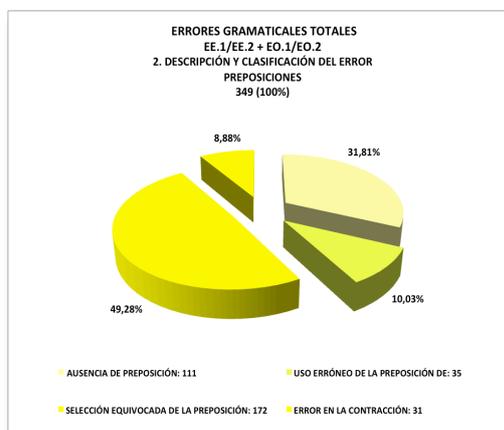


Figura nº 87

La preposición una de las categorías gramaticales en la que se hacen patentes las grandes carencias de los aprendientes.

El complemento preposicional de expresión de lugar concentra el mayor número de errores cometidos con casi 1/3 de los errores preposicionales globales.

La frecuencia de utilización de los complementos de lugar y tiempo en las actividades de EE.2 y EO.2, especialmente para situar espacio-temporalmente las acciones que se desarrollan en los cortometrajes visualizados o bien en sus narraciones personales viene a justificar de alguna manera que las frecuencias de error sean tan elevadas.

Cabe destacar que los errores preposicionales se deben en gran medida a la equivocación en la selección de la preposición, con casi la mitad de los errores (49,28%) contabilizados y recogidos en este apartado.

Selección de la preposición equivocada es en gran medida debido a la interferencia negativa de la LM.

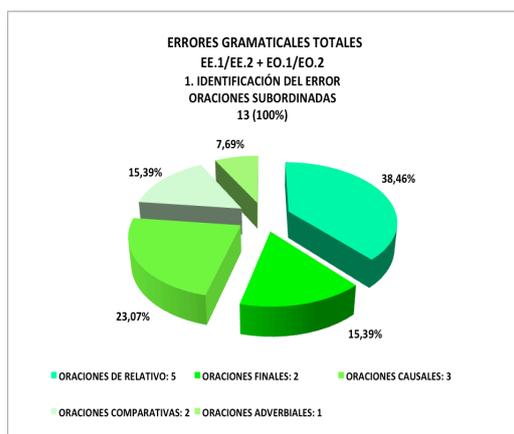


Figura nº 88

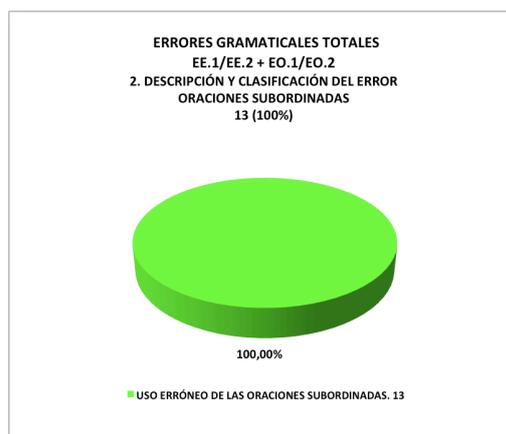


Figura nº 89

Las oraciones subordinadas no causan demasiados problemas a los aprendices franceses de ELE.

En un total de cuatro actividades sólo encontramos 13 errores que están muy distribuidos en las diferentes oraciones subordinadas. Destacan con un mayor número de errores las oraciones de relativo. Los errores se deben a un uso equivocado de la oración en el contexto en el que es utilizada.

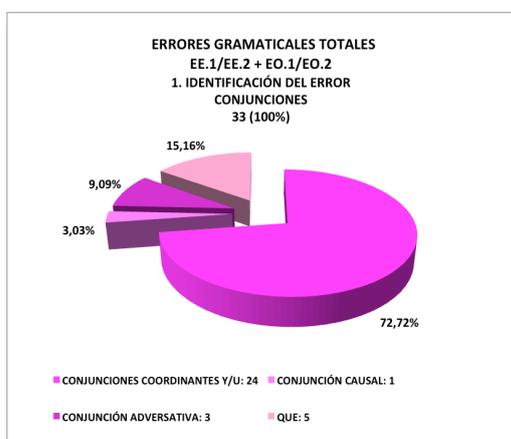


Figura nº 90

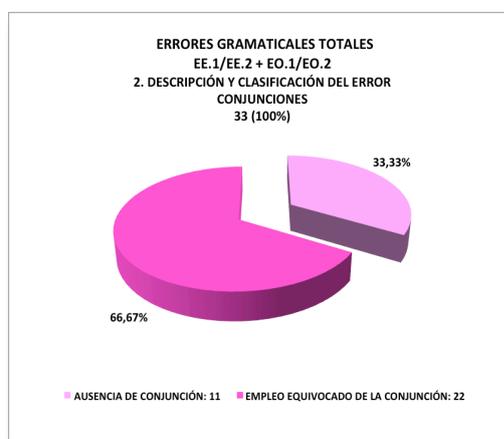


Figura nº 91

Queda patente que las conjunciones coordinantes «y/u» son las causantes de casi las $\frac{3}{4}$ partes de los errores cometidos por los aprendientes en la categoría gramatical de las conjunciones, con un 72,72% de error.

De ambas conjunciones es la conjunción ilativa «y» la que aglutina el mayor número de los fallos, ya sea por su omisión en casos en los que se hace imprescindible su presencia o bien por la hipergeneralización de «y» a casos en los que debería aparecer «e».

5.2 Respuesta a la segunda pregunta de investigación

- ¿Cometen el mismo tipo de error gramatical los aprendices franceses de ELE independientemente de la destreza lingüística de la actividad que realicen (EE vs. EO)?

A continuación, presentamos una serie de gráficos en los que se recogen los datos cuantitativos obtenidos en las actividades escritas y orales realizadas por los aprendices. Con los porcentajes obtenidos podremos dar respuesta a esta segunda pregunta de investigación.

Los resultados cuantitativos obtenidos ponen de manifiesto que tanto en la destreza escrita como en la destreza oral la categoría gramatical que causa mayores problemas a los aprendientes es el verbo con un porcentaje que gira en torno al 35%, seguido este error por los cometidos en las preposiciones con un porcentaje que ronda el 30%.

Estos dos tipos de error se desmarcan considerablemente del resto de categorías gramaticales, que se reparten entre todas el 36,96% de los fallos cometidos en las destrezas escritas y el 36,30% en las destrezas orales.

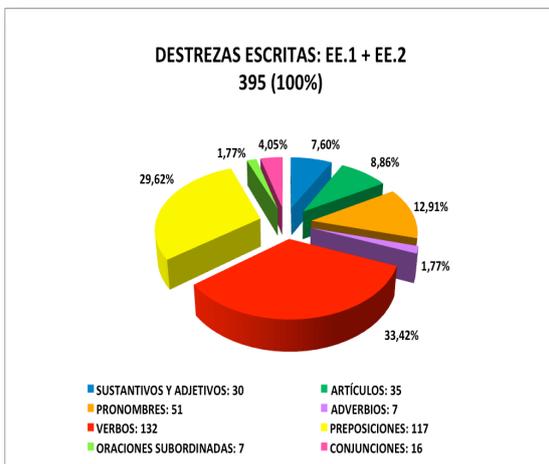


Figura nº 92

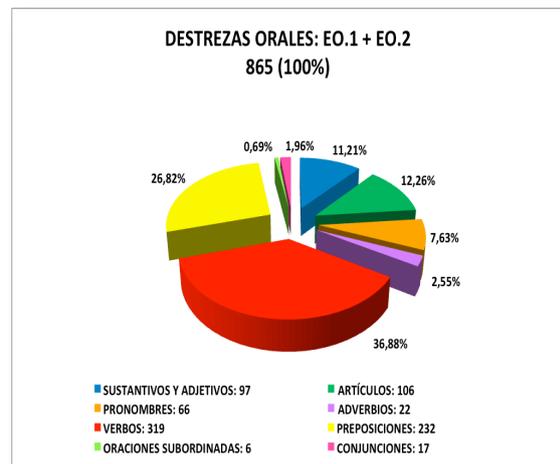


Figura nº 93

Presentamos unas tablas en las que quedan reflejados los resultados obtenidos en la identificación del error y la descripción y clasificación del error en la destrezas escritas y orales.

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1 + EE.2	EO.1 + EO.
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	Adjetivo calificativo	Adjetivo calificativo
ARTÍCULOS	Artículo determinado	Artículo determinado
PRONOMBRES	Pronombres personales	Pronombres personales
ADVERBIOS	Adverbios de tiempo	Adverbios de modo
VERBOS	Presente de Indicativo	Verbos copulativos
PREPOSICIONES	Complemento directo preposicional	Complemento preposicional de expresión de lugar
ORACIONES SUBORDINADAS	Oraciones de relativo	Oraciones causales
CONJUNCIONES	Conjunciones coordinantes y/u	Conjunciones coordinantes y/u

Tabla nº 16 Identificación del error por destreza lingüística.

CATEGORÍA GRAMATICAL	EE.1 + EE.2	EO.1+EO.2
SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS ARTÍCULOS	Concordancia de género	Concordancia de número
	Uso erróneo del artículo	Uso erróneo del artículo
PRONOMBRES	Uso erróneo de los pronombres personales	Uso erróneo de los pronombres personales
ADVERBIOS	Colocación errónea del adverbio	Error en la selección del adverbio
VERBOS	Error en la conjugación de los verbos	Error en la conjugación de los verbos
PREPOSICIONES	Ausencia de preposición	Selección equivocada de la preposición
ORACIONES SUBORDINADAS	Uso erróneo de las oraciones subordinadas	Uso erróneo de las oraciones subordinadas
CONJUNCIONES	Empleo equivocado de la conjunción	Empleo equivocado de la conjunción

Tabla nº 17 Descripción del error por destreza lingüística.

Se pone de relieve que ciertos tipos de error se encuentran en ambas destrezas lingüísticas, lo que nos indica que el error comienza a ser fosilizable independientemente si es cometido en la destreza escrita o en la destreza oral.

Las categorías gramaticales que más similitudes presentan con respecto al tipo de error son las de sustantivos y adjetivos, artículos, pronombres y conjunciones.

En la descripción del error encontramos también ciertas similitudes en los artículos, pronombres, verbos, oraciones subordinadas y conjunciones.

En el anexo 4 (Véase la página 166) se recogen los gráficos de identificación y descripción de los errores por destreza.

5.3 Respuesta a la tercera pregunta de investigación

- ¿Los aprendices franceses de ELE cometen el mismo tipo de error gramatical en la actividad de EE.1 con preparación que en la actividad de EE.2 en la que no cuentan con un tiempo de preparación?

En esta tercera pregunta de investigación la variable que se va a tener en cuenta, a la hora de analizar y presentar los resultados cuantitativos y cualitativos, es la preparación o no preparación de la actividad de EE.

A priori, podemos pensar que en la actividad de EE.1, los aprendientes cuentan con un tiempo de preparación de aproximadamente unos 20 minutos y pueden monotorizar y autocorregir muchas equivocaciones puesto que disponen de tiempo para releer lo que ya han escrito. Suponemos que cuanto más tiempo dispongan del monitor será menor el número de incorrecciones. Realizan la actividad en un contexto más relajado y diferente del académico, la han realizado en su casa, por lo que deberíamos encontrar menos errores gramaticales que en la actividad de EE.2 en la que no hay preparación previa a la ejecución de la tarea propuesta y además la realizan en el aula.

Esta creencia puede ser debida a la consideración de que los aprendientes no realizan la actividad en un mismo contexto, ni están sometidos a los mismos condicionamientos, probablemente no sientan ni el mismo estrés, ni la misma ansiedad, aunque debemos señalar que sabían con antelación que ninguna de las dos actividades sería calificada ni se tendría en cuenta en la nota de final de curso.

Los dos gráficos que presentamos a continuación muestran los datos porcentuales cuantitativos obtenidos.

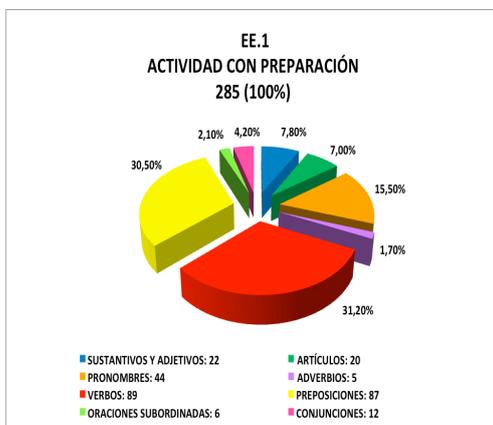


Figura nº 94



Figura nº 95

Seguidamente, analizaremos si realmente el tipo de error es diferente en ambas actividades preparadas o no preparadas, o si por el contrario esta variable no afecta sensiblemente al fallo que los aprendientes cometen.

Los datos obtenidos nos muestran que en las actividades de EE.1 y EE.2 se producen diferencias considerables no solo en el tipo de error sino también en la descripción del error, lo que nos indica que la preparación o no preparación de la actividad es una variable que influye en las producciones de los aprendices.

Lo más significativo en los resultados obtenidos es que hay grandes diferencias en el tipo de error y en la descripción del error de los sustantivos y adjetivos, los verbos y las preposiciones. Todas ellas consideradas las categorías en las que el error es más persistente.

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
Identificación del error					
EE.1	31,81%	9,10%	22,72%	27,27%	9,10%
EE.2	12,50%	0%	0%	87,50%	0%

Tabla nº 18

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
Descripción del error				
EE.1	27,27%	36,37%	13,64%	22,72%
EE.2	87,50%	12,50%	0%	0%

Tabla nº 19

Podemos justificar la diferencia en el tipo de error por la tipología propia de la actividad que tienen que realizar. En la actividad de EE.2 deben describir una experiencia vivida por lo que los adjetivos se convierten en el elemento imprescindible de la descripción, y de ahí se desprende la mayor cantidad de errores.

ARTÍCULOS	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
Identificación del error		
EE.1	65%	35%
EE.2	60%	40%

Tabla nº 20

ARTÍCULOS	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
Descripción del error			
EE.1	50%	50%	0%
EE.2	86,66%	6,67%	6,67%

Tabla nº 21

PRONOMBRES	RELATIVOS	POSESIVOS	PERSONALES	DEMOSTRATIVOS	INDEFINIDOS
Identificación del error					
EE.1	13,70%	2,27%	77,26%	4,50%	2,27%
EE.2	0%	14,29%	71,42%	14,29%	0%

Tabla nº 22

PRONOMBRES	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
Descripción del error I				
EE.1	4,54%	2,27%	11,40%	2,27%
EE.2	14,28%	14,28%	0%	0%

Tabla nº 23

PRONOMBRES	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
Descripción del error II			
EE.1	15,90%	22,72%	40,90%
EE.2	14,28%	57,16%	0%

Tabla nº 24

ADVERBIOS	DE LUGAR	DE TIEMPO	DE MODO	DE RELATIVO	DE NEGACIÓN
Identificación del error					
EE.1	0%	60%	20%	0%	20%
EE.2	0%	100%	0%	0%	0%

Tabla nº 25

ADVERBIOS	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
Descripción del error			
EE.1	60%	40%	0%
EE.2	100%	0%	0%

Tabla nº 26

VERBOS	INDICATIVO PRESENTE	IND. T. DE PASADO	INDICATIVO CONDICIONAL	INDICATIVO FUTURO	SUBJUNTIVO PRESENTE	SUBJUNTIVO IMPERFECTO
Identificación del error I						
EE.1	31,50%	13,48%	1,12%	1,12%	7,86%	1,12%
EE.2	2,33%	37,20%	0%	0%	6,98%	0%

Tabla 27

VERBOS	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
Identificación del error II						
EE.1	0%	10,11%	8,98%	3,37%	7,86%	13,48%
EE.2	0%	4,66%	0%	6,98%	9,30%	32,55%

Tabla nº 28

VERBOS	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJ/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL T. DE PASADO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO IND VS. SUBJ	USO ERRÓNEO DE SER VS. ESTAR
Descripción del error I						
EE.1	1,12%	5,61%	3,37%	4,49%	14,60%	13,48%
EE.2	6,98%	0%	4,65%	30,23%	4,65%	27,90%

Tabla nº 29

VERBOS	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
Descripción del error II						
EE.1	1,12%	27%	3,37%	10,11%	8,99%	6,74%
EE.2	2,33%	4,65%	2,33%	9,30%	0%	6,98%

Tabla nº 30

Llama la atención el hecho de que para cada una de las actividades escritas el tipo de error afecta a un tiempo verbal diferente, el presente de indicativo para la actividad de EE.1 en la que los aprendientes cuentan en presente lo que sucede en el cortometraje que han visionado y los tiempos de pasado para la actividad de EE.2 en la que debían contar una experiencia pasada vivida en el extranjero. De este hecho se desprende que el tipo de error cometido sea diferente.

La selección de los verbos en pasado; pretérito perfecto e indefinido, causa serios problemas de elección verbal a los aprendientes.

PREPOSICIONES Identificación del error	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR VS. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
EE.1	19,54%	4,60%	11,50%	31,03%
EE.2	26,66%	0%	3,33%	6,67%

Tabla nº 31

PREPOSICIONES Descripción del error I	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
EE.1	12,64%	8,05%	3,44%	9,20%
EE.2	36,67%	10%	6,67%	10%

Tabla nº 32

PREPOSICIONES Descripción del error II	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
EE.1	54,47%	8,05%	25,28%	9,20%
EE.2	33,33%	13,33%	46,67%	6,67%

Tabla nº 33

Los fallos más destacables los encontramos en la actividad de EE.1 en el complemento directo preposicional que se convierte en el error que posteriormente aparecerá en la descripción del error en el apartado de la ausencia de preposición. Esto nos indica que la mayor parte de los complementos directos de persona no van introducidos por la preposición *a*: *ver, describir, elegir, raptar, perder, mirar, dejar, encontrar* y *llamar* entre otros verbos.

ORACIONES SUBORDINADAS Identificación del error	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
EE.1	33,33%	33,33%	0%	16,67%	16,67%
EE.2	100%	0%	0%	0%	0%

Tabla nº 34

ORACIONES SUBORDINADAS Descripción del error	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
EE.1	100%
EE.2	100%

Tabla nº 35

CONJUNCIONES Identificación del error	CONJUNCIONES COORDINANTES Y/U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
EE.1	50%	8,33%	25%	16,67%
EE.2	100%	0%	0%	0%

Tabla nº 36

CONJUNCIONES Descripción del error	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
EE.1	41,66%	58,34%
EE.2	50%	50%

Tabla nº 37

5.4 Respuesta a la cuarta pregunta de investigación

- ¿Hay diferencias en el tipo de error gramatical cometido por los aprendientes franceses de E/LE en la actividad de expresión oral individual (EO.1) y en la actividad de interacción oral en parejas o en grupos de tres (EO.2)?

La variable interacción oral o no interacción oral será la que se contemple en esta pregunta de investigación.

A modo de información presentamos dos gráficos en los que se recogen los datos cuantitativos de los errores cometidos en las actividades de EO.1 y EO.2. De nuevo los resultados vuelven a mostrar que en ambas actividades las categorías gramaticales que causan problemas fosilizables son la verbal y la preposicional.

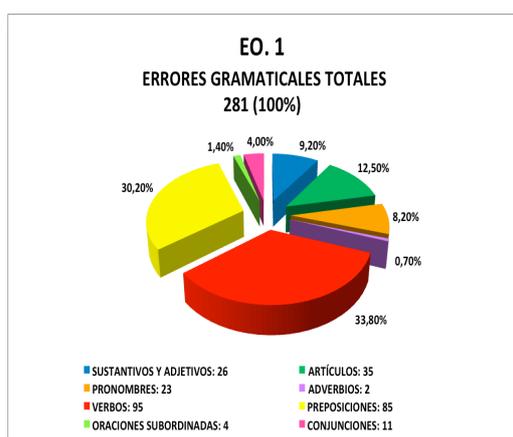


Figura nº 96

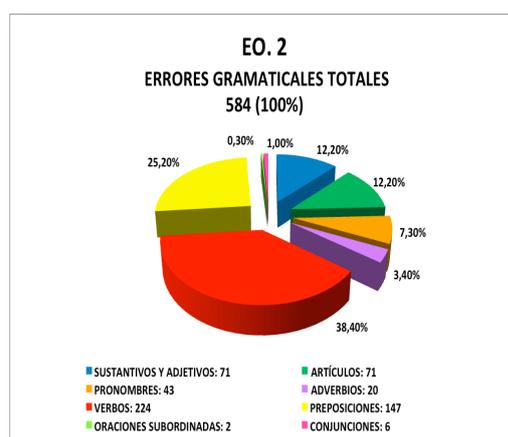


Figura nº 97

Inicialmente, podemos considerar que el tipo de error cometido puede ser diferente en ambas actividades, si consideramos que la interacción oral podría afectar de alguna manera a la expresión oral individual de los informantes.

En la actividad de EO.2 los aprendices no saben con anticipación las preguntas que sus compañeros les van a formular durante el diálogo que van a realizar, puede que no entiendan la pregunta o no sepan que contestar, mientras que en la actividad de EO.1 no hay ese efecto sorpresa, ni tanta improvisación, que puede ser la causante de que se produzcan más errores y éstos se acumulen en todas las categorías gramaticales sin excepción.

La actividad de EO.1 puede ser considerada un monólogo en la que el error de alguna manera está más controlado por el aprendiz, mientras que la EO.2 simula y

reproduce una situación real a la que se pueden ver confrontados los aprendices, y en la que los errores pueden estar motivados y generados por el desconocimiento, la duda o incluso el nerviosismo.

Lo que más nos ha sorprendido es la capacidad de autocorrección que han mostrado los aprendices a lo largo del desarrollo de ambas actividades.

Por el contrario, los datos obtenidos no confirman lo que acabamos de exponer. Los resultados son muy similares no solo en el tipo de error sino también en la descripción del error. En el 50% de las categorías gramaticales, es decir, en los sustantivos y adjetivos, los artículos, los pronombres y las conjunciones se constata esta igualdad, por el contrario en las categorías gramaticales de verbos, preposiciones y oraciones subordinadas el tipo de error es diferente, pero hay coincidencia en la descripción del error. La excepción la presenta el adverbio en la que la coincidencia de los errores la encontramos en el tipo de error y no en la descripción cualitativa.

Remitimos a las tablas, que presentamos a continuación, para comprobar los resultados.

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	SUSTANTIVO COMÚN	SUSTANTIVO ABSTRACTO	APÓCOPE DEL ADJETIVO	ADJETIVO CALIFICATIVO	ADJETIVO NUMERAL
Identificación del error					
EO.1	15,39%	0%	1153%	73,08%	0%
EO.2	16,91%	1,40%	1,40%	73,24%	7,05%

Tabla nº 38

SUSTANTIVOS Y ADJETIVOS	CONCORDANCIA DE GÉNERO	CONCORDANCIA DE NÚMERO	POSICIÓN DEL ADJETIVO	ERROR EN EL USO DE LA APÓCOPE
Descripción del error				
EO.1	34,61%	42,31%	11,54%	11,54%
EO.2	35,22%	54,93%	8,45%	1,40%

Tabla nº 39

ARTÍCULOS	ARTÍCULO DETERMINADO	ARTÍCULO INDETERMINADO
Identificación del error		
EO.1	62,85%	37,15%
EO.2	69,01%	30,99%

Tabla nº 40

ARTÍCULOS	USO ERRÓNEO DEL ARTÍCULO	OMISIÓN DEL ARTÍCULO	CONFUSIÓN EL/UN
Descripción del error			
EO1	82,86%	14,29%	2,85%
EO.2	57,75%	42,25%	0%

Tabla nº 41

PRONOMBRES	RELATIVOS	POSESIVOS	PERSONALES	DEMOSTRATIVOS	INDEFINIDOS
Identificación del error					
EO.1	21,74%	4,35%	52,17%	13,04%	8,70%
EO.2	0%	11,63%	69,77%	18,60%	0%

Tabla nº 42

PRONOMBRES Descripción del error I	USO ERRÓNEO DE LOS DEMOSTRATIVOS	USO ERRÓNEO DE LOS POSESIVOS	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE RELATIVO	USO ERRÓNEO DEL PRONOMBRE INDEFINIDO
EO.1	13,05%	4,34%	13,05%	4,34%
EO.2	18,60%	11,63%	0%	0%

Tabla nº 43

PRONOMBRES Descripción del error II	AUSENCIA DE PRONOMBRE	USO ERRÓNEO DE LOS PRONOMBRES PERSONALES	LAÍSMO LEÍSMO
EO.1	17,40%	30,43%	17,39%
EO.2	13,95%	55,82%	0%

Tabla nº 44

ADVERBIOS Identificación del error	DE LUGAR	DE TIEMPO	DE MODO	DE RELATIVO	DE NEGACIÓN
EO.1	0%	0%	100%	0%	0%
EO.2	30%	10%	55%	5%	0%

Tabla nº 45

ADVERBIOS Descripción del error	COLOCACIÓN ERRÓNEA DEL ADVERBIO	OMISIÓN DEL ADVERBIO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL ADVERBIO
EO.1	100%	0%	0%
EO.2	40%	5%	55%

Tabla nº 46

El adverbio en la actividad de EO.2 está más repartido entre todos los tipos de adverbio, mientras que en la actividad de EO.1 se concentran todos los errores únicamente en el adverbio de modo.

VERBOS Identificación del error I	INDICATIVO PRESENTE	IND. T. DE PASADO	INDICATIVO CONDICIONAL	INDICATIVO FUTURO	SUBJUNTIVO PRESENTE	SUBJUNTIVO IMPERFECTO
EO.1	32,64%	10,42%	0%	0%	5,26%	2,10%
EO.2	24,56%	20,99%	0%	0,45%	0,90%	1,33%

Tabla nº 47

VERBOS Identificación del error II	IMPERATIVO	VERBOS PRONOMINALES	PERÍFRASIS VERBALES	GUSTAR	FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO	VERBOS COPULATIVOS
EO.1	1,06%	15,78%	1,06%	0%	2,10%	29,48%
EO.2	0,45%	5,80%	0,45%	1,33%	1,33%	42,41%

Tabla nº 48

VERBOS Descripción del error I	AUSENCIA DEL VERBO	ERROR EN LA CONCORDANCIA SUJ/VERBO	ERROR EN LA PERSONA DEL VERBO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL T. DE PASADO	ERROR EN LA SELECCIÓN DEL MODO IND VS. SUBJ	USO ERRÓNEO DE SER VS. ESTAR
EO.1	2,11%	2,11%	9,47%	7,36%	8,42%	29,48%
EO.2	5,80%	5,36%	15,18%	11,16%	3,12%	37,50%

Tabla nº 49

VERBOS Descripción del error II	ERROR EN EL USO DEL VERBO HABER	ERROR EN LA CONJUGACIÓN DE LOS VERBOS	ERROR EN EL VERBO GUSTAR	ERROR EN EL USO DE LOS VERBOS PRONOMINALES	ERROR EN EL USO DE LAS PERÍFRASIS	ERROR EN EL USO DE LAS FORMAS NO PERSONALES
EO.1	3,15%	23,16%	0%	12,64%	1,05%	1,05%
EO.2	4,47%	10,27%	1,33%	5,36%	0%	0,45%

Tabla nº 50

Gran caballo de batalla para los aprendientes son los verbos copulativos que comienzan a convertirse en errores fosilizables en ambas actividades, con un predominio muy presente del error en el presente de indicativo más utilizado en la narración de la actividad de EO.1 que en la actividad de EO.2 en la que el tiempo de la narración es el pasado, pero en el que los aprendices muestran un mayor dominio.

PREPOSICIONES Identificación del error	RÉGIMEN PREPOSICIONAL	POR VS. PARA	DE	COMPLEMENTO DIRECTO PREPOSICIONAL
EO.1	22,35%	0%	7,06%	30,58%
EO.2	14,97%	3,40%	15,64%	8,85%

Tabla nº 51

PREPOSICIONES Descripción del error I	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE LUGAR	COMPLEMENTO PREPOSICIONAL EXPRESIÓN DE TIEMPO	LOCUCIÓN PREPOSICIONAL	CONTRACCIONES
EO.1	16,48%	4,70%	2,35%	16,48%
EO.2	42,85%	8,85%	0,68%	4,76%

Tabla nº 52

PREPOSICIONES Descripción del error II	AUSENCIA DE PREPOSICIÓN	USO ERRÓNEO DE LA PREPOSICIÓN DE	SELECCIÓN EQUIVOCADA DE LA PREPOSICIÓN	ERROR EN LA CONTRACCIÓN
EO.1	25,88%	7,05%	51,77%	15,30%
EO.2	19,73%	12,25%	62,58%	5,44%

Tabla nº 53

Los errores en la selección preposicional nos indican las dificultades persistentes y reiteradas de los aprendices. Cabe destacar un claro dominio del complemento directo preposicional en la actividad de EO.2, mientras que el complemento preposicional de expresión de lugar, presenta claros síntomas de no haber sido adquirido completamente.

ORACIONES SUBORDINADAS Identificación del error	ORACIONES DE RELATIVO	ORACIONES FINALES	ORACIONES CAUSALES	ORACIONES COMPARATIVAS	ORACIONES ADVERBIALES
EO.1	50%	0%	25%	25%	0%
EO.2	0%	0%	100%	0%	0%

Tabla nº 54

ORACIONES SUBORDINADAS Descripción del error	USO ERRÓNEO DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS
EO.1	100%
EO.2	100%

Tabla nº 55

Los errores de las oraciones subordinadas en la EO.2 se concentran en las oraciones causales frente a la diversificación del error en las oraciones subordinadas de la actividad de EO.1.

CONJUNCIONES Identificación del error	CONJUNCIONES COORDINANTES Y/U	CONJUNCIÓN CAUSAL	CONJUNCIÓN ADVERSATIVA	QUE
EO.1	90,90%	0%	0%	9,10%
EO.2	66,66%	0%	0%	33,34%

Tabla nº 56

CONJUNCIONES Descripción del error	AUSENCIA DE CONJUNCIÓN	EMPLEO EQUIVOCADO DE LA CONJUNCIÓN
EO.1	27,28%	72,72%
EO.2	16,67%	83,33%

Tabla nº 57

De todo lo hasta aquí expuesto podemos concluir diciendo que la variable interacción o no interacción comunicativa no afecta de manera directa a las producciones de los aprendices, ni es el causante directo de los errores.

Se cometen muchos fallos y éstos son similares en ambas actividades, independientemente de la variable que se haya tenido en cuenta.

5.5 Respuesta a la quinta pregunta de investigación

- ¿Qué porcentaje de errores cometidos por los aprendientes de ELE son debidos a la transferencia de la lengua materna?

Teniendo en cuenta que el español y el francés son consideradas lenguas afines, la transferencia negativa y positiva es una constante en las producciones tanto escritas como orales de los aprendientes franceses de ELE.

Llegados a este apartado del análisis, y una vez descritos y clasificados los errores en los apartados anteriores, se hace necesario dedicar esta última pregunta de investigación a la IL de los aprendientes para saber cómo ésta interviene e interfiere, de manera negativa en este caso, en las cuatro producciones que han realizado.

En el apartado dedicado a la descripción y resultados de la investigación donde aparecen recogidas todas las tablas de identificación del error y descripción y clasificación del error de las cuatro actividades, en las tablas de identificación del error hemos marcado con un asterisco aquellos errores causados por transferencia de la lengua materna. Os remitimos pues a ese apartado para comprobar todos los errores.

Hay un total de 548 errores de transferencia lo que supone un 43,49% del total de los errores. Debemos tener en cuenta que hay 1260 errores totales entre todas las actividades.

Presentamos a continuación un gráfico en el que se recogen todos los errores de transferencia encontrados en las actividades.

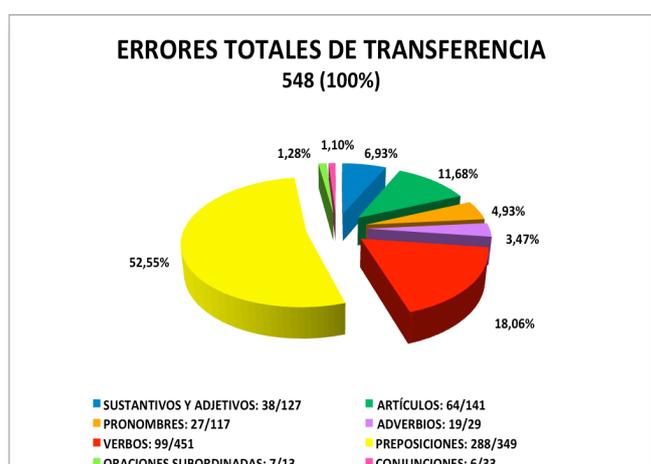


Figura nº 98

Constatamos que la mayor cantidad de errores causados por transferencia se encuentra en las preposiciones con un porcentaje del 52,55%, seguido por los verbos con un 18,06%.

Se hace patente que la mayor parte de los errores, tanto verbales como preposicionales, se deben a la transferencia negativa de la IL.

Esta presencia de la IL en los errores gramaticales se constata, de igual manera, en las actividades escritas y en las actividades orales. Muestra de lo que acabamos de decir la tenemos en el gráfico que ilustra los errores de transferencia en cada una de las actividades realizadas por los aprendientes.

En las cuatro actividades podemos apreciar la presencia de la transferencia con un porcentaje similar que oscila entre el 40% y el 48% en las actividades: EE.1, EO.1 y EO.2. El número de errores causado por la transferencia es más reducido en la actividad de EE.2. Se justifica este hecho por la extensión, mucho menor, en número de palabras, de esta actividad en comparación.

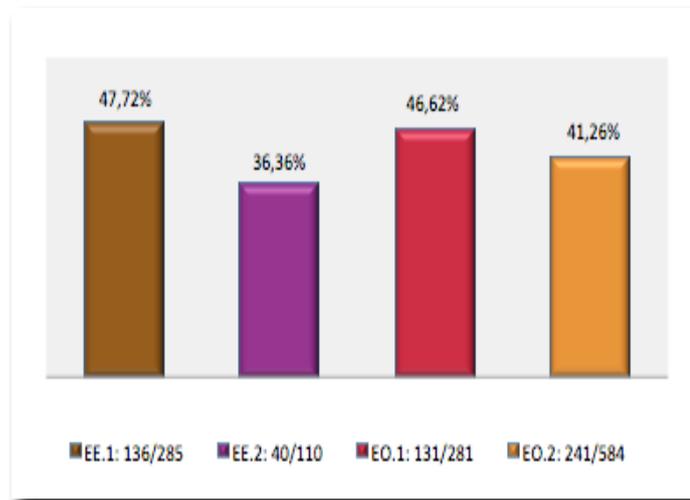


Figura 99. Errores por transferencia en todas las actividades

Presentamos, a continuación, dos tablas que arrojarán datos muy precisos sobre la cantidad de errores causados por transferencia encontrados en las distintas actividades.

Estos errores aparecen agrupados por categoría gramatical. Los datos obtenidos aparecen comparados con los errores totales obtenidos en cada actividad.

Actividad	Sustantivos y adjetivos	Artículos	Pronombres	Adverbios
EE.1	15/22	13/20	7/44	2/5
EE.2	4/8	7/15	2/7	2/2
EO.1	7/26	14/35	9/23	2/2
EO.2	12/71	30/71	9/43	13/20
TOTAL	38/127	64/141	27/117	19/29

Tabla n° 58 Errores de transferencia por actividad y por categoría gramatical I

Actividad	Verbos	Preposiciones	Oraciones Subordinadas	Conjunciones	TOTAL DE ERRORES
EE.1	26/89	70/87	1/6	2/12	136/285
EE.2	0/43	24/30	1/1	0/4	40/110
EO.1	19/95	74/85	3/4	3/11	131/281
EO.2	54/224	120/147	2/2	1/6	241/584
TOTAL	99/451	288/349	7/13	6/33	548/1260

Tabla n° 59 Errores de transferencia por actividad y por categoría gramatical II

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta la proximidad lingüística entre el francés y el español y no olvidando el estadio avanzado en el que se encuentran los aprendices que forman parte de nuestro estudio, podemos decir que gran parte de los errores cometidos sufren una tendencia a permanecer y a fosilizarse.

Este estudio ha puesto de relieve cuáles son los errores transitorios más frecuentes que cometen los aprendientes francófonos y cuáles de ellos son los errores fosilizables que necesitarán de acciones de gran especificidad para que puedan en un futuro ser solventados.

Los errores, como hemos podido comprobar al final, permanecen y se repiten de manera constante y reiterada. Son los tiempos verbales en pasado, el uso del artículo, las preposiciones y los verbos copulativos los que más frecuencias de fallo presentan.

Estos errores mencionados, muy probablemente, pueden resultar difícilmente eliminables debido en gran medida a que no distorsionan en exceso la comunicación y también por el estadio de aprendizaje en el que se encuentran los aprendientes: el nivel C1.

La falta de avance y el proceso de fosilización en este nivel puede ser generada por la falta de interés y motivación, cuando tienen la consideración de que el nivel en el que se encuentran es suficiente para conseguir comunicarse de manera efectiva. A veces, tienden a pensar que no es necesario aprender más.

En la población francófona, en la que se centra nuestro estudio, los errores fosilizables pueden ser predecidos. En nuestro caso no podemos hablar de fosilización, puesto que tenemos la certeza de que el proceso aún en estado muy avanzado no se ha terminado por completo.

No debemos olvidar que en el estadio avanzado los aprendientes ponen en funcionamiento estrategias de aprendizaje que se asemejan a las empleadas por los nativos, pero es aquí también donde se perciben con más claridad las fosilizaciones que generalmente son fruto de interferencias que oponen una fuerte resistencia a desaparecer, y que hacen acto de presencia en aquellos momentos en los que el control sobre la lengua es mucho más bajo, ya sea porque los informantes se encuentran en un ambiente muy relajado, como es el caso para la actividad de EE.1 y EE.2 o bien por

encontrarse en una situación en la que se pueden sentir más constreñidos, por ejemplo en el caso de la actividad de EE.2.

Cabe señalar que en las actividades de EO los informantes tienden de forma sistemática a hipercorregirse y también utilizan la estrategia consistente en evitar estructuras o elementos problemáticos mediante la estrategia de inhibición para no cometer el error. Es en la actividad de EE.1 donde los informantes arriesgan más en los recursos y en los usos de la lengua.

Podemos citar a Fernández (1997): “el aumento de errores en números absolutos, en un determinado momento, no es signo de regresión sino de progreso, pues ello implica en el que se ha iniciado un proceso más creativo, en el que se ensaya y se arriesga más en la nueva lengua”. Teniendo en cuenta lo mencionado por Fernández el error es un proceso imprescindible y presente a lo largo de todos los estadios de aprendizaje.

Se ha tenido en cuenta la frecuencia de aparición del mismo error, aunque en este caso no hemos tenido en cuenta el número de aprendices que lo producen, ya que nuestra investigación se ha centrado en las frecuencias de error y no se ha considerado al aprendiz que comete el error. Nuestra investigación aporta una jerarquía de errores que se sintetizan en los gráficos y cuadros presentados a lo largo del trabajo.

A partir de los datos obtenidos se pueden comenzar a preparar las acciones didácticas y elaborar el material pertinente para resolver las dudas y dificultades reales de los aprendices.

7. CONCLUSIONES

El propósito que originó este trabajo de investigación no fue otro que el de indagar en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera de los aprendices franceses.

Una de las principales preguntas que nos planteábamos antes de iniciar esta investigación era qué estructuras gramaticales presentaban mayores dificultades a nuestros discentes una vez que habían llegado a alcanzar un nivel de español avanzado y habiendo superado todos los niveles iniciales e intermedios en los que deberían haber adquirido todas las bases gramaticales imprescindibles para dominar la lengua española y para no cometer errores.

Para poder dar respuesta a esta pregunta formulada en la fase previa de la investigación hemos estudiado la IL de los aprendices franceses de nivel C1. Este acercamiento a la IL se ha llevado a cabo a través del análisis de los errores gramaticales cometidos en producciones orales y escritas. Este análisis nos ha permitido alcanzar el objetivo propuesto inicialmente que no era otro que el de conocer mejor la competencia transitoria de los aprendices franceses.

La búsqueda sistemática de los errores gramaticales, su análisis y la necesidad de saber cuáles son las causas que los han originado nos han proporcionado unas constantes que ponen de manifiesto como se realiza el proceso de aprendizaje y cuáles son las estrategias que ponen en marcha los aprendices franceses a la hora de producir en español. De esta manera se abre un camino con el que se verá favorecido este proceso de forma más segura.

Nuestro corpus de errores está compuesto de producciones escritas y orales lo que le hace poseedor de una doble riqueza y variedad, ofreciendo de esa manera un material de gran valor para este tipo de descripciones.

Contamos, por un lado, con un análisis de errores, del que deducimos cuáles son los problemas más relevantes en cada tarea y por otro, con una descripción lingüística del total de las producciones que servirá de apoyo y contraste en el análisis de los errores. Esta doble vertiente confiere a la investigación un gran interés.

En un futuro se podrían describir otro tipo de errores, tomando como base el mismo corpus y analizando los errores léxicos, ortográficos o discursivos cometidos, o

bien se podría realizar algún estudio pragmático sobre turnos de apoyo o sobre silencios conversacionales.

Somos conscientes de ciertas limitaciones que presenta nuestro estudio. Una de las limitaciones principales es la falta de validez externa de la investigación, debido al muestreo no-probabilístico llevado a cabo y a la imposibilidad de generalización de los datos obtenidos en el proceso de investigación. Esta carencia es suplida por la gran validez ecológica que posee nuestro estudio.

Otra limitación destacable podrían ser las tareas que los aprendientes tenían que realizar para las pruebas de expresión escrita. Estas dos tareas centrales deberían haber sido precedidas por algunas pruebas sobre puntos gramaticales, del tipo test de lagunas o blancos, con el objetivo principal de poder controlar aspectos que de alguna manera podrían haberse visto eludidos en las dos composiciones de estilo libre, y por otro tener la posibilidad de contrastar los resultados obtenidos en una prueba orientada al significado con otras dos orientadas a la forma. De esta forma, se podrían haber controlado ciertos aspectos gramaticales problemáticos para los aprendientes: los artículos, la formación del género y números, los pronombres, los tiempos verbales, las preposiciones y conjunciones y la distinción «*ser vs. estar*».

Sin duda alguna, otra limitación que queda patente en la investigación es el número de informantes que constituye nuestro objeto de estudio. Sería interesante en un futuro mostrar como funcionan las hipótesis presentadas en la metodología de investigación, pero esta vez con una cantidad mayor de informantes o incluso en otro nivel de competencia lingüística.

El punto culminante en este estudio de investigación hubiera sido extraer y presentar las implicaciones didácticas de este trabajo. Queda pendiente esta parte para una futura investigación.

Para concluir podemos señalar que este estudio descriptivo-exploratorio abre nuevos horizontes y deja abierta una puerta para continuar trabajando en la misma dirección y para realizar otros estudios afines y complementarios sobre la IL de los aprendientes francófonos de ELE con la finalidad de que éstos puedan servir de ayuda a los docentes de español que trabajan en un contexto francófono.

8. BIBLIOGRAFÍA

Ancinburu, M^a C., 2007. La adquisición del léxico en las lenguas afines. El aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de Español como Lengua Extranjera. Tesis doctoral (PhD). Universidad Antonio de Nebrija.

Baralo, M., 1999. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

- 1996. *Errores y fosilización*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.

- 2009. Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula. *Revista Marcoele*. [en línea], 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_baralo.pdf [Fecha de acceso 2 de marzo de 2012].

Bosque, I. y Demonte, V., 1999. *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa.

Calvi, M^a V., 1998. La gramática en la enseñanza de lenguas afines. CVC. [en línea]. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf [Fecha de acceso 7 de marzo de 2012].

Chao Chao, Kuok, 2010. La Interlengua como producto del proceso de adquisición del francés como segunda lengua por estudiantes de la Universidad de Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas*, 13, pp.195-223.

Corder, S., 1997. Idiosyncratic dialects and error analysis. *International review of applied linguistics*. En: J. M. Liceras y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlenguas*, pp. 63-77.

Doquin de Saint Preux, A., 2008. L'enseignement du français aux hispanophones problèmes repérés, études linguistiques, propositions didactiques. Tesis doctoral (PhD). Université Paris IV-Sorbonne.

Domínguez Vázquez, M.J., 2001. En torno al concepto de interferencia. *Clac*. [en línea], 5. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> [Fecha de acceso 21 de marzo de 2012].

Ellis, R., 1997. *Second Languages Acquisition*. Oxford University Press. Oxford.

Fernández, S., 1990. Problemas discursivos en la interlengua de aprendices de español como lengua extranjera. *ASELE*, pp. 267-278.

- 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- 2009. Interlengua y aprendizaje/adquisición del español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. [en línea], 5.
Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/discusion_4.html [Fecha de acceso 11 de febrero de 2011].

Greco, S., 2006. Lenguas afines. *Revista RedE/LE*. [en línea], 6. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2006_06/2006_redE_LE_6_06Greco.pdf?documentId=0901e72b80df9f3f [Fecha de acceso 13 de febrero de 2012].

Krashen, S., 1981. *Second language acquisition and second learning*. Hemel Hempstead. Hertfordshire: Prentice Hall.

- 1985. The input hypothesis: Issues and implications. Torrance, CA: Laredo Publishing Co. En: J. M., Licerias y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, pp. 143-151.

Larsen-Freeman, D. y Long. M. H., 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Lasserre, E., 2011. ¿Pretérito perfecto simple o pretérito perfecto compuesto? Análisis contrastivo del francés y del español. Memoria de Máster. Universidad Antonio de Nebrija.

Licerias, J. M., 1992. *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*. Madrid: Visor.

-1996. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

- 2009. La Interlengua del español en el siglo XX. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. [en línea], 5.
Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/discusion_3.html [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

Matte Bon, F., 1992. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión

- 2004. Análisis de la enseñanza del español en Italia. *Revista RedE/LE*. [en línea], 0. Disponible en: <http://www.sgci.mec.es/redele> [Fecha de acceso 2 de marzo de 2012].

Piedehierro Sáez, C., 2009. La transferencia de instrucción: estudio de interlengua sobre marcadores discursivos en producciones escritas de aprendices francófonos de E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. [en línea], 5.
Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/investigaciones_1.html [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

Porquier, R., 1977. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 25, pp.23- 43.

McLaughlin, B., 1978. The monitor model: some methodological considerations. *Language Learning*. En: J. M. Licerias y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, pp.153-176.

Sánchez Iglesias, J.J., 2003. Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Salamanca.

Santos Gargallo, I., 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Santos Maldonado, M^a J., 2002. El error en las producciones escritas de francés lengua extranjera: análisis de interferencias léxicas y propuestas para su tratamiento didáctico. Tesis doctoral (PhD). Universidad de Valladolid.

Selinker, L., 1972. Interlangua. *Iral*, 10/2. En: J. M. Licerias y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, pp.79-97.

Schumann, J., 1976. Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*. En: J.M. Licerias y comp. *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de interlengua*, pp.123-141.

Tarone, E., 1983. La variabilidad en la interlengua. En: J. M. Licerias y comp. *La adquisición de las lenguas extranjera: Hacia un modelo de análisis de interlenguas*, pp. 263-292.

Vázquez, G., 1999. *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

- 2009a. El concepto del error: Estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista de Lingüística Aplicada*. [en línea], 5. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/biblioteca_2.html [Fecha de acceso 1 de febrero de 2011].

- 2009b. Análisis de errores en el concepto de corrección y el desarrollo de la autonomía. *Revista de Lingüística Aplicada*. [en línea], 5. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_b.pdf [Fecha de acceso 10 de febrero de 2011].

- 2010. Hacia una valoración positiva del concepto error. *MarcoE/LE*. [en línea], 11. Disponible en: <http://marcoele.com/contenidos/articulos-por-autor/> [Fecha de acceso 7 de marzo de 2012].

9. BIBLIOGRAFÍA DE LOS CORTOMETRAJES

ACTIVIDAD DE EE.1

Allanamiento de morada, 1998. [Cortometraje] Dirigido por Mateo Gil. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=kOM571-CKE0> [Fecha de acceso 8 de septiembre de 2011].

Ana y Manuel, 2004. [Cortometraje] Dirigido por Manuel Calvo. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=3KQ52NmgV6I> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

Diez minutos, 2005. [Cortometraje] Dirigido por Alberto Ruiz Rojo. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=qvaW2kib0vk> [Fecha de acceso 1 de noviembre de 2011].

El examinador, 2005. [Cortometraje] Dirigido por José Antonio Pajares. España. Disponible en: <http://www.ionlitio.com/el-examinador/> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

En un día perfecto, 1999. [Cortometraje] Dirigido por Jacobo Rispa. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=n4k2DEQJ5VA> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

Éramos pocos, 2007. [Cortometraje] Dirigido por Borja Cobeaga. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?gl=ES&hl=es&v=YQ9txWq3Ae8> [Fecha de acceso 4 de diciembre de 2011].

Historia de un búho, 2001. [Cortometraje] Dirigido por José Luis Acosta. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=kkma19axHgs> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

La aventura de Rosa, 2007. [Cortometraje] Dirigido por Ángela Armero. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=VObktli6y2Q> [Fecha de acceso 17 de marzo de 2011].

Pasemos al plan B, 2007. [Cortometraje] Dirigido por Paz Piñar. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=JSGjh6YXUSc> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

Traumatología, 2007. [Cortometraje] Dirigido por Daniel Sánchez Arévalo. España. Disponible en: http://www.notodotv.com/videos/autores/16/3238/0/0/Daniel_Sanchez_Arevalo/Traumatologia [Fecha de acceso 1 de diciembre de 2011].

Una feliz Navidad, 2001. [Cortometraje] Dirigido por Julio Díez. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=LLeMELI6304> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

ACTIVIDAD DE EO.1

Alarm, 2009. [Cortometraje] Dirigido por Moohyun Jang y Jungoo Choo. Corea. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=XIMprgXfrCo> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

Alma, 2009. [Cortometraje] Dirigido por Rodrigo Blaas. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=dUH5RnBESgc> [Fecha de acceso 24 de marzo de 2012].

Alumbramiento, 2002. [Cortometraje] Dirigido por Víctor Erice. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=mk96JttusrA> [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

Contracuerpo, 2009. [Cortometraje] Dirigido por Eduardo Chapero- Jackson. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=lmPsp6HtaHQ> [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

Esposados, 1996. [Cortometraje] Dirigido por Juan Carlos Fresnadillo. España. Disponible en: <http://tu.tv/videos/esposados-corto-de-jcfresnadillo-oscars> [Fecha de acceso 1 de marzo de 2011].

El perro andaluz, 1929. [Cortometraje] Dirigido por Luis Buñuel. Francia. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=DREePfBA_ik [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

La bruja, 2010. [Cortometraje] Dirigido por Pedro Solís. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=ZYPartj3g8o> [Fecha de acceso 24 de marzo de 2012].

La gotera, 1996. [Cortometraje] Dirigido por Eduardo Grojo y Jorge Sánchez Cabezudo. España. Disponible en: http://www.dailymotion.com/video/x4my4j_la-gotera-grojo-y-jorge-sanchez-cab_shortfilms [Fecha de acceso 31 de marzo de 2012].

La nevera, 2003. [Cortometraje] Dirigido por Enrique Fornes. España. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=S0pfPAhOdpE>
<http://www.youtube.com/watch?v=AdWEvAlmsGY&feature=relmfu> [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

Sangre Ciega, 1994. [Cortometraje] Dirigido por Ángeles y Miguel Albadalejo. España. Disponible en: <http://1mediosaudiovisuales.blogspot.fr/2012/01/video-de-la-semana-sangre-ciega.html> [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

Signs, 2009. [Cortometraje] Dirigido por Patrick Huges. Francia. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=k6eJsRUV_ag [Fecha de acceso 1 de marzo de 2012].

10. ANEXOS

ANEXO 1. CUESTIONARIO: PERFIL DEL INFORMANTE

DATOS DEL INFORMANTE

1. LENGUA MATERNA:

2. AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:

3. EDAD: -20 años 20-35 años 35- 50 años 50 - + 65 años

4. SEXO: F M

5. PROFESIÓN:

6. LENGUAS EXTRANJERAS QUE HABLA:

Inglés Francés Alemán Italiano Árabe Otras lenguas Ninguna

7. NIVEL DE LENGUAS EXTRANJERAS:

Inglés:	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Francés:	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Italiano:	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Alemán:	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Árabe:	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2
Otras lenguas: _____	<input type="checkbox"/> A1	<input type="checkbox"/> A2	<input type="checkbox"/> B1	<input type="checkbox"/> B2	<input type="checkbox"/> C1	<input type="checkbox"/> C2

8. CONTEXTOS EN LOS QUE UTILIZA LA LENGUA ESPAÑOLA:

En familia En el trabajo En clase de español De viaje en un país hispanohablante

ANEXO 2. CONSIGNAS PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE EE

Los informantes recibieron antes de realizar las actividades escritas y orales las consignas que presentamos a continuación.

En estas consignas se les explica con detalle en qué consiste la actividad y cómo deben llevarla a cabo.

1ª ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA

PRESENTACIÓN DE UN CORTOMETRAJE CON SONIDO

Lee las siguientes consignas antes de realizar la actividad:

1. Vas a visionar un cortometraje. Toma notas durante el visionado.
2. Después del primer visionado, si lo consideras necesario, puedes volver a ver el cortometraje una segunda vez.
3. A partir de este momento tienes que escribir una expresión escrita en la que presentes el cortometraje: historia, personajes, acción... todo lo que consideres necesario para la presentación del corto. Tienes 20 minutos para prepararla.

Puedes utilizar el diccionario para buscar el vocabulario que necesites.

4. La *extensión mínima* de la expresión escrita debe ser una página por las dos caras. Podéis escribir dos páginas si lo consideráis necesario.

Prohibido utilizar una gramática o los apuntes de clase.

El cortometraje empieza... SILENCIO...

¡ÁNIMO!

2ª ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ESCRITA

UNA EXPERIENCIA EN EL EXTRANJERO

Lee las siguientes consignas antes de realizar la actividad:

1. ¿Has vivido alguna vez fuera de tu país? Piensa en tu última estancia en el extranjero.
2. ¿Cuándo viajaste?, ¿cuánto tiempo duró tu estancia?, ¿cómo te sentiste en el extranjero?, ¿cuál fue el motivo de tu estancia?
3. Dispones de 20 minutos para escribir un texto de unas 20-25 líneas en las que expliques tu experiencia en el extranjero.

Prohibido utilizar una gramática o los apuntes de clase.

El viaje empieza...

¡ÁNIMO!

ANEXO 3. CONSIGNAS PARA REALIZAR LAS ACTIVIDADES DE EO

1ª ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

PRESENTACIÓN DE UN CORTOMETRAJE SIN SONIDO

Lee las siguientes consignas:

1. Vas a visionar un cortometraje mudo (quizás aparezcan algunas palabras a lo largo del cortometraje). Puedes ir tomando notas durante el visionado.
2. Después del primer visionado, si lo consideras necesario, puedes volver a ver el cortometraje una segunda vez.
3. Dispones de 20 minutos para preparar una presentación del cortometraje a tus compañeros. Puedes utilizar el diccionario para buscar el vocabulario que necesites.
4. La presentación debe tener una duración aproximada de unos 10 ó 15 minutos.

El cortometraje empieza... SILENCIO...

¡ÁNIMO!

2ª ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

CONVERSACIÓN LIBRE

Lee las siguientes consignas antes de comenzar la conversación:

1. Vas a pensar en el último viaje que has realizado.
2. Intenta recordar todos los detalles de ese viaje: fechas, días, medio de transporte, compañía, alojamiento, visitas, encuentros, comidas, compras, anécdotas, temperatura etc. Todo lo que consideres necesario y que esté relacionado con tu viaje.
3. Has quedado con unos amigos para hablar de vuestros respectivos viajes. Vas a mantener una conversación con ellos. En esta conversación cada uno va a contar su viaje.
4. Podéis hacer preguntas, interrumpir o pedir más información de algún aspecto determinado del viaje. Lo importante es no convertir la conversación en un monólogo.
5. La conversación es totalmente libre. La duración aproximada de la conversación será de unos 20 -25 minutos.

Empieza el viaje... ¡BUEN VIAJE!...

¡ÁNIMO!

ANEXO 4. GRÁFICOS DE IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL ERROR POR DESTREZA LINGÜÍSTICA



Figura nº 1



Figura nº 2



Figura nº 3



Figura nº 4



Figura nº 5

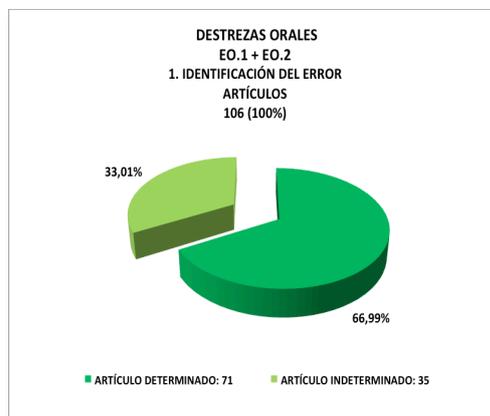


Figura nº 6



Figura nº 7

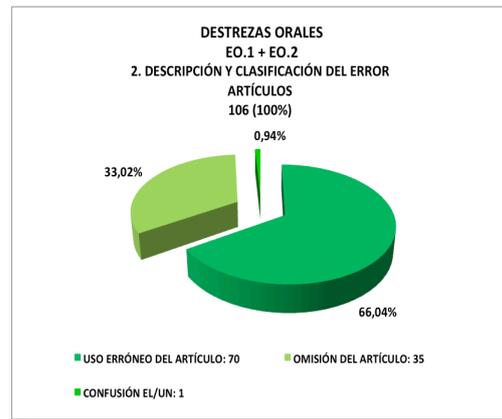


Figura nº 8

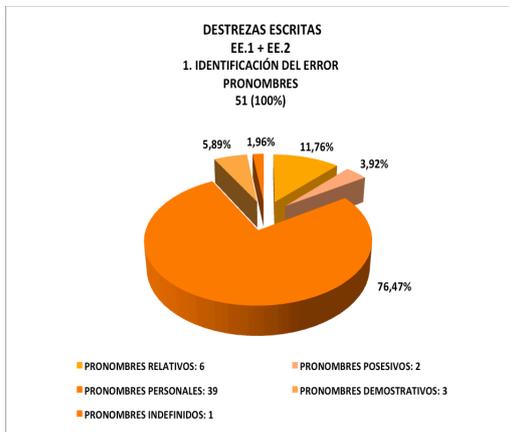


Figura nº 9

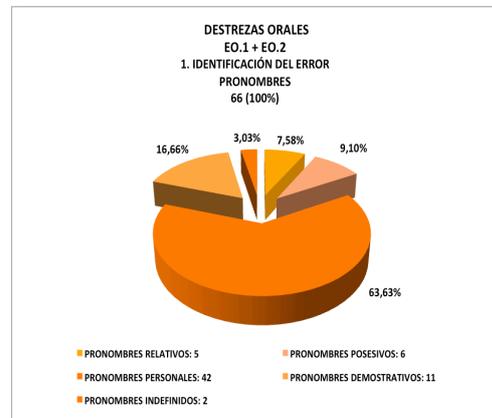


Figura nº 10

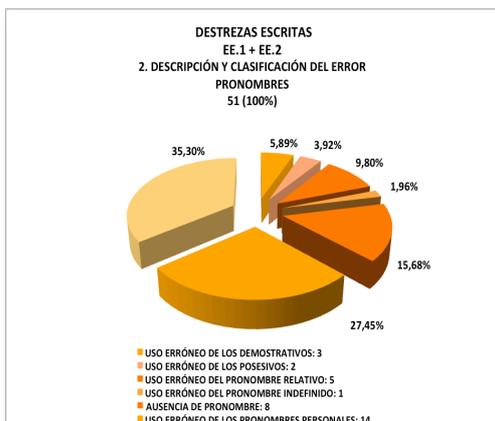


Figura nº 11

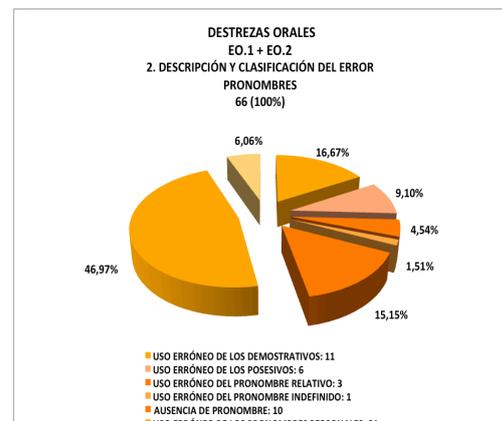


Figura nº 12



Figura nº 13

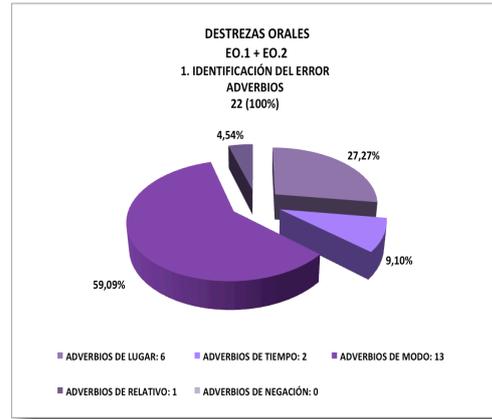


Figura nº 14

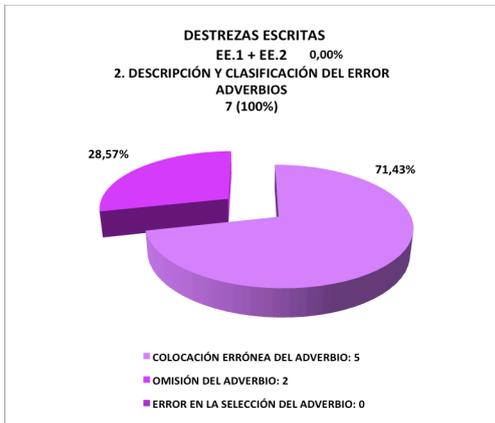


Figura nº 15



Figura nº 16

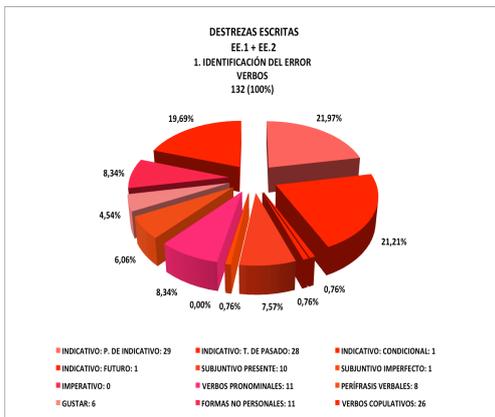


Figura nº 17

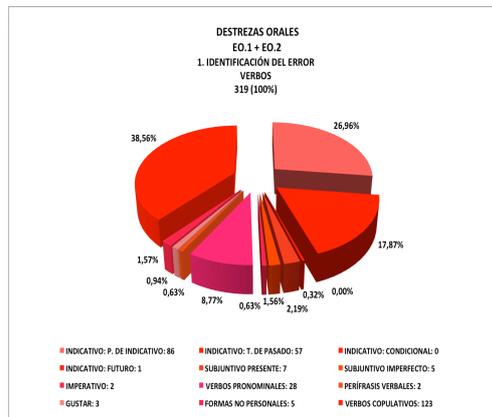


Figura nº 18

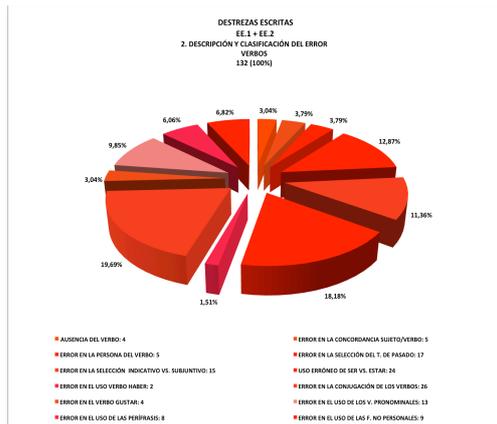


Figura nº 19

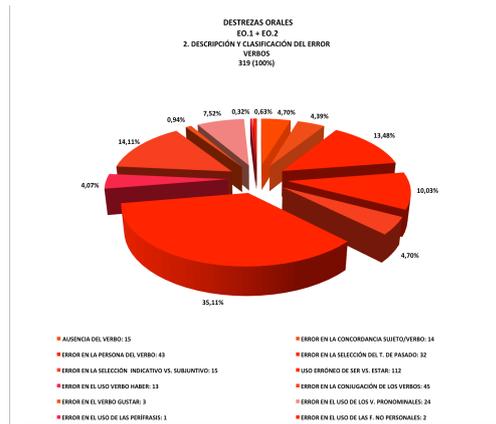


Figura n 20

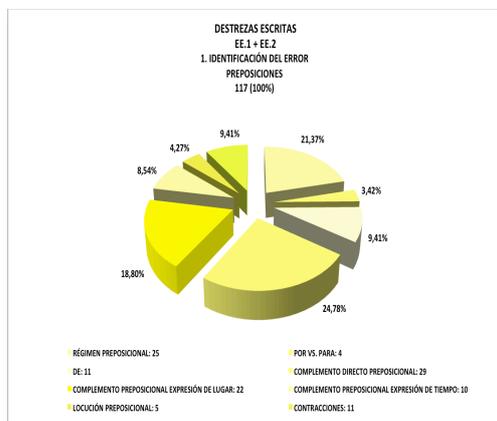


Figura nº 21

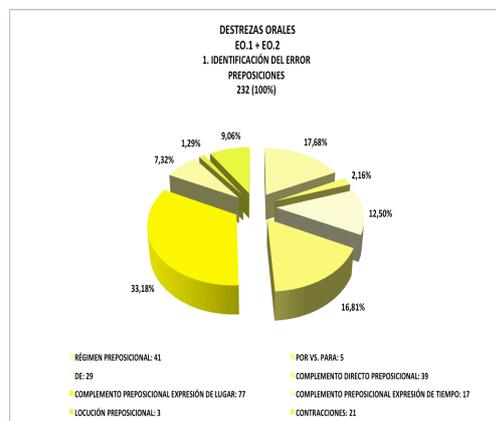


Figura nº 22



Figura nº 23

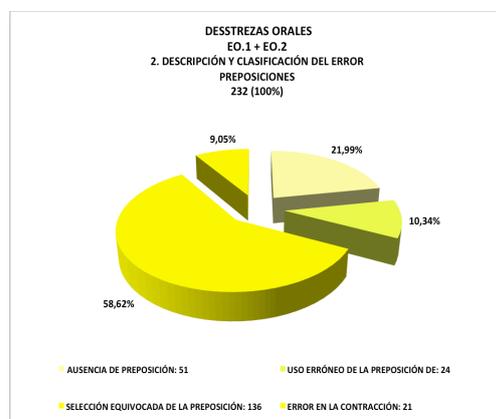


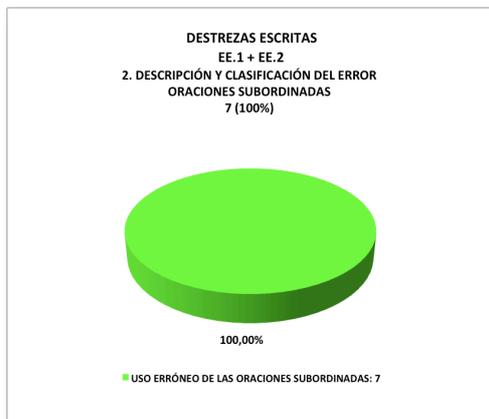
Figura nº 24



Figura nº 25



Figura nº 26



Figuran nº 27

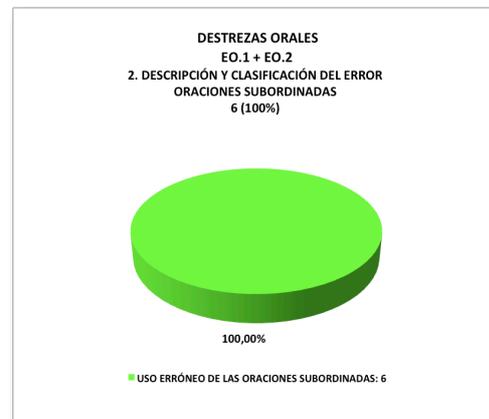


Figura nº 28

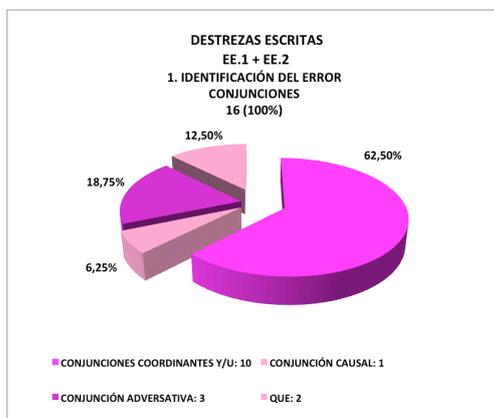


Figura nº 29

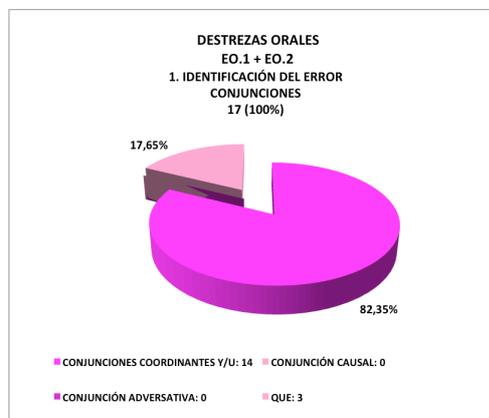


Figura nº 30



Figura nº 31



Figura nº 32

ANEXO 5. MARCAS Y ETIQUETAS COMUNES DE PRESEEA

El sistema de transcripción ortográfica enriquecida para archivos sonoros que presentamos coincide en general con el propuesto por el Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA).

ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN	
¡!	Enunciados exclamativos
¿?	Enunciados interrogativos
/	Pausa mínima
//	Pausa
:	Tras código de hablante (I: E: A1:)
Mayúsculas	Inicial de nombres propios y siglas
Elementos cuasi-léxicos funcionales	Interjecciones; apoyos. Escritura ortográfica (ah, ay, aha, mmm, eeh, pff, bah)
Onomatopeyas	Escritura ortográfica (zas, bum, plas)

ETIQUETADO DE RUIDOS	
<ruido = " " />	Ruido, con especificación de tipo (p.e. <ruido = "chasquido boca"/>) I
<ruido_fondo> </ruido_fondo>	Ruido continuo de fondo AD
<risas = " " />	Risas, con especificación de emisor/es (p.e. <risas = "E"/>, <risas = "todos"/>) I
<entre_risas> </entre_risas>	Risas simultáneas con el habla AD
<registro_defectuoso> </registro_defectuoso>	Fragmento de la grabación de mala calidad AD
<interrupción_de_grabación/>	Interrupción de la grabación I

ETIQUETADO FÓNICO	
<énfasis> </énfasis>	Fragmento con pronunciación claramente enfática AD
<alargamiento/>	Alargamiento de sonido D (sin espacios)
<silencio/>	Silencio de un segundo o más I
<palabra_cortada/>	Palabra cortada D
<vacilación/>	Vacilación; titubeo breve I
<sic> </sic>	No es descuido de transcripción AD
<ininteligible/>	Fragmento ininteligible I

ETIQUETADO LÉXICO	
<término> </término>	Lexía claramente usada como uso especializado AD
<extranjero> </extranjero>	Extranjerismo (excepto usos de la L2 del hablante) AD
<siglas = []> </siglas>	Siglas; incluye pronunciación AD

ETIQUETADO DE DINÁMICA DISCURSIVA	
<cita> </cita>	Cita, estilo directo AD
<simultáneo> </simultáneo>	Solapamiento (traslape). También se usa en turnos de apoyo, si fuera necesario AD

ETIQUETADO DE LENGUA	
----------------------	--

<lengua = “ “> </lengua>	Cambio de lengua (léxico, oracional, ...), especialmente L2 del hablante, con indicación desarrollada de lengua (p.e. <lengua = “gallego”> </lengua> AD
--------------------------	---

ETIQUETADO DE TRANSCRIPCIÓN	
<transcripción_dudosa> </transcripción_dudosa>	Transcripción dudosa para transcriptor y revisores AD
<tiempo = “ “/>	Anotación de minuto y segundo de grabación. (p.e. <tiempo = “02:45”/>) I
<observación_complementaria = “ “/>	Observación complementaria I

Comentarios complementarios

- Los dos puntos (:) se utilizan para marcar inicio de turno, tras el código del hablante.
- Las mayúsculas solamente se utilizan en la inicial de nombres propios y en las siglas.
- La pausa mínima en ocasiones es casi imperceptible; puede representar una pausa que coincida con una frontera de entonación. El silencio es claramente perceptible (generalmente más de un segundo). La pausa es intermedia entre los anteriores.
- No se utiliza punto al final de turno. La ausencia de punto equivale a abandono o suspensión, sin especificar si ha sido voluntario o involuntario. Si el final de un turno resulta de una interrupción por parte del interlocutor y se corta una palabra, se marca <palabra_cortada/> sin embargo no se marca nada si corta una oración.
- Las pausas entre los turnos se marcan al final del turno, no al inicio del siguiente.
- Los elementos cuasi-léxicos o paralingüísticos se representan en ortografía ordinario de acuerdo con las convenciones más habituales, cuando existan (uhum, ah, eeh, bah). Los ejemplos del cuadro no constituyen una lista cerrada.
- La etiqueta <vacilación/> se usa para marcar pequeños titubeos que no constituyen palabras.
- La etiqueta <sic/> no marca usos erróneos o vulgarismos, ni llama la atención sobre formas especiales; solamente se usa cuando la transcripción pudiera interpretarse como error del transcriptor.
- La etiqueta <término> se aplica exclusivamente cuando el hablante haga uso de un tecnicismo, claramente especificado.
- La etiqueta <cita> se cita tanto para las citas textuales como para el estilo directo, usos que en la ortografía convencional se marcarían mediante comillas.

- El solapamiento o traslape de turnos («simultáneo») se marca cuando comienza y cuando termina en el discurso del hablante y también se marca cuando comienza y cuando termina en el discurso del interlocutor.
- La etiqueta <tiempo = " "/> se inserta siempre a comienzo de turno, en lugares correspondientes a intervalos de dos minutos aproximadamente o cuando se inicia una fase diferenciada en el desarrollo de la entrevista.
- La etiqueta de <observación_complementaria = " "/> puede incluir información no prevista en la relación mínima de etiquetas.

NÚMERO ESPECIAL. OCTUBRE 2015

Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza.

Cuenca del 25 al 28 de junio de 2014

Jornadas Pedagógicas

Cuenca, del 25 al 28 de junio de 2014,

Organizado por [FIAPE](#) (Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español)

Comité Científico

José María Izquierdo, FIAPE, ANPE-Noruega, Universidad de Oslo
(Coordinador)

Fátima González, TSE

Javier Serrano, FIAPE, ATS-K, USIU

Sergio Serrón, FIAPE, ASOVELE

Renato Vázquez, FIAPE, APEERJ, CTUR/UFRRJ

© de sus respectivos autores

ÍNDICE

Plenarias

[La visión de España desde Alemania: un panorama diacrónico](#). Walther L. Bernecker Universidad Erlangen-Nürnberg (Alemania)

[El aula actual de ELE](#). Daniel Cassany. Universitat Pompeu Fabra (España)

[ELE e inmersión: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras \(AICLE / CLIL\) para la enseñanza de ELE](#). Fátima González Gómez.. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - Cuenca (España)

[Asociacionismo en el ámbito del E/LE y trayectoria de FIAPE](#). José María Izquierdo. Universidad de Oslo (Noruega)

[Variedades del español: Su unidad y diferenciación](#). Anna Mištinová. Universidad Carolina de Praga (República Checa)

[Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza](#). Francisco Moreno Fernández.. Universidad de Alcalá (España) – Instituto Cervantes at Harvard University (EE.UU.)

Comunicaciones

[Tres problemas básicos para el profesor en la expresión oral en ELE: fundamentos técnicos para su solución](#). Antonio Alcoholado Feltstrom. International College Hong Kong (China), Universitat Jaume I (España)

[La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos](#). Kata Baditzné Pálvölgyi. Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungría)

[Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español](#). Sonia Bailini. Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia)

[Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera](#). Rocío Barros Lorenzo. Cursos Internacionais da Universidade de Santiago de Compostela (España)

[De la escuela a la Universidad: continuidad en la enseñanza de las variedades diatópicas del español en Rusia](#). Violetta Benchik. Universidad Estatal Lomonosov de Moscú, Rusia (MSU)

[¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula](#). José Miguel Blanco Pena. Tamkang University.

[ELECLIPS, una herramienta de enseñanza desde múltiples variedades diatópicas](#). María Pilar Celma Valero. Universidad de Valladolid (España)

[La variedad léxica del español en ELE/L2 fuentes de referencia y consulta](#). Carmen Chacón y M.^a Antonieta Andión Herrero. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

[Interferencias en la cultura](#). Agustín Corti. Universidad de Salzburgo (Austria)

[Podcasting y el aprendizaje / enseñanza del español como lengua extranjera \(E/LE\) en Taiwán: Diseño, producción y distribución](#). Du-Lu Hsiao. Universidad Nacional de Taiwán.

[La enseñanza del español para el turismo en Tailandia](#). Fuangket Tongwanchai. María de las Mercedes Fuentes Hurtado. Universidad de Khon Kaen (Tailandia)

[La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec](#). María de Lourdes Gay. Université de Montréal.

[Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje](#). Tamara Hidalgo Froilán. Tourism, Hospitality and Events Management, Moi University, Eldoret (Kenia)

[La enseñanza del español en China](#). Wei Huang. Sichuan International Studies University (Chongqing, China)

[La enseñanza de castellano en Palestina](#). Moncho Iglesias Míguez. Universidad An-Najah, Nablus, Palestina.

[La Asociación Noruega de Profesores de Español y el español como primera lengua extranjera en Noruega. Historia y datos actuales](#). José María Izquierdo. Universidad de Oslo (Noruega)

[La Asociación de Profesores de Español de la República Checa y su posición en el ámbito de la enseñanza del español](#). Tomáš Kupka. Gymnázium Česká Třebová, República Checa.

[La enseñanza del español en Estados Unidos: Creencias y expectativas sobre el panhispanismo lingüístico y cultural](#). María Pilar López García. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura y Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

[Plurilingüismo y enfoques plurales: el caso de Alemania](#). María Martínez Casas. Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania.

[Tanto nadar para morir en la orilla. Reflexiones sobre la lengua panhispanica del siglo XXI](#). Jesús A. Meza M.

[La aculturación](#). Natalia Mijéyeva. Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Rusia.

[El español en Japón: qué y cómo se enseña.](#) Javier Millanes Díez. Juan Romero Díaz. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

[El idioma español como instrumento de creación de un espacio educativo transnacional.](#) Lilia Moiseenko. Universidad Estatal Lingüística de Moscú (Rusia)

[La enseñanza del español en Nueva York.](#) María Montoya. St. Joseph's College, Nueva York.

[Los estudiantes hispanohablantes en la escuela italiana: una oportunidad de enriquecimiento mutuo.](#) Raffaella Odicino. Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia)

[E/LE y Enseñanza primaria en Francia. La relación entre el texto y la imagen.](#) Sophie Pelissier-Chaze. Université de Picardie Jules Verne, ESPÉ d'Amiens y CAREF (Francia)

[La empleabilidad de los licenciados taiwaneses en español. Un estudio a través del análisis de ofertas de empleo.](#) Antonio Riutort-Cánovas. (Universidad Católica Fu Jen)

[Material didáctico de español para no hispanohablantes en el Caribe: una propuesta.](#) María Gabriela Rodríguez. Venezuela.

[Cultura y español para extranjeros: Metodologías, objetivos y evaluación. Un proyecto de formación de formadores.](#) Javier Vellón Lahoz y Mercedes Sanz Gil. Universitat Jaume I, Castellón (España)

[La competencia digital al servicio del aprendizaje de ELE: uso y abuso de las TIC.](#) Marta Seseña Gómez. Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca.

[Ver – observar – entender. Fomentar la competencia visual crítica.](#) Ursula Vences. Asociación Alemana de Profesores de Español.

[La cultura en la clase de segunda lengua o lengua extranjera: el rol de la literatura.](#) Patricia D. Zehner. Mount Royal University.

[Disponibilidad léxica de E/LE: el caso brasileño. Estudio piloto realizado con estudiantes de último curso de Traducción en la UNESP.](#) Daniele Zuccalà.

[La adquisición de la morfología de pretérito e imperfecto en el estudio de Español como Segunda Lengua.](#) Carmen Fernández Flórez, Julia Menéndez Jardón, Paola Prieto López y Lucía Rubio, University of Utah.

Buenas Prácticas

[Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia.](#) Leyre Alejaldre Biel. Universidad de Gambia.

[Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo del sistema verbal y modal español.](#) Lorena Camacho Guardado. Princeton University

[La influencia de la variedad lingüística del profesor: del input a la acción.](#) M^a Isabel Cortijo Delgado. Universidad de Castilla-La Mancha – Forma2 Estudios.

[Buenas prácticas para la creación de una comunidad de aprendices en el aula de español y la aplicación de la metodología de clase invertida.](#) Paloma Fernández Sánchez. Columbia College. Mario Bahena Urióstegui. Johnson C. Smith University.

[“Sacar Jugo” al cuento con expresiones coloquiales.](#) José Rubio Gómez. Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk (Rusia)

[Proyecto Club Latitud: Hacia una inmersión y un intercambio lingüísticos y culturales.](#) Beatriz Sedano Cuevas. UNED (España)

Talleres

[¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante?](#). Kata Baditzné Pálvölgyi. Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungría)

[Cazas del tesoro \(Yincanas\) con códigos QR.](#) Polina Chatzi y Pedro Jesús Molina Muñoz. Ministerio de Educación y Cultura de Chipre y Centro de Lenguas - Universidad de Chipre.

[Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE.](#) Lena Krogmeier. Leibniz Universität Hannover (LUH)

La visión de España desde Alemania: un panorama diacrónico

Walther L. Bernecker^A
Universidad Erlangen-Nürnberg (Alemania)

RESUMEN: La visión que han tenido los alemanes de España, ha estado expuesta a múltiples variaciones a lo largo de los últimos siglos. A principios de la Edad Moderna, empezando con la era de Carlos V y abarcando la época del humanismo y la Reforma protestante, la visión fue más bien negativa. Más tarde, la imagen de España fue cambiando con la suerte del imperio español. En el siglo XIX, renació la moda de España de la mano de los viajeros románticos que descubrieron en ella una pervivencia de lo exótico, aspecto este que se había perdido en una Europa recientemente industrializada. También el régimen de Franco estaba interesado en presentar una visión de España como país "diferente", perpetuando en cierta manera la visión decimonónica de España en el extranjero. En la transición a la democracia, después de 1975, volvió a cambiar la visión de España desde Alemania. España fue contemplada con gran simpatía y admiración, se interpretó a la sociedad española como una muestra de vitalidad, pluralidad y comportamiento cívico. En los últimos años, en el problemático contexto de la crisis económica y financiera, la percepción mutua entre alemanes y españoles se ha enturbiado algo, reavivándose viejos prejuicios. La conferencia enmarcará las visiones variantes de España desde Alemania en sus respectivos contextos históricos analizándolas como resultados de constelaciones concretas entre los dos países.

En su ensayo *La muerte en Venecia*, Thomas Mann retrata a su "héroe" prusiano Gustav von Aschenbach como una persona poco viajera que sólo va al sur para esquivar los "veranos lluviosos" del norte. La idea que tiene Gustav von Aschenbach del Sur, es bastante inequívoca: el Sur es ameno, tierno, suave, no demasiado exótico. Pero esta idea del Sur no se materializa tras su llegada a Venecia, pues lo que encuentra es una ciudad de ambiente balcánico, de temperaturas tropicales y de carácter decadente, nada amena y amable como se la había imaginado. Thomas Mann contrasta, pues, diferentes e incluso contradictorias imágenes del Sur: por un lado, la imagen idealizada de un clima siempre agradable, de folclore romántico y de la belleza del mar, por otro un lugar si bien fascinante en los confines de Europa, también y al mismo tiempo peligroso y amenazante. El sur, con su rica historia y sus tradiciones, es una región lejos de las esferas de la propia cordura, a fin de cuentas un lugar temible de aspiración "nórdica"¹.

Para Thomas Mann y su protagonista Gustav von Aschenbach no había duda que Venecia se encontraba en el Sur, lo que por un lado indicaba una dirección geográfica; pero por otro lado, el lector nota rápidamente que este Sur de Thomas Mann no es en primer lugar una categoría objetiva, geográfica, sino que expresa

^A **Walther L. Bernecker** (*17.07.1947), Estudios de Historia, Hispanística y Germanística (Filología iberorrománica) en la Universidad de Erlangen-Nürnberg; 1988-92. Catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad de Berna (Suiza); desde 1992 Catedrático de Historia Contemporánea en la Universidad Erlangen-Nürnberg. Sus campos de trabajo son la historia contemporánea de España y América Latina.

ante todo una noción en el mapa cognitivo del centroeuropeo Gustav von Aschenbach: la región del sol y del clima agradable, de la rica historia y tradición, de las formas de vida sencillas. Este tipo de *mental map* no tiene una clara delimitación geográfica. No es la cartografía la que decide la forma de las regiones imaginadas, sino una serie de asociaciones características que tienen una función valorativa.

Reflexiones generales

Es obvio que existe una tensión perceptible entre la práctica de ordenar el mundo en nuestras cabezas según determinadas categorías y el intento de llevar un debate "objetivo" y "neutral" sobre diferencias culturales. Desde la publicación del estudio *Orientalism*, de Edward Said, se sabe que categorías centrales del discurso culturalista occidental muchas veces son producto de una subdivisión imaginada del mundo según puntos de vista normativos o políticos².

Los intensos debates de los últimos años sobre procesos del *mental mapping* han tenido por resultado que entretanto tengamos una idea relativamente clara de la historia y de las connotaciones normativas de conceptos espaciales europeos, ante todo de los conceptos "Occidente", Europa central o los Balcanes³. Menos se ha trabajado sobre la macro-región del Sur europeo, lo que probablemente tenga que ver con el hecho que la historia de la Europa meridional no es una disciplina científica institucionalizada, como p.ej. la historia de Europa Central u Oriental. Por otro lado, es extraño que no se haya profundizado en la investigación del Sur europeo como concepto espacial histórico, si se considera que la división de Europa en un hemisferio sureño y otro norteño ha definido los *mental maps* del continente por siglos. Desde la antigüedad, este esquema sirvió para separar intelectualmente la parte sur y "civilizada" de la parte norte y "bárbara" del continente. No sería hasta los siglos XVIII y XIX que este modelo fue reemplazado por la división intelectual de Europa, dominante hasta hoy, en una parte oriental y otra occidental. Pero también en los siglos XIX y XX, el Sur seguiría siendo una categoría importante en los mapas cognitivos del continente, sólo que ahora de signo inverso. En los discursos sobre las diferencias entre el Sur y el Norte, el Sur ya no es el prototipo de la "civilización", sino más bien del atraso económico, de la corrupción, del caos político y de la criminalidad. La imagen positiva del Sur como cuna de la historia europea, de una zona de clima temperado y rica vegetación, que atraía a tantos poetas e

intelectuales del norte: esta imagen ha encontrado su último refugio en los catálogos de empresas turísticas o en guías de viaje. El Sur fue y sigue siendo, pues, una categoría valorativa en nuestro mapa cognitivo, que ha sido re-interpretada: de ser el origen de la civilización europea a convertirse en una región económica y socialmente problemática.

Un segundo motivo por el cual el Sur merece la atención de los investigadores es el hecho que la Europa meridional no sólo tiene condiciones climáticas parecidas, sino que en determinadas épocas de la historia ha sido moldeada por procesos estructuradores conjuntos. Por eso, Fernand Braudel reconoció en la *Méditerranée* una propia "personalidad histórica". Los países limítrofes con el Mar Mediterráneo fueron parte del Imperio Romano, de allí provino la cultura clásica. En la época moderna, el Mediterráneo unía las ciudades costeras y portuarias hasta formar un espacio comercial y comunicativo. Por las costas del Mediterráneo se divulgaron el cristianismo y el islam, este espacio estaba expuesto a influencias recíprocas y múltiples conflictos⁴. Se tratará de ver si "el Sur" puede ser descrito como una región histórica europea y cómo ha cambiado la percepción del Sur a lo largo del tiempo.

La idea del "Sur europeo" jugó un papel importante en discursos bien diferentes: en concepciones científicas geográficas, históricas o antropológicas al igual que en discursos identitarios nacionales o en el mundo imagológico del turismo. Las connotaciones de los conceptos y las fronteras imaginadas del Sur pueden variar sensiblemente. Como característica común resalta el intento de pensar un espacio relativamente homogéneo y contrastar este espacio con otro, pensado también como tipo ideal. Si bien hay, pues, un aspecto común estructural, todavía no está claro cuáles son las especificidades de la percepción y de la imaginación del "Sur", cuáles son las funciones que debe cumplir el "Sur" en diferentes discursos.

La segunda pregunta central es, qué significa la "deconstrucción" del Sur para el concepto analítico de región histórica. Según Braudel, el espacio del Mediterráneo no es sólo una región geográfica, sino también histórica. Geografía e historia son unidades íntimamente relacionadas la una con la otra. Y la pertenencia de un país a una macro-región frecuentemente se corresponde con la ubicación de la correspondiente sociedad en el eje del desarrollo histórico según el paradigma occidental del progreso, utilizado desde la época de la Ilustración. A más tardar con

el desplazamiento del eje central en los mapas mentales europeos en el siglo XVIII y el relevo de la división norte-sur por una dicotomía este-oeste, el Sur se convirtió, en la imaginación de europeos occidentales, en una región de retraso económico y cultural. Desde la época de la Ilustración, se proyectan en el Sur estereotipos negativos de Occidente, lo que contribuye, por otro lado, a desarrollar una identidad de su propia "civilización". Esta manera de pensar y de hablar, también tiene una dimensión de poder.

Pero la estigmatización y la subordinación imaginaria sólo son una parte del discurso occidental sobre el Sur. Al igual que el discurso occidental sobre el Oriente, también el discurso sobre el Sur se caracteriza, desde el siglo XVIII, por una ambivalencia que oscila entre rechazo y atracción. En cierta manera, la marginalización del Sur como región decadente y retrasada se correspondía con la incorporación de la herencia clásica del Mediterráneo en el "Imperio de la civilización occidental". Se necesitaba al Sur como cuna de la cultura europea, y por eso fue integrado en los discursos identitarios europeos.

La visión de España desde Alemania en la Edad Moderna

Concentrémonos ahora, en un segundo apartado, más concretamente en la visión alemana del Sur, representada en este caso por España, a través de los siglos. En gran parte de la bibliografía sobre el tema se puede leer que las relaciones hispano-alemanas se caracterizan por un tradicional clima de entendimiento favorecido por la inexistencia de frontera mutua, la carencia de conflictos bélicos, la mutua aceptación cultural manifestada en el interés por el otro país, las buenas relaciones políticas y comerciales y el intercambio cultural.

Pero si tomamos como punto de partida de las relaciones entre Alemania y España el reinado de Carlos I (emperador Carlos V en Alemania), se podría decir que estas relaciones empezaron mal. Los reinos españoles recibieron a un joven borgoñés que desconocía lengua y costumbres de España, que estaba rodeado de extranjeros que pretendían esquilmar a los españoles para financiar la política borgoñona. Bien es verdad que Carlos se hispanizó a lo largo de su vida, pero las relaciones entre los dos países no mejoraron. Los alemanes luteranos odiaron a los españoles, "por moriscos que ignoran todo del cristianismo", mientras que los católicos alemanes los acusaban de "cruelles y orgullosos", cualidades que se

atribuyen a cualquier ejército de ocupación⁵.

Una de las primeras impresiones literarias alemanas sobre España a comienzos de la Edad Moderna se encuentra en el "Simplicissimus" de Grimmelshausen de 1669, donde aparece la observación: "Con este señor todo me parecía enojoso y casi español". El adjetivo "español" se mantuvo en alemán durante mucho tiempo como sinónimo de "extraño" y "raro". Decir en alemán "esto me parece ser español" (*das kommt mir Spanisch vor*), hasta hoy significa: "esto me parece extraño". Para los alemanes, Iberia no sólo se situaba en la periferia de Europa geográficamente, sino que, además, la cultura española resultaba más extraña, por ejemplo, que la de Italia.

En el contexto de la consolidación y el desarrollo de los Estados territoriales y de ese sentimiento "protonacional" de los siglos XVI y XVII, la Monarquía española bajo los Habsburgos tenía un claro papel hegemónico que la convertía en la primera potencia de la época. Por eso, su imagen era inseparable del peso de su inmenso poder y de su actuación internacional en esos siglos, pero también era inseparable del formidable soporte publicístico que utilizaban por primera vez sus enemigos, a través de la imprenta, y que explica que las imágenes negativas de España traspasasen los antiguos estereotipos para convertirse en arma política que, a medio y largo plazo, vencería en el terreno de la propaganda a la Monarquía hispánica.

Si bien es verdad que a lo largo de su historia, España ha tenido buena y mala prensa, hay que decir que la tuvo nefasta durante el poderío de Felipe II y sus sucesores, aquella época en que se gestó en la Europa protestante e ilustrada la Leyenda Negra. Asociada con la Inquisición de Torquemada, España fue al norte de los Pirineos sinónimo de oscurantismo, de integrista católico y de crueldad extrema. En el año 1782, el publicista francés Nicolas Masson de Morvilliers formuló en el tomo primero de la *Encyclopédie méthodique* la pregunta, más tarde muchas veces citada y repetida: "¿Qué se debe a España? ¿Qué ha hecho España desde hace dos, cuatro, diez siglos para Europa?" La respuesta de Masson fue claramente negativa. Para él, España se asemejaba a una colonia débil e infeliz que necesitaba continuamente del brazo protector de la metrópoli⁶. La antaño mayor potencia colonial del mundo –esto sugería el artículo en la Enciclopedia– estaba tan decaída que ella misma se asemejaba a una colonia falta de civilización. Los coetáneos de Masson ya pudieron recurrir, en el siglo XVIII, a un gran fondo de estereotipos de la

propaganda anti-habsburga, que culminó en la famosa polémica de Guillermo de Orange contra el "demonio oscuro del Sur" Felipe II⁷. Los reproches de despotismo, crueldad, intolerancia, fanatismo y superstición se unían a motivos confesionales y políticos, llegando pronto al diagnóstico de un país en decadencia y ocaso, un país de pereza e indolencia, de incompetencia económica y científica que merecía ser relegado de la Enciclopedia por los ilustrados europeos⁸.

Podría decirse, pues, que ni el inicio ni el final de la Edad Moderna fue una buena fase para España, por lo que respecta a la formación de su imagen desde fuera. Su rápido desarrollo y asombroso poder despertaron resentimientos múltiples en distintos núcleos europeos. Pero sobre todo tuvo en contra suya los más formidables movimientos intelectuales y religiosos de la época: buena parte del humanismo italiano, el humanismo alemán y naturalmente la Reforma Protestante. Toda una serie de humanistas participó en la creación de tipologías de caracteres nacionales. Un sacerdote de Suabia, Sebastian Franck, caracterizó en su *Weltbuch* de 1534 a los españoles diciendo que aguantaban trabajo y hambre y estaban dispuestos a morir. El profesor Sebastian Münster, de Basilea, escribió en 1540 en la enciclopedia geográfica más importante del siglo XVI, que los españoles eran ingeniosos, pero no sabios. Y muchos libros de geografía e introducciones a la historia de España hicieron suyas las descripciones críticas de los humanistas centroeuropeos. En muchas expresiones populares, cuando se hacía mención de los españoles, se hablaba de violencia y torturas⁹.

Por otro lado, se podría pensar, que la España católica al menos tendría cierto reconocimiento por parte del catolicismo europeo por ser, durante el siglo XVI y también en el XVII, el principal soporte de la lucha contra los turcos, y además mantener la lucha en el norte europeo, en los Países Bajos, contra la herejía protestante. Pero, paradójicamente, no ocurrió así. En el siglo XVI había un tema capital en el que coincidían la "opinión popular" y el humanismo culto. Tema que formaba parte del "ambiente" que rodeaba todo "lo español", y que impregnaba sutilmente hasta los escritos eruditos: el de la mezcla de razas y culturas, unido de forma más bien inconsciente al de la impureza religiosa y racial. Desde el siglo XV, los viajeros cultos y los eruditos alemanes constataban la abundancia en España de "judíos, marranos y moros". Así, se dio la paradoja de la situación española de que, mientras en la Península se libraban fuertes tensiones que desembocaron en la

expulsión de judíos y moriscos, y, por otra parte, se mantenía una costosísima guerra contra los protestantes, los españoles eran considerados por toda Europa y concretamente en Alemania como "judíos", "moros" o incluso "herejes". Por lo que respecta a la imagen española, la realidad de los desmanes de las tropas en guerra, la aversión alemana protestante a la Iglesia Romana, identificada con los italianos, con los españoles y con todo lo latino, condujo a la fijación de unos estereotipos muy firmes ya a partir de 1550. Los hombres del Emperador, y el propio Carlos V, ya no eran alemanes, sino enemigos de Alemania; eran españoles y papistas: "Alemania no se someterá a los españoles ni a las sotanas negras", se podía leer en un panfleto de la época. El español –"semijudío, semiárabe"–, desde el punto de vista religioso y racial era una persona dudosa, y moralmente de valor endeble.

A mediados del siglo XVI, la imagen de España en Alemania era mayoritariamente negativa. Esta imagen enemiga era el resultado de discrepancias políticas, de las pretensiones hegemónicas españolas, de los enfrentamientos religiosos y de la voluntad de liderazgo cultural. Según Martín Lutero, había una profecía que los españoles trataban de apoderarse de Alemania, posiblemente en cooperación con los turcos. Supuestamente, Lutero dijo que prefería tener al turco como enemigo que al español de protector, ya que éste practicaba las peores crueldades¹⁰.

A pesar de esta imagen negativa: En plena vorágine de la opinión hostil sobre España en Europa, la influencia cultural de España en los países europeos fue intensa. Y pueden multiplicarse los testimonios de admiración y mimetismo que la cultura española suscitaba en los demás países. Es decir, no parece que haya que recurrir a una conjura internacional planificada para explicar una "leyenda negra", sino a un complejo conjunto de situaciones que produjo ese impacto negativo y generalizado. De especial importancia fue, en este contexto, la Guerra de los Treinta Años. Durante esta guerra, circularon muchos pasquines y hojas volanderas contra los españoles. En ellos, para describir la diplomacia española, se hablaba de engaño, violación de tratados, socarronería y simulación, mentiras y fingimiento. Lo que aparentemente mejor sabían ejercer los españoles, era la hipocresía con falsedad¹¹.

Los ataques se dirigían tanto contra la lengua española como contra los españoles en general. El poderío militar español era representado y simbolizado en

aquella fase por el comandante italiano al servicio de España, Ambrogio Spinola, como "mensajero del poder de España" quien pronto se convirtió en el español por excelencia y diana de los ataques protestantes. El nombre Spinola se transformó, a modo de anagrama, en Spaniol, equivalente a español, y esta denominación se usó con un significado despectivo. Los "spaniolizados" eran los simpatizantes católicos alemanes de los españoles. Un sinfín de octavillas y libelos denigraba a los españoles, su carácter y su comportamiento soez. Prejuicios raciales y fanatismo religioso se reforzaban mutuamente en la campaña antihispana de los siglos XVI y XVII. El color oscuro de la piel de los españoles recibía una valoración moral negativa. En un pasquín de 1615 se hablaba de los españoles como de "saracenos negros" o pleonásticamente de "moros negros" y de "bellacos traidores". Los prejuicios raciales iban par en par con dudas respecto al cristianismo de los españoles; éstos eran "semijudíos y semipaganos de Andalucía", y refiriéndose a la Inquisición y la persecución de otras religiones en España, eran tenidos por enemigos del Evangelio y anti-cristianos. El siglo XVII, ante todo la Guerra de los Treinta Años, fue la época en la que la publicística alemana dibujó la imagen más apocalíptica de España, influyendo ampliamente en la opinión que los alemanes tenían de los españoles¹².

Por su pretensión de querer liderar la Europa de su época o incluso ser una monarquía universal, España fue temida y odiada en Europa. La crítica ilustrada describía el "pueblo de pigmeos" y de "salvajes exóticos" como un país ridículo y subdesarrollado, una nación falta de civilización, una vergüenza en el mapa de aquella preclara época, excluida de la razón y del progreso. Al contrario, la autodefensa española ya había adquirido desde hace tiempo un carácter justificativo. Francisco de Quevedo p.ej. preguntaba: "¿Quién no nos llama bárbaros? ¿Quién no dice que estamos locos, que somos ignorantes y altivos?" El mismo dio la respuesta esbozando la imagen de una España verdadera y eterna, de un pueblo elegido por Dios que era víctima de los enemigos malaventurados, envidiosos, ateos y heréticos. Menospreciada por todo el mundo, España se encontraba sola como mártir y testigo de su misión. El extranjero no sólo era enemistoso, sino también de un valor moral inferior¹³.

Pero desde mediados del siglo XVII, la imagen negativa u hostil de España en Alemania fue desapareciendo. En lugar de ello, España fue quedando relegada a la

periferia, circunstancia que ilustra el rápido retroceso del peso de la lengua española. Como existe una estrecha relación entre lengua y persona, a partir del siglo XVII también se notó la pérdida de influencia del castellano en Europa. La lengua española entró en entredicho y hubo de ser defendida.

A finales del siglo XVIII la decadencia política y cultural de España había llegado a tal extremo que el joven Lessing escribió a sus padres que iba a aprender español por ser una lengua "desconocida" que pudiera servir de antídoto contra la hegemonía cultural francesa. El católico Heinrich Doergangk, autor de la primera gramática española en Alemania (1614), describió el castellano como lengua sagrada en medio de un entorno hispanófono. Según Doergangk, la lengua del pueblo elegido por Dios era un idioma "lleno de excelsitud, de dignidad real y de magnanimidad heroica". Los amigos de Dios, decía, siempre eran también amigos de España¹⁴. Pero estas defensas lingüísticas eran excepcionales. Dominaban las caracterizaciones negativas. En escritos protestantes se podía leer que la serpiente que sedujo a Eva, hablaba español. O cuando Dios desterró a Adán y Eva del Paraíso, lo hizo en español.

Dicho proceso no deja de tener su importancia en el presente, ya que entonces no se acumularon onerosos lastres que hoy sería preciso eliminar. Los alemanes, que tan largo tiempo han necesitado para limpiarse de miasmas históricas y depurar los funestos estereotipos con que los contemplaron sus vecinos inmediatos, saben mejor que nadie lo arduo que puede ser eliminar los lastres que confieren a la imagen propia un tinte negativo. La imagen de España fue cambiando, pues, con la suerte del Imperio. Para los siglos XVII y en parte XVIII, España era ejemplo de la decadencia de un gran imperio como antes lo fuera el ejemplo romano. A partir de ahí la imagen del español se antoja la de un ser perezoso, y esa imagen del español indolente es la que recupera el siglo XVIII.

La idealización de España en el Romanticismo

En el siglo XVIII, España se encontraba intelectual y emocionalmente muy distante de Alemania. Prejuicios y clichés seguían dominando la imagen del país allende los Pirineos¹⁵. Incluso el creciente número de relatos viajeros no logró reducir las distancias. Por eso, España pronto se convertiría en un espacio vacío, del cual pudieron adueñarse imágenes fantásticas de ensoñamiento, formando el trasfondo

de parajes exóticos y de libertad. Rápidamente se echaba al olvido lo que se había divulgado sobre este país del oscuro Medievo, de la Inquisición y la tortura, de su inferioridad moral. La imagen de España cambió radicalmente y fue pintada de color rosa, tanto estética como moralmente, tan alejada de la realidad como antes, sólo que en sentido inverso¹⁶. La "España negra" desapareció y se convirtió en una visión imaginaria de ensueño. Los poetas de la época contribuyeron a una transfiguración del país muy distante de la realidad. El comienzo se podría fijar en Johann Gottfried Herder: "Los desarrollos y la vida aventurera, de los que están repletas las novelas españolas, convierten el país allende las montañas en un país mágico de nuestra fantasía." Ahora, todo lo relacionado con España, era maravilloso, extraño, de un hechizo seductor, magnífico. La nueva España era irreal e irracional, la "patria de lo romántico" por antonomasia¹⁷. España volvía a ser el "paraíso de la tierra". E.T.A. Hoffmann estaba convencido que "el placer de los dioses de un cielo siempre sereno se reflejaba en sus habitantes, cuya vida era un día festivo ininterrumpido". Si antes se hablaba despectivamente de la influencia de lo árabe sobre los españoles, ahora todo lo moro era noble¹⁸.

La mezcla romántica de elementos muy diversos –lo ibérico, lo romano, lo árabe, lo germano-gótico– y su penetración con el espíritu cristiano-medieval hizo de España el país romántico y anti-clásico por excelencia. El descubrimiento de la gran literatura del Siglo de Oro contribuyó a la exaltación de todo lo español¹⁹.

En el siglo XIX, renacería la "moda" de España de la mano de los viajeros románticos que descubrieron en ella una pervivencia de lo exótico, de lo bárbaro, de lo primitivo, aspectos éstos que se habían perdido en una Europa recientemente industrializada. Una España en manifiesta decadencia pasó a ser un país adorable y exótico de bandoleros justicieros, mujeres fatales como Carmen, toros, flamenco y leyendas morunas. El interés alemán por España a comienzos del siglo XIX, tendría como base la afinidad de ambas naciones en su lucha contra Napoleón. Pues el eco de la insurrección española contra Napoleón fue muy fuerte, también en Alemania, donde se podía leer en panfletos, que España estaba defendiendo los intereses de todo el mundo. Si España salía vencedora de la guerra, la tiranía iba a acabar de una vez por todas. Ernst Moritz Arndt no tenía sino alabanzas e hipérboles para con los españoles, que eran de naturaleza amena, con un espíritu semi-oriundo de Oriente y una plenitud sensual de fuerza. Los españoles se encontraban en el centro

áureo entre ligereza y pesadumbre, eran una magnífica mezcla de fuego y de seriedad, llegando a la conclusión: "Somos hermanos!" El parentesco entre alemanes y españoles no era, pues, sólo político, ya que los dos pueblos se habían alzado contra Napoleón, sino también biológico y racial. Y el puente entre los dos pueblos lo formaron los godos, la parte germana de la sangre española, los fundadores de la monarquía en España.

La literatura trivial de la Guerra de la Independencia dibujaba a los franceses como bárbaros inhumanos que se lanzaban contra mujeres y niños, a los que se oponían los nobles jefes de la guerrilla española²⁰. Resulta esclarecedor que unos siglos antes, en la guerra de independencia de los Países Bajos, se podían leer caracterizaciones similares, sólo que ahora la toma de partido era inversa.

En las publicaciones alemanas decimonónicas, al resaltar todo "lo árabe", se identificaba España con Andalucía. El verdadero "descubrimiento" de Andalucía por los viajeros europeos se efectuó a finales de los años veinte del siglo XIX y a diferentes niveles, afectando también a las tradiciones populares. Al mismo tiempo, en España se desarrolló (a partir de 1830) la corriente literaria denominada *costumbrismo*. Estos fenómenos iban acompañados por una dialéctica en la percepción realizada por los españoles mismos que posteriormente sería de gran importancia para la identidad española, pues la idea extranjera unilateral de que las tradiciones y costumbres andaluzas eran típicamente españolas, se convertiría poco a poco en patrimonio y signo de identificación cultural también en España²¹.

A mediados del siglo XIX, se intensificó en Alemania la idea de la ejemplaridad de España, propagada adicionalmente desde un punto de vista religioso. España para autores católicos y conservadores era un ejemplo para Europa ya que no había sucumbido a los errores del presente. El país era presentado a los cristianos alemanes como ejemplo de la lucha contra Francia, país de origen de la Ilustración anticlerical, como aliado natural contra la Francia de Voltaire. Es sintomático que en la Primera Guerra Mundial el clero español sería –a diferencia de los intelectuales– germanófilo que consideraba a los alemanes un "pueblo hermano".

También la identificación de España como pueblo donde pervivía el espíritu perseverante de la Edad Media contribuyó al interés alemán. Cuando hacia el año 1800 la búsqueda romántica de "lo extraño" trajo consigo un enorme interés por la cultura árabe, los literatos y artistas alemanes descubrieron el "país mágico" España,

donde el contacto con Oriente había permitido que surgiera un arte exótico. En aquella época, se valoró la cultura española, sobre todo, por su papel intermediario entre las culturas árabe y transpirenaica. España cobró atractivo como puente hacia Oriente, como país oriental en Occidente. Con Herder empezó la idealización del "moro noble"; para él, los árabes fueron los que aportaron luz a la cultura europea; por eso, los españoles eran para él "árabes ennoblecidos".

Viajeros y pintores alemanes visitaron España en las primeras décadas del siglo XIX y, cuando regresaron a Alemania, publicaron sus observaciones despertando gran entusiasmo con sus libros y cuadros. En esta fase los estereotipos básicos no cambiaron, pero transformaron su contenido. Si antes se acusaba al soldado español de crueldad, ahora se admiraba la audacia del bandolero; al mito de la "pereza" del español se unía el no menos irreal del orgullo del mendigo, o el de su "pobreza gozosa". Esos cambios siempre dentro del tópico, tenían poco que ver con las transformaciones reales de la época. Lo que cambiaba de verdad, era la sociedad europea, en plena industrialización y, con ella, la sensibilidad y las demandas de sus clases cultas o privilegiadas. España pasó a representar el exotismo y la premodernidad. Esa imagen de una España bravía, de sangre, el último reducto de lo exótico, de la fuerza vital, no fue sino una recreación, por otra parte alentada con fervor desde la propia España, una recreación hasta el paroxismo de esa imagen atávica, primitiva, bárbara que se prolongaría hasta la Guerra Civil de 1936.

Visiones contrapuestas: el siglo XX

La idea, muy común entre los románticos alemanes, de la ejemplaridad de España para un reordenamiento europeo, volvió a surgir en la República de Weimar y después del derrumbe de 1945, es decir en épocas en las que la idea de una unión europea recibió nuevo aliento de la experiencia del fracaso. El romanista Ernst Robert Curtius diagnosticó en los años veinte: "España se pone de moda", y en 1929 el no menos renombrado romanista Karl Vossler resaltó "la importancia de la cultura española para Europa" (*Die Bedeutung der spanischen Kultur für Europa*). Y para el filósofo culturalista Hermann Conde de Keyserling, España se encontraba "éticamente en el cénit de la humanidad europea" de su época²². Para perfeccionar al hombre europeo, éticamente había que hispanizarlo – ideas éstas que ya habían sido propagadas por los románticos y el catolicismo político alemán del siglo XIX.

Después de 1918, las miradas de los alemanes se tornaron hacia España en busca de un aliado político, para contrarrestar la prepotencia francesa, y de un mercado para sus productos²³. Se comenzó a reflexionar sobre la afinidad cultural entre ambos países en oposición a la "civilización" que exportaba Francia. La República de Weimar puso en marcha una campaña cultural hacia el exterior, y en ella ocupó un lugar importante el intento de subrayar la similitud de ideas e intereses con España. Las universidades alemanas, con el apoyo oficial del Estado, mandaron a conferenciantes que establecieron lazos de amistad con los intelectuales españoles. En ese acercamiento jugó un papel decisivo la valoración de España que propagaban medios periodísticos como la revista católica *Hochland*, en la que colaboró también el profesor de Derecho Constitucional Carl Schmitt.

Independientemente de los esfuerzos culturales emprendidos por Alemania, hay que resaltar que las posibilidades reales de la política cultural alemana en España estuvieron condicionadas en gran parte por la fiabilidad que ofrecía esta política en cuanto se hallaba desprovista de cualquier intencionalidad política. Las reticencias que inicialmente despertó la acción cultural alemana en los años siguientes a la Primera Guerra Mundial, hacían prever la dificultad de una tarea que partía de una imagen negativa, muy extendida en la opinión pública española, respecto a una actividad que había tenido mucho de propaganda bélica recientemente. Los gestores de la política cultural de la República de Weimar no pudieron superar completamente los viejos hábitos de la diplomacia guillermina.

Una mirada a la política durante la Gran Guerra puede ejemplificar esto. Pues ya durante la coyuntura bélica, Alemania había intensificado sus relaciones culturales con España. Jens Albes ha investigado la propaganda en España durante la Gran Guerra en la que se empleaban "palabras como armas"²⁴. Inserta su estudio en la investigación del imperialismo europeo antes de la Primera Guerra Mundial; en aquellos años, España trataba de llevar un curso neutral con respecto a los intereses imperialistas alemanes y franceses en Marruecos, curso que seguiría adoptando después de comenzada la guerra. Alemania se aprovechó del gran número de ciudadanos suyos residentes en España para influenciar a través de ellos la opinión pública española, creando incluso servicios de información y sobornando a periódicos españoles. Durante algún tiempo, los alemanes trataron de convencer a España a entrar en la guerra de su lado. Pero cuando notaron que la gran mayoría

no eran ni *aliadófilos* ni *germanófilos*, sino –como lo expresaría un contemporáneo– *neutrófilos*, la política alemana iba dirigida a conservar la neutralidad española. Desde un comienzo, la propaganda alemana era defensiva, debido a la violación de la neutralidad belga y la guerra submarina. Jens Albes resalta el caos institucional, existente en el lado alemán, que contribuyó a hacer más ineficaz todavía la propaganda de Berlín. Cuando el Conde de Romanones ocupó la presidencia del gobierno, a finales de 1915, la política española se inclinó cada vez más hacia la causa de los aliados. Pero a pesar de las presiones aliadas, España permaneció neutral hasta el final de la guerra, lo que podría interpretarse por lo menos como un éxito parcial de la propaganda alemana²⁵.

La época de entreguerras²⁶ fue también la fase del auge del hispanismo alemán²⁷, si bien hay que constatar que el desarrollo del hispanismo en la República de Weimar hundía sus raíces en el romanticismo del siglo XIX. Los autores románticos habían convertido a España en el eje y canon constitutivo de su nueva visión del arte y de Europa. El descubrimiento de la Península Ibérica supuso, además, una fuerte reacción contra el modelo preponderante de Francia en el Siglo de las Luces.

El establecimiento y desarrollo de la Filología Románica como nueva disciplina universitaria a partir de los años treinta del siglo XX, aproximadamente, creó un fundamento sólido para los estudios filológicos en el campo hispánico, aunque la hispanística todavía no llegó a constituir un ramo científico independiente. Debido a la organización de las universidades alemanas, quedó institucionalmente integrada dentro de la filología románica, abarcando tanto la lingüística como la historia literaria.

En la fase de la Primera Guerra Mundial, se intensificaron los esfuerzos de pedagogos, políticos y otros grupos interesados de la industria y del comercio, por implantar el español en los diferentes sectores educativos. Resulta llamativo que un fuerte impulso para el aprendizaje del español, en concreto, y el fomento de estudios institucionalizados sobre España e Iberoamérica provinieran de círculos no vinculados a la universidad. En el seno del Instituto Colonial de Hamburgo se creó, en 1911, un Seminario de Lenguas y Culturas Románicas, con especial dedicación al mundo iberoamericano, de acuerdo con los intereses de los comerciantes de la ciudad hanseática. Más adelante, en plena guerra, se crearon una Asociación Ibero-

Americana (1916) y un Instituto Ibero-Americano (1917) que en 1918 se integró a la nueva universidad de Hamburgo. Bernhard Schädel, el primer director de las tres entidades, justificaba la iniciativa de su fundación argumentando que el conocimiento del español y del portugués era de vital importancia para el comercio alemán con América Latina. No hay duda de que eran los intereses económicos y comerciales con América los que estimularon el estudio del español.

Durante la Primera Guerra Mundial, las *Auslandskunden* y el estudio de idiomas se convirtieron en instrumentos para conocer mejor al enemigo, por consiguiente, en arma de combate²⁸. La unión entre ciencia y política transformó las universidades en armerías de la nación al servicio de la contienda. En diversas universidades se instalaron institutos de estudios regionales, entre otros también el Instituto Ibero-Americano en Bonn que en 1930 fue trasladado a Berlín.

Tras la derrota en la guerra y a raíz del Tratado de Versalles, se produjo la necesidad de romper el aislamiento de Alemania y de establecer nuevos contactos. En esta búsqueda de nuevas alianzas y mercados surgió el mundo ibérico como espacio libre de odios y enfrentamientos bélicos, y sería en este contexto en el que se situó en Alemania el auge de los estudios hispánicos en los diferentes niveles educativos²⁹.

En la batalla que se desencadenó sobre las diferentes *Länderkunden* y lenguas intervinieron destacados representantes del mundo universitario. Karl Vossler fue el primero por declararse, en 1922, abierta y decididamente por el español, exigiendo al mismo tiempo una drástica reducción de la enseñanza del francés. En la corriente de francofobia nacionalista surgida tras el Tratado de Versalles, Vossler adoptó una postura hispanófila, pero sin adherirse al argumento meramente utilitarista y económico de quienes abogaban por el español como lengua de futuro; tampoco redujo el idioma a una sola función comunicativa. Más bien insistía, de manera algo vaga, en los "valores intrínsecos" del "espíritu español". Vossler puso de relieve los supuestos valores internos de lo español como normas ejemplares de importancia fundamental para superar la crisis moral del mundo de la postguerra. La idea de la energía renovadora de España venía de los románticos alemanes.

Insistiendo en las razones de Vossler, a mediados de los años veinte Ernst Robert Curtius dijo que España había entrado en el círculo de las grandes potencias espirituales. Exigió que no se necesitaba sólo a hispanistas, sino ante todo a

hispanófilos. Admiraba la posición privilegiada de España como centro de energía para la regeneración del espíritu europeo en un orden supranacional y cosmopolita. La atracción de España residía en su sistema de valores de candente actualidad para los desafíos modernos. Curtius ofrecía un resumen de la *España invertebrada* (1922) del cual se desprendía que era precisamente la falta de modernidad la que constituía la ejemplaridad de España en la actualidad de los años veinte.

La tendencia a exaltar a España tendría un extraño apogeo en los años 1936 a 1939, cuando la Alemania hitleriana prestó su decisiva ayuda al alzamiento militar del general Franco. La ayuda alemana a los generales españoles rebeldes se mantuvo en secreto, a nivel oficial, hasta el año 1939: así se evitaba que los países europeos tuvieran un pretexto para solidarizarse en contra de los nacionalsocialistas. Sólo a partir del momento en que se suprimió esta medida, después del regreso de la Legión Cóndor, pudo empezar a tejerse una leyenda que al mismo tiempo abonó el terreno para el ya largamente proyectado enfrentamiento de la guerra mundial³⁰.

Los objetivos por los que aquellos aviadores habían combatido en suelo español en años anteriores, les había venido inculcando a los alemanes de forma incesante la prensa propagandística nazi ya desde el comienzo de la guerra civil. El 21 de julio de 1936 podía leerse el siguiente titular a toda plana en el *Völkischer Beobachter* (Observador Nacional): "Guerra civil en España. Violentos enfrentamientos entre fascistas y marxistas en todo el país". Y al día siguiente: "Abierta intromisión de Moscú en la guerra civil española". El día 12 de agosto aparecía en primera plana: "Régimen comunista de terror en España", y una semana más tarde, el 20 de agosto de 1936: "Moscú ordena: ¡Matad a todos los curas!"³¹ Cuando la Alemania nazi y la Italia fascista otorgaron a Franco el reconocimiento diplomático el 18 de noviembre de 1936, el Ministerio de Instrucción Pública y Propaganda del Reich ya se había anticipado a la situación, dictando normas uniformes para la denominación de ambos bandos: "El Führer y Canciller del Reich ha ordenado designar a las partes contrincantes en la guerra civil española de la forma siguiente: a) el Gobierno nacional español; b) los bolcheviques españoles"³².

De este modo quedaba fijada la imagen nacionalsocialista de España. La contraposición unilateral e históricamente falsa entre "gobierno nacional" o "fascismo", por una parte, y "bolchevismo" o "España roja" por otra, condujo en la opinión pública alemana –y durante largo tiempo también en la historiografía

occidental— a una acentuación casi exclusiva del aspecto ideológico de la intervención alemana. No obstante, hoy está claro que, si bien la argumentación anticomunista como móvil de la política del nacionalsocialismo con respecto a España es en todos los casos demostrable, dicho componente anticomunista — entendido como base ideológica de la política de Hitler— no constituyó el único ni el más importante motivo para la intervención alemana en España. No puede, por ejemplo, aclararse en forma satisfactoria recurriendo al argumento anticomunista y al acuerdo ideológico entre Franco e Hitler, la amplitud y duración de la ayuda militar alemana a los rebeldes, sobre todo teniendo en cuenta que las autoridades nacionalsocialistas advirtieron muy pronto que Franco no era en modo alguno el revolucionario fascista al que correspondía apoyar por motivos de afinidad ideológica. La considerable ayuda que Franco recibió de la Iglesia Católica y la presentación del alzamiento como fenómeno pseudo-religioso —al calificarlo de "cruzada"— pusieron de manifiesto ya desde un comienzo las graves diferencias existentes con respecto a la doctrina nacionalsocialista.

El primer informe extenso del Consejero de Embajada Schwendemann sobre el alzamiento militar, fechado el 23 de julio de 1936 (y que probablemente llegó a conocimiento de Hitler antes de la decisión tomada en Bayreuth el 25 de julio), hablaba ya de "escasa unidad de fines e ideología" en las filas de los insurrectos; la "estrecha unión de monarquía y fascismo, junto a la ausencia de un auténtico caudillo y de un programa social que abarque amplios sectores de la población, no ha permitido a aquél convertirse en movimiento popular"³³. Dos días después Schwendemann se quejaba de nuevo de la falta de un "programa claro y atractivo [...], aparte de la consigna de combatir el comunismo"³⁴. Este último aspecto constituía "ex negativo" el lazo de unión entre el alzamiento franquista y la decisión de intervención por parte de Hitler. Pero la falta de coincidencia entre los objetivos de los militares rebeldes y los de la Alemania nazi fue subrayada también por Dieckhoff, Director del Departamento de Política del Ministerio de Asuntos Exteriores, el 22 de agosto de 1936: el "grupo de los militares", decía, se encontraba "de momento unido a nosotros en la lucha común contra el comunismo, sin que ello signifique que se puedan identificar los objetivos de dicho grupo con los del nacionalsocialismo"³⁵.

Las diferencias entre ambas partes se acrecentaron una vez concluida la

guerra civil, hasta convertirse en un claro enfrentamiento –que aunque no se hizo público, no dejó por ello ser menos intenso– sobre el tema de la entrada de España en la guerra mundial³⁶. Y muchos indicios llevan a pensar que durante la IIª Guerra Mundial los nacionalsocialistas lamentaron profundamente haber apoyado antes a Franco y a la "clique reaccionaria" que lo rodeaba (Iglesia y nobleza). En aquel entonces hacía ya tiempo que la clase dirigente nacionalsocialista consideraba al dictador español como un oportunista cobarde, carente de fidelidad a los principios y de firmeza ideológica³⁷.

Hay un revelador testimonio de fines de 1942 que prueba que Hitler se sentía decepcionado de su protegido. Se trata de las siguientes palabras que, según Albert Speer, pronunció el *Führer* en conversación mantenida con Keitel: "Usted conoce mi opinión sobre Franco. Entonces, cuando nos encontramos hace dos años, pensaba todavía que se trataba de un auténtico caudillo, pero en lugar de ello me vi frente a un sargento bajito y regordete, que no era siquiera capaz de concebir mis ambiciosos planes. Deberíamos ganarnos la simpatía de los españoles "rojos" (en los campos de concentración franceses), que son, por cierto, varios miles. Para la democracia están ya perdidos, así como para esa canalla reaccionaria que rodea a Franco; para nosotros, en cambio, representan auténticas oportunidades [...] Durante la guerra civil el idealismo no estuvo del lado de Franco, sino del de los rojos [...] Algún día podremos servirnos de ellos. Cuando hayamos roto con Franco. Entonces los haremos regresar. ¡Y ya verá! ¡Todo volverá a comenzar de nuevo! Con la diferencia de que nosotros estaremos del lado contrario. Me es totalmente indiferente. ¡Aún me tiene que conocer!"³⁸

En contraposición a testimonios de este tipo, destinados a un círculo reducido, la maquinaria propagandística de Goebbels construyó, durante la guerra civil y los años siguientes, una imagen de los acontecimientos cara al exterior, basada en la dicotomía existente en la ideología de los dos bandos contrincantes. El franquismo fue objeto en numerosos discursos de una especie de personalización, fruto del intento de elevar a Franco a la categoría de héroe y redentor. Esta temprana concentración del interés en la persona de Franco mostrada por el nacionalsocialismo, supuso además un importante espaldarazo para Franco en la aún no decidida lucha por el poder por parte de los generales españoles.

La visión maniquea de España –como enfrentamiento de dos bandos

opuestos— formó parte de una interpretación más amplia, quedando así los acontecimientos españoles incluidos en el esquema general de oposiciones fascista/bolchevique. No obstante, conviene aclarar que esta afirmación sólo es válida en lo referente a comunicados publicados y a la propaganda oficial del III Reich, ya que tanto los informes para uso interno como las discusiones en círculos reducidos evidencian una perspectiva mucho menos teñida de ideología: en efecto, a la propaganda se unió muy pronto una política encaminada al propio beneficio (ya fuera estratégico-militar, económico o de política de alianzas).

Según la interpretación oficial alemana, el alzamiento de los militares españoles se dirigía contra todas aquellas fuerzas que también en la ideología nacionalsocialista aparecían cargadas de significado negativo: comunistas y anarquistas, liberalismo y masonería, socialismo y democracia. Los únicos que constituyeron una excepción fueron los judíos. La visión nacionalsocialista de España creó y consolidó estereotipos, esbozó una imagen indiferenciada (e históricamente falsa) de aliados y enemigos y contribuyó, mediante la utilización de clichés —positivos o negativos— de tipo irracional, a destacar y transmitir una imagen de "dos Españas", que habría de perdurar largo tiempo³⁹.

La visión cambiante de España en la postguerra alemana

La imagen excéntrica de España en Alemania y gran parte de Europa perduró durante mucho tiempo. El régimen de Franco estaba interesado en presentar una visión de España como país diferente, por un lado para justificar su obsoleto sistema político, por otro para atraer a turistas de países más avanzados. En cierta manera se perpetuaba la visión decimonónica de España en el extranjero. El problema era que después de la fase filofascista del régimen, había que cambiar de imagen para ser aceptado por Europa.

En esta primera fase postbélica, que va desde el año 1945, recién acabada la Guerra Mundial, hasta aproximadamente 1950, Alemania Occidental estaba ocupada por los aliados, no tenía soberanía propia y estaba interesada en ganar prestigio internacional, distanciándose todo lo posible del pasado alemán nazi y de los aliados del Tercer Reich, como lo fue el general Franco durante la Segunda Guerra Mundial. Indudablemente, terminada la guerra, en Alemania había un gran interés por superar el aislamiento cultural e intelectual al cual el régimen nazi había

tenido sometido al país. La recién recuperada libertad de opinión y de imprenta condujo a una verdadera explosión de órganos de prensa, sólo limitada por restricciones materiales como falta de papel o de información.

Recorriendo la información sobre España en la prensa alemana (occidental) desde 1945 hasta 1950, se puede observar que para aquella Alemania surgida de la catástrofe nazi, la España de Franco era el último reducto del fascismo en Europa. Se señalaba en especial la estrecha colaboración que había existido entre Hitler y Franco. El recién fundado periódico liberal de izquierda *Süddeutsche Zeitung* de Múnich publicaba en 1946 una crónica titulada "Franco y la Alemania nazi", con el subtítulo "Colaboración demostrada por documentos". En dicha crónica se afirmaba que la neutralidad de España sólo había sido un camuflaje para tal colaboración. Se informaba sobre la cooperación que había existido entre los altos estados mayores español y alemán. La complicidad de Franco con el recién derrotado régimen hitleriano seguiría centrando en los próximos años el interés de los periodistas alemanes que se ocupaban de España. Los informes sobre España eran críticos y escépticos; el prestigioso semanario *Die Zeit* escribía, en sus primeros números, sobre la oposición contra el franquismo, y la primera publicación en forma de libro era una traducción del inglés: el libro de Charles Duff, con el significativo título *España – Una molestia*⁴⁰.

Pero esta postura crítica iba a cambiar muy rápidamente. Una segunda fase se puede inscribir dentro de los límites temporales de 1950 y 1969 – prácticamente las dos décadas de los años cincuenta y sesenta. En 1950 cambiaba el enfoque. En noviembre de ese año, la *Süddeutsche Zeitung* escribía: "La ONU levanta el boicot contra España". Estaba irrumpiendo la Guerra Fría. Ahora el principal adversario de las democracias occidentales era la Unión Soviética, el comunismo. Franco se presentaba a los ojos occidentales como un importante aliado anticomunista, habida cuenta de la especial importancia geoestratégica de España. En la prensa alemana se reproducían documentos publicados en Norteamérica que demostrarían que Alemania tuvo dificultades en obtener concesiones de Franco, a pesar de la ayuda nazi prestada en la Guerra Civil Española. En la publicística alemana empezaba a distinguirse sutilmente entre el régimen de Franco, que era calificado de conservador y pro-monárquico, y el fascismo, identificado éste con la Falange. En las interpretaciones que se daban ahora de la amistad de Franco con Hitler esta amistad

solamente había obedecido al objetivo de consolidar la posición de poder de España por lo que respectaba a Gibraltar y a las colonias españolas. A finales de 1950 se podía leer en un gran rotativo: "España ya puede ser admitida en sociedad." Había concluido el aislamiento de la España de Franco, habían retornado los embajadores a Madrid, y Estados Unidos ya estaba preparando su pacto de amistad con Franco⁴¹.

Era ahora cuando renacían los tópicos y estereotipos sobre España. Eran continuas en la prensa y las revistas culturales las alusiones al "enigma España", a "España como problema", a los "demonios españoles". En la revista católico-conservadora *Das neue Abendland* ("El nuevo Occidente") se preguntaba: "¿Dónde está la verdadera España?" – esa España que es "verdadero Occidente". En la revista *Das Kunstwerk* ("La obra de arte") se hablaba del espíritu del arte y de la nación españolas haciendo hincapié en las formas europeas de este arte y concluyendo: "Lo español sería hoy, en la reconstrucción de los valores espirituales europeos, un ingrediente de gran valor." El Occidente, según estas interpretaciones, estaba en España más presente que en otras partes, debido a la situación periférica y a la función bisagra de España en el extremo de Europa⁴².

El catolicismo alemán de la conservadora era Adenauer de los años cincuenta y principios de los sesenta propagó en el extranjero la idea de la ejemplaridad de España contribuyendo a la revalorización del régimen franquista en el ambiente conservador de la postguerra. España volvió a integrarse en la unidad cristiana de Europa. Se ensalzó el Camino de Santiago como vínculo de unión con la idea de una comunidad occidental. Se equiparó la unidad europea con la idea de un Occidente cristiano. En la publicística alemana de la época se puede apreciar claramente la importancia "occidental" de España para Alemania y Europa como una búsqueda de orientación e identidad: el boicot internacional de España debía ser superado mediante la referencia a una idea imperial, medieval y religiosa. Se puso de relieve la Europeidad de España. Desde principios de los años cincuenta, España ascendió a una posición de socio y aliado de Estados europeos. En los libros y artículos se hacía hincapié en la reserva física y moral que constituía España. Reinhold Schneider proclamó rotundamente en 1953 en el periódico *Christ und Welt*: "España pertenece a Europa". Escritores conservadores anunciaron apologeticamente la "lección dada por España" y el papel de España en Europa, que consistía en la defensa de los "valores eternos" de Occidente para, de este modo,

convertirse en un factor fundamental del nuevo "despertar" europeo. España ya había sido aceptada por los países europeos como defensora de la *Universitas Christiana*, como "Bandera de Occidente", cuando todavía se hallaba excluida de los organismos internacionales. Para este tipo de incorporación, era innecesario cualquier cambio de las estructuras políticas del sistema autoritario⁴³.

Europa y el Imperio (medieval) recibían ahora, como respuesta a las aberraciones de Hitler, una re-interpretación cristiana. En los primeros años de la República Federal de Alemania, los temas enunciados al ocuparse la prensa de España, eran la idea de la unidad europea (a la que, naturalmente, pertenecía España), la tradicional amistad hispano-alemana y las ideas del Occidente cristiano; el "regreso de España a Europa" era el lema de muchos artículos periodísticos. España debía jugar un papel importante en la "resurrección" de Europa y desempeñar la función de puente con la América hispana. Según un historiador de la época, Alexander von Randa, España había creado una sociedad hispano-americana, una *Universitas Christiana* como una "unión de catolicismo global", que conducía el Nuevo Mundo al reino de Dios⁴⁴. El personaje simbólico y excelso como antecesor de la Europa cristiana era Carlos V, que había propagado la unidad europea, un *Commonwealth* católico. Estas interpretaciones fueron, unos veinte años después de la Segunda Guerra Mundial, el punto culminante y al mismo tiempo final de una visión de una Europa con carácter religioso, que oponía España como una especie de "Civitas Dei" a la dictadura apocalíptica del comunismo ateo. El Imperio de la casa de Habsburgo, en el que no se ponía el sol, representaba la forma ideal y la imagen primaria de asociaciones globales de Estados. Y ya en 1950 se discutía en la prensa alemana, si España no podría ocupar en la OTAN el lugar previsto inicialmente para Francia. Bajo el signo de la Guerra Fría, Europa y España se acercaban rápidamente – por lo menos en las interpretaciones periodísticas.

Indudablemente, estas interpretaciones hay que verlas sobre el trasfondo de la situación alemana. Alemania y España corrían una suerte paralela: Ambos países eran, después de sus respectivas guerras, los parias de Europa, ambos estaban aislados, ambos necesitaban del apoyo y reconocimiento occidental. El final del aislamiento español podía ser un buen augurio para Alemania. El católico *Rheinischer Merkur* ("Mercurio del Rin") hablaba, en 1951, de una metamorfosis de España que la convertía en aliado de Europa. Está claro: Eso era lo que se deseaba

también para Alemania.

La política de Estados Unidos para con España y el Acuerdo de Bases de 1953 entre los dos países eran vistos, desde la perspectiva alemana, con mirada crítica. La izquierda alemana –que también la hubo– criticaba el reconocimiento y apoyo de una dictadura fascista, como decía; y los conservadores católicos temían la pérdida de la esencia católica española, del más católico de todos los países, según decían. Estos temores no estaban infundados del todo, pues, verdaderamente, el Acuerdo entre el gobierno español y los Estados Unidos de 1953 supuso culturalmente para España una experiencia semejante a la de los países occidentales al término de la Segunda Guerra Mundial. No es que la inteligencia española no hubiera establecido lazos con los centros americanos de pensamiento ya previamente. Sin embargo, lo que sí se dió a partir de 1953 fue una especie de reorientación de la cultura española, con un desplazamiento por referencias e influencias norteamericanas, de la posición (casi se podría decir: central) que hasta entonces había ocupado Alemania. En lo cultural, el año 1953 supuso un importante punto negativo de inflexión en las relaciones hispano-germanas.

Pero no en lo político y económico. Muy al contrario. Ya en 1950 se había firmado un contrato comercial entre los dos países, y en 1951 se reanudaron las relaciones diplomáticas, si bien al principio estas relaciones no eran nada intensas. Pero cuanto más se integraba España en las estructuras políticas de Occidente, tanto más se interesaba la diplomacia alemana por el socio ideológico en la lucha contra el comunismo. España ahora era re-interpretada como parte del mundo libre, y cuando en 1959 un ministro de Asuntos Exteriores español (José María Castiella) llegó por primera vez en visita oficial a Bonn, el comunicado de esta visita decía que Alemania y España no estaban separadas por ninguna clase de intereses en pugna. Al contrario, se insistía: "La política exterior española se asemeja a una dirección básica de la política alemana, a saber su decidida lucha contra el bolchevismo." Esta concordancia política hizo que Alemania abogara por aquel entonces (junto a Estados Unidos, Portugal y Francia) por una entrada de España en la OTAN, y sólo las violentas reacciones de Gran Bretaña, Dinamarca y Noruega hicieron que el gobierno alemán retirara su propuesta.

En estas posturas alemanas frente a España se puede ver de nuevo un reflejo de la situación alemana. Los gobiernos conservadores alemanes estaban

convencidos que la entrada de España en la OTAN conduciría a una evolución de la política interior española, a una paulatina democratización del país. Al insistir en que la cuestión española no debía ser contemplada de manera aislada, sino en el contexto europeo, eso era una clara alusión a la situación alemana que también debía ser resuelta en el contexto europeo. Según la concepción del Canciller Konrad Adenauer, la República Federal de Alemania debía estar íntimamente ligada a Occidente y al mismo tiempo integrada en una Europa unida. En 1968, el Canciller alemán, Kurt-Georg Kiesinger hizo una visita oficial a España –por cierto, la primera de un jefe de gobierno europeo– y declaró: "Sé que nuestras relaciones se fundamentan en la mejor voluntad no solamente de asegurar a nuestros pueblos la paz y la libertad [!], sino también el futuro de Europa – una Europa de la que España forma parte integral." El canciller Kiesinger se negó a recibir a representantes de la oposición democrática al franquismo –entre ellos al profesor Enrique Tierno Galván– aduciendo que no quería inmiscuirse en la política interior del país.

Para no tener que ocuparse demasiado de temas "calientes" de política interior española, las revistas culturales alemanas de aquellos años escribían sobre supuestos rasgos típicos del español, sobre tradiciones españolas, los toros o la Semana Santa en el arte y la pintura. Hablando del grandioso pasado de España, no había que analizar el turbio presente. Y si los autores verdaderamente hablaban sobre el presente español, insistían casi exclusivamente en la importancia estratégica de España para la defensa de Europa. Apenas se puede encontrar algún que otro artículo crítico. En una revista cultural alemana de 1962 se podía leer: "Los españoles son el último pueblo cáltico de Europa, fanáticos por naturaleza. Castilla es la Prusia de España [...], un país lleno de hermosura, dignidad, tristeza, crueldad y orgullo."

En una investigación sobre la tendencia política de artículos alemanes conmemorativos de la Guerra Civil Española, el historiador Rainer Wohlfeil en 1966 llegó a la conclusión que la temática principal de los periodistas no solía ser la Guerra Civil misma, sino que ésta era más bien una especie de pretexto para tomar partido (de manera cauta y un tanto velada) a favor del bando insurgente. Se podían apreciar claros prejuicios contra el lado republicano, especialmente cuando el recuerdo del pasado era instrumentalizado como arma en la discusión política alemana. La imagen de España, creada por la propaganda nazi, sobrevivió al Tercer Reich e influyó por mucho tiempo los informes periodísticos sobre España. Por lo

general, los puntos de vista eran de derechas; en 1964, la *Süddeutsche Zeitung* escribía: "De manera demasiado rígida, se ha fortalecido en la conciencia de los alemanes la expresión 'España roja', acuñada en su día por Hitler. Creada como denominación peyorativa y propagandística, ha llegado a ser, a lo largo del tiempo, la denominación auténtica del bando contrario. La difamación ha sobrevivido a la República"⁴⁵.

Estas observaciones referidas al periodismo y la ensayística, pueden aplicarse también, grosso modo, a los libros publicados en la época. Se trata, en primer lugar, de libros populares o de viajes, de amplia difusión, que crearían una imagen generalizada de España de armonía y conservadurismo. Esta imagen era particularmente importante en la época en que se desarrollaba el turismo masivo. España era presentada como un país de fuerza interna, un país donde se encontraban el pasado y el presente, un puente hacia Africa y América etc. Títulos característicos de libros eran: *Capricho español, España eterna al margen de Europa, Toros y Vírgenes, Tentación España, España pagana; Los Pirineos, las señoritas y los burritos; El sur está más cerca del paraíso*, etc. Eran estos libros populares o de viaje, de importancia trascendental para la formación de la imagen de España en Alemania, los que perpetuaron toda una serie de clichés y estereotipos.

Una tercera fase de las relaciones entre el franquismo y la RFA eran en Alemania los años de la coalición social-liberal a partir de 1969, con Willy Brandt y Walter Scheel, y en España los años de la crisis del franquismo. En comparación a las décadas anteriores, esta fase de la política alemana era acentuadamente más izquierdista, la postura política hacia dictaduras derechistas mucho más crítica que antes. En la prensa y en la opinión general predominante sobre España esto se reflejaría en una postura mucho más diferenciada que antes, aunque hay que decir que también en la época anterior había informes críticos, ante todo con respecto a la situación social en España. Incluso un diario tan derechista como *Die Welt* criticaba en 1958 que en España, después de la Guerra Civil, los ricos se hubiesen hecho más ricos y los pobres más pobres. En diferentes periódicos se escribía sobre la pobreza en España, sobre el éxodo del campo a las grandes ciudades, sobre el analfabetismo; sobre la pastoral del episcopado español, de 1960, en la que los obispos pedían al régimen una política salarial justa, igualdad de derechos entre el hombre y la mujer y una participación de los trabajadores en las ganancias de las empresas.

A principios de los años sesenta, se dieron los primeros síntomas de que el régimen franquista estaba llegando al límite de sus posibilidades en una realidad económica, política y social en rápida transformación en el exterior, que incidía también cada vez más fuertemente en el interior. Las fronteras se habían hecho más permeables, el turismo inundaba las playas de España, y a la par con el turismo irrumpían en el país nuevas costumbres, se intensificaba el tráfico de mercancías, de libros, de prensa extranjera, de ideas. La oposición democrática se estaba reorganizando y su empuje se hacía cada vez más perceptible, no sólo en el mundo del trabajo, donde la principal fuerza de choque contra la dictadura eran Comisiones Obreras, sino en todos los demás sectores sociales, desde los conservadores de José María Gil Robles hasta los comunistas de Santiago Carrillo, pasando por los socialistas de Toulouse, los monárquicos de don Juan, los católicos opuestos al régimen y los carlistas. Un abigarrado conglomerado en el que destacaba por su mayor capacidad de organización el Partido Comunista de España. El primer impacto internacional de esta oposición se produjo en junio de 1962 en Múnich, con la reunión de los líderes opuestos al régimen. Lo que la prensa española de aquellos tiempos denominó, siguiendo las consignas del Ministerio de Información, "El contubernio de Múnich"⁴⁶.

La prensa alemana se volcó en estos años, hasta el fallecimiento de Franco, en la información sobre la lucha contra la dictadura, las grandes huelgas en las universidades españolas, las primeras manifestaciones y detenciones de sacerdotes en Barcelona, el papel de resistencia antifranquista del Abad de Montserrat, las cada vez más frecuentes huelgas de trabajadores, los mineros de Asturias, los metalúrgicos de Bilbao, los obreros de la construcción en Madrid, la intensificación paralela de la represión, los primeros serios conatos de distanciamiento de la Iglesia con respecto al régimen, las protestas de los obispos españoles – una figura muy popular en los medios informativos alemanes fue en aquellos años el Cardenal Primado de España, monseñor Enrique y Tarancón⁴⁷. La actitud de la Iglesia católica española hallaba eco en la prensa de las iglesias alemanas, en *Publik y Christ und Welt*, que empezaban a tomar clara postura en contra del régimen. Después del incremento de la represión con los estados de excepción, en la década de los setenta, los primeros intentos del régimen por darse una fachada democrática y parlamentaria con las llamadas "Asociaciones del Movimiento": etapa ésta llena de

ambigüedades, pues se trataba de crear simulacros de partidos políticos para un simulacro de parlamento, pero sin permitir el renacer de los tradicionales partidos políticos ni el restablecimiento de auténtico parlamentarismo. Estas maniobras del régimen hallaron eco propagandístico en los periódicos conservadores alemanes de derechas, así como en algunos redactores de radio y televisión de la misma tendencia, que pretendieron presentar a la opinión pública alemana la imagen de una democracia a la española "sui generis", pero no por eso menos democrática.

Estos sectores de la prensa, destacando entre ellos el diario conservador de derechas *Die Welt* de Axel Springer, presentaban al "Opus Dei" como una democracia cristiana a la española, lo mismo que presentaban como democristianos a nacionalcatólicos como Federico Silva Muñoz, y a los restos de la Falange como el embrión del nuevo socialismo español, que sería la oposición, dentro del "Movimiento", a dicha democracia cristiana. Pero la mayoría de los corresponsales alemanes explicaron este tinglado a la opinión pública alemana manteniendo siempre la clara línea de distinción entre lo que era el régimen antidemocrático, con todas sus familias políticas, y, como única alternativa, la oposición democrática. Si hasta entonces, en la información sobre las actividades de la oposición habían tenido un cierto protagonismo Comisiones Obreras y el Partido Comunista de España, a partir de finales de los sesenta fueron ocupando un primer plano en las noticias alemanas, según se comprueba leyendo la prensa de esos años, otras organizaciones de izquierda, hasta entonces casi desconocidas por el amplio público alemán, como el PSOE y la UGT, además de la Democracia Cristiana que representaba Joaquín Ruiz Giménez. Se consiguió en esos años romper la imagen falsa de que la única alternativa al régimen fuera el Frente Popular o el comunismo.

Los últimos cuarenta años: Transición española, reunificación alemana, crisis global

La visión que Alemania tenía del tardofranquismo, fue esencialmente negativa, acercándose en muchos aspectos a los estereotipos de la Edad Moderna: la España fanática, intolerante y oscura. Esta visión perduraría hasta la muerte de Franco.

Para la política alemana, desde comienzos de los años setenta estaba claro que había que observar agudamente el desarrollo en España para identificar tempranamente a aquellas fuerzas que dirigirían el país después de la muerte de Franco. Como en esa fase gobernaba en Alemania una coalición de

socialdemócratas (*Sozialdemokratische Partei Deutschlands*, SPD) y liberales (*Freie Demokratische Partei*, FDP) con Willy Brandt como Canciller, el interés se centraba ante todo en las diferentes tendencias socialistas en España y en la pregunta, cuál de estas tendencias estaría mejor en condiciones de imponerse frente a las otras y liderar el futuro del país⁴⁸. En un informe de la Embajada alemana, del 10 de abril de 1970, sobre la oposición española se podía leer que el *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE) "debe ser considerado como el verdadero representante del socialismo en España ya que al grupo de Tierno no puede otorgársele la denominación de partido". Y si bien el PSOE defendía la República, el informe diplomático auguraba que el partido "se adaptaría a una Monarquía en el caso de que en unas elecciones así se decidiese"⁴⁹.

Durante muchos años, Enrique Tierno Galván con su *Partido Socialista Popular* (PSP) pudo mantenerse como figura central de referencia del socialismo español para la SPD. Esto cambiaría cuando Tierno participó en la Junta Democrática, dominada por los comunistas; en vista del (negativo) ejemplo portugués, los alemanes la consideraron muy peligrosa. En aquellos años se configuró la posición alemana respecto al futuro de España. Era una política de doble filo: "Mientras a nivel oficial se mantenía una relación amistosa que tenía en cuenta los intereses económicos y políticos de la RFA, por otra parte, a través del SPD y la DGB [la central sindical alemana], se apoyaba al partido y al sindicato hermano", es decir al PSOE y a la *Unión General de Trabajadores* (UGT)⁵⁰.

Para la política alemana, en el primer lustro de los años setenta se estaba cristalizando la idea de que en España había que apoyar a las fuerzas "moderadas", distanciándose al mismo tiempo de los comunistas. En mayo de 1974, el Ministro alemán de Exteriores, Hans-Dietrich Genscher, insistió en una entrevista con el Presidente estadounidense Richard Nixon y el Secretario de Estado (Ministro de Exteriores) Henry Kissinger en que las potencias occidentales debían ponerse en contacto con los potenciales sucesores de Franco en el sector democrático para allanar el camino hacia la democracia; había que fortalecer las fuerzas democráticas entre los partidos y los sindicatos⁵¹.

El primer discurso de la Corona ante las Cortes Generales con ocasión del juramento de don Juan Carlos como Rey de España, en noviembre de 1975, causó una honda impresión en el entonces Canciller alemán Helmut Schmidt. En sus

"Memorias", escribiría más tarde: "Tenemos que apoyar estas tendencias de Juan Carlos. No debemos en ningún caso presionar, pues esto podría desencadenar movimientos como en Portugal, pero tampoco debemos dudar de nuestras firmes expectativas de que en España se va hacia un Estado democrático de derecho y a una sociedad abierta [...] Estas frases las escribí de mi puño y letra y se las entregué a nuestro Ministro de Exteriores"⁵². El socialdemócrata Schmidt se alineaba, pues, con la posición de las demás potencias occidentales al apoyar a Juan Carlos como factor de estabilidad. Además, en estas palabras ya se percibía claramente el temor que en aquellos meses recorría todas las cancillerías occidentales: que España podría correr la misma suerte que la vecina Portugal después de la "Revolución de los Claveles" e inclinarse hacia una posición izquierdista y anti-atlantista. Esto había que impedir a toda costa. En cierta manera, la intención de impedir una "portugalización" de la situación española era el hilo conductor de la política alemana frente a España durante la Transición.

Los pocos autores que se ocupan del papel de Alemania en la Transición española concuerdan en que la República Federal de Alemania fue un actor clave que desarrolló la acción más amplia en el tiempo, diversificada en cuanto a los actores que intervinieron y recibieron su apoyo, y condicionante por los resultados alcanzados⁵³. Entre los actores no gubernamentales, merece destacarse el papel de la Internacional Socialista ya que fue el actor que intervino de una forma más directa y con mejores resultados en el proceso de Transición siendo de especial interés que el Presidente de dicha Internacional en los años que se discuten en este contexto, fue el ex-Canciller alemán Willy Brandt cuyo partido, la SPD, seguía en el gobierno en Bonn⁵⁴.

A lo largo de 1975, el PSOE desarrolló una clara visión del proceso de transición que habría de tener lugar después de la muerte de Franco: control de todo el proceso desde el gobierno, debilitamiento de los comunistas (*Partido Comunista de España*, PCE) y fortalecimiento de las fuerzas de la izquierda moderada (PSOE). Los socialdemócratas alemanes hicieron suyo este análisis, dirigiendo una rápida e intensa operación de promoción del PSOE tanto frente al Gobierno español como a nivel europeo; en pocos meses, ya antes de la muerte de Franco, el PSOE logró alzarse, con ayuda de esta ayuda exterior, como un actor fundamental en la Transición que se esperaba. Y después de la muerte del dictador, el PSOE lograría ser –con el respaldo de los partidos socialdemócratas europeos– el factor esencial

para el apoyo europeo a la apertura del sistema político español. El respaldo del proceso de Transición por importantes gobiernos europeos, principalmente el alemán, pasó por lo tanto por la interpretación que el PSOE estaba haciendo del desarrollo en España.

Desde el comienzo de sus actividades en 1976 hasta 1984, la *Fundación Friedrich Ebert (Friedrich Ebert Stiftung, FES)* organizó en España más de 1500 encuentros (cursos, seminarios, coloquios) sobre temas de organización para partidos y sindicatos⁵⁵. El director de la FES en Madrid, Dieter Koniecki, trató de evitar desde un principio la sensación de una tutela paternalista, si bien por otro lado en la prensa de la Transición se hablaba continuamente del "Oro del Rin", refiriéndose a la masiva ayuda financiera del PSOE proveniente de Alemania.

Siguiendo los consejos del PSOE, el Gobierno alemán no hizo, en 1976, ningún gesto de apoyo explícito al Presidente Carlos Arias Navarro. Pero entre bastidores, Bonn en cierta manera era una especie de representante de España ante los aliados europeos. Mientras que el Canciller Schmidt, p. ej., insistía en la idea que había que estimular a España a seguir en el camino emprendido, ofreciéndole convenios comerciales, el Presidente francés Giscard d'Estaing era de la opinión que una asociación de España a la Comunidad Europea por aquel entonces no era un tema "actual"⁵⁶. Y también en la reunión de los Ministros de Asuntos Exteriores de la Comunidad Europa el 12 de septiembre de 1976, el alemán Genscher se expresó de manera muy positiva sobre el desarrollo español instando a sus colegas europeos a que ayudaran a España en su difícil cometido. A principios de 1977, el Canciller Schmidt reconoció en una conversación con el Presidente de Gobierno español Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos, cuánto había logrado España en tan poco tiempo; recalcó el interés alemán en que el proceso de democratización tuviera éxito. España debía entrar en una fase de estabilidad política y económica. Todos se mostraron preocupados por un posible empeoramiento de la situación económica y social.

Resumiendo, se puede decir que el papel jugado por el gobierno socialdemócrata-liberal alemán y la Internacional Socialista en la Transición española fue de gran importancia para el advenimiento de la democracia en general y para el ascenso del PSOE y de la UGT en particular. Los socialistas españoles no olvidarían este apoyo de sus homólogos alemanes.

Poco después de finalizada exitosamente la Transición, Alemania volvería a

tener la oportunidad, en la primera mitad de los años ochenta, de apoyar a Madrid en otro cometido importante de la política española: el ingreso de España en la Comunidad Europea. El apoyo de Alemania –concretamente del Canciller Helmut Kohl a partir de 1982– a la integración de España en la Comunidad Europea fue un elemento clave. En el Consejo Europeo de Stuttgart, de junio de 1983, quedó vinculada la ampliación comunitaria y su reforma interna al incremento de los recursos comunitarios, fundamentalmente alemanes⁵⁷. La ayuda alemana fue vital para el ingreso de España en la Comunidad Europea, "a cambio de contrapartidas económicas y apoyo español a la política alemana en Europa"⁵⁸. Pocos años más tarde, en 1989/90, España estaría en condiciones de mostrar su apoyo a Alemania, cuando cayó el Muro de Berlín y se presentó la situación histórica de una posible reunificación alemana.

La postura de España frente a la unificación alemana era más libre que la de otros países europeos debido a que España no tenía ningún contencioso histórico con Alemania; muy al contrario: el gobierno español desde hace años había intensificado sus relaciones con Alemania y era consciente del papel positivo que los alemanes habían jugado en la Transición española. El primer viaje al extranjero del Ministro de Asuntos Exteriores de la Transición, José María de Areilza, había sido a Bonn; y el primer viaje que había hecho Felipe González, como Jefe de Gobierno, a un país europeo, fue a Alemania. Además, desde hace años se celebraban regularmente cumbres hispano-alemanas.

Debido a razones geográficas y ante todo históricas, se puede decir que en términos generales España no veía con la misma prevención que los Estados centroeuropeos la rapidez del proceso de unificación; el Gobierno de Madrid se preocupaba casi exclusivamente de sus repercusiones sobre la buena marcha de la Comunidad Europea. De ahí que la relación de Kohl con González era mucho menos suspicaz que la que el Canciller mantenía con otros jefes de gobierno europeos. González incluso afirmó, en una conferencia de prensa: "No tenemos nada que perder y sí que ganar [con la unidad alemana] siempre que nuestra respuesta sea profundizar la construcción europea"⁵⁹. Y cuando el Canciller alemán confirmó su apego a la unión monetaria de la Comunidad Europea y a la fase que culminaría la construcción comunitaria, el Presidente del Gobierno español prestó su apoyo incondicional a la formación de una sola Alemania.

Finalizada exitosamente la Transición, que cambió sustancialmente y de manera muy positiva la visión alemana sobre España, llovieron reportajes en la prensa germana sobre la nueva España europea, pionera en derechos y libertades, floreciente en lo cultural y en el sector deportivo, próspera en lo económico. La opinión pública alemana mostró en las últimas décadas una gran simpatía y admiración hacia España, basada en un profundo y reiterado aplauso tanto por la Transición democrática, como por el espectacular desarrollo económico hasta comienzos del siglo XXI. Ambas dimensiones se atribuían a la vitalidad y pluralidad de la sociedad española. Con frecuencia, en los medios alemanes se ponía a los españoles como ejemplo: en unos casos, ante los países que fueron candidatos para la ampliación de la Unión Europea, como punto de referencia de la transformación de unas estructuras políticas y sociales arcaicas; en otros casos, ante la propia sociedad alemana, para mostrar la necesidad y capacidad para liberalizar y flexibilizar unas estructuras económicas. La opinión alemana acerca de los españoles era muy positiva. Hasta hace poco, los españoles eran el quinto país que les venía a la cabeza a los alemanes cuando pensaban en Europa, y España era el cuarto país por el que los alemanes decían sentir más simpatía.

Esta imagen perduraría hasta el comienzo de la actual crisis en el año 2008. Desde entonces, la visión alemana sobre España y la visión española sobre Alemania han empeorado sensiblemente⁶⁰. Algunos españoles, que no todos, responsabilizan a Alemania, y en concreto a la Canciller Angela Merkel con su política de austeridad, de las desgracias españolas⁶¹. Según estudios de Metroscopia, la imagen favorable que los españoles tenían de Alemania descendió, entre 2010 y 2012, del 78% al 68%. Un 74% de españoles cree que la postura de Alemania no es la adecuada en esta crisis. Y Angela Merkel ha pasado de ser la segunda figura política mundial más valorada a ocupar un sexto puesto⁶².

En situaciones de crisis, crece la tentación de reavivar viejos prejuicios. Se busca a culpables, y casi siempre son los "otros", preferentemente los que se diferencian de nosotros y son diferentes. También en esta crisis, han resurgido todos los clichés y prejuicios sobre el "otro", algunos incluso han empeorado. Siesta, sangría, toros y playas por un lado, cerveza, técnica automovilística y nazis por otro. Una multitud de alemanes parece opinar que España actualmente está pagando las consecuencias del despilfarro, el pelotazo inmobiliario y la falta de previsión,

mientras que la gran mayoría de españoles considera que Alemania está más preocupada por defender su economía que por los intereses europeos.

Hoy, España es noticia por cosas penosas y tristes que están pasando en el país ibérico. Pero no hay razones para rasgarse las vestiduras. No está surgiendo una nueva Leyenda Negra orquestada por una conjura infame o, como diría un general del pasado, por una conjuración judeo-masónica. En absoluto. En Alemania y en los demás países europeos la hispanofilia sigue mayoritaria; España sigue siendo el destino predilecto tanto de los turistas como de los universitarios europeos; el fútbol español tiene seguidores en cualquier rincón del planeta, al igual que la cultura de este país.

Lamentablemente, la "España en crisis" está de moda en los medios internacionales, también en los alemanes. Pero junto a sus enormes problemas, la crisis también tiene ventajas colaterales: muchos españoles se han puesto a aprender alemán, una lengua que les parece difícil, pero no imposible de aprender. Si bien es verdad, que el repentino boom del alemán en España se debe al interés por lograr un puesto de trabajo en Alemania, eso no debiera ser motivo de queja, pues una vez en Alemania, todas estas inteligentes personas españolas notarán muy pronto cómo es el país anfitrión de verdad, y que no todos los germanos son cabezas cuadradas aburridas, incapaces de celebrar una fiesta⁶³.

¿Cómo se puede avanzar en la superación de la crisis? En lo que atañe a las relaciones entre los dos países, sería bueno convertir la necesidad en virtud, situando el debate en términos del papel de Europa en el mundo y no de rivalidad entre países europeos y menos de victimario y víctima. Las empresas punteras siguen contando con gran prestigio en el otro país, y la afinidad entre las élites políticas y económicas de ambos países sigue siendo elevada. En la actualidad, el desafío de las relaciones entre Alemania y España está en combinar realismo y una decidida voluntad de construir Europa para que las percepciones mutuas de una amistad de tiempos pasados, a veces difícil de justificar racionalmente, siga impregnando las relaciones actuales. Será a través de un esfuerzo continuo de identificar y de potenciar la convergencia de intereses mutuos cómo se debe de enfocar y, consiguientemente, valorar esa relación.

Lo que sí se está empezando a discutir seria y responsablemente en círculos académicos es si lo que está viviendo España en estos últimos años son signos de

que el ciclo español iniciado con la muerte de Franco en 1975 ha llegado a su fin. Es posible que así sea, y esta nueva situación requiere mucha paciencia, realismo y sentido común por parte de todos. Justamente los alemanes y españoles que desde hace muchos años están involucrados en mantener y desarrollar las relaciones entre los dos países, tienen una responsabilidad especial porque estas relaciones no se deterioren. Luchemos conjuntamente por conservarlas.

Bibliografía

- Akten zur Deutschen Auswärtigen Politik, 1918-1945*. Aus dem Archiv des Auswärtigen Amtes, Serie D (1937-1945), vol. III: *Deutschland und der Spanische Bürgerkrieg 1936-1939*. Baden-Baden 1951.
- Akten zur Deutschen Auswärtigen Politik*. Aus dem Archiv des Auswärtigen Amtes 1976 II, Baden-Baden 1976.
- Albes, Jens (1996): *Worte wie Waffen. Die deutsche Propaganda in Spanien während des Ersten Weltkrieges*. Essen: Klartext.
- Alff, Wilhelm (1971): "Die Flüchtlinge der spanischen Republik als politische Verfolgte der deutschen Besatzungsmacht in Frankreich (1940-1944)". En: idem: *Der Begriff Faschismus und andere Aufsätze zur Zeitgeschichte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 148-149.
- Alvarez Barrientos, Joaquín (1998): "En torno a las nociones de andalucismo y costumbrismo". En: Joaquín Alvarez Barrientos / Alberto Romero Ferrer (eds.): *Costumbrismo andaluz*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp.11-18.
- Aschmann, Birgit (1999): *"Treue Freunde..."? Westdeutschland und Spanien 1945-1963*. Stuttgart: Franz Steiner.
- (2000): „'Stolz wie ein Spanier'. Genese und Gestalt des deutschen Spanienbildes in der Nachkriegszeit“. En: Aschmann, Birgit / Salewski, Michael (eds.): *Das Bild "des Anderen". Politische Wahrnehmung im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Franz Steiner, pp. 90-108.
- Astheimer Sven (2012): "Goethe, Daimler und Bosch". En: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19-XI-2012, p. 1.
- (2013): "Die Spanier sind da". En: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 9/10-II-2013, pp. C1/C2.
- Baumeister, Martin (2007): "Diesseits von Afrika? Konzepte des europäischen Südens". En: Schenk, Frithjof Benjamin / Winkler, Martina (eds.): *Der Süden. Neue Perspektiven auf eine europäische Geschichtsregion*. Frankfurt am Main / New York: Campus, pp. 23-47.
- Bernecker, Walther L. (2002a): "1962, un año crucial para el régimen franquista: las huelgas, el 'contubernio' y Europa". En: Vega Cernuda, Miguel Angel / Wegener, Henning (eds.): *España y Alemania. Percepciones mutuas de cinco siglos de historia*. Madrid: Complutense, pp. 47-59.
- (2002b): "Alemania y España en la época del nacionalsocialismo". En: Vega Cernuda, Miguel Angel / Wegener, Henning (eds.): *España y Alemania. Percepciones mutuas de cinco siglos de historia*. Madrid: Complutense, pp. 155-181.

- / Freisinger, Hubertus (2002): "Las huelgas mineras asturianas de 1962 y su repercusión mediática en Alemania". En: Vega García, Rubén (coord.): *Las huelgas de 1962 en España y su repercusión internacional*. Gijón: Trea, pp. 395-421.
- Braudel, Fernand (1982, primera edición 1949): *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. 2 vols. Paris: Armand Colin.
- et al. (1993): *Die Welt des Mittelmeeres. Zur Geschichte und Geographie kultureller Lebensformen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Briesemeister, Dietrich (1981): „'allerhand iniurien schmehkarten pasquill vnd andere schandlose ehrenrührige Schriften vnd Model'. Die antispánischen Flugschriften in Deutschland zwischen 1580 und 1635“. En: *Wolfenbütteler Beiträge* 4, pp. 147-190.
- (1984): "Die spanische Landeskunde in Deutschland nach 1945". En: Segoviano, Carlos / Navarro, José M. (eds.): *Spanien und Lateinamerika. Beiträge zu Sprache, Literatur, Kultur. Festschrift für Anton und Inge Bemmerlein*. Stuttgart: Deutscher Spanischlehrerverband, vol. I, pp. 64-100.
- (1988): "Spanien in der deutschen Essayistik und Zeitungsberichterstattung der Jahre 1945 bis 1968". En: *Hispanorama*, 50, pp. 83-90
- (2000): "El auge del hispanismo alemán (1918-1933)". En: Salas, Jaime de / Briesemeister, Dietrich (eds.): *Las influencias de las culturas académicas alemana y española desde 1898 hasta 1936*. Madrid / Frankfurt am Main, pp. 267-286.
- (2004a): "Die Iberische Halbinsel und Europa. Ein kulturhistorischer Rückblick". En: Wentzlaff-Eggebert, Harald (ed.): Dietrich Briesemeister: *Spanien aus deutscher Sicht. Deutsch-spanische Kulturbeziehungen gestern und heute*. Tübingen: Niemeyer, pp. 3-21.
- (2004b): "Die spanische Verwirrung (J. W. von Goethe). Zur Geschichte des Spanienbildes in Deutschland". En: Wentzlaff-Eggebert, Harald (ed.): Dietrich Briesemeister. *Spanien aus deutscher Sicht. Deutsch-spanische Kulturbeziehungen gestern und heute*. Tübingen: Niemeyer.
- Brüggemann, Werner (1956): "Die Spanienberichte des 18. und 19. Jahrhunderts und ihre Bedeutung für die Formung und Wandlung des deutschen Spanienbildes". En: Görresgesellschaft (ed.) / Juretschke, Hans: *Gesammelte Aufsätze zur Kulturgeschichte Spaniens* 12. Münster: Aschendorff, pp. 1-146.
- Calzada Puig, José Luis (1997): "Germanófilos y aliadófilos en la España de 1914". En: *Historia y Vida* 30, pp. 80-86.
- Carrier, James G. (1995): *Occidentalism. Images of the West*. New York: Oxford University Press.
- Collado Seidel, Carlos (1991): *Die deutsch-spanischen Beziehungen in der Nachkriegszeit*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Díaz Plaja, Fernando (1973): *Francófilos y germanófilos. Los españoles en la Guerra Europea*. Barcelona: Dopesa.
- Dietrich, Ute / Winkler, Martina (eds.) (2000): *Okzidentbilder – Konstruktionen und Wahrnehmungen*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Domarus, Max (1963): *Hitler. Reden und Proklamationen 1932-1945. Kommentiert von einem deutschen Zeitgenossen*. 2 vols. Würzburg: Löwit.
- Duff, Charles (1949): *Spanien, der Stein des Anstoßes. Ein Überblick über die innen- und außenpolitische Lage des heutigen Spanien*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.

- Duve, Thomas (2012): 'Deutscher Geist', 'Deutsche Wissenschaft' und die Lateinamerika-Forschung. En: Boer, Pim den et al. (eds.): *Europäische Erinnerungsorte*. Vol. 3: *Europa und die Welt*. München: Oldenbourg, pp. 195-205.
- Düwell, Kurt (1976): *Deutschlands auswärtige Kulturpolitik 1918-1932*. Köln: Böhlau.
- García Cárcel, Ricardo (1992): *La leyenda negra: historia y opinión*. Madrid: Alianza.
- Genscher, Hans-Dietrich (1995): *Erinnerungen*. Berlin: Siedler.
- Goebbels, Joseph (1977): *Tagebücher 1945. Die letzten Aufzeichnungen. Introducción de Rolf Hochhuth*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hellwig, Karin (ed.) (2007): *Spanien und Deutschland – Kulturtransfer im 19. Jahrhundert. España y Alemania – Intercambio cultural en el siglo XIX*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Juderías, Julián (1986) [1914]: *La leyenda negra*. Madrid: Vervuert.
- Juretschke, Hans (ed.) (1997): *Zum Spanienbild der Deutschen in der Zeit der Aufklärung. Eine historische Übersicht*. Münster: Aschendorff.
- Karge, Henrik (2009): "La fantasía viaja por los caminos más asombrosos – las ciudades andaluzas desde la perspectiva de los viajeros europeos del siglo XIX". En: Martínez de Carvajal, Angel Isac / Ocón Fernández, María (eds.): *Intercambios culturales entre España y Alemania en el siglo XIX: arquitectura, filología, estética, ciudad*. Granada: Universidad de Granada, pp. 205-209 (versión alemana, más extensa: *ibid.*, pp. 133-150).
- Keyserling, Hermann von (1931): *Spektrum Europas*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Kleinfeld, Gerald R. / Tambs, Lewis A. (1979): *Hitler's Spanish Legion*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Molina Martínez, Miguel (1991): *La leyenda negra*. Madrid: Nerea.
- Morales Lezcano, Víctor 1980: *Historia de la no-beligerancia española durante la Segunda Guerra Mundial*. Las Palmas: Mancomunidad Interinsular Cabildos las Palmas.
- Morán, Fernando (1990): *España en su sitio*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Muñoz Molina, Antonio (2013): "Auf Distanz. Über die Entfremdung von Spaniern und Deutschen in der Wirtschaftskrise". En: *Der Spiegel*, 31, pp. 52 y s.
- Muñoz Sánchez, Antonio (2007): "La Fundación Ebert y el socialismo español de la dictadura a la democracia". En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 29, pp. 264-270.
- Navarro, Vicenç (2013^a): "Las responsabilidades del 'establishment' alemán en la crisis española". En: *Público*, 7-II-2013.
- Navarro, Vicenç (2013^b): "La relación imperial del establishment alemán". En: *Público*, 4-IV-2013.
- Noehles-Doerk, Gisela (ed.) (1996): *Kunst in Spanien im Blick des Fremden. Reiseerfahrungen vom Mittelalter bis in die Gegenwart*. Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert (Ars Iberica, 2).
- Ortuño, Pilar (2001): *European Socialists and Spain. The Transition to Democracy, 1959-1977*. Houndsmill: Siedler.
- Pereira Castañares, Juan Carlos (2004): "El factor internacional en la transición española: la influencia del contexto internacional y el papel de las potencias centrales". En: *Studia Historica* (Universidad de Salamanca), vol. 22, pp. 185-224.

- Peter, Antonio (1992): *Das Spanienbild in den Massenmedien des Dritten Reiches 1933-1945*. Frankfurt am Main: Lang.
- (1997): "España en la prensa y la literatura de la Alemania nazi". En: *Historia y Vida*, vol. 356, pp. 30-41.
- Pöppinghaus, Wolfgang (1992): "¿Intercambio cultural, proyección cultural o imperialismo cultural? Aspectos de las relaciones culturales germano-españolas entre 1918 y 1932". En: Bernecker, Walther L. (ed.): *España y Alemania en la Edad Contemporánea*. Frankfurt am Main: Vervuert, pp. 89-118.
- Randa, Alexander von (1962): *Das Weltreich*. Olten: Walter.
- Ruhl, Klaus (1975): *Hitler, Franco und die Falange*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Said, Edward (2003): *Orientalism*. London: Vintage.
- Sartorius, Nicolás / Sabio, Alberto (2007): *El final de la Dictadura. La conquista de la democracia en España (noviembre 1975 - junio 1977)*. Madrid: Temas de Hoy.
- Schenk, Frithjof Benjamin / Winkler, Martina (2007): "Einleitung". En: idem (eds.): *Der Süden. Neue Perspektiven auf eine europäische Geschichtsregion*. Frankfurt am Main / New York: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 7-20.
- Schilling, Heinz (2002): "Del Imperio común a la leyenda negra: la imagen de España en la Alemania del siglo XVI y comienzos del XVII". En: Vega Cernuda, Miguel Angel / Wegener, Henning (eds.): *España y Alemania. Percepciones mutuas de cinco siglos de historia*. Madrid: Complutense, pp. 37-61.
- Schmidt, Helmut (1996): *Weggefährten, Erinnerungen und Reflexionen*. Berlin: Siedler.
- Schmidt, Peer (2001): *Spanische Universalmonarchie oder "teutsche Libertet". Das spanische Imperium in der Propaganda des Dreißigjährigen Krieges*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Sepasgosarian, Ramin Alexander (1993): *Eine ungetrübte Freundschaft? Deutschland und Spanien 1918-1933*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Siebenmann, Gustav (1989): *Essays zur spanischen Literatur*. Frankfurt am Main: Vervuert.
- Speer, Albert (1975): *Spandauer Tagebücher*. Frankfurt: Propyläen.
- Watson, George (1984): "Was Hitler a Marxist? Reflections about certain Affinities". En: *Encounter*, vol. 63, nº 5, pp. 19-25.
- Weber, Petra-Maria (1992): *Spanische Deutschlandpolitik 1945-1958. Entsorgung der Vergangenheit*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Wohlfeil, Rainer (1965): *Spanien und die deutsche Erhebung 1808-1814*. Wiesbaden: Franz Steiner.
- (1968): "Der spanische Bürgerkrieg 1936-1939. Zur Deutung und Nachwirkung". En: *Vierteljahrshäfte für Zeitgeschichte*, N^o 16, pp. 101-119.
- Zimmermann, Christian von (1997): *Reiseberichte und Romanzen. Kulturgeschichtliche Studien zur Perzeption und Rezeption Spaniens im deutschen Sprachraum des 18. Jahrhunderts*. Tübingen: Niemeyer.

¹ Cf. Schenk / Winkler 2007, pp. 7-20. La novela: Thomas Mann (1960): "Der Tod in Venedig", en: idem: *Erzählungen*. Frankfurt am Main, pp. 444-525.

² Said 2003.

³ Cf. Carrier 1995. Dietrich / Winkler 2000.

⁴ Braudel 1982. Cf. también Braudel et al. 1993.

⁵ Cf. Schilling 2002. El tomo colectivo con el ensayo de Schilling reúne una serie de excelentes ensayos sobre las percepciones mutuas de España y Alemania desde la Edad Media hasta nuestros días.

⁶ Cf. García Cárcel 1992, pp. 158 y s.

⁷ Cf. Juderías 1986 [1914]; Molina Martínez 1991.

⁸ Cf. Baumeister 2007.

⁹ Cf. Briesemeister 2004, p. 101.

¹⁰ Cf. Briesemeister 2004, pp. 97-112.

¹¹ Cf. Briesemeister 1981, pp. 147-190.

¹² Para la visión que los alemanes tenían de los españoles en la propaganda de la Guerra de los Treinta Años, cf. Schmidt 2001.

¹³ El resumen según Briesemeister 2004a.

¹⁴ Cf. Briesemeister 2004, p. 101.

¹⁵ Cf. Juretschke 1997. Cf. también diferentes ensayos en Siebenmann 1989.

¹⁶ Sobre la percepción y recepción de España en Alemania durante el siglo XVIII, cf. Zimmermann 1997.

¹⁷ Bajo el signo del Romanticismo, la idea de la España católica junto con su imagen contraria, es decir Al-Andalus, brillando aún más desde la mirada retrospectiva, empezó a fascinar al público culto europeo. España (por cierto, junto con Alemania) se convirtió en destino por excelencia de los viajeros románticos. Cf. al respecto Karge 2009. Noehles-Doerk 1996.

¹⁸ Cf. Brüggemann 1956.

¹⁹ Sobre el "intercambio cultural" en el siglo XIX entre España y Alemania como proceso dinámico de penetración y recepción entre países y como adquisición de valores culturales y artísticos, cf. los artículos en el tomo colectivo de Hellwig 2007.

²⁰ Sobre Alemania y España en las guerras antinapoleónicas, cf. Wohlfeil 1965.

²¹ Cf. Alvarez Barrientos 1998, pp. 11-18.

²² Cita apud Briesemeister 2004a, p. 12. Cf. Keyserling 1931.

²³ Cf. Sepasgosarian 1993.

²⁴ Albes 1996.

²⁵ Sobre los debates en España acerca de tomar partido en la guerra por uno de los dos bandos, cf. Díaz Plaja 1973; Calzada Puig 1997, pp.80-86.

²⁶ Para las relaciones germano-españolas en la época de entreguerras, cf. Sepasgosarian 1993.

²⁷ Para lo que sigue, cf. Briesemeister 2000.

²⁸ Sobre el origen de las "Auslandswissenschaften", cf. Duve 2012. Cf. también Albes 1996.

²⁹ Sobre la política cultural alemana hacia el exterior durante la República de Weimar, cf. Düwell 1976; y sobre la política cultural alemana frente a España, cf. Pöppinghaus 1992, pp.89-118.

³⁰ El discurso de Hitler en el acto oficial celebrado el 6 de junio de 1939 con motivo del regreso de la Legión Cóndor, donde subrayó lo "doloroso" de "haber tenido que guardar silencio sobre vuestra lucha durante tantos años", aparece reproducido en la obra de Domarus 1963, pp.195-205.

³¹ Los ejemplos están tomados de Alff 1971.

³² Nota del director del departamento de Prensa Aschmann, Berlín, 23 de noviembre de 1936. En: *Akten zur Deutschen Auswärtigen Politik, 1918-1945*, p. 119.

³³ Schwendemann al Ministerio de Exteriores, 23 de julio de 1936. En: *Ibid.*, p. 7.

³⁴ Schwendemann al Ministerio de Exteriores, 25 de julio de 1936. En: *Ibid.*, p. 13.

³⁵ Nota del jefe de sección ministerial Dieckhoff, Berlín, 22 de agosto de 1936. En: *Ibid.*, p. 44.

³⁶ Cf. al respecto Morales Lezcano 1980. Más profundamente trata el tema Ruhl 1975. Sobre la "División Azul" véase el resumen de Kleinfeld / Tams 1979.

³⁷ Cuando en 1945 algunos falangistas murieron asesinados a manos de "comunistas" en España, la prensa inició "una campaña marcadamente antibolchevique". Joseph Goebbels anota en su diario: "Pero detrás de ello no hay por supuesto ninguna seriedad política. Franco es un verdadero gallina. Cuando se le presenta una ocasión propicia, se pavonea todo, pero una vez pasada esa ocasión se amilana y acobarda". Goebbels 1977, pp. 76-77.

³⁸ Speer 1975, pp. 252 y ss. Cf. también a este respecto Watson 1984.

³⁹ Sobre la imagen de España en los medios masivos del Tercer Reich, cf. Peter 1992; resumiendo *idem* 1997; cf. también Bernecker 2002b.

⁴⁰ Duff 1949.

⁴¹ Sobre las relaciones postbélicas entre Alemania y España, cf. Collado Seidel 1991; Weber 1992; Aschmann 1999.

⁴² Cf. la presentación detallada de muchos artículos periodísticos y publicísticos de las dos primeras décadas postbélicas, que dibujan un panorama positivo y atractivo de España en los años cincuenta y sesenta, en Briesemeister 1988; y, de manera ampliada, idem 1984.

⁴³ Sobre la génesis y los cambios de la imagen que tenían los alemanes en la postguerra de España, cf. Aschmann 2000.

⁴⁴ Randa 1962.

⁴⁵ Cf. Wohlfeil 1968, pp.101-119.

⁴⁶ Sobre el "contubernio" y su contexto político-social, cf. Bernecker 2002a.

⁴⁷ Parte de la extensa bibliografía crítica con el franquismo de los años sesenta y setenta, se reseña en el artículo de Bernecker / Freisinger 2002.

⁴⁸ Cf., al respecto, Muñoz Sánchez 2007, pp.264-270.

⁴⁹ Cita apud Sartorius / Sabio 2007, p. 651.

⁵⁰ Ibid., p. 654.

⁵¹ Genscher 1995, pp. 232 y s., 371 y s.

⁵² Schmidt 1996, p. 96.

⁵³ Pereira Castañares 2004, pp.185-224.

⁵⁴ Ortuño 2001.

⁵⁵ Cf. "Durch die Seitentür", en: Der Spiegel 27, 1984, p. 39.

⁵⁶ Aufzeichnung des Bundeskanzlers Schmidt (13.7.1976), en: Akten zur Deutschen Auswärtigen Politik 197, pp. 1051-1058.

⁵⁷ Cf. Morán 1990, pp. 164-166.

⁵⁸ Pereira Castañares 2004, p. 216.

⁵⁹ El País 3- III -1990, p. 7.

⁶⁰ Cf. Muñoz Molina 2013.

⁶¹ Uno de los críticos más enconados de la política de la Canciller Merkel es Vicenç Navarro, quien publica artículos en su blog del periódico *Público*. Cf. Navarro 2013a y 2013b, en los que acusa a los bancos y al gobierno alemanes de dictar e imponer a los países periféricos de la eurozona una serie de políticas públicas que están dañando el nivel de vida y bienestar social de las clases populares de los países del sur europeo.

⁶² Cf. "Alemania-España, recelos mutuos", en: El País, 16-IX-2012, p. 24.

⁶³ Cf. "El 'efecto Merkel' sacude la enseñanza de idiomas", en: El País, 10-XI-2012, pp. 34 y s.; Astheimer 2012; idem 2013.

El aula actual de ELE^A

Daniel Cassany^B
Universitat Pompeu Fabra (España)

RESUMEN: Este artículo desarrolla solo una parte de la ponencia titulada “Enseñar a leer y escribir en la época de internet”, que presenté en el *V Congreso Internacional del Español* en Cuenca, el 27 de junio de 2014. Se trata precisamente de la parte más original y menos difundida en foros y publicaciones previas, por lo que creo que es también la más interesante para los lectores de estas actas. Agradezco a la dirección de FIAPE la posibilidad de publicar este texto, además de la invitación para participar en este congreso.

No cabe duda de que la enseñanza de ELE está cambiando a marchas forzadas, al mismo ritmo que evoluciona la educación en general, a causa de la diseminación generalizada de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), de la presencia ubicua de internet —que escribiré con minúscula inicial, puesto que ya se trata de algo común— y de la multiplicación geométrica de los recursos presentes en la red. En este artículo exploraré con cierto detalle varios de los cambios más relevantes que se están produciendo, a partir de la presentación de algunos de los conceptos nuevos que están modificando nuestro día a día en las aulas y de la reflexión sobre algunos de los dilemas que se nos presentan a los docentes.

En primer lugar me referiré a los sujetos, los alumnos y los docentes, reseñando algunos de los cambios que estamos experimentando de modo callado pero implacable. Cada día más alumnos llegan a clase con su tableta, su portátil o su móvil conectado a la red, que puede acceder a infinidad de contenidos del español con unos pocos clics. Cada día más alumnos tienen contactos en línea con el español, con hablantes hispanos de cualquier parte del planeta, con recursos hispanos creados en varios continentes, con la versión española no contrastada de

^A Parte de las ideas expuestas aquí proceden del proyecto *IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea* (EDU2011-28381; 2012-14), del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2011, del gobierno español; además, este proyecto también ha disfrutado de una ayuda del gobierno catalán (AGAUR 2009 SGR 803, resolución 3-7-2009) al Gr@el (*Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües*), que es el grupo de investigación en el seno del cual se desarrolla el citado proyecto.

^B **Daniel Cassany.** Licenciado en Filología Catalana, se doctoró en Enseñanza de Lenguas y Literatura en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Barcelona. Ha ejercido la enseñanza en varios centros y ha sido profesor de Lengua Catalana en la Escuela de Formación de Profesorado de EGB en la Universidad de Barcelona, y desde 1993, profesor de Análisis del Discurso en Lengua Catalana de la Universidad Pompeu Fabra. Es autor de libros y ensayos sobre comunicación escrita y didáctica de la lengua que constituyen un aporte invaluable para la docencia especializada.

las traducciones de *Google Translate*, con las definiciones y equivalencias hechas por voluntarios de Wikipedia, *Wordreference* o El rincón del vago. Cada día más docentes buscan respuestas en la red, sea en los foros y recursos de instituciones reconocidas del ámbito o en espacios más informales y controvertidos, pero más rápidos y flexibles. Cada día más docentes cuelgan sus propios recursos en la red, en una plataforma institucional cerrada o en una red social abierta. Incluso en las aulas que carecen de wifi, proyector y ordenador, o en las que se ha prohibido el uso de cualquier artefacto informático, la presencia de internet flota inevitablemente en el aula. Alumnos y docentes ya han pasado muchas horas en la red, ya poseen un largo historial de navegación y de experiencia digital; por ello, lo que ocurre en el cara a cara dentro de las cuatro paredes del aula en horario de clase acaba siempre mediado o influido por la red.

En segundo lugar, teniendo en cuenta esta situación, exploraré lo que podemos considerar que es hoy el “aula de aprendizaje”, los espacios formales en los que los alumnos interactúan con el español y aprenden. Muchos “lugares” digitales se han adosado al aula física de manera más o menos organizada y sistemática: la plataforma educativa de la institución en que trabajamos (*Aula Global, Moodle, Blackboard*, etc.) o los grupos y las redes que creamos por nuestra propia cuenta como docentes, con nuestros aprendices. Quizás algunos alumnos todavía deseen entregar las tareas escritas en papel o pregunten por un diccionario español en formato de libro, pero sin duda cada día son más los que prefieren enviar sus trabajos por email o colgarlos en algún lugar de la nube, que prefieren consultar diccionarios digitales o crear una carpeta de favoritos con los lugares en español que visitan más frecuentemente. También es cada día más habitual que los alumnos de una clase se intercambien sus correos, sus apodos o sus números de teléfono móvil y que creen por su cuenta un grupo de conversación en *WhatsApp* o en *Facebook* o en otro lugar, y que cada día previo a una clase intercambien algunos mensajes, con las dudas que tienen sobre la clase: cuál era la tarea que había que entregar, si alguien puede ayudar en una duda, si alguien quiere colaborar en algún ejercicio, etc.

En resumen, la clase de español ya no es solo lo que ocurre entre las cuatro paredes bajo el control estricto y directo del docente. Veámoslo paso a paso.

Perfiles digitales

Marc Prensky (2001) fue el primero en avisarnos que los alumnos estaban cambiando con su aplaudida —y posteriormente denostada— metáfora de los *nativos* y los *inmigrantes* digitales. Si el “nacimiento” de internet se puede situar a principios de los noventa (simplificando notablemente la cronología), los que nacieron después de esta fecha son *nativos*, puesto que crecieron y se educaron con ordenadores —de modo parecido a los hablantes nativos—, mientras que los que nacimos en épocas previas somos *inmigrantes*, puesto que nos criamos con el papel y hemos tenido que aprender el nuevo lenguaje de las pantallas y los teclados —de modo parecido a los emigrantes que deben adoptar la cultura y la lengua nueva del país de acogida. En definitiva, muchas clases de educación básica tendrían hoy alumnos del siglo XXI (nativos digitales) y docentes del siglo XX (inmigrantes digitales) trabajando en edificios del siglo XIX... [Aunque en el mundo de ELE habría que revisar estas fechas porque mucho alumnado es adulto y a menudo mayor que el docente.]

Luego Prensky (2004) destacó que nativos e inmigrantes se diferenciaban por sus prácticas letradas. Los inmigrantes son individualistas, están acostumbrados a la escritura, al procesamiento serial y lineal del lenguaje (una cosa detrás de otra), a los textos extensos y a la necesidad de esforzarse y trabajar para aprender. En cambio, los nativos son más cooperativos, confían más en la multimodalidad (foto, vídeo), se sienten cómodos con la multitarea (procesamiento simultáneo) y el hipertexto y han tenido experiencias más lúdicas de aprendizaje en línea (videojuegos, redes sociales) por lo que no entienden que tengan que aburrirse para aprender. Pero la lucidez de estas apreciaciones de Prensky —que muchos padres reconocen en el comportamiento de sus hijos— no siempre concuerda con los resultados de las investigaciones científicas, que no han demostrado que los inmigrantes sean más individualistas, que no puedan procesar fotos con la misma naturalidad que los nativos o que el procesamiento simultáneo sea más eficaz que el serial.

Más recientemente, White y Le Cornu (2011) establecen otra distinción entre *residentes* y *visitantes digitales*, que supera la metáfora anterior. Si la dupla nativo/inmigrante se relacionaba con la fecha de nacimiento y atribuía a los sujetos capacidades o estilos de trabajo vinculados con su educación y, en definitiva, con su

fecha de nacimiento, la distinción residente/visitante se refiere solo a los comportamientos y a las actitudes y es por ello más flexible y dinámica. Las descripciones que siguen adaptan los dos perfiles de White y Le Cornu a la enseñanza de ELE:

- Residente digital. Está siempre conectado a la red, con varios dispositivos según los lugares y las situaciones. Guarda su contenido (foros, correo, textos) en la nube (Dropbox, Drive, iCloud u otros); tiene canal propio en YouTube, Flickr o Picassa y perfil en Tuenti, Facebook o Twitter y desarrolla bastante actividad en ellos. Cuando tiene una necesidad, recorre a las aplicaciones (clima, información cultural, geolocalización, etc.) y a los recursos digitales, buscando y navegando por la red. Tiene cuidado de su identidad digital, proyectándola con varios perfiles, alertas, controles de privacidad, delimitando y fortaleciendo lo que es profesional y protegiendo lo que es personal. Los docentes y los aprendices que son residentes: a) agradecen el trabajo en línea en clase; b) se han acostumbrado a la comodidad de poder entregar sus trabajos en línea desde su casa, a poder estudiar desde cualquier lugar y en cualquier momento; c) vienen a clase con sus dispositivos digitales (tableta, portátil, móvil); d) usan el correo y el chat para comunicarse entre sí; e) consultan frecuentemente numerosos recursos digitales, y f) exploran a menudo la web buscando novedades, etc.
- Visitante digital. Se conecta de vez en cuando a la red, para resolver tareas puntuales, como responder al correo, hacer consultas, buscar datos, con un dispositivo propio, sobre todo en casa. Guarda sus cosas en el disco duro local de su ordenador y utiliza diferentes sistemas (lápices USB, envío de adjuntos en correos) para transportar la información de un dispositivo a otro. Si tiene cuentas en Facebook o Twitter, están vacías, desactualizadas o inactivas. Cuando tiene alguna necesidad informativa, prefiere los libros, los mapas, el periódico y las revistas o los folletos informativos en papel; solo ocasionalmente utiliza la red. Puede haber encontrado alguna foto suya en la red o haberse buscado en Google Search con su nombre y apellidos entre comillas, pero no se preocupa por gestionar su identidad digital, por proteger sus datos personales o por controlar la privacidad de su actividad. En el aula, los docentes y los aprendices visitantes: a) prefieren la clase presencial, cara a cara; b) toman notas en papel y exigen un libro de texto en papel; c) se compran un diccionario físico; d) entregan

sus escritos impresos en papel (elaborados con procesador), y e) prefieren hablar con el docente aunque tenga *email*.

Siguiendo con la metáfora de White y Le Cornu, creo que deberíamos añadir un tercer perfil digital, que corresponde al sujeto que tiene menos contacto con la red o que no tiene ninguno —y que sigue existiendo en algunos lugares—. Estamos hablando del “turista digital”:

- Turista digital. Ha accedido en alguna ocasión a la red por curiosidad, guiado por un familiar o un amigo —residente o visitante digital—, al realizar una consulta o alguna gestión. Lleva una vida al margen de internet y tiene ideas muy vagas al respecto, además de poca o nula motivación por acceder. En algunas ocasiones puede tener incluso algún dispositivo propio con acceso a la red (móvil, tableta), que usa para otras finalidades (llamadas telefónicas, visionado de fotos). No tiene correo electrónico ni cuenta en Google u otra empresa, o no los usa de manera habitual. Nunca intentaría resolver una tarea en la red. En el aula, los docentes y los alumnos turistas se comportan como si no internet no existiera.

Las preguntas que surgen a partir de estos tres perfiles digitales son relevantes e iluminan algunos de los cambios que estamos viviendo en los últimos años:

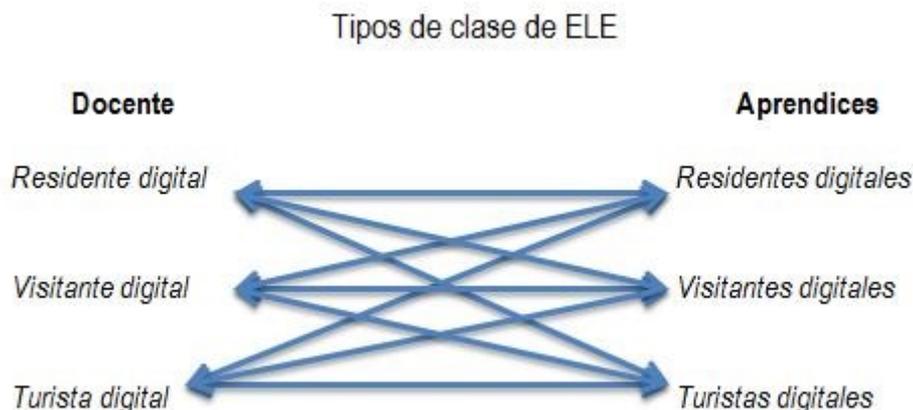
- *Alumnos*. ¿Qué perfiles son más corrientes en la clase de ELE? Sin duda depende de muchos factores: el contexto geográfico, la edad de los sujetos, sus intereses, la institución en que se encuentren, etc. En una universidad escandinava o en un instituto japonés, quizás la mayoría sea residente, pero en una escuela africana o en una clase de educación continua con jubilados en Europa quizás pueda haber más turistas. Al margen de estos factores, cada aprendiz tiene derecho a aprender de la manera que le dé la gana, con las herramientas y los soportes analógicos o digitales que desee. Esto está muy claro en el caso de los alumnos adultos y de los cursos de ELE que no forman parte de la educación básica o reglada; son alumnos que solo quieren aprender lengua (y cultura) española, y no tiene porqué interesarles ninguno de los añadidos que a veces se integran en la formación (como la educación cívica o democrática, el aprendizaje cooperativo o la instrucción tecnológica). Otro decir es el caso de los jóvenes de los cursos de ELE que pertenecen al sistema reglado de la educación de un país y que están sujetos al programa formativo oficial. Aquí hay un compromiso más relevante de todos los docentes —y

también del de ELE— por una educación global del sujeto en diferentes aspectos que van más allá de la lengua (ciudadanía tolerante y democrática, ecología, etc.) y que incluyen también la digitalización; por ello esos docentes pueden tener más orientaciones para incluir TIC en sus clases.

- *Docentes*. ¿Qué perfiles son más habituales en la clase de ELE? Mi experiencia en los cursos de formación es variada: lo común todavía es que el docente llegue con papel y bolígrafo —además del móvil—, aunque cada día se ven más tabletas y portátiles. Identifico a los más residentes porque: a) hacen fotos a algunas transparencias; b) no tienen miedo en mantener la pantalla abierta mientras dura la sesión; c) entran en los recursos que menciono durante mis charlas; d) mandan *tuits* o *posts* en sus redes sociales, y e) hacen consultas en la red sobre las dudas que surgen en la sesión o en las tareas. Pero eso solo tiene valor orientativo, ya que lo que nos interesa aquí es cuando el docente imparte una clase de ELE.

Diversas variables profesionales apuntan a un maestro de ELE más digitalizado, como: a) la necesidad de preparar clases cada día y buscar recursos actualizados; b) la situación de desplazamiento lejos de su hogar y familia de muchos docentes (con la necesidad de aprovechar la red para mantener el contacto); c) la creciente digitalización de la administración de los cursos (matrículas, listados, distribución de alumnos, etc.) o de la bibliografía específica (recursos, revistas, información de cursos, formación en línea, etc.), que también contribuye a avanzar en este punto. Otros factores actúan en dirección contraria, mostrando adherencia al modelo tradicional: a) la oferta mayoritaria de libros en papel de la gran mayoría de editoriales; b) la limitada iniciativa de algunas instituciones públicas y academias privadas para dotar las clases de wifi, tomas de electricidad y cañones para usar la red (y también de programas de formación, de iniciativas para elaborar materiales, etc.), o c) la falta de concreción de modelos mixtos (*blended*) de enseñanza combinada presencial y en línea (que complete la oferta actual de cursos íntegramente presenciales o íntegramente en línea). Pero, en definitiva, parece difícil que hoy en día un docente de ELE, con un perfil de turista o visitante digital (con poca experiencia en la red), pueda cumplir con los diferentes requisitos que se exige la profesión.

- *Tipos de clases de ELE*. Combinando los tres perfiles con los dos roles de clase hallamos una primera tipología orientativa:



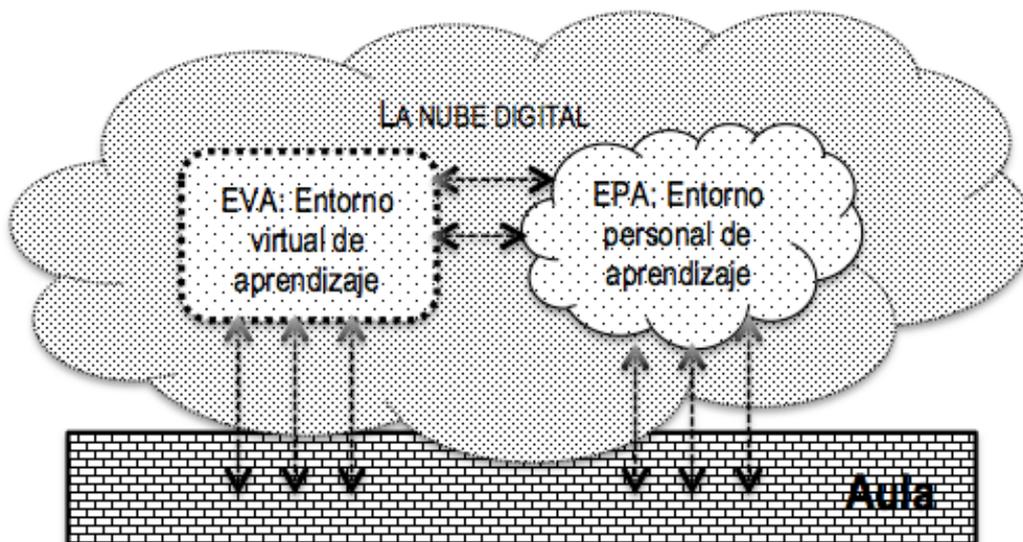
En las clases en que coinciden docente y alumnos residentes se podrán aprovechar al máximo las TIC y desarrollar mucha actividad complementaria en línea. Todo lo contrario ocurrirá en las clases entre turistas (adultos semialfabetizados o analfabetos, clases en países con nulo o escaso acceso a la red, centros educativos que prohíben el uso de la computación por diversos motivos, etc.). También cabe esperar que el docente más residente digital sabrá adaptarse con más profesionalidad a las clases para turistas y visitantes, con variado grado de acceso a la red y de habilidades digitales. En cambio, la dificultad más relevante será sin duda para el docente visitante y el turista que tenga que trabajar con aprendices residentes o con visitantes más avanzados, que esperen un uso más activo y continuado de las TIC e internet.

El aula de aprendizaje

Hasta hace muy poco el aula de ELE era un espacio cerrado y controlado por el docente. Este gestionaba la casi totalidad de los recursos disponibles para aprender, que solían preferir el soporte impreso (libros de texto, cuadernos de ejercicios, pósters en las paredes, diccionarios u otros libros de consulta ocasional) o en papel (libretas de apuntes, cartulinas para juegos, *post-it* para anotar y colgar en la pared, etc.) u otros materiales (transparencias para retroproyector, hojas de colores, etc.), aunque las aulas mejor dotadas también solían tener equipos audiovisuales para reproducir audio y vídeo. El aprendiz solía limitarse a traer de su casa su ejemplar del libro de texto o de ejercicios, un cuaderno personal para anotar, o algún

requerimiento ocasional del docente para una clase concreta, como deberes, tipo una noticia del periódico, algún libro de lectura, la recomendación de una película vista fuera del aula, etc. Sin duda, la llegada de internet provoca cambios radicales y dramáticos en este espacio de aprendizaje. En la red encontramos los diccionarios que necesitan los aprendices —gratuitos, más actualizados—, voces de todo tipo de hablantes reales del español, escritos actuales de cualquier tema, programas de revisión ortográfica, traducción, conjugación o análisis morfosintáctico para resolver dudas o aprender; explicaciones gramaticales de muchos aspectos de la gramática del español... Y todo ello está a unos pocos clics de todos los alumnos que dispongan de un teléfono móvil u otro aparato conectado a la red, lo cual es cada día más barato y fácil. El aula queda rota o empequeñecida ante el empuje de todos estos recursos.

Veamos con esta representación gráfica algunos de los elementos de la nueva aula de ELE:



El rectángulo conformado por pequeños 'ladrillos' representa el espacio presencial de enseñanza-aprendizaje de ELE, que corresponde al aula mencionada anteriormente. A esta base tradicional se añaden hoy tres elementos básicos, como mínimo: la nube, el EVA y el EPA. Y todavía podemos considerar un cuarto elemento, que puede tener mucha relevancia según los casos: los grupos y las redes creadas por los propios alumnos y el docente. Vayamos por partes.

La nube digital

Imaginemos que Internet es una gran nube de comunicaciones y contenidos, que flota en todo momento encima del aula y que supera sus limitaciones físicas: rompe las paredes y los horarios y multiplica los recursos disponibles. A través de una pantalla podemos ver vídeos de cualquier lugar del planeta, podemos escuchar hablantes del español de todas las variedades, acceder a documentos históricos del español y de su cultura, hacer consulta en los diccionarios de autoridad de las principales instituciones, etc. Es una nube mucho más grande que el aula pequeña, que no para de crecer y de ofrecer recursos y mejoras. Con ella el alumno tiene hoy muchas más opciones para aprender fuera del aula que las que teníamos nosotros cuando estudiamos una L2. No hace falta ir a clase para aprender, sino que puedes ‘encontrar’ mucho de lo que te interesa en la red.

Lankshear y Knobel (2011) ilustran este cambio radical con la metáfora de *empujar (push)* y *estirar (pull)* una puerta. Hasta ahora el aula de ELE ha *empujado* al aprendiz, con el libro de texto, las tareas, los cuadernos de ejercicios. Pero en los últimos años los recursos y las prácticas en línea que han tenido más éxito son las que han *estirado* los propios aprendices, las que se han construido por iniciativa propia de docentes y alumnos, a partir de sus intereses y de sus conocimientos previos. La *estrategia de empujar* pertenecería a la época industrial moderna, con un paradigma educativo uniforme, centralizado, local, cerrado, lineal, estable e individualizado. Al contrario, la *tendencia de estirar* es propia de la sociedad postmoderna del conocimiento, heterogénea, descentralizada, distribuida, dinámica, abierta, colaborativa.

Otros autores proponen términos nuevos para referirse a este mismo hecho, como *aprendizaje invisible* (Cobo y Moravez 2011), *aprendizaje ubicuo* (Nicholas Burbules; Gvirtz y Necuzzi ed. 2011), *educación expandida* (Zemos98) o *edupunk* y *DIY (do it yourself)* o hazlo tú mismo; Jim Groom y Brian Lamb). La idea de fondo — dicho de manera algo simplificada— sería que el aprendizaje ocurre ahora 24/7/365 (24h, cada día de la semana y todos los días del año), que puede ocurrir en cualquier lugar, que deje de ser algo explícito, formal u organizado y que se puede hacer sin docente y sin los materiales oficiales o tradiciones.

Se trata sin duda de una idea teórica revolucionaria, que debería poder comprobarse a la práctica, con datos científicos. Pero esto es bastante más

complicado. La investigación (Lankshear y Knobel 2011) documenta numerosos ejemplos particulares de internautas que aprenden algunos elementos concretos de una L2 a través de prácticas informales en la red, como jugar a videojuegos, leer y escribir *fanfic*, colaborar en un foro o participar en un grupo o una red social especializados —aunque siempre suelen ser lenguas dominantes en la red (como el inglés). Carecemos todavía de estudios longitudinales y detallados que muestren como mejora su competencia en L2 de manera sustancial un aprendiz solo a través de la actividad que pueda desarrollar en la nube.

En cualquier caso, la presencia persistente de la nube encima del aula de ELE provoca muchos cambios sutiles en las prácticas más corrientes —que aquí planteo en forma de preguntas y a modo solo orientativo—:

- ¿Qué sentido tiene exponer reglas de gramática, el significado de algunas palabras o algún aspecto de la cultura de un país, si el alumno las puede conseguir en la red con unos pocos clics, con gran calidad a veces? En este sentido, el docente es cada vez menos el depositario del saber en clase o la persona que responde todas las preguntas, para pasar a ser un “curador” de materiales digitales, un asesor que orienta al aprendiz sobre los recursos que le pueden ser útiles para resolver cada duda.
- ¿El docente debe seguir siendo el modelo lingüístico del aprendiz? Sin duda con la red el modelo lingüístico se diversifica. En cada clase se pueden escuchar hablantes reales de diversas variedades dialectales. El docente sigue siendo un modelo de más calidad y más estratégico (en el sentido que responde cuando se necesita), pero pierde también peso específico.
- ¿Qué sentido tienen algunos de los ejercicios tradicionales de copiar información, rellenar huecos o completar textos, si el aprendiz puede hallar la solución fácilmente en la red con pocos clics? Cada vez tienen más relevancia las tareas realmente comunicativas, las que exigen aportar información personal, elaborar contenido propio y que son propiamente productivas de conocimiento.

Por otro lado, ubicados físicamente en la nube pero enraizados en el aula, hay que mencionar dos elementos particulares: el EVA (entorno virtual de aprendizaje) y el EPA (entorno personal de aprendizaje).

EVA o Entorno Virtual de Aprendizaje

Hoy en día muchas instituciones que imparten cursos de ELE disponen de un aula digital, un campus virtual, una plataforma de aprendizaje o un curso en línea —según las denominaciones—, que consiste en un espacio cerrado en la nube, al que solo pueden acceder el docente y sus alumnos con su identidad académica, y que sirve para desarrollar varias prácticas educativas complementarias al aula presencial. Los pedagogos denominan este recurso con la sigla EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje) o con formas equivalentes; en inglés *Virtual Learning Environment* (VLE) o *Learning Management System* (LMS). La oferta comercial de EVA oscila entre productos comerciales de pago (*Blackboard*, *Desire2Learn*) o programas libres de código abierto y ética pirata (*Sakai*, *Claroline* [classroom on line], etc.). Entre estos últimos, en España y en buena parte de América latina la plataforma más popular es *Moodle* (ver Moodle.org).

En el EVA, el docente y sus alumnos pueden gestionar la clase de manera más eficaz tanto en lo administrativo (listas de aprendices, formación de grupos, registro de calificaciones, calendario y agenda, correo) como en lo didáctico (lecturas, tareas, guías docentes). Las plataformas poseen correo, foros, chats, wikis, blogs, talleres, bitácora, diarios, glosarios y otros recursos, según los modelos, que el docente puede gestionar: puede enviar avisos, colgar materiales, preparar ejercicios (tests, cuestionarios, redacciones), vincular recursos externos, formar equipos de trabajo, corregir los escritos del alumnado, etc. El sistema registra (*track*) la actividad de cada aprendiz (cuándo entra y sale, qué documentos cuelga y baja, cuántas mensajes y palabras escribe, etc.), lo cual permite hacer su seguimiento detallado. La actividad se suele organizar por semanas o temas, que aparecen ordenadas en franjas en la pantalla.

Nadie discute la mejora sustancial que proporcionan los EVA a la educación a distancia, que hasta hace poco consistía en el intercambio de libros y escritos por correo postal, en tutorías telefónicas y en exámenes anuales presenciales. Pero hay bastante más controversia sobre el impacto que tienen en la clase presencial, en la que acaban actuando como un adosado al aula física y que pueden reproducir los roles, las dinámicas y las manías de antaño. Varios autores (Lankshear y Knobel 2011; Adell y Castañeda 2011; Cobo y Moravec 2011) critican los EVA porque, aunque puedan presentarse como modernos y abiertos, discrepan del espíritu de la

conocida Web 2.0; mantienen los roles tradicionales de autoridad del docente y sumisión del aprendiz, reproducen la estructura encorsetada y compartimentada de asignaturas, programas curriculares, tareas semanales y evaluaciones periódicas y, en definitiva, no suponen ninguna mejora pedagógica —pese al cambio tecnológico—. Por ello, en el esquema anterior, el EVA está representado por una forma rectangular con una línea recta discontinua, que quiere recordar su carácter formal y cerrado y su vinculación con el aula física.

Pero aunque sea solo para sustituir algunas de las gestiones que hasta ahora hemos hecho con papel, el EVA supone una mejora importante en la dinámica de la clase presencial, en mi opinión. Los docentes lo usan para avisar de incidencias (ausencias, suspensiones, modificación de clases o tareas), para ofrecer recursos (vínculos, PDF, referencias), para colgar tareas nuevas, para cualificar los trabajos del alumno o para hacer su seguimiento general (puesto que el sistema registra minuciosamente su actividad). Los alumnos lo usan para entregar sus tareas desde su casa, para formular dudas, para dialogar entre ellos en los foros, para trabajar juntos en línea, etc. En algunos casos, con niños de primaria, los tutores o familiares del alumno también pueden entrar en el EVA para ver lo que hacen sus hijos o para ponerse en contacto con el docente, lo cual también permite articular mejor la educación entre las diferentes instancias.

En definitiva, el hecho de que toda o parte de la información de un curso de ELE esté alojada en la nube ofrece numerosas ventajas a todos los implicados: a) desvincula el seguimiento del curso de las clases presenciales y ayuda notablemente a los alumnos que se han ausentado de clase o a los más autónomos, que prefieren trabajar por su cuenta, más allá del horario de clase; b) crea un sentimiento de “grupo”, de pertenencia a un colectivo, algo diferente o complementario de la clase presencial: los alumnos se pueden mandar mensajes en línea en cualquier momento, pueden animar a los ausentes, etc.; c) ofrece una guía o un referente común a todos, que es más personal, dinámico y real que el libro de texto, y d) crea nuevos espacios de aprendizaje, guiados desde el aula pero más abiertos y vinculados con la nube. Por todo ello, creo que los EVA son excelentes herramientas complementarias del aula física y que en el futuro todos los cursos de ELE, con pocas excepciones, van a tener uno.

EPA o Entorno Personal de Aprendizaje

El tercer concepto que aparece en el esquema de la clase actual está representado con una nubecita clara, inserta dentro de la nube más grande y oscura que simula ser internet, con las formas externas de la propia nube, pero con una textura interna de puntos como el EVA. Se refiere al conjunto de recursos digitales (periódicos, blogs, webs, bases de datos) que usa una persona para resolver sus necesidades informativas y formativas cotidianas y que puede guardar, de manera más o menos ordenada, en su carpeta personal de ‘favoritos’ o en un perfil personal en un programa de agregación como *Delicious* o *Diigo*. Se trata, entonces, de un término nuevo para denominar algo que siempre ha existido —pero que la llegada de internet ha dotado de mucha más trascendencia.

Veámoslo con un ejemplo práctico. ¿Cómo se formaba de manera continuada un docente de L2 antes de que llegara Internet, hace 25 años o más? Quizás estaba suscrito a alguna revista mensual del ámbito, que recibía en su casa y que le informaba de las novedades más importantes; quizás de vez en cuando visitaba la librería de su ciudad para ver las novedades e incluso para adquirir algún volumen —o quizás lo buscaba después en una biblioteca pública—; quizás asistía de vez en cuando a algún encuentro o seminario anual en el que los docentes de su mismo idioma se intercambiaban sus experiencias e investigaciones; posiblemente formaría parte de alguna asociación científica de su ámbito y asistiría a algún acontecimiento académico del mismo; seguramente tomaría café o se reuniría de vez en cuando con algunos colegas de su centro o de su localidad para intercambiar impresiones y chismes, o quizás podía viajar al extranjero algún verano para formarse en el país en el que se hablaba su lengua meta de enseñanza. Ese conjunto de contactos, publicaciones y actividades periódicas constituyen sus recursos de aprendizaje continuado en su disciplina o, en el nuevo término, su ‘entorno personal de aprendizaje’.

Esa reducida relación anterior parece casi ridícula hoy en día, si pensamos en las posibilidades que nos ofrece la red, con la cantidad ingente y creciente de recursos creados por las instituciones públicas, las empresas comerciales y también por las personas que comparten su trabajo a título individual, gracias a la filosofía de cooperación de los residentes digitales. Hoy un docente de L2 (y también de ELE) tiene a unos pocos clics muchos más recursos de los que necesita e incluso de los

que es capaz de procesar. De modo que el problema casi se ha invertido: ahora padecemos “exceso” de recursos y los esfuerzos deben ir encaminados a saber elegir las propuestas que tienen utilidad y calidad. Hoy mantenerse informado y aprender es más fácil en apariencia —porque casi todo está en la red—, pero más complejo en la práctica —porque hay que separar el grano de la paja y estar al día de los cambios constantes.

Hoy en día un docente de ELE tiene una carpeta digital de recursos, con vínculos a los blogs y foros preferidos, a los repositorios de vídeos, fotos o recursos que le suelen resolver sus problemas, a los periódicos o los *podcast* de radio que almacenan las noticias que usa en clase. Este docente también está conectado con sus colegas en las redes sociales, comparte con ellos sus hallazgos e intereses; sigue a los formadores o investigadores favoritos en las mismas; *twitea* sus impresiones de un seminario; valora (‘Me gusta’) los recursos que le han resultado útiles, etc. Facebook lo resume así en su página de entrada: “*tu perfil ayuda a tus amigos a aprender sobre la gente, las experiencias y las actividades que te interesan más*”.

Attwell (2007) y en España Adell y Castañeda (2010) acuñan la denominación Entorno Personal de Aprendizaje o EPA (*Personal Learning Environment* o PLE, en inglés) para referirse a ese conjunto variopinto de prácticas, contactos y recursos que se relacionan con la actualización de conocimientos o la autoformación continuada. Sin duda, se trata de un concepto sugerente y poderoso en el contexto actual de internet y de su inagotable fuente de recursos. Veamos también que es un concepto opuesto al EVA ya mencionado, por su misma naturaleza autogenerada y su versatilidad y mutabilidad. En líneas generales, el EPA:

- se centra en cada usuario y, de hecho, surge de manera natural y espontánea según los intereses del sujeto; al contrario, el EVA lo imponen las autoridades académicas, de arriba abajo, es uniforme y restrictivo;
- es dinámico y flexible, a diferencia de la plataforma de aprendizaje, que es estática y cerrada; la carpeta de favoritos y los amigos de una red social cambian con el día a día, mientras las plataformas de aprendizaje duran varios años e incluso en algunos casos se “capan” o se limitan sus prestaciones para poderse controlar con más facilidad;

- borra la frontera entre el aula y la nube o entre el aprendizaje formal y el informal; cualquiera puede elaborar su EPA si hay ganas de aprender;
- se vincula con la autonomía del aprendiz, los estilos de aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, a diferencia de los EVA que están más encorsetados.

Una anécdota personal que ya he explicado varias veces en libro (Cassany 2011) y en vídeo (Cassany 2014) puede resumir cómo funciona el EVA para un docente de ELE. En 2005 tropecé por primera vez con el término *WebQuest* en el título de una comunicación en un congreso, con esa segunda mayúscula extraña en el interior del vocablo. Me sorprendió pero no le presté atención, ya que no es raro encontrarte con términos nuevos en la lectura de investigación y menos si están vinculados con la informática. Reencontré ese neologismo en más lugares en poco tiempo (artículos, programas de formación) y un día un colega lo mencionó de pasada, en una charla profesional, como algo conocido y pertinente —de manera que entendí que era algo que yo debería conocer (y callé y oculté mi ignorancia)—. Hasta entonces había deducido por el contexto que era una propuesta didáctica de lectura vinculada con las TIC, pero no sabía nada más. Me quedó en la memoria como algo que debería hacer en cuanto tuviera tiempo y recuerdo que fue en una tarde de lluvia en Santander, después de una conferencia, que me dediqué a buscar información del tema.

Con una búsqueda simple en Google llegué a la web de Bernie Dodge, de su universidad, que me dio un primer marco contextual: fechas, lugares, orígenes académicos, etc. Luego encontré un artículo de Jordi Adell (2004) —en quien confié en seguida porque conozco su trabajo y lo aprecio. Uno y otro me llevaron a la propuesta fundacional, sus aplicaciones en la enseñanza de la lengua y al fuerte desarrollo en Cataluña, que me sorprendió. Pero había algo que no me convencía de la propuesta; tiempo después, por email y en privado compartí mis críticas con Lankshear y Knobel y otros colegas, las cuales también he expresado por escrito (Cassany 2011). En resumen, navegando por la red seguí un fructífero proceso de comprensión, reflexión y crítica sobre ese concepto; para ello usé mis habilidades para buscar información, mis conocimientos previos sobre la disciplina (sus investigadores de prestigio, sus grupos y redes, etc.) y mi círculo de colegas de la disciplina, todo forma parte de mi EPA personal.

Si pensamos ahora en los alumnos de ELE, por supuesto que el concepto de EPA tiene un potencial muy grande, especialmente con los alumnos más autónomos y con los residentes digitales. Me parece muy sensato y estratégico plantearse cómo podemos contribuir desde las clases presenciales, desde la educación formal, incluso desde el EVA, a que los aprendices construyan y desarrollen su propio EPA, para aprender en sus espacios no formales, fuera de las paredes del aula, cuando acabe el curso, a lo largo de la vida. Precisamente si hoy, con internet, los alumnos pueden aprender más ELE que antes fuera de clase, lo que conviene hacer desde la clase es ayudarlos a hacerlo bien, a hacerlo mejor. El poco tiempo que tenemos en clase, en comparación con las horas libres que pueden dedicarse a navegar por la red, puede resultar muy valioso si enseñamos a los alumnos a descubrir buenos recursos de español en la red, si les facilitamos contactos hispanohablantes o redes sociales en las que poder conseguirlos, si les animamos a incrementar su interacción en español en línea.

Pero el EPA también plantea dudas y preguntas: ¿hasta qué punto se puede dirigir o intervenir desde la educación formal en un espacio tan personal y tan vinculado con el ocio y lo privado?, ¿al ser el EPA algo tan versátil, dinámico y particular no será difícil poder coordinarlo o complementarlo con la estructura común y rígida del aula física o del correspondiente EVA en la nube?

Redes sociales

El último concepto que afecta a la clase actual de ELE no aparece en el esquema inicial de este artículo, básicamente porque me ha resultado imposible encontrar algún elemento simbólico que lo represente y que se pueda integrar en el dibujo, dada su versatilidad y su carácter formal e informal, según los casos. Se trata de las redes sociales, en sus diversas formas (Facebook, LinkedIn, WhatsApp), que están llamadas también a jugar roles relevantes en el aula de ELE.

Como descubrimos en el aula en cada nuevo curso, un porcentaje cada vez más alto de alumnos de ELE disponen de perfil digital en una o varias redes sociales y, al entrar en contacto con sus colegas de clase —que pueden haber conocido el primer día del curso—, inician contactos en línea y forman grupos de conversación y de trabajo de manera espontánea, usando sus móviles, portátiles y ordenadores y las diversas aplicaciones sociales. Quizás primero sean solo interacciones entre

unos pocos alumnos más amigos o afines en un curso, para resolver una duda puntual o organizarse para una presentación oral para una sesión de clase; pero con el tiempo se pueden llegar a crear grupos más organizados que incluyen a todos los alumnos —o a casi todos, y los que no están conectados se informan a partir de un amigo que sí está conectado...—. Estos grupos en línea pueden tener actividad diaria y servir de regulación y apoyo para las clases presenciales y para todo el curso: los alumnos se ayudan con preguntas y respuestas, se organizan en el trabajo en grupo, se intercambian recursos (apuntes, vínculos, fotos, etc.) relacionados con el contenido de clase. Y a menudo todo ello ocurre al margen de la iniciativa del docente.

No se trata de algo malo, por supuesto. Es natural que los alumnos residentes digitales quieran aprovechar para aprender ELE los mismos recursos y canales de comunicación que manejan para el resto de su vida. Lo sorprendente sería que se lo impidiéramos. Veamos algunos puntos que pueden ayudar a entender esta situación y a ordenarla:

- *Utilidades*. En mi experiencia —y también según los datos obtenidos en una investigación sobre el uso de portátiles (aunque no en el contexto de ELE) con las opiniones de jóvenes de secundaria (ver *síte* del proyecto IES2.0_1x1)— esas redes sociales espontáneas que construyen los alumnos por su cuenta tiene notables beneficios para la clase: a) los alumnos las usan como apoyo para seguir la dinámica de clase, cumplir con los deberes o las tareas entre clase y clase, prestarse documentos y recursos cuando no se tienen, plantear y resolver dudas, etc.; b) crean lazos de compañerismo e interacciones que van más allá del aula, cuando un alumno está enfermo, ocurre alguna incidencia, etc.; c) permite que los alumnos más tímidos en el cara a cara tengan más oportunidades para interactuar con sus compañeros.
- *Participación docente*. El docente puede o no participar en esas redes sociales, según las circunstancias. En algunas ocasiones son los alumnos los que crean la red por su cuenta de manera legítima al margen del docente, por lo que esta tiene un carácter privado, informal y hasta ‘secreto’. Pero también es posible que el docente proponga a los alumnos abrir un grupo en Facebook o en algún otro lugar y mantener allí una interacción más abierta e informal con sus alumnos (con todos o con un grupo más dispuesto). Las dos opciones son viables e

incluso compatibles. (A modo de ejemplo, en el proyecto citado en el punto anterior una joven estudiante de secundaria me contó que tenía entrenamiento de natación cada semana para prepararse para los campeonatos provinciales y que tenía dos grupos diferentes de conversación en WhatsApp con sus colegas: uno con los entrenadores, que usaban estos para avisar a las chicas de los horarios y fechas de entrenamiento y otras comunicaciones formales, y otro sin estos entrenadores, en las que las chicas hablaban de manera más informal y personal; sin duda las conversaciones eran muy diferentes.)

- *Privacidad*. Algunas redes son públicas (Twitter), pueden vincularse con el ámbito laboral (LinkedIn) o con una disciplina (educ@contic), y otras son más personales (Tuenti, Facebook) aunque también se pueden usar con finalidades más formales (como un grupo o una web en Facebook). Por ello, conviene prestar mucha atención a este punto, para no transgredir la frontera entre lo público y lo privado. Por ejemplo, un ‘grupo’ en Facebook no exige que los alumnos sean ‘amigos’ entre sí o con el ‘docente’, de modo que la privacidad del perfil de cada uno está garantizada; también se puede elegir que el grupo esté ‘cerrado’ a las miradas de extraños que no sean alumnos o abiertos a cualquier otro aprendiz de ELE. En cambio, un grupo de conversación en WhatsApp exige conocer el número del móvil personal del sujeto (a no ser que se usen móviles corporativos), lo cual supone entrar dentro de su esfera personal.
- *Buenas prácticas*. Más allá de la gestión del día a día (avisos urgentes de cambios en una clase, de tareas nuevas, etc.), la red de alumnos de una clase de ELE puede tener muchas utilidades: 1) compartir recursos interesantes para aprender ELE que no tienen cabida en los materiales más formales (películas, canciones en YouTube, noticias de actualidad, webs sobre temas culturales, etc.); 2) disponer de un repositorio personal de los trabajos de los alumnos, que se pueden compartir y comentar en grupo; 3) mantener el contacto en épocas de vacaciones, con alumnos enfermos o ausentes, con los menos habladores en clase, etc. Por ejemplo, en su grupo de trabajo en Facebook denominado “Vacaciones infernales”, los docentes Juan García-Romeu y Javier González Lozano animan a sus alumnos checos de ELE a escribir redacciones explicando experiencias reales o imaginadas de vacaciones que fracasan o sufren diversos problemas e incidentes. Estos mismos docentes han creado el perfil

AprenderEscribiendo, también en Facebook, vinculado con la web del mismo nombre (<http://www.aprenderescribiendo.com>) y con un espacio en *Google Docs*, con recursos y tareas de escritura para sus alumnos de ELE, con vínculos a diferentes recursos de español, como diccionarios, foros de dudas, aplicaciones para conjugar verbos, etc. Se trata de dos buenos ejemplos de aprovechamiento de los recursos digitales para crear redes digitales con los alumnos y para abrir espacios de colaboración pueden estar a medio camino entre el EPA y el EVA.

Epílogo

Hoy el aula de ELE es una realidad mucho más compleja que antaño, como acabamos de ver. Las clases presenciales entre las cuatro paredes son solo unas pocas horas de contacto caliente y directo entre alumnos y entre alumnos y docente, que dejan paso a una interacción potencial en línea, que puede ser más o menos frecuente y fructífera según el perfil de residente o visitante digital que tengan los aprendices y el docente.

Fijémonos que no se trata de un recurso didáctico más, que el docente elije o no. Incluso si trabajamos en una institución que carece de Internet o si nos negamos a usar contenidos digitales, los alumnos vienen a clase con su móvil con tarifa plana de datos y con sus hábitos de buscar información en el motor de búsqueda de Google o de pedir el correo del docente para enviarle las tareas o plantearle dudas. Quizás en nuestra mente, el concepto de 'aula' siga siendo el de la clase convencional con silla, pizarra y pósters en las paredes, pero los alumnos seguramente ya lo conciben de manera diferente y —según los países y las experiencias personales— ya lo han vivido de otra manera. El cambio es paulatino, más o menos lento e irreversible.

Por ello, mejor intentar adoptar una actitud positiva y curiosa. Visto desde fuera, a mí me parece realmente prodigioso lo que está ocurriendo. Me parece fascinante que mis aulas vayan transformándose poco a poco, que las formas de aprender y enseñar sean cada día más complejas y sofisticadas, que tenga que aprender cada día cosas nuevas. Debo esforzarme, claro, pero me siento mucho más recompensado.

Bibliografía

- Adell, Jordi y Linda Castañeda (2010) “Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje”, en R. Roig Vila y M. Fiorucci eds. *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas*. Alcoi: Marfil – Roma: TRE Univesita degli Studi.
- Attwell, G. (2007). “The Personal Learning Environments —the future of eLearning?”, *eLearning Papers*, 2/1.
- Cassany, Daniel (2014) “@dancassany #EVA’s #PLE’s”. *Entrevista con el Berritzeguna Nagusia, Donosti*. <https://www.youtube.com/watch?v=10Zglcmi5sU&list=UUGI4X1PcWcQI10ZI-OzwRsw&index=87>
- (2011). *En_línea: llegar i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó. Versión castellana: *En_línea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama. 2012.
- y Gilmar Ayala. (2008) “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Participación educativa*, 9: 57-75. <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/revista/indice-revista09.html> <31-7-13>
- Cobo, Cristóbal y John W. Moravec. (2011) *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UB.
- Barton, David y Mary Hamilton. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*. Londres: Routledge.
- Burnett, C.; Davies, J.; Merchant, G. y J. Rowsell. (Eds.) (2014, en prensa). *New Literacies around the Globe: Policy and Pedagogy*. London: Routledge.
- Gee, James Paul. (2005). “Semiotic social spaces and affinity spaces: from “the Age of Mythology” to today’s schools”. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context* (p. 214–232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gvartz, S. y C. Necuzzi ed. (2011) *Educación y tecnologías. Las voces de los expertos*. Buenos Aires: ANSES.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Londres: Routledge.
- IES 2.0 1x1 (2014) *Proyecto IES 2.0*. <https://sites.google.com/site/ies201x1/home> <3-11-14>
- Lankshear, Colin y Michele Knobel. (2011). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press, 3a edición.
- Moodle. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos)*, <http://moodle.org/> <24-10-14>
- Prensky, Marc. (2001) “Digital Natives, Digital Immigrants”, *On the Horizon*, 9: 1-6, octubre. [<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>] <23-5-08>
- (2004) “The Emerging Online Life of the Digital Native: What they do differently because of technology, and how they do it”, *Work in progress*. [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] <23-5-08>
- White, David S. y Alison Le Cornu. (2011) “Visitors and residents: a new typology for online engagement”, *First Monday*, 16/9. [<http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>] <24-10-14>

ELE e inmersión: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE / CLIL¹) para la enseñanza de ELE

Fátima González Gómez^A

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) - Cuenca (España)

RESUMEN: El papel de la emoción en el proceso de aprendizaje del ser humano está cada vez más presente en estudios de neurología, educación o lingüística y, por consecuencia, en la fusión de estas disciplinas, neuroeducación y neurolingüística. Tendencias como la llamada *Minimally Invasive Education* (Educación mínimamente invasiva) (Sugata Mitra, 1999) demuestran que la curiosidad y la emoción son factores fundamentales para el proceso de aprendizaje. El AICLE es una forma de contextualizar la clase de L2², ELE³, dentro de contenidos significativos para los alumnos utilizando como vehículo estrategias croscurriculares y los propios intereses de los alumnos. Combinar dichos contextos significativos con la investigación y descubrimiento del alumnado es clave para conseguir la inmersión lingüística.

Introducción

Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I will learn⁴ (Confucio, 312-230 A.C. Citado en Zun, 2012).

Esta cita recoge la esencia del presente artículo: hacer al alumno no solo partícipe, sino protagonista y autor del contenido dentro de su aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE).

En el campo de la educación, en las dos últimas décadas gran parte de las investigaciones han avanzado siguiendo la estela de las nuevas tecnologías y de cómo éstas están cambiando no solo la sociedad sino también la psicología y forma de aprender y de comunicarse de niños y adultos. Los aprendientes de hoy necesitan, no sólo la educación básica, sino también la capacidad de hacer frente a un mundo cada vez más complejo y conectado. Las investigaciones se han ido centrando cada vez más en soluciones educativas inclusivas que aborden todos los sectores de la sociedad y les den a los alumnos herramientas suficientes para administrar y guiar su propio aprendizaje.

La colaboración y la curiosidad natural de los niños son los pilares en los que comienza a tener sentido distintas corrientes educativas cuya finalidad es catalizar el aprendizaje a través de la emoción. Un ejemplo del comienzo de estas corrientes es el experimento del profesor Sugata Mitra "The Hole in the Wall" o "El agujero en la

^A **Fátima González Gómez.** Maestra de educación primaria, desarrolló en Reino Unido un postgrado en Pedagogía de la Lengua Inglesa. Tras varios años de experiencia como profesora ELE en Inglaterra cursó el Máster de Lingüística Aplicada a ELE en la universidad Antonio de Nebrija. Tras su traslado a Singapur, donde coordinó el área de primaria y secundaria de un centro asociado al Instituto Cervantes, concluyó su trabajo experimental en un estudio de seis casos de niños anglófonos singapurenses sobre la transmisión negativa del fonema retroflejo inglés al alveolar vibrante del español. Hoy es la directora académica del proyecto de inmersión lingüística llamado "True Spanish Esperience" del centro UNED de Cuenca y el Ayuntamiento de esta ciudad.

pared-“, 1999, con el que intentaba demostrar que los niños podían aprender el manejo de los ordenadores con mucha facilidad y sin ningún entrenamiento formal. El primer grupo de niños que formó parte de su experimento no había tenido contacto alguno previo con ordenadores o conocimientos informáticos. Dichos informantes lograban en pocos minutos entender y manejar el funcionamiento de los ordenadores. El mecanismo de aprendizaje se basaba pues en la propia curiosidad de los niños y la *emoción* que su descubrimiento les proporcionaba. Mitra lo denominó “Minimally Invasive Education” (MIE) o “Educación Mínimamente Invasiva” (Mitra, 2010).

Es pues esta reacción del cerebro humano, la emoción, el principal factor que se tendrá en cuenta en el presente artículo a la hora de abordar la implantación de AICLE/CLIL en el aula de ELE (desde primaria hasta etapas universitarias y profesionales), así como la contextualización de este nuevo enfoque de adquisición lingüística dentro de un marco neurocientífico.

Desde la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en 1983 hasta nuestros días, mencionaremos como ejemplo a Francisco Mora Teruel autor del término neuroeducación, fusión de neurociencia y educación - aprendizaje:

Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro humano –neurociencia cognitiva–, integrados en la psicología, la sociología y la medicina para mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como la enseñanza de los profesores. [...] Este nuevo enfoque se fundamenta particularmente en lo que conocemos sobre la emoción y sus funciones. (Mora, F. 2014).

Dentro del mundo ELE y del aula de cualquier lengua extranjera se presenta por tanto el difícil reto de permitir que los aprendientes se emocionen a través de contenidos significativos y reales. Con este objetivo es el profesor de ELE quien debe facilitar la opción de que el propio alumno elija un objetivo específico u otro para que pueda utilizar sus habilidades o “inteligencias” así como un inventario cognitivo y de diversos contenidos útil para la adquisición del lenguaje y para otros propósitos personales o académicos.

Funciones de la emoción en el aprendizaje del L2

Según la raíz etimológica de la palabra emoción, ésta puede ser definida como “algo que saca a uno de su estado habitual” (Figura 1).

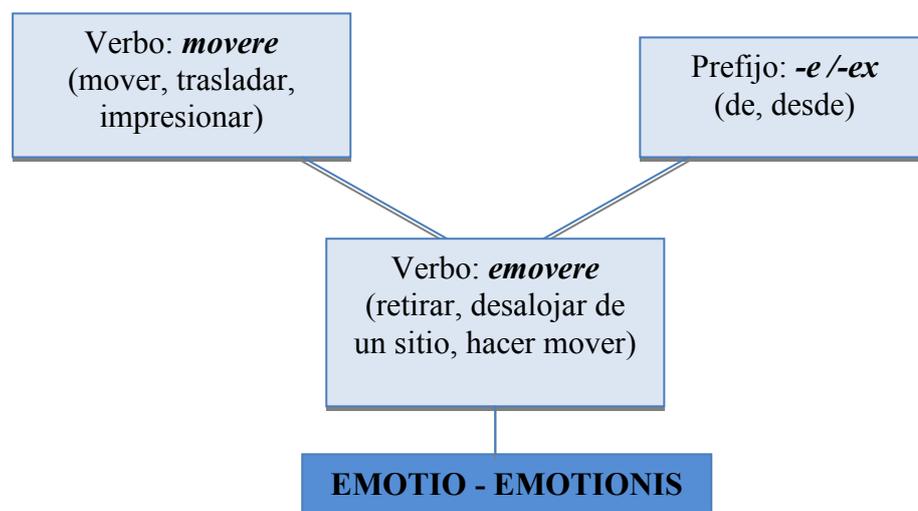


Figura 1. Origen etimológico de la palabra *emoción*

Según el Diccionario de Neurociencia, “la emoción es Reacción conductual y subjetiva producida por una información proveniente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. Se acompaña de fenómenos neurovegetativos. El sistema límbico es parte importante del cerebro relacionado con la elaboración de las conductas emocionales” (Mora, F., Sanguinetti, A.M., 1994: 97).

Son pues la emoción y las funciones (Figura 2) que esta respuesta neuronal conlleva las que debieran servir de guía o plataforma en los sistemas educativos de forma general y para los docentes a la hora de plantear una clase en particular. El término neuroeducación nos propone acercarnos como parte del sistema educativo, pedagógico y/o académico a la ciencia del cerebro y del conocimiento para que conociendo cómo funciona el cerebro humano, seamos capaces de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adquisición de L2. Cuestiones como aprender y memorizar e incluso interactuar en el mundo, dependen enteramente de nuestro cerebro.

La emoción es por lo tanto el ingrediente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que se consigue evocando la curiosidad (independientemente de la edad de los aprendientes), bien creando contenidos o dejando que los alumnos los elijan y descubran, separando de esta manera nuestra clase de lo monótono para despertar interés, curiosidad y motivación al

descubrimiento. La emoción permitirá entonces que la memoria actúe en el cerebro de forma espontánea poniendo así en funcionamiento la maquinaria del conocimiento. Nuestra clase pues, debe excitar, debe provocar el estímulo de las áreas neuronales que codifican para crear curiosidad en el cerebro del alumno.

1. Supervivencia
2. Flexibilidad de respuestas de comportamiento
3. Respuestas autónomas “*masa de reacción*”
4. Curiosidad, novedad y motivación al descubrimiento
5. Atención
6. Memoria
7. Razonamiento
8. Comunicación y lenguaje

Figura 2. Funciones de la emoción

Necesidades del alumnado del siglo XXI

Un rasgo indudable de esta nueva era es la importancia sin precedentes que adquiere el saber científico tecnológico. Según Toffler, son claras las tendencias que indican que ingresamos en la era del conocimiento ya que “Todos los sistemas económicos descansan sobre una ‘base de conocimientos’. Todas las empresas dependen de la existencia previa de este recurso, de construcción social” (Toffler, 1995: 42).

El sistema educativo y académico actual todavía se basa en gran medida en el diseño del siglo XIX, cuando se creó un sistema que encajase con las necesidades sociales de la época, para una era diferente a la que vivimos, en un contexto de revolución industrial e intelectual (Ilustración) que dista mucho de la era del conocimiento en la que se sumerge nuestra sociedad actual. El concepto de inteligencia en el sistema educativo del siglo XIX consistía en la capacidad para el razonamiento *deductivo* y un conocimiento amplio de la cultura clásica que se podría resumir en *capacidad académica*. Este concepto está fuertemente enraizado en la estructura actual de la mayoría de sistemas educativos. El problema es que muchas personas brillantes fracasan porque han sido evaluadas siguiendo esta estructura de

razonamiento académico. Alumnos rebosantes de creatividad y curiosidad chocan de lleno con un modelo que acaba en los test estandarizados o exámenes de nivel.

Los aprendientes del siglo XXI están viviendo en uno de los periodos más estimulantes que probablemente haya experimentado la evolución humana desde un punto de vista antropológico. Están inmersos en un mundo de información y les llega de forma continuada todo aquello que les interesa o quieren conocer a través de ordenadores, iPads, teléfonos, vallas publicitarias y cientos de canales de televisión. El sistema académico-educativo, sin embargo, les penaliza por distraerse. Cuando están en clase su obligación sigue siendo mirar a la pizarra en la mayoría de los casos y escuchar al profesor.

Los aprendientes del siglo XXI necesitan emocionarse dentro del aula más que nunca ya que en la cotidianidad de sus vidas, en sus contextos (vivan en el país que vivan) les rodean multitud de estímulos e invitaciones permanentes al descubrimiento autónomo. Son generaciones curiosas que necesitan planteamientos y retos en mucha mayor medida de lo que necesitan temarios y exámenes.

AICLE/CLIL y los proyectos en el aula de ELE

Como ya hemos subrayado, hay un reconocimiento creciente a la exploración del aprendizaje por parte de las neurociencias cognitivas y al hecho de que ideas alternativas permitan mejorar la eficiencia general del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta dirección el reciente enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)⁵ propone un replanteamiento o, al menos, un complemento de las clases, materiales y programas de lenguas extranjeras.

Este proceso implica el desarrollo de la interconexión profesional y curricular con el fin de activar el descubrimiento y la innovación de los alumnos de L2. El agrupamiento de las habilidades y el conocimiento para cambiar la práctica tradicional puede conducir a la solución alternativa a modelos que carecen de significado para los aprendientes. AICLE / CLIL no es pues un nuevo enfoque de adquisición de lenguas, ni una nueva forma de presentar contenidos de otras asignaturas o materias, es la unión de ambos componentes de forma natural, aprendizaje de contenidos y de una lengua de forma simultánea y significativa.

AICLE / CLIL es una innovadora forma de educación que surge en respuesta a la demanda y expectativas de la sociedad actual y de la nueva forma de aprender y adquirir lenguas extranjeras, en definitiva, AICLE / CLIL surge en respuesta a la era del conocimiento. El input de distintos contenidos y ramas académicas ha contribuido al reconocimiento de este enfoque como el camino más adecuado al contexto de los aprendientes del siglo XXI. La separación y fragmentación de las materias (asignaturas) es mucho más característica de la Industrialización decimonónica que de la era en la que vivimos. Actualmente existe un término acuñado como “triángulo del conocimiento” (Figura 3) y que sintetiza las tres claves consideradas conductores del rendimiento dentro de la sociedad actual.

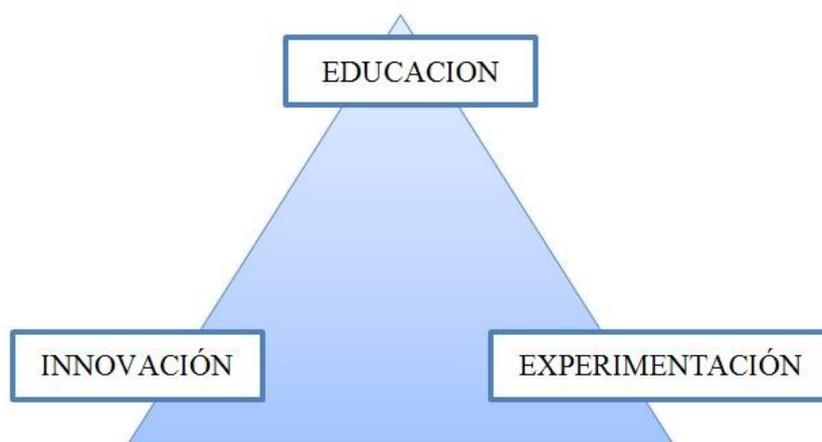


Figura 3. Triángulo del conocimiento (Final Report 07.010. EURAB 2007)

Es por lo tanto éste un enfoque holístico, donde se concibe la realidad cognitiva y lingüística como un todo formado por la fusión de las partes que lo componen. Es aquí donde se dibujan los cuatro pilares de AICLE / CLIL conocidos como el marco de las 4 Cs (figura 4) (Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. 2010: 41). Los elementos de este modelo o marco referencial integran en el mismo contexto cuatro bloques básicos: contenido (tema o materia), comunicación (aprendizaje del lenguaje y uso, existiendo una diversificación importante a su vez en este bloque: lenguaje de aprendizaje, lenguaje para el aprendizaje y lenguaje a través del aprendizaje), cognición (proceso de aprendizaje y pensamiento) y cultura (desarrollo de un entendimiento intercultural y global).

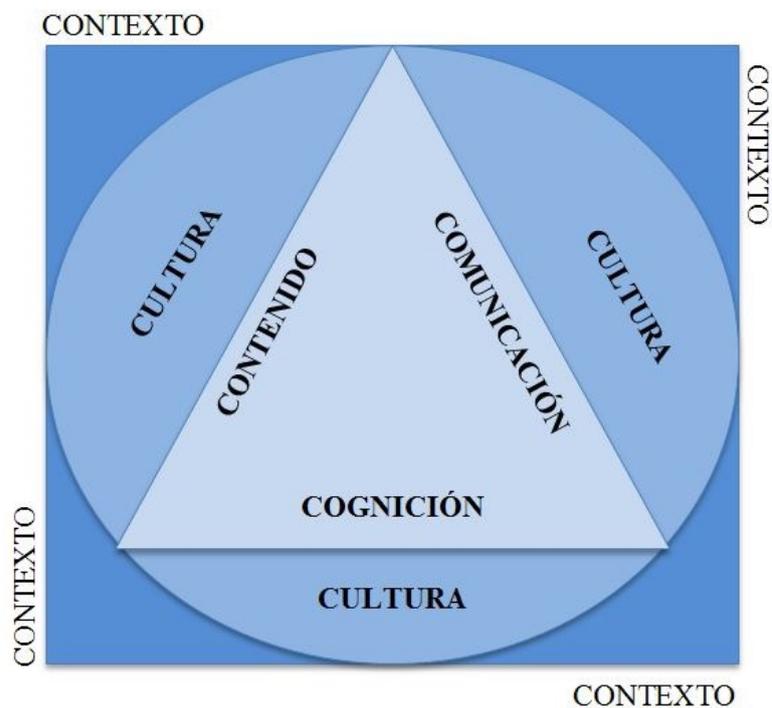


Figura 4. Marco de las 4 Cs. AICLE / CLIL

Se trata pues de un trabajo en equipo en la mayoría de los casos, un planteamiento cros-curricular que requiere del profesorado no solo la planificación lingüística de su asignatura (ELE en nuestro caso) sino que además lo hagan utilizando los contenidos de otras asignaturas con un fin de adquisición lingüística y aprendizaje de contenidos.

¿Cómo implantar AICLE / CLIL en contextos de centros no bilingües, de escuelas donde sólo se enseña español o de facultades especializadas en lingüística o cualquier otro campo?

AICLE / CLIL plantea el lenguaje como una herramienta para comunicarse a través de contenidos útiles (o interesantes) para el estudiante, que le ayuden a adquirir un conocimiento que a su vez construya un puente a una nueva cultura. En muchas ocasiones el profesor ELE no tiene acceso a otras materias bien porque tiene un grupo procedente de diversas especialidades o carreras, bien porque tiene que ceñirse a unos contenidos lingüísticos (incluso metalingüísticos) estrictamente marcados o por cualquier otra variable o situación.

Recordando la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Figura 5) y el concepto de Neuroeducación de Francisco de Mora (capítulo 2 del presente artículo), en determinados contextos como los descritos en el párrafo anterior, el

profesorado ELE debería encontrar los contenidos que para cada alumno sean significativos partiendo de las destrezas (o inteligencias) personales e individuales de cada uno y de lo que a cada uno realmente pueda “emocionarle”.

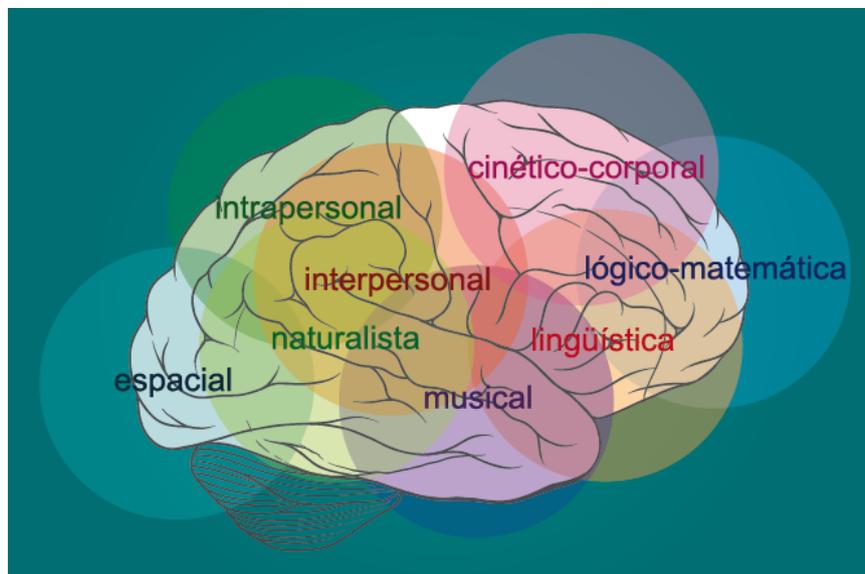


Figura 5. Teoría de las inteligencias múltiples (Howard Gardner, 1983)

Cada individuo, independientemente de la edad, contexto o formación académica tiene unas capacidades, habilidades o inteligencias específicas, cualidades innatas de su cerebro para que una actividad en concreto se le dé mejor o peor, además de unos intereses o motivaciones que no tienen por qué coincidir con aquellas habilidades o inteligencias.

Los proyectos dentro del aula ELE son una herramienta perfecta para que los aprendientes tengan la oportunidad de elegir los propios contenidos con los que quieren o les interesa trabajar. Es una forma de que los alumnos se motiven ellos mismos, de fomentar su curiosidad⁶ y descubrimiento no solo como vehículo para el uso de la L2, sino para que investiguen en muchas más materias que a ellos les interesen, les emocionen. El planteamiento AICLE / CLIL es entonces, en los centros en los que no se puede impartir una materia específica en L2, una fuente de vocabulario y de contenidos fabulosa para la clase de ELE y para los proyectos dentro del aula.

Para la planificación de un proyecto es importante tener una estructura clara atendiendo a distintos ítems:

- Objetivos claros

- Tiempo en el que se desarrollará el proyecto
- Guía lingüística concreta para el nivel de los alumnos (reflexión léxica, gramatical, plan de destrezas integradas, etc.)
 - Proceso para supervisar el lenguaje (profesor)
 - Proceso para organizar el lenguaje (alumno)
- Recursos disponibles
- Relevancia para el grupo
- Contenidos significativos para el grupo
- Resultado final definido
- Evaluación

AICLE / CLIL y los proyectos en la clase de ELE son pues una forma de encajar con las necesidades actuales de nuestros alumnos. Según los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes -PISA⁷ por sus siglas en inglés- la teoría de las inteligencias múltiples (Figura 5), la de la taxonomía de Bloom (Figura 6), el pensamiento crítico y la fluidez oral y capacidad comunicativa en distintas lenguas son factores fundamentales para el desarrollo de los sistemas educativos y de la formación del siglo XXI.

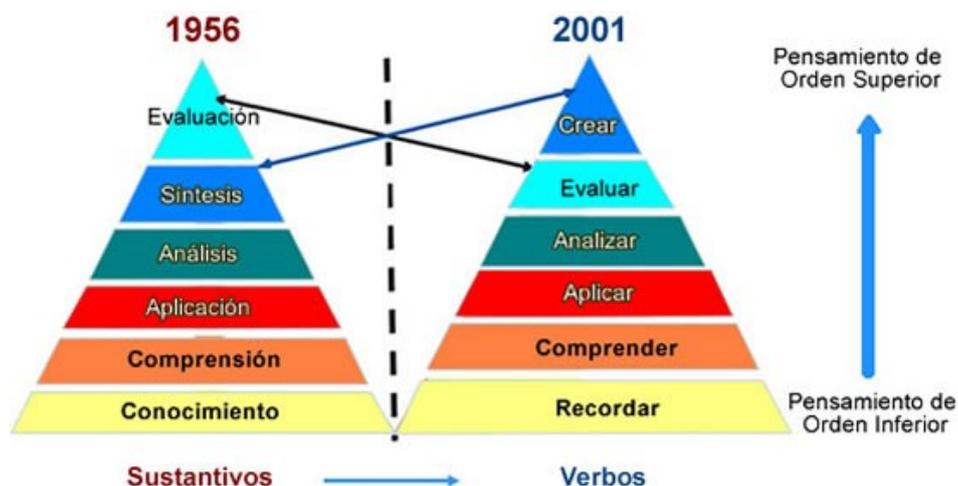


Figura 6. Taxonomía de Bloom. (López, 2014)

Conclusiones

La adquisición de L2 ha ido evolucionando desde el siglo XIX conforme a las necesidades educativas y sociales contextualizadas en cada época. El enfoque por

tareas en el momento de su aparición e implantación vino a suplir la artificialidad de métodos surgidos con el enfoque comunicativo. A su vez, en ocasiones, las tareas no se ajustan a una realidad significativa del aprendiente y tampoco exigen una necesidad comunicativa entre los alumnos para completarlas.

En este contexto referencial surge AICLE / CLIL encajando en estudios cognitivos actuales como la Neuroeducación cuyo énfasis reside en la teoría del conocimiento unificado (ciencias y humanidades). El papel del alumno y los resultados adquiridos a través de las funciones de la emoción y de cómo nuestros alumnos pueden conseguir dicha respuesta cerebral a través de un planteamiento u otro, nos conducen a dibujar una planificación de nuestras clases diferente, centrándonos en contenidos que los propios aprendientes eligen para a través de éstos llegar a la comunicación, a la cultura y a los procesos cognitivos necesarios para la adquisición lingüística y del conocimiento.

Como docentes es nuestro trabajo adaptarnos a los contextos de nuestros alumnos y al proceso de enseñanza-aprendizaje donde nos encontremos para que enfoques, contenidos y materiales nos sirvan como piezas de puzle que encajarán en cada momento para llegar al objetivo de la adquisición lingüística. Los proyectos son pues una de las piezas con las que se cuenta en diferentes situaciones y que bien pueden utilizarse en un planteamiento AICLE / CLIL.

Se trata en definitiva de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema educativo a un mundo globalizado que tiende inexorablemente a sociedades plurilingües, con un marco de referencia común para la adquisición de las lenguas y donde la creatividad y el pensamiento crítico tengan cada vez más protagonismo.

Bibliografía

- Coyle, D., P. Hood, D. Marsh (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Final Report. 07.010. (2007). "Energising Europe's Knowledge Triangle of Research, Education and Innovation through the Structural Funds". [En línea] *European Research Advisory Board (EURAB)*. Accesible desde: <http://ec.europa.eu/research/eurab/pdf/eurab_07_010_advice_energising_europe_knowledge_triangle_april07_en.pdf> [Consulta: Mayo 2014]
- Gadner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Iberica Ediciones.
- López, J.C. (2014). "La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones". [En línea] *La Eduteca*. Accesible desde: <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>> [Consulta: Septiembre 2014]

- Mitra, S., R. Dangwal (2010). "Limits to self-organising systems of learning. The Kalikuppam experiment". [En línea] *British Journal of Education and Technology*. Accesible desde: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2010.01077.x/abstract?deniedAccessCustomisedMessage=&userIsAuthenticated=false>> [Consulta: Mayo 2014]
- Mora, F., A.M. Sanguinetti (1994). *Diccionario de Neurociencias*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Toffler, A., H. Toffler. (1995). *Creating a New Civilization: The Politics of the Third Wave*. Nashville: Turner Publishing.
- Xi, Zun (2012). "Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I will learn". [en línea] *The Big Apple*. Accesible desde: <http://www.barrypopik.com/index.php/new_york_city/entry/tell_me_and_i_forget_teach_me_and_i_may_remember_involve_me_and_i_will_learn/> [Consulta: Mayo 2014]

¹ AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, más conocido en el ámbito internacional como CLIL: *Contents and Language Integrated Learning*

² L2: Segunda Lengua

³ ELE: Español como Lengua Extranjera

⁴ "Cuéntame y olvidaré, enséñame y puede que recuerde, involúcrame y aprenderé" (Traducción propia)

⁵ Contents and Language Integrated Learning (CLIL)

⁶ Funciones de la emoción (capítulo 2)

⁷ Programme for International Student Assessment

Asociacionismo en el ámbito del E/LE y trayectoria de FIAPE

José María Izquierdo^A
Universidad de Oslo (Noruega)

RESUMEN: La lengua española por razones históricas y políticas ha tenido y tiene un carácter universal. Esa universalidad se ha mostrado con enorme fuerza en ámbitos no hispanohablantes durante las dos últimas décadas. El español como lengua extranjera goza de muy buena salud, aunque sufra los típicos problemas de su rápido crecimiento en realidades no hispanohablantes. La inclusión del E/LE en la enseñanza reglada en ámbitos no hispanohablantes ha supuesto su adaptación a planes de estudios, modelos educativos, diferentes didácticas de su enseñanza, así como la necesaria focalización en cuestiones como la pragmática cultural o los meros aspectos contrastivos entre las lenguas maternas de los aprendientes y la lengua meta, en este caso el español. En otras palabras se ha iniciado una problematización de la enseñanza del español a nivel mundial lo que supone su enriquecimiento y, también, muchos retos. El profesorado de esos ámbitos no hispanohablantes precisa de foros independientes donde hablar, discutir y compartir los problemas didácticos y profesionales comunes, y específicos de su actividad como enseñantes. Desde la fundación de FIAPE hemos pensado que hay una clara diferencia entre el profesorado de E/LE en países hispanohablantes y los que centran su docencia en países no hispanohablantes, diferencia que puede resumirse –entre otros- en el concepto “inmersión”. No es lo mismo enseñar en un país donde los medios de comunicación o la calle “hablan español” que en países donde no sucede lo mismo. No es lo mismo elaborar cursos de E/LE en países de habla hispana que en los que el español no es de uso cotidiano. Junto a esa especificidad cabe resaltar también la de la propia idiosincrasia social, cultural y hasta política de los países nos hispánicos, especificidad que se refleja en las problemáticas profesionales del profesorado. En FIAPE hemos creído siempre en el asociacionismo profesional y hemos comprobado que en momentos de crisis económica ese asociacionismo es fundamental. Asociacionismo sí, pero respetando las diferencias nacionales. Esa ha sido siempre la filosofía de la FIAPE, por eso mismo tenemos una estructura federal. Además en unos tiempos donde los conceptos de democracia, diálogo, comprensión del otro, redes sociales etc. hemos adoptado un tipo de asociacionismo abierto, flexible, adoptado a las necesidades de las asociaciones nacionales y no burocrático. De todo esto y algunas cosas más hablaremos en esta plenaria.

Introducción

Antes de empezar a hablar del asunto de este trabajo quisiera resaltar algunos datos que no debemos de olvidar y que hemos de darles el máximo de publicidad en las sociedades de los países en donde ejercemos la docencia de E/LE para, de alguna manera, neutralizar los múltiples prejuicios que, desgraciadamente, arrastra la lengua y cultura hispánicas:

^A **José María Izquierdo** (Valencia, 1954) es doctor (1993) por la Universidad de Valencia, España. Actualmente es bibliotecario de investigación y responsable del área de lenguas románicas de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo (<http://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/>), ha sido profesor de literatura española en el Departamento de literatura, estudios de zona y lenguas europeas (antiguo de Lenguas Clásicas y Románicas) de la misma universidad e imparte cursos de formación del profesorado de E/LE en Noruega en relación con el uso de las TIC en la docencia. Su área de investigación se centra en la literatura española y en el uso de las TIC en la enseñanza. Izquierdo preside tanto la Asociación Noruega de Profesores de Español –ANPE (<http://www.anpenorge.no/wordpress>), como la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español –FIAPE (<http://www.fiape.org>) y es miembro de la dirección de la Asociación de Estudios de Manuel Vázquez Montalbán (<http://asociacionvazquezmontalban.blogspot.no/p/inicio.html>) y coordinador de la Red Internacional de Investigación y Aprendizaje: "Memoria y narración": <http://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/spansk/forskpro/memnar.html>. Más información: http://www.enmitg.com/wordpress/?page_id=4 y <https://uio.academia.edu/Jos%C3%A9Mar%C3%ADalIzquierdo>. Su dirección de correo electrónico es: p.j.m.izquierdo@ub.uio.no

- Según *Ethnologue. Languages of the World* hay unos 466 millones de hablantes del español como primera y segunda lengua.
- Si utilizamos los datos del Instituto Cervantes y sumamos los datos anteriores a la un tanto reducida e inexacta cifra del número de estudiantes de E/LE nos encontramos con que hay unos 528 millones de hablantes de español, y la cifra sigue aumentando¹.

A esos datos hay unir algunas características de importancia para comprender su éxito:

- El español es una lengua homogénea con escasos riesgos de fragmentación.
- El español ocupa el cuarto lugar del mundo en cuanto a extensión geográfica (8,9% de la superficie terrestre).
- El español ocupa un área geográfica compacta, contigua salvo en los casos de los continentes europeo y africano.
- El español mantiene un constante crecimiento demográfico y parcialmente geográfico.
- El español es la lengua de comunicación de un continente en rápido crecimiento.

En otras palabras podemos decir que el español es la segunda lengua universal de comunicación y –tal y como podemos ver en el gráfico 1- la tercera lengua de uso en internet en 2013.

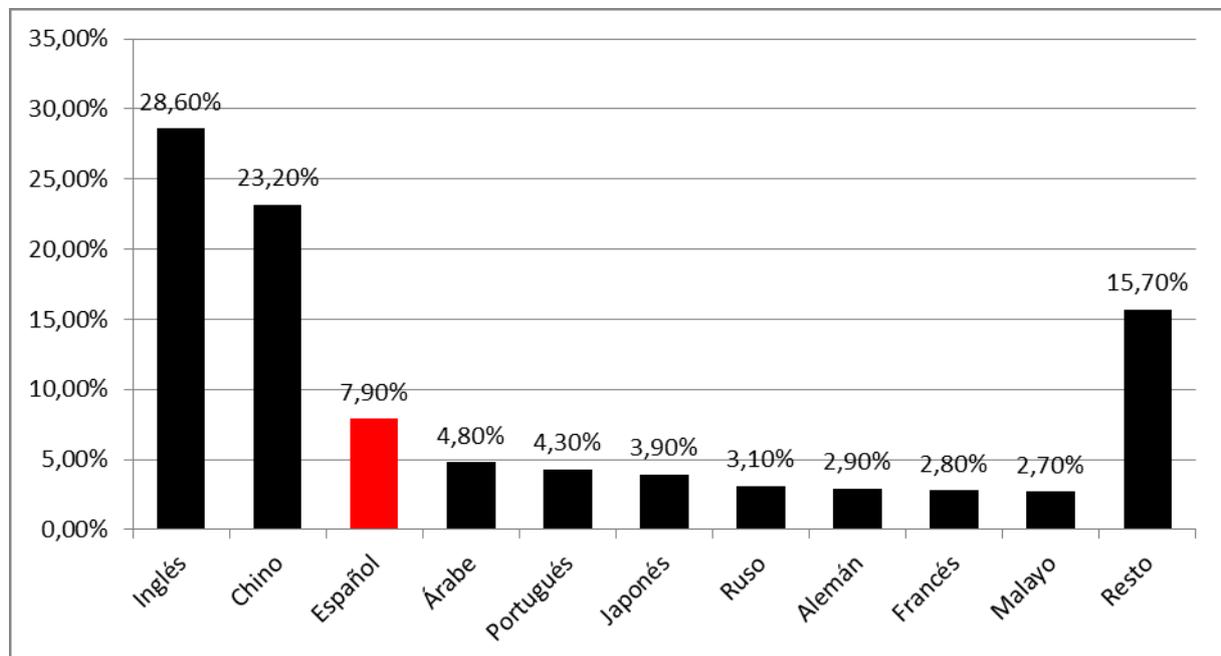


Gráfico 1: Los diez idiomas más utilizados en Internet²

Y a ese uso del español en internet hay que añadir que en las redes sociales de mayor difusión, como son Facebook y Twitter, la lengua de Cervantes ocupa la segunda y tercera posición tal y como puede verse en los gráficos 2 y 3.

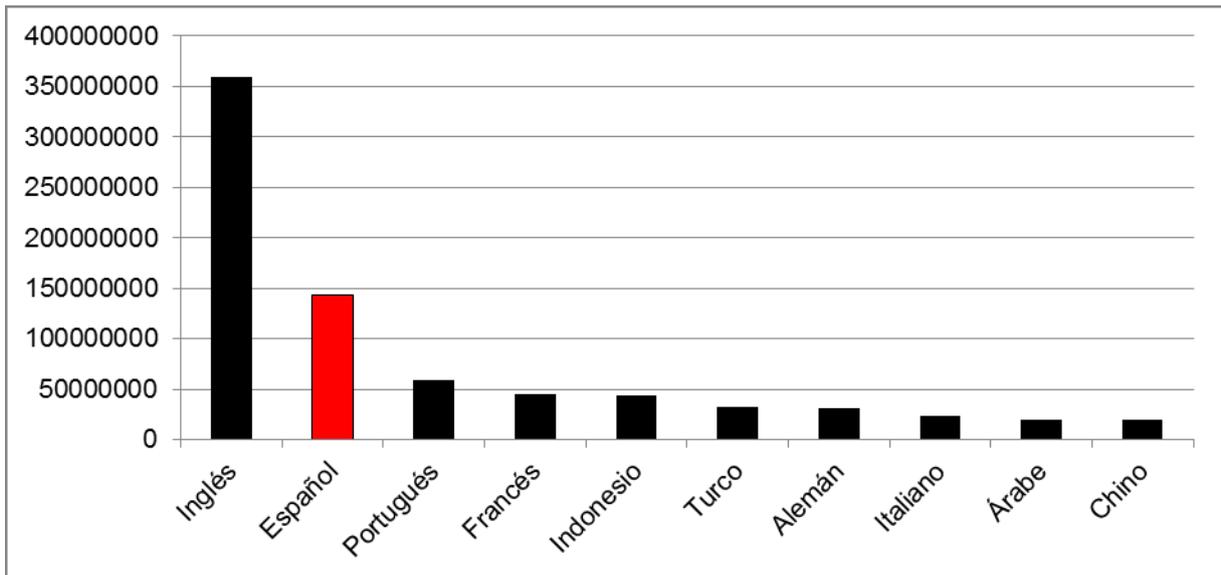


Gráfico 2: Clasificación de idiomas en Facebook³

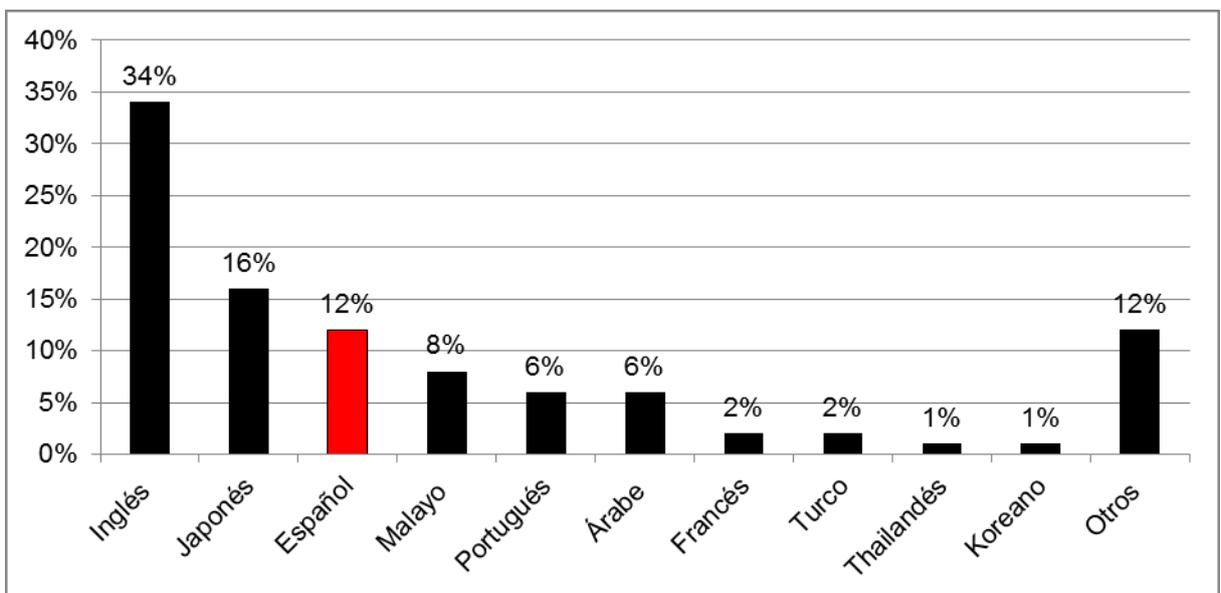


Gráfico 3: Los 10 idiomas más populares en Twitter⁴

Estos datos indican el uso del español en las vidas cotidianas de los usuarios de ambas redes que engloban a la mayor parte de usuarios de internet y que engloban a todos los sectores sociales y grupos generacionales. A su vez el español ya no es solamente una lengua para las vacaciones, sino que su carácter universal se refuerza al ir poco a poco convirtiéndose en una lengua para la ciencia, la economía o la administración. En este sentido cabe resaltar que el español ocupa la segunda posición en el conjunto de lenguas más comunes en los archivos en formato Open Access como puede verse en el gráfico 4.

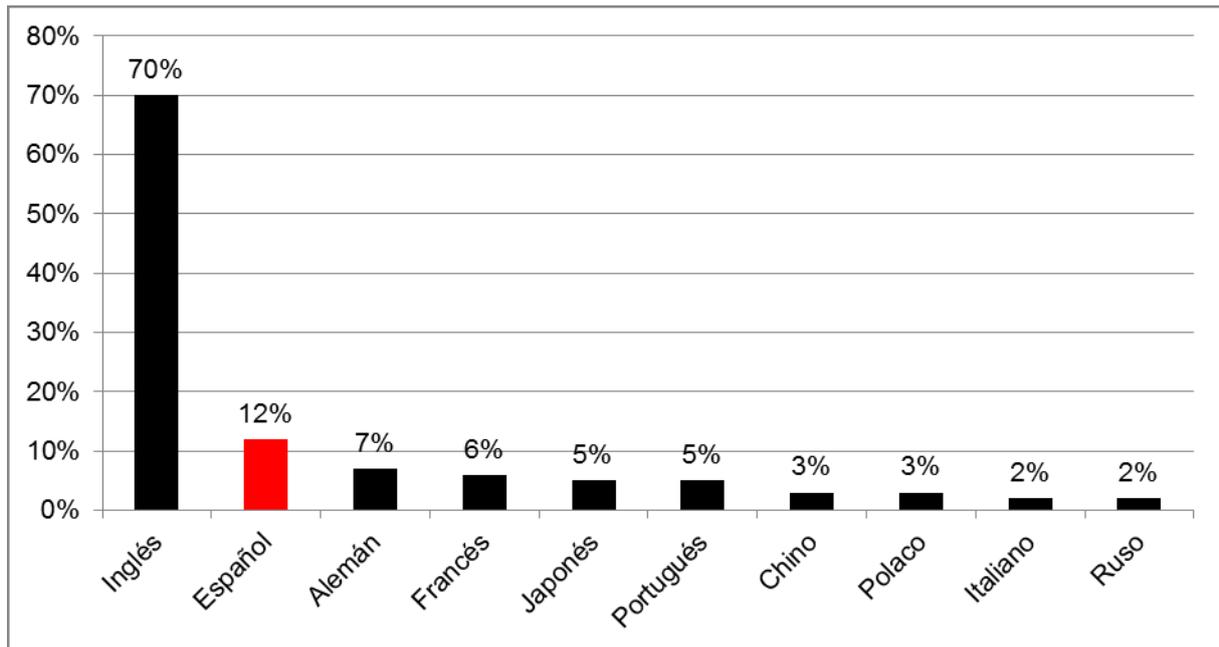


Gráfico 4: Las lenguas más comunes en los archivos en formato Open Access⁵

O en la edición de libros y de prensa tal y como vemos en los gráficos 5 y 6. En el primer caso hay que resaltar que esa segunda posición del español nos muestra la existencia de una infraestructura académica y de gestión pública de carácter multinacional de gran importancia y, al mismo tiempo, cotejando esos datos con los más especificados del *Directory of Open Access Repositories* recogido en las páginas *Spansk åpen tilgang* de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo⁶ observamos que no se ha llegado a su techo de crecimiento.

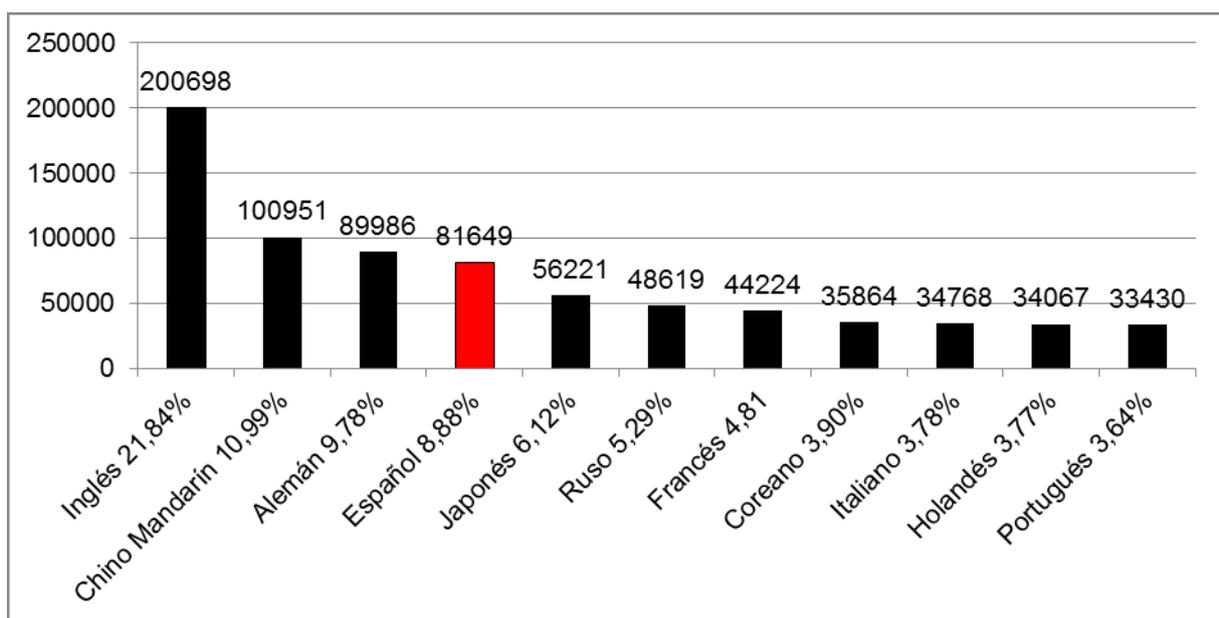


Gráfico 5: Publicación de libros según idioma⁷

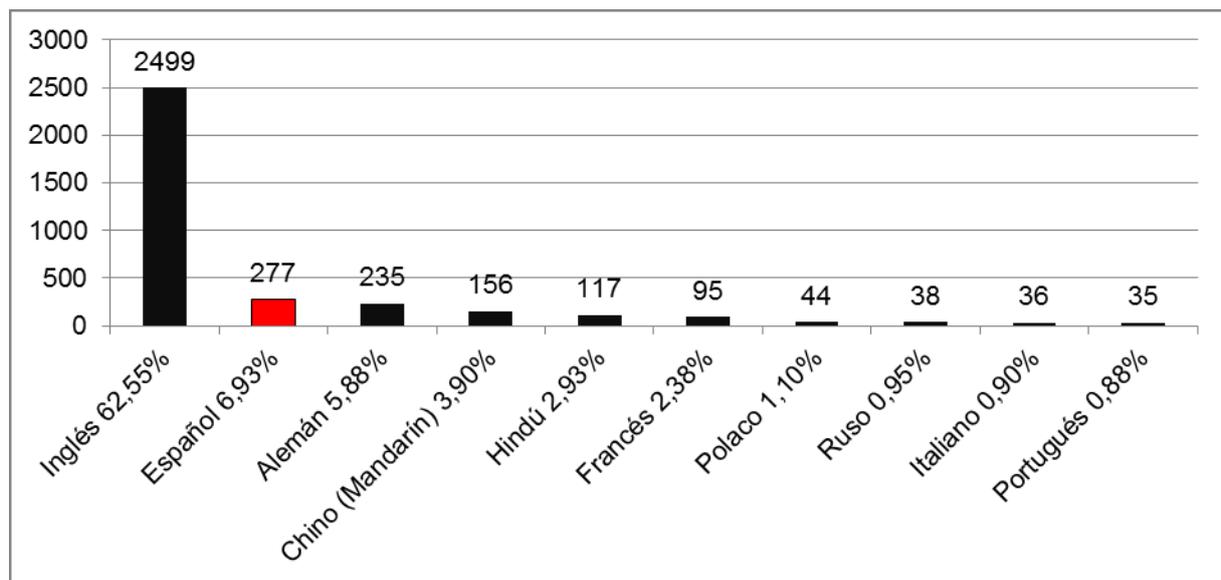


Gráfico 6: Producción de periódicos y revistas según idioma⁸

Evidentemente estos datos nos muestran una lengua con una enorme potencia e implantación en algunas zonas del planeta y con gran importancia en el campo del mercado de la producción cultural. No en vano el presidente francés François Mitterrand en 1995 comentó en un Discurso en el Parlamento europeo que “Hoy en día solamente la cultura inglesa y americana, y la española se hallan en situación de enfrentarse a estos desafíos...”⁹ refiriéndose a los retos propiciados por las economías de mercado y su globalización.

Además cuando nos referimos a la envergadura del valor del español no nos ceñimos a los aspectos culturales de toda lengua sino también a su valor en el intercambio comercial. En el documento de la Unión Europea “Efectos en la economía europea de la falta de competencias lingüísticas en las empresas”, puede leerse:

El francés se utiliza para el comercio en zonas de África y el español se utiliza de manera similar en América Latina. Las alianzas comerciales a largo plazo dependen del establecimiento de relaciones y de la gestión de las mismas. Para lograrlo, el conocimiento cultural y lingüístico del país de destino son esenciales.

[...]

Los resultados de la encuesta de las grandes empresas reforzaron la mayor parte del material recogido en la encuesta principal de las PYMEs:

[...]

...la demanda de destrezas en otros idiomas aparte del Inglés era mayor que la demanda de por sí mismo del inglés. El español y otras lenguas globales tenían

una significativamente mayor prioridad en términos de necesidades futuras para los rendimientos de las PYMEs.¹⁰

Y junto al comercio, la cultura, y la investigación y difusión científica, aunque esta última se encuentre en una situación aún deficiente que no se corresponde con la amplitud e implantación del uso y estudio del español. Una extensiva presentación de la situación del español en los ámbitos de publicación académica y científica puede encontrarse en el libro coordinado por José Luis García Delgado, José Antonio Alonso y Juan Carlos Jiménez: *El español, lengua de comunicación científica*.

Continuando en el mismo contexto europeo resulta interesante el conocer lo que opinaron los ciudadanos de Europa en las encuestas Eurobarómetro 243 “Los europeos y sus lenguas” de 2005-6 y sobre todo en el 386 de 2012. A la primera pregunta acerca de la utilidad de otros idiomas que no fueran su lengua materna para su desarrollo personal colocaron al español en una cuarta posición por delante de chino, italiano y ruso, tal como se ve en el gráfico 7.

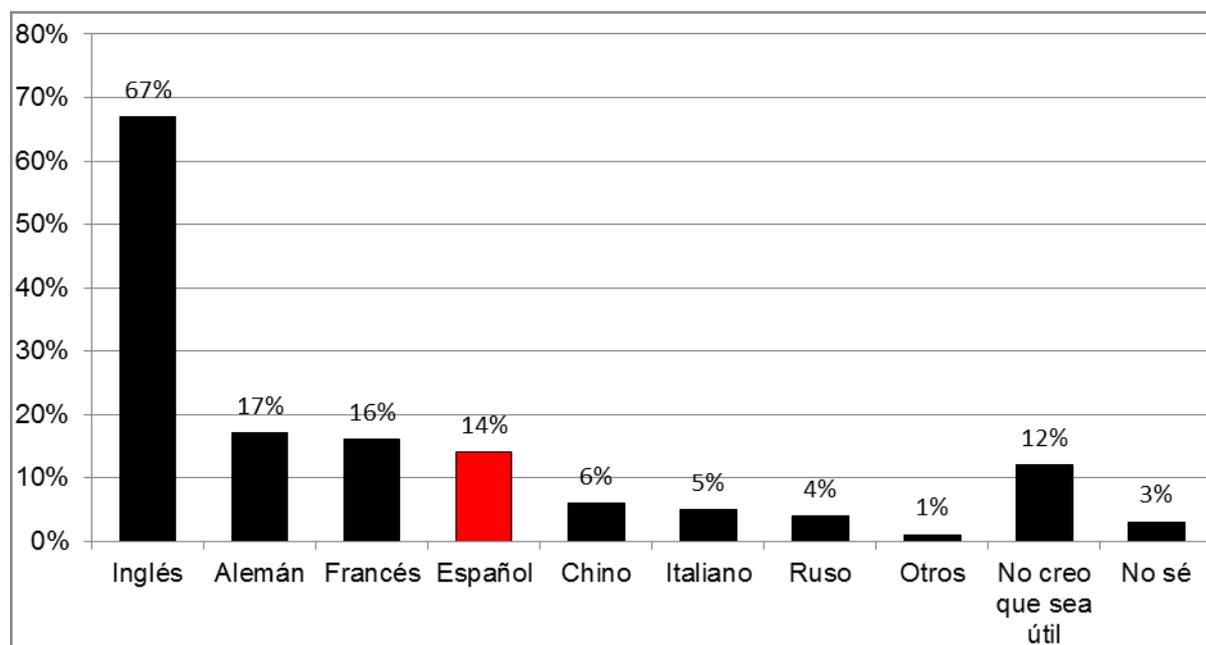


Gráfico 7: Pensando en otros idiomas que no sean su lengua materna, ¿Qué dos idiomas cree usted que son los más útiles para su desarrollo personal?¹¹

Y a la pregunta acerca de que lengua aconsejarían a sus hijos que aprendieran vuelve a situarse el español en la cuarta posición como puede verse en el gráfico 8. Hay que resaltar que en este último gráfico la pregunta va dirigida a los padres y que la geopolítica y vecindad tienen una gran importancia a la hora de recomendar el

estudio de una u otra lengua. En ese contexto la importancia de España en la actual Europa es menor, por su historia reciente y por su peso económico, que la de Alemania y Francia. Además en términos de geopolítica se sitúa alejada del núcleo geográfico y político de la actual Unión Europea, aun así los padres de los alumnos de primaria y secundaria colocan al español en una cuarta posición envidiable. A esto hay que añadir que mientras el alemán o el francés se estancan o disminuyen en el ámbito de las preferencias de padres y alumnos, el español sigue creciendo tal y como se muestra cuando comparamos los datos estadísticos del Eurobarómetro especial 243 de 2005-6 y el 386 de 2012.

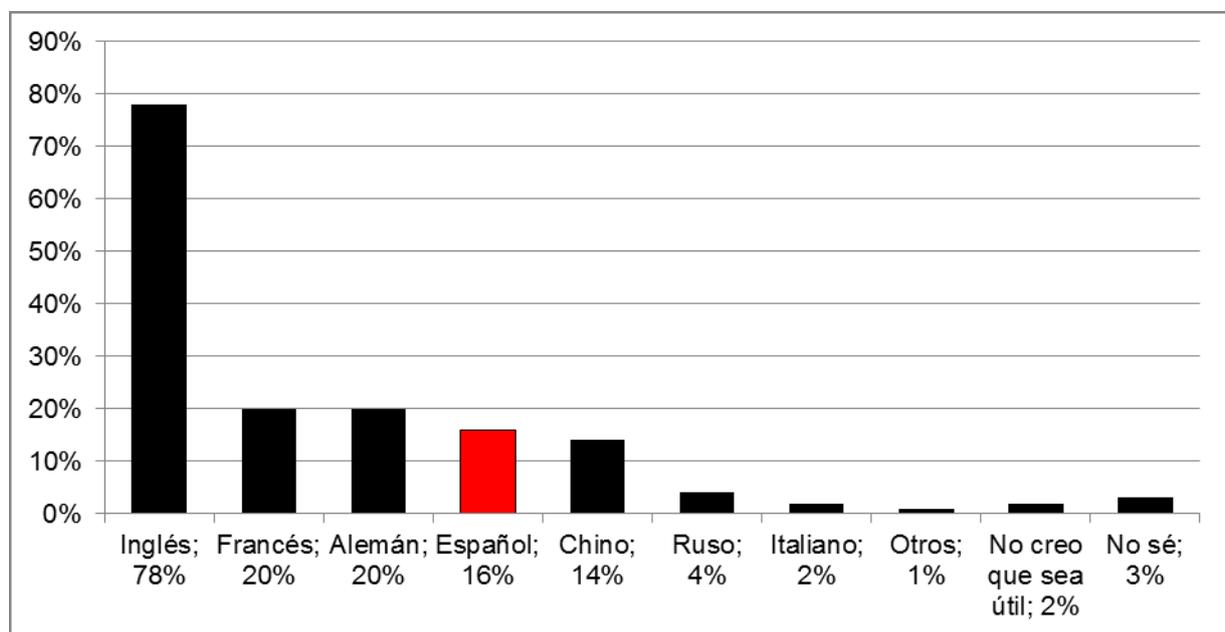


Gráfico 8: ¿Qué es aconsejable que aprendan los niños? ¹²

De todas formas no podemos caer en el triunfalismo, es un hecho que en la Unión Europea hay una tendencia a potenciar el uso interno del inglés, francés y alemán en detrimento de las otras lenguas, argumentando la necesidad de recortar los evidentes gastos económicos que supone el mantenimiento del aparato de traducción, interpretación y edición de la UE, pero de todas formas al mismo tiempo, y gracias a la promoción de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, se “ha favorecido el refuerzo del español allí donde ya se estudiaba y su introducción en sistemas de los que tradicionalmente estaba ausente” (Otero & Ferrari, 2011).

Promoción que en su dimensión estatal se ha mostrado a través de reformas educativas en las enseñanzas medias en las que –en lo que respecta a las lenguas

extranjeras- se ha puesto al mismo nivel al estudio del español que el de las restantes lenguas extranjeras. Reforma que, combinada con la enorme popularidad de “lo hispánico” en términos de cultura popular entre los jóvenes, ha generado, en algunos casos como el de países tan periféricos y alejados de lo hispánico como Noruega y Suecia, un enorme crecimiento del número de alumnos.

El crecimiento del español no es un hecho puramente europeo sino mundial, en las últimas dos décadas se ha iniciado su entrada y crecimiento en los países asiáticos y goza de una relativa buena salud en realidades tan desconocidas como la del África subsahariana; tal y como puede ver ser en el magnífico libro *La enseñanza del español en África subsahariana* editado por Javier Serrano Avilés.

Asociacionismo. Historia y diversidad

La historia del asociacionismo vinculado a la lengua española es muy amplia. Tradicionalmente han existido asociaciones de hispanistas en muchos países, asociaciones en las que se organizaban profesores universitarios e investigadores especializados en materias académicas de índole hispánica. Posteriormente y de forma paralela se fueron constituyendo asociaciones mixtas de hispanistas y de profesores de español en ámbitos no universitarios. La primera organización constituida fue la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP) en el año 1917 a la que siguieron la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE, 1967), la Asociación Alemana de Profesores de Español (DSV, 1970), la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE, 1987), la Asociación de Profesores de Español de Venezuela (ASOVELE 1990) y la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE, 2001-2003) que engloba en la actualidad a 19 asociaciones federadas¹³.

En la actualidad se están creando y consolidando un tipo de asociaciones que organizan fundamentalmente a profesores de E/LE en países no hispanohablantes donde no es posible la inmersión lingüística en la lengua que se imparte y aprende, y cuya docencia se ejerce en las enseñanzas medias. Los miembros de esas asociaciones son profesores con metas similares que han sabido comprender que la columna vertebral del estudio del español se sitúa en las escuelas y en los institutos de enseñanza media y que el debate de la implantación de la enseñanza de idiomas en los planes de estudios escolares es de vital importancia para la supervivencia de

sus puestos de trabajo en tiempos de globalización y de hegemonía del inglés como lengua de comunicación.

El proyecto de la FIAPE se inició en septiembre de 2001 en la I Jornada de Fiape convocada por Óscar Berdugo y Carlos Rubio. En esa jornada de trabajo nos reunimos en Toledo Walther L. Bernecker (Alemania), Carmen Eder (Austria), Sergei Goncharenko (Rusia), Mariluci Guberman (Brasil), José María Izquierdo (Noruega) y Carol E. Klein (EE.UU.) para discutir las líneas generales del proyecto y posteriormente convocar la II Jornada de trabajo en septiembre de 2003, también en Toledo. En esta mencionada última jornada de trabajo se constituyó la I Asamblea Extraordinaria de FIAPE en la que participaron ya las asociaciones de: Alemania, Austria, Bélgica, Brasil, Corea del Sur, EE.UU., Europa, Francia, Hungría, Noruega, República Checa y Rusia. En esa Asamblea se inició el recorrido congresual de la Federación con la convocatoria del I Congreso Internacional en marzo de 2005, en el campus toledano de la Universidad de Castilla-La Mancha. Se abrió entonces un proceso bianual de actividades que ha producido de momento cinco congresos internacionales¹⁴ y siete Asambleas. En todo este proceso se ha tenido siempre en cuenta como objetivos de la federación:

- Difundir y promocionar la lengua española y las culturas hispánicas.
- Reforzar la consideración social, política y económica de los profesores de español y de su labor en cuanto que impulsores de la lengua española como vehículo de comunicación universal.
- Actuar como órgano de coordinación entre las diferentes asociaciones de profesores de español integrantes en la Federación, ofreciendo servicios a sus asociados y organizando acciones de diferente naturaleza que puedan ser de interés común.

Y todo ello teniendo en cuenta que las asociaciones federadas deben ser de profesores que ejerzan su docencia en territorios no hispanohablantes.

El modelo organizativo de FIAPE puede reducirse en los siguientes puntos:

- Ninguna burocracia, solamente la necesaria para la administración y realización de los congresos.
- Autofinanciada, pero con apoyos de diversas instituciones educativas a la hora de organizar congresos/conferencias nacionales e internacionales.

- Transparente, con publicación constante de las actividades de la Federación de las asociaciones federadas y de estas mismas.
- Democrática, con cambios periódicos de la dirección federal.
- Federativa, respetando siempre las peculiaridades de las asociaciones federadas y de sus entornos nacionales.

Un modelo organizativo que pese a las enormes dificultades generadas por la distancia geográfica entre los diversos socios de FIAPE –unos 17.000 profesores de E/LE- ha mostrado un funcionamiento más que respetable con sus, hasta la fecha actual, cinco congresos internacionales, decenas de congresos, conferencias y cursos de las asociaciones federadas y otras colaboraciones diversas con otras entidades como la Universidad de Salamanca, la Junta de Castilla y León en sus congresos “Español Lengua Global” de los años 2008, 2010 y 2013, el Instituto Cervantes participando en su COMPROFES del año 2011 o la Universidad de Rosario (Argentina) en las IV Jornadas y III Congreso Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera del año 2013. Además FIAPE ha dado su apoyo a muchos de los más importantes encuentros, conferencias etc. del profesorado de E/LE de todo el mundo.

Por qué es necesario asociarse

La única posibilidad de vincularse organizativamente con FIAPE es a partir de una asociación nacional. No admitimos vinculaciones individuales, cuando recibimos peticiones de esa índole proponemos a la persona en cuestión que se asocie en la organización existente en el país en donde ejerza su docencia –si es un país no hispanohablante. Si no existiera ninguna asociación le proponemos la creación de una. A veces nos hemos encontrado con casos en los que el profesor ya está organizado en una asociación no federada, en esos casos siempre le sugerimos que impulse la vinculación de su asociación con FIAPE. En otras palabras, defendemos la necesidad de organizarse e impulsamos la propagación del asociacionismo.

Sabemos que vivimos en una época en la que se fomenta el individualismo, en malos tiempos para el impulso del asociacionismo. Muchos profesores están inscritos en listas de distribución como la estupenda Formespa¹⁵ o en cuentas de profesores de Facebook y pensamos que es correcto, que es importante utilizar las redes existentes, pero que no es suficiente.

En la actualidad el profesorado de lenguas tanto en las enseñanzas medias, como en las superiores se encuentra frente a muchos retos algunos de ellos que podemos resumir en estos asuntos:

- Defender en la sociedad y escuela la idea de que no es cierto que baste con el inglés. Actualmente es necesaria una actuación en contra de políticas lingüísticas que, por razones económicas o porque opinan que pueden ser más útiles en términos económicos o geopolíticos, centran los recursos en la preeminencia de una lengua en detrimento de las demás.
- Hacer lo mismo con el muy extendido prejuicio que defiende que se debe estudiar una lengua por meras razones económicas y no por la comprensión del otro.
- Desmontar la extraña y discriminatoria idea de que existan lenguas mejores o más útiles que otras.
- Y por último criticar a los empleadores que contratan personal no cualificado para la docencia del E/LE. No es cierto que cualquier hablante de una lengua esté cualificado para enseñarla en el sistema reglado de enseñanza.

Al mismo tiempo el ejercer la docencia en tiempos de la globalización y en países no hispanohablantes hace necesario el pensar y establecer actuaciones de forma global. Pongamos un ejemplo: Un proyecto de colaboración y/o apoyo para la elaboración de nuevos certificados, titulaciones, estándares, etc. Desde un punto de vista español puede parecer que el único certificado que existe es el elaborado por el Instituto Cervantes, en realidad los que trabajamos fuera de España nos encontramos con que existen otros más:

- DELE, IC: <http://diplomas.cervantes.es/>
- Certificado de Español Lengua y Uso – CELU: <http://www.celu.edu.ar/?q=es/node/104>
- National Spanish Examinations: <http://www.nationalspanishexam.org/>
- DUCLE (Diploma Universitario de Competencia en Español Lengua Extranjera)
- DUCALE (Diploma Universitario de Competencia Académica en Lengua Española para hispanohablantes)
- Los Certificados de Español para Extranjeros (C.E.P.E.) de la Universidad Nacional de Tucumán son las únicas certificaciones universitarias autorizadas

de conocimiento de lengua española en la provincia de Tucumán:
<http://www.filo.unt.edu.ar/lgas/excer.htm>

El informar acerca de los diferentes certificados no supone una crítica a alguno de ellos en concreto sino mostrar una problemática poco conocida entre el profesorado y que en muchos casos resulta problemática por obvias cuestiones extralingüísticas o didácticas. Empieza a urgir la consolidación de proyectos de certificación unitaria como el SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera: www.sicele.org). Y no sería ninguna mala idea que se consultara al profesorado al respecto.

La cuestión de los certificados puede resultar lejana para un profesor que imparta su docencia en un pueblo en Francia, Noruega, Kenia, Canadá o Brasil, pero en cambio le resulta acuciante que el rector de su escuela o instituto le facilite los recursos materiales para poder participar en cursos de actualización y perfeccionamiento profesional y mencione este asunto porque es algo con lo que nos encontramos a diario. Otra situación en la que se puede encontrar el profesor de español son los cambios arbitrarios o no de los planes de estudio, los modelos de examen oral y escrito por parte de los diferentes ministerios de educación nacionales, el apoyo de la dirección de la escuela hacia otras lenguas en detrimento del español etc. En ese sentido los profesores necesitamos organizaciones, asociaciones que se conviertan en interlocutoras entre el sector profesional y las autoridades escolares y/o académicas.

Los que conocen mejor las deficiencias de la enseñanza del E/LE en ámbitos concretos son los docentes. Ellos son los que saben qué materiales didácticos funcionan en clase, qué curso se acopla mejor al plan de estudio concreto etc. y en ese sentido son los mejores interlocutores cualificados para tanto las autoridades, como para las editoriales y demás empresas de producción de materiales para la enseñanza.

En otro orden de cosas la crisis financiera europea ha desvelado otro problema y es el de la necesaria formación para ser profesores de E/LE y la importancia de cursos de formación permanente para el profesorado de lenguas en general y de español en concreto. No basta con ser hablante de una lengua para estar cualificado para enseñarla en el sistema reglado de enseñanza de cualquiera de los países en los que exista la docencia. Pues bien, como puede fácilmente

entenderse una lista de correo electrónico, un blog, una mera página web o una cuenta de Facebook no pueden cumplir con ese papel de interlocutor, ni tampoco poner los medios necesarios para impedir el llamado intrusismo profesional. Es imprescindible organizarse en el país en donde se ejerce la docencia y al mismo tiempo mantener una colaboración constante con ámbitos internacionales, no en vano somos profesores que vivimos en tiempos de globalización.

Conclusiones

El proceso de globalización en el que nos hayamos insertos ha generado y genera tendencias y opiniones que tienen poco que ver con la realidad. Una de esas opiniones es la que afirma que no es necesario organizarse para la defensa de los intereses de grupos sociales o profesionales, que basta con abrir un blog, escribir un tuit, hacer comentarios en Facebook o participar en alguna lista de distribución de correo electrónico. Actualmente ha cobrado importancia el debate acerca de las políticas lingüísticas de los diferentes gobiernos, y más aún -como ya hemos visto- de organizaciones supranacionales como la UE, que fortalecen el idioma inglés como lengua de comunicación universal acompañada de una implementación de prácticas en detrimento de la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas. Evidentemente la participación democrática en tales discusiones no puede limitarse a declaraciones testimoniales individuales sino que requiere la toma en común de decisiones de cara a la adopción de posiciones que maticen o se opongan a políticas negativas contra el sector educativo de lenguas extranjeras y en concreto del E/LE. Organizarse es el primer paso para buscar salidas a situaciones imposibles o para mejorar la calidad de la enseñanza, y si esto es evidentemente necesario lo es más –en tiempos de globalización- la búsqueda de modelos organizativos y prácticas políticas internacionales que respetando las diferencias nacionales y aprendiendo de las peculiaridades existentes en los diferentes sistemas educativos puedan presentar opiniones, políticas, modelos etc. internacionales. Ese es el contexto en el que se creó la FIAPE y el modelo general que marca nuestro trabajo diario.

Gracias por vuestra atención.

Bibliografía

- Discours de M. François Mitterrand, Président de la République, sur le programme de la présidence française de l'Union européenne, notamment en matière d'élargissement, d'union économique et monétaire, d'organisation de l'Europe sociale, d'identité culturelle et de sécurité, devant le Parlement européen à Strasbourg le 17 janvier 1995* [online], Vie publique. Accesible desde <<http://discours.vie-publique.fr/notices/957000600.html>> Fecha de consulta: 18.02.2014.
- Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise* [online], Commission européenne. Accesible desde <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-79_en.htm?locale=fr> Fecha de consulta: 14.03.2014.
- El español: una lengua viva* [online], Instituto Cervantes. Accesible desde <<http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/informe%20prensa%202010-WEB.pdf>> Fecha de consulta: 06.03.2014.
- Eurobarómetro especial núm. 243. "Los europeos y sus lenguas"* [online], Comisión europea. Accesible desde <http://ec.europa.eu/spain/pdf/eurobar_lenguas_es.pdf> Fecha de consulta: 27.12.2012.
- Eurobaromètre spécial 386. "Les européens et leurs langues"* [online], Commission européenne. Accesible desde <<http://www.amarceurope.eu/eurobarometer-europeans-and-their-languages/>> Fecha de consulta: 27.12.2012.
- García Delgado, José Luis; José Antonio Alonso & Juan Carlos Jiménez (Coords.) 2013. *El español, lengua de comunicación científica*. Madrid: Ariel, Fundación Telefónica.
- Lobachev, Sergey (2008). "Top languages in global information production". *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research* Vol 3, No 2. Accesible desde <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/viewFile/826/1357>> Fecha de consulta: 06.03.2014.
- Most frequent languages in OpenDoar-Worldwide* [online], Open DOAR. Directory of open Access repositories. Accesible desde <<http://www.opendoar.org/onechart.php?clID=&ctID=&rtID=&clID=&IID=&potID=&rSoftWareName=&search=&groupby=I.IName&orderby=Tally%20DESC&charttype=bar&width=600&caption=Most%20Frequent%20Languages%20in%20OpenDOAR%20-%20Worldwide>> Fecha de consulta: 15.06.2015.
- Otero Roth, Jaime y María José Ferrari Sánchez (2011). "El español en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea". En Instituto Cervantes. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2010-2011*. Accesible desde: <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_10-11/otero_ferrari/p05.htm> Fecha de consulta: 11.03.2013.
- Rojo, Guillermo & Mercedes Sánchez (2010). *El español en la red*. Madrid: Alianza, Fundación Telefónica.
- Serrano Avilés, Javier (ed.) (2014). *La enseñanza del español en África subsahariana*. Madrid: La catarata.
- Spansk åpen tilgang* [online], HumSam-Biblioteket (UBO-UiO). Accesible desde <<http://www.ub.uio.no/fag/sprak-litteratur/romansk/spansk/spanskopenaccess.html>> Fecha de consulta: 16.06.2015.

Summary by language size [online], Ethnologue. Languages of the world. Accesible desde <<http://www.ethnologue.com/statistics/size>> Fecha de consulta: 30.07.2014.

Top 10 Most Popular Languages on Twitter [online], Mashable. Accesible desde <<http://mashable.com/2013/12/17/twitter-popular-languages/>> Fecha de consulta: 06.03.2014.

Usage and population statistics. Internet world users by language. Top 10 languages [online], Internet word stats. Accesible desde <<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>> Fecha de consulta: 25.06.2014.

¹ Fuente: <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/informe%20prensa%202010-WEB.pdf>. Ver Bibliografía.

² Fuente: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Para un estudio más amplio de la presencia del español en la red es recomendable leer el libro de Guillermo Rojo y Mercedes Sánchez: *El español en la red*, ver Bibliografía.

³ Fuente: <http://www.socialbakers.com/blog/1064-top-10-fastest-growing-facebook-languages>. Ver Bibliografía.

⁴ <http://www.technologyreview.com/graphiti/522376/the-many-tongues-of-twitter/> / [15/6-2015]

⁵ Fuente: <http://www.opendoar.org/onechart.php?cID=&ctID=&rtID=&clID=&IID=&potID=&rSoftWareName=&search=&groupby=I.Name&orderby=Tally%20DESC&charttype=bar&width=600&caption=Most%20Frequent%20Languages%20in%20OpenDOAR%20-%20Worldwide> . Ver Bibliografía.

⁶ Ver Bibliografía

⁷ "Top languages in global information production". Sergey Lobachev. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/viewFile/826/1357>. Ver Bibliografía.

⁸ "Top languages in global information production". Sergey Lobachev. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/perj/article/viewFile/826/1357>. Ver Bibliografía.

⁹ Discours de M. François Mitterrand, Président de la République, sur le programme de la présidence française de l'Union européenne, notamment en matière d'élargissement, d'union économique et monétaire, d'organisation de l'Europe sociale, d'identité culturelle et de sécurité, devant le Parlement européen à Strasbourg le 17 janvier 1995. <http://discours.vie-publique.fr/notices/957000600.html>. Ver Bibliografía.

¹⁰ "Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise" http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-07-79_en.htm?locale=fr. Ver Bibliografía.

¹¹ Encuestas Eurobarómetro. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_es.htm. Ver Bibliografía.

¹² Encuestas Eurobarómetro. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_es.htm. Ver Bibliografía.

¹³ Ver en <http://www.fiape.info/bienvenida/asociaciones-miembros/>

¹⁴ Toledo (2005) "El español, lengua de futuro", Granada (2007) "Una lengua, muchas culturas", Cádiz (2009) "La enseñanza del español en tiempos de crisis", Santiago de Compostela (2011) "La enseñanza del Español en un mundo intercultural" y Cuenca (2014) "¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza". Actas publicadas en RedEle: [<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html>]

¹⁵ Ver en <http://formespa.rediris.es/>

Variedades del español: Su unidad y diferenciación

Anna Mištinová^A

Universidad Carolina de Praga (República Checa)

RESUMEN: A pesar de mantener su unidad, el español en calidad de lengua multinacional y multicultural ofrece una gran cantidad de diferencias en todos los planos lingüísticos, ante todo en el léxico y la fonética que reflejan más intensamente que otros niveles de idioma los rasgos característicos de distintas variedades. La diversidad y la variación –influidas tanto por las causas externas, relacionadas con aspectos histórico-políticos, geolingüísticos y sociolingüísticos, como por las internas, dentro del sistema lingüístico– generan una marcada distinción policéntrica en la que juegan un papel significativo la dimensión tanto diatópica como diastrática. En la conferencia se analizan los aspectos de índole diacrónica y sincrónica del tema, los factores que influyeron y siguen influyendo en la diferenciación o unificación del español, así como algunos enfoques referentes a la política lingüística, la investigación y la enseñanza en esta esfera.

Introducción

Permítanme primero saludar a los presentes en el V Congreso de FIAPE y felicitarles a todos los “fiaperos” en ocasión del X aniversario de nuestra Federación.

Quiero empezar mi conferencia con un recuerdo del comienzo de los años noventa, cuando en nuestro Centro de Estudios Ibero-Americanos de la Universidad de Praga me encargaron de la preparación de un nuevo curso, especializado en las variedades hispanoamericanas del español. En aquel entonces pasé un mes en el este de la antigua Checoslovaquia, en la frontera de Eslovaquia con Polonia y Ucrania. Un día decidí visitar el museo de un artista estadounidense de arte *pop*, Andrej Warhola, de procedencia eslovaca. Tuve que recorrer unos 50 km de distancia, pero debido al terreno montañoso en una región aislada, y a un transporte complicado, mi viaje duró más de cuatro horas.

Fue sorprendente para mí que en un espacio tan pequeño me encontré con una gran mezcla de idiomas y dialectos: el eslovaco estándar, el eslovaco oriental, el dialecto de Šariš, el ucraniano, el dialecto carpático, el ruteno y el polaco. Y en aquellos momentos empecé a comparar la situación en ese rincón apartado de Eslovaquia con la enorme geografía y demografía del mundo hispánico, su cantidad

^A **Anna Mištinová** es doctora en Filosofía y Letras, Universidad Carolina de Praga, República Checa. Directora del Dpto. de Filología Hispánica, Facultad de Filosofía y Letras. Presidenta de la Asociación de Profesores de Español en la República Checa (2001-2008). Su docencia e investigación se centra en el Español de América, la Iberoamericanística lingüística, la Metodología y la Didáctica de ELE. Autora de numerosas publicaciones especializadas, coordinadora de simposios y proyectos científicos. Distinciones: Medalla “Comenius”, Socio de honor de la FIAPE, Encomienda de la Orden del Mérito Civil del Reino de España. Su dirección de correo electrónico es: anna.mistinova@ff.cuni.cz

de lenguas y dialectos, y no tuve la menor duda de lo difícil y complicado que sería presentar en un curso la riqueza, la variabilidad y la diversidad de las variedades del español.

Diacronía y sincronía de la cuestión

El español es la herencia cultural común y, a la vez, el signo de identidad del mundo hispánico. Si partimos de la premisa que el idioma es uno de los portadores más importantes de la identidad nacional, a diferencia de otras lenguas que se relacionan con una sola nación, la situación del español es específica: identifica y, al mismo tiempo, une muchos pueblos. Sin embargo, según señaló hace varios decenios José G. Moreno de Alba (1988: 11), no es conveniente referirse al español como a un todo, tampoco el español americano es un “bloque idiomático que como tal se opusiera al español peninsular, como si éste fuera asimismo una indivisa totalidad”.

La cuestión de la unidad y diferenciación está relacionada estrechamente con la evolución del castellano y, especialmente, con las etapas después de su asentamiento en el Nuevo Mundo. En esta relación no podemos omitir el hecho de que el castellano jugó en América el papel unificador. Se trató de “un territorio de raíces pluriétnicas y multilingües que permitió el nacimiento del español americano, como extensión del peninsular, pero también como modalidad diferente” (Valdés Bernal, 2013: 490).

La unidad de la lengua representa un conjunto complejo de cuestiones de índole no sólo lingüística sino también extralingüística: político-histórica, geográfica, cultural y sociológica y ofrece una amplia panorámica. La unidad fue y sigue siendo uno de los aspectos que más preocupaban a los lingüistas, junto con otros problemas referentes al español americano, en relación con el peninsular, como son la homogeneidad o heterogeneidad de la lengua, la definición del “español de América”, su delimitación, etc.

Entre las cuestiones fundamentales figuraron también la base lingüística del español de América, el andalucismo, el origen y las características del idioma durante los diferentes periodos de la conquista y colonización del Nuevo Mundo¹, los destinos americanos de los andaluces, extremeños, castellanos y otros (Anexo 4), la influencia de sustratos y adstratos indígenas², la delimitación de zonas geolingüísticas³, el contenido y significación del término de “*americanismo léxico*”, la

cuestión de la norma, o de las normas, su codificación, la delimitación espacial o zonificación de los estándares, etc.

Desde el punto de vista histórico, la cuestión de la unidad pasó por una serie de peripecias que se caracterizaban por diversos enfoques, opiniones y factores, influidos por las condiciones del período determinado.

La época de la independización de Hispanoamérica trajo consigo una fragmentación política y las reflexiones sobre la posible fragmentación lingüística. Según el lingüista venezolano Ángel Rosenblat (1962: 98) se reflejaban en ella los siguientes hechos:

La vida espiritual hispanoamericana se alimentaba en fuentes que no eran españolas; la influencia de la que había sido metrópoli iba debilitándose cada día; la tradición literaria y lingüística decaía, incapaz de resistir a las influencias exóticas; eran escasas las comunicaciones entre pueblos tan diversos y tan distantes; dominaba el desdén por la metrópoli; los puristas veían sus esfuerzos condenados a la impotencia; se infiltraba arrolladora la inmigración extranjera y no existía ninguna norma reguladora.

Para los estados hispanoamericanos, recién constituidos, la esencial unidad del idioma representó el supremo interés vital. Andrés Bello comprendió que “la garantía suprema, como última y más poderosa para la vida de los nuevos Estados se encontraba en la conciencia de su unidad racial; y siendo ésta mucho más cultural que étnica, había de recordarse y mantenerse a través del idioma, defensa de todos en la hora de la Independencia ... ” (Bello/Cuervo, 1970: 9).

En el nivel diacrónico, ante todo en las primeras etapas de la evolución de nuestro tema, encontramos una amplia escala de opiniones. Las de Andrés Bello, Rufino José Cuervo, Juan Valera, Miguel de Unamuno o Ramón Menéndez Pidal representan los momentos más importantes en las discusiones acerca de la diferenciación y la posible fragmentación del español, su unidad y, a la vez, ofrecen una interesante comparación.

Ya en la primera edición de su *Gramática*, que apareció en 1847, Bello declaraba que la avenida de neologismos de construcción alteraba la estructura del idioma: “Tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de idiomas futuros, que durante una larga elaboración reproducirían en América lo que fue la Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín.” (Bello/Cuervo, 1970: 25).

La unidad y diferenciación fueron objeto de numerosas polémicas, ante todo en las postrimerías del siglo antepasado y al comienzo del siglo pasado, entre las cuales se destacaba la discusión entre dos ilustres figuras, Rufino José Cuervo y Juan Valera⁴. Al final de su vida, Rufino José Cuervo opinó que, a pesar de todos los esfuerzos por mantener la unidad del idioma, en un futuro más o menos lejano cada país de América hablaría una lengua distinta, no entendida por los demás. El español americano sufriría una irreversible fragmentación que conduciría al establecimiento de diversas lenguas “nacionales”, tal como pasó en la Romania, cuando los latines provinciales se transformaron en diversas lenguas.

En su carta, dirigida al poeta argentino Francisco Soto y Calvo en 1899⁵, Cuervo alude:

La influencia de la que fué metrópoli va debilitándose cada día y fuera de cuatro o cinco autores cuyas obras leemos con gusto y provecho, nuestra vida intelectual se deriva de otras fuentes, y carecemos pues casi por completo de un regulador que garantice la antigua uniformidad. Cada cual se apropia lo extraño a su manera, sin consultar con nadie; las divergencias debidas al clima, al género de vida, a las vecindades y aun qué sé yo si a las razas autóctonas, se arraigan más y más y se desarrollan; ya en todas partes se nota que varían los términos comunes y favoritos, que ciertos sufijos o formaciones privan más acá que allá, que la tradición literaria y lingüística va descaeciendo y no resiste a las influencias exóticas. Hoy sin dificultad y con deleite leemos las obras de los escritores americanos..., pero en llegando a lo familiar o local, necesitamos glosarios. Estamos pues en vísperas (que en la vida de los pueblos pueden ser bien largas) de quedar separados, como lo quedaron las hijas del Imperio Romano (Cuervo, 1947: 35).

En su texto *El castellano en América*⁶, Rufino José Cuervo sigue insistiendo que así como el latín acabó por fraccionarse en otras tantas lenguas, así también con el tiempo “nuestra lengua será distinta en cada país, por mucho que nos esforcemos en impedirlo”. Subraya que las causas de la diversificación consisten en la ausencia de una norma común a todos, al debilitarse el influjo de la metrópoli, así como en la falta de comunicación entre las nuevas repúblicas hispanoamericanas.

A esta posibilidad de fragmentación que admite Rufino José Cuervo se opone Juan Valera. Según él, al castellano no se le puede adjudicar el mismo destino como al latín vulgar, a pesar de la gran extensión del territorio donde se habla. Las condiciones fueron y son diferentes de las del Imperio Romano en el siglo V: “La corrupción del latín y el nacimiento y desarrollo ulterior de lenguas romances no

puede ni debe servirnos de guía para pronosticar en América la corrupción del castellano y el nacimiento y desarrollo ulterior de nuevos idiomas. ... No hay motivo para recelar la desaparición en el nuevo continente de la lengua castellana...”⁷

Asimismo, otras grandes figuras, Miguel de Unamuno y Ramón Menéndez Pidal, estuvieron convencidos de que a pesar de la diferenciación regional, la tendencia a la integración sería mayor y la unidad de la lengua se mantendría. En 1903, Unamuno opinó que una lengua y cultura comunes contribuirían a mantener la unión de la lengua y advirtió que, a pesar de la diferenciación lingüística, la tendencia a la integración sería mayor:

Por mucho que se cumpla la diferenciación lingüística o dialectal de hoy en adelante, la integración irá de par. No están hoy los pueblos de lengua española tan apartados unos de otros, que quepa en alguno de ellos diferenciación lingüística que no refluya inmediatamente en los demás. Por fuerte que pueda llegar a ser la tendencia a la diferenciación, la tendencia a la integración será mayor. Siempre predominará el interés supremo: el de que nos entendamos todos (Unamuno, 1958: 831-2).⁸

El mismo optimismo lo comparte Ramón Menéndez Pidal (1955) quien en su discurso sobre “La unidad del idioma”⁹ hizo un resumen, cuarenta años después, de la polémica entre Cuervo y Valera, concediendo la razón a la opinión de don Juan Valera. En su texto indica y explica diferencias entre el proceso histórico de la evolución de las lenguas románicas y el establecimiento del español americano, entre las condiciones existentes en el Imperio Romano y en el mundo hispánico. Analiza las circunstancias que propiciaron la fragmentación del latín, lo que le permite afirmar que fueron totalmente diversas y, por esta razón, se puede esperar que el español tienda más a la unidad que a la diversidad.

Sin embargo, cabe mencionar también la actitud de Dámaso Alonso quien, a mediados del siglo pasado, planteó en varios congresos¹⁰ sus dudas sobre la conservación de la unidad del español en un futuro “posthistórico”. La causa la veía en la evolución diversificadora del idioma, ante todo en los niveles fonético y léxico. En la tarea de alejar lo más posible el período de fragmentación, Alonso adjudicaba mucha importancia a la misión de los intelectuales y estudiosos. El porvenir del español, la preservación de la unidad lingüística, dependen de la enseñanza sistemática y la difusión de la cultura, así como del respeto a las variedades nacionales.

Asimismo, los lingüistas hispanoamericanos Rodolfo Lenz, Marcos A. Morínigo, Gastón Carrillo Herrera y otros dedicaron la atención a una serie de diferencias importantes entre el latín, que llegó a las diversas provincias ya a su más alto grado de perfección, y el español, que tenía todavía su principal etapa de realización cuando llegó al Nuevo Mundo.¹¹

Para Ángel Rosenblat, la diversidad nacional y regional no representaba una fragmentación idiomática. En comparación con las opiniones de Rufino José Cuervo, su actitud fue optimista. En su discurso “El imperativo categórico no parece hoy la pureza de la lengua sino la unidad”¹² habló de la indispensabilidad de una macrolengua o norma supranacional. También Juan Lope Blanch subrayaba la necesidad de la existencia de una norma reguladora que garantizara para el futuro la unidad básica del idioma y una fácil comunicación entre diferentes naciones hispanas.

Como es sabido, desde la época de Bello y Cuervo hasta la actualidad, las opiniones de lingüistas con respecto a la unidad o la diferenciación del español fueron muy abundantes. La mayoría de los filólogos modernos coincidieron con las ideas de Menéndez Pidal y se inclinaron a negar la posibilidad de fragmentación del español en lenguas separadas.

La lengua española parece tender hoy más a la unidad que a la diversificación. El mayor peligro de la diferenciación se observa en el nivel léxico, lo que se debe a los arcaísmos, innovaciones, indigenismos, anglicismos y otros extranjerismos cuya sedimentación es distinta en la diversa geografía del mundo hispanohablante. Hace tiempo Dámaso Alonso propuso la creación de un organismo de índole internacional con representantes de países hispanohablantes, cuya función fuera evitar la diversificación del léxico moderno español.¹³

Naturalmente, en el nivel léxico y fonético las divergencias existentes son fácilmente perceptibles. Según dice Antonio Quilis (1992: 104), “hoy está asegurada la unidad de nuestra lengua. Las variantes, léxicas, o fónicas, sobre todo, son como lentejuelas que centellean y avivan nuestras hablas, evitando su monotonía”.

Factores de diferenciación y unificación

I - Los factores que pueden provocar rupturas y diferenciación son numerosos. En la diversificación de una lengua influyen intensamente, como ya hemos mencionado, los factores extralingüísticos, de índole geográfica, histórico-política, sociológica y

económica. En el caso del español es, ante todo, una enorme demografía y geografía del mundo hispánico, el aislamiento o accesibilidad de diferentes zonas, la situación política, social y cultural de los distintos territorios, tanto en el pasado como en la actualidad.

Entre los aspectos lingüísticos principales, que juegan el papel importante en el proceso de diferenciación, figuran la base inicial del español americano, la influencia de las hablas de diversas regiones de España, tan variada en dimensión espacial y temporal, una gran cantidad de lenguas indígenas, aportaciones lingüísticas de otros idiomas y las normas nacionales.

Con respecto a algunos factores, José Joaquín Montes Giraldo escribe:

El influjo de lenguas amerindias en general no se da en España desde la época del descubrimiento en que penetraron varios indigenismos en el español peninsular. Por lo demás suele ser peculiar para cada país e incluso para diversas zonas de un mismo país en donde el español está en contacto con diferentes lenguas. ... Las normas nacionales que van imponiendo las instituciones oficiales de cultura de las ciudades, sobre todo de las capitales, si son unificadoras dentro de cada país, suelen ser diferenciadoras entre países (Montes Giraldo, 1982: 128-9).

Estoy de acuerdo con la opinión de Ambrosio Rabanales (1993: 13), miembro de número de la Academia Chilena de la Lengua, quien en su ensayo “La corrección idiomática en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*” subraya que “... debido a la multiplicidad de normas, como realizaciones de prácticamente un mismo sistema, no todo lo que es culto en España lo es también en nuestra América, y viceversa, y todas ellas, cada una en su lugar, merecen igual consideración”.

El funcionamiento real del idioma consiste en un juego permanente entre la tradición e innovación. Una serie de innovaciones en el español de América se debía a la constante afluencia de inmigrados de variada procedencia y cultura durante muchos siglos. A América se trasplantó un español regionalmente y socioculturalmente diferenciado, en lo que apunta el germen de la diferenciación de la lengua en el Nuevo Mundo. Por ejemplo, Alonso Zamora Vicente (1960: 306) indicó que “las diferencias en el enorme territorio americano son mínimas dentro de la estructura total del habla. Hay muchas menos diferencias entre dos regiones cualesquiera de la enorme América, por separadas que se encuentre, que entre dos

valles vecinos de Asturias”. Una opinión similar la compartía Rafael Lapesa y Manuel Alvar.

En cuanto a la investigación de la diferenciación lingüística, hay que advertir que no siempre se distinguían debidamente los distintos aspectos de la cuestión: por ejemplo, el diacrónico y sincrónico por una parte, el diatópico y diastrático por otra, aplicándose así el concepto de la unidad de una manera muy relativa y subjetiva.

A veces se confundían los niveles de la lengua estándar y de dialectos, los de la lengua literaria y común, de habla culta y popular. Muchas veces dependía en qué planos de la lengua se apoyaban los análisis, si en el morfológico y sintáctico, o en el fonético y léxico, más vulnerables a los cambios y, a la vez, más estudiados. Naturalmente, los enfoques de polémicas y su argumentación fueron influidos por circunstancias históricas de la época correspondiente.

II - Entre los factores unificadores de índole extralingüística que coadyuvan a la convergencia idiomática figuran el desarrollo de los medios de comunicación, la multiplicación de toda clase de contactos, la integración económica, política y cultural, apoyada desde el punto de vista diacrónico por el pasado común de las antiguas colonias y la metrópoli, así como el proceso de globalización, muchas veces criticada, pero en el campo de integración puede traer sus frutos.

En el pasado se adjudicaba mucha importancia al papel supranacional y unificador de la lengua literaria y de la instrucción general que siguen siendo “un factor de gran importancia en las tendencias lingüísticas unificadoras, por lo menos dado el carácter estabilizado de la lengua escrita” (Menéndez Pidal, 1955: 30).

Uno de los posibles condicionantes de la fragmentación de la lengua, el aislamiento de algunas zonas, está superado gracias a las posibilidades tecnológicas contemporáneas de interconexión y comunicación cumpliéndose de esta manera los factores de rapidez e instantaneidad. La gama de los medios de comunicación es cada vez más amplia y sus posibilidades se aumentan con un ritmo acelerado. No ha pasado todavía ni un siglo y medio desde cuando se podía contar sólo con la prensa, la que siguieron el teléfono, la radio, la televisión, los satélites e Internet. También el desarrollo de la aviación y el turismo, ante todo en la segunda mitad del siglo pasado, ha ayudado a disminuir el impacto de algunos factores de diferenciación.¹⁴

Sin embargo, la facilidad de los intercambios y de integración no es por sí misma garantía de cohesión idiomática. En la actualidad, son los extranjerismos lingüísticos, sobre todo, los anglicismos, y la influencia del inglés, en calidad de “lingua franca” de hoy. Por eso no podemos dejar aparte el fenómeno de espanglés en los EE. UU.¹⁵ Ya en 2001, la Academia Norteamericana de la Lengua Española, alarmada por la profusión de cursos universitarios y diccionarios de “spanglish”, su difusión por Internet, publicó una carta abierta de protesta, advirtiendo el peligro a la cultura hispánica y la lengua común.

En lo que se refiere a los esfuerzos integradores, ante todo en el campo de investigación, en los últimos decenios, especialmente a partir del V Centenario, se ha notado una fuerte tendencia integradora y sintetizadora. A diferencia de los estudios parciales de los períodos anteriores, se han proyectado en ella la conciencia y necesidad de coordinación y cooperación más estrecha, tanto de las Academias de la Lengua Española como otras instituciones, en diversos proyectos de investigación y la realización de estudios científicos en conjunto.¹⁶

Las tendencias integradoras se reflejan también en el trabajo conjunto en la esfera de la política lingüística que coadyuva a la unificación lingüística. Hay que subrayar que en la esfera del policentrismo es la actividad normativa de las Academias de la Lengua Española y su influencia en las normas reguladoras que juega un papel positivo, especialmente, a partir del 92. Lo demuestran los esfuerzos comunes, dedicados a la preparación y edición de obras de suma importancia, *Ortografía, Diccionario académico, Nueva Gramática*, etc., que reflejan el enfoque de policentrismo en el campo de la actividad normativa.

En relación con el carácter policéntrico de la norma, en la *Nueva Gramática* se destaca que “...la norma tiene hoy carácter policéntrico.... No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de lengua”.

Tiene más sentido describir pormenorizadamente las numerosas estructuras que son compartidas por la mayor parte de los hispanohablantes, ... y mostrar separadas las opciones particulares que pueden proceder de alguna variante, sea del español americano o del europeo. Obrar de este modo no solo no pone en peligro la unidad del español, sino que contribuye más bien a fortalecerla, y ayuda a comprender su distribución geográfica de forma más cabal (RAE, 2009: XXXIX-XLVIII).

En 2012, la RAE indica que: “se consideran plenamente legítimos los diferentes usos de las regiones lingüísticas, con la única condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema en su conjunto, esto es, que no se ponga en peligro su unidad.” (RAE, 2012: online).

En cuanto a la enseñanza de variedades del español, en el III Congreso de la FIAPE en Cádiz, organizamos una mesa redonda, en la que participaron también Emily Spinelli (EE. UU.), Anne-Marie Penon (Francia) y Sergio Serrón (Venezuela). Su tema principal fue *¿Qué enseñar desde la perspectiva panhispánica?* En este contexto llegamos a las conclusiones de que es necesario aplicar los siguientes criterios (Mištinová, 2009: 509):

- Zona geográfica en la que se enseña. Es lógico que en Europa va a prevalecer la norma peninsular; en los países hispanoamericanos, las normas de países respectivos.
- Procedencia del profesor. Su influencia se nota habitualmente en el habla de sus estudiantes, tanto en el léxico como en la pronunciación.
- Criterios pedagógicos básicos, de los que escribió ya en el siglo XVII, en su *Linguarum Methodus Novissima y Didactica Magna*, el renombrado erudito checo Comenius (1648, 1657): la edad, el tipo de la escuela o del curso, el nivel de conocimientos.
- Objetivo del curso y la especialización de estudiantes. Si se trata, por ejemplo, de un curso de español para estudiantes de comercio exterior o de ciencias empresariales cuya esfera de actividad tendrá lugar, por ejemplo, en el Caribe o en Argentina, hay que incluir en las clases los elementos lingüísticos correspondientes a la zona en cuestión.
- Simplificación y reducción. Según estos principios didácticos no es posible enseñar todo. Es necesario escoger los fenómenos más importantes, más frecuentes y dedicarles más atención.
- Calidad de recursos didácticos. El contenido de la enseñanza depende muchas veces de los manuales y otros recursos de los que disponen los profesores. Es positivo que en el último tiempo crece la cantidad de aquellos que apoyan la aplicación de la perspectiva panhispánica.

Conclusión

Entre los factores importantes, que coadyuvan a mantener la unidad, figura la prudente política lingüística, el papel unificador de los medios de comunicación que contribuyen a la homogeneización del idioma, el papel supranacional de la lengua literaria, las tecnologías modernas que posibilitan y aseguran la interconexión, intercomunicación, interacción y el intercambio mutuo, incluso en las zonas antes aisladas, así como el proceso de globalización y de integración económica, política y cultural.

Las renovaciones de la lengua no significan su disolución ni su desvirtualización, y a pesar de los rasgos diferenciales, el uso de una lengua común implica la suma de estas singularidades. Mientras que antes la cuestión de la unidad y diferenciación se formulaba e interpretaba en algunas polémicas como *la unidad o fragmentación*, *la unidad o diferenciación*, desde la perspectiva actual se habla de la *unidad y diferenciación*, de la *unidad y diversidad*.

Hace más de un siglo lo predecía con una excepcional sabiduría Miguel de Unamuno: “El rápido entrecambio que a la vida moderna distingue impedirá la partición del castellano en distintas lenguas, pues habrán de influirse mutuamente las distintas maneras nacionales, yendo la integración al paso mismo a que la diferenciación dialectal vaya.” (Unamuno, 1958: 495).

En estas palabras, Miguel de Unamuno captó el principio muy actual *La unidad en la diversidad* que subraya la diversificación y variación dentro del marco de la misma lengua y, a la vez, corresponde al concepto de la norma policéntrica.

El español es la herencia cultural común y, a la vez, el signo de la identidad del mundo hispánico. A pesar de la existencia de una serie de variedades geolingüísticas y nacionales, que caracterizan el habla de pueblos en diferentes territorios, a pesar de su diferenciación, tanto diatópica como diastrática, y sus especificidades en distintos niveles lingüísticos, la lengua española sigue manteniendo su unidad.

Bibliografía

Bello, Andrés/Cuervo, Rufino José (1970): *Gramática de la Lengua Castellana*, 8^a ed. Prólogo de Niceto Alcalá-Zamora y Torres. Buenos Aires: Editorial Sopena Argentina, S. A.

- Buesa Oliver, Tomás/Enguita Utrilla, José María (1992): *Léxico del español de América - Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: MAPFRE.
- Carrillo Herrera, Gastón (1964): "Tendencias a la unificación idiomática hispanoamericana e hispánica". En: *Presente y futuro de la lengua española, Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*. Madrid.
- Comenius, Jan Amos (1648, 1657): *Linguarum Methodus Novissima*. 1ª ed. Leszno, 2ª ed. Amsterdam.
- *Didactica Magna*. En: *Opera Didactica Omnia*. Amsterdam.
- Cuervo, Rufino José (1947): *El castellano en América*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1992): *El español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Frago Gracia, Juan Antonio (1999): *Historia del español de América. Textos y contextos*. Madrid: Gredos.
- Garrido Domínguez, Antonio (1992): *Los orígenes del español de América*. Madrid: MAPFRE.
- Krupa, Viktor/Genzor, Josef (1983): *Jazyky sveta* (Lenguas del mundo). Bratislava: Obzor.
- Lenz, Rodolfo (1946;): "Para el conocimiento del español de América". En: *El español en Chile*. Buenos Aires: Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana, VI.
- Lope Blanch, Juan Manuel (1993): "El español de América y la norma lingüística hispánica". En: *Nuevos estudios de lingüística hispánica*. México: UNAM, pp.127-136.
- (1997): *La lengua española y sus problemas*. México: UNAM.
- Lope Blanch, Juan Manuel (2003): *Cuestiones de Filología Hispanoamericana*, México: UNAM.
- López Morales, Humberto (1998): *La aventura del español en América*. Madrid: Espasa Calpe.
- Menéndez Pidal, Ramón (1955): *Castilla, la tradición, el idioma*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Mištinová, Anna (1995): "Diferentes enfoques del concepto de «americanismo» en algunas obras de la lexicografía hispánica". En: *Ibero-Americana Pragensia*, XXIX. Praha: Univerzita Karlova, pp. 209-215.
- (2004): "El primer siglo del castellano en el Nuevo Mundo y la política lingüística". En: Brooks, Elaine S./Ghil, Eliza M./Wolf, S. George (eds.) *Romance Studies Today. In Honor of Beatriz Varela*, pp. 65-76. New Orleans: University of New Orleans. Newark: Juan de la Cuesta-Hispanic Monographs.
- (2009): "¿Qué enseñar desde una perspectiva panhispánica? En: *Actas del III Congreso de la FAIPE, La enseñanza del español en tiempos de crisis*. Mesa redonda. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2009, pp. 508-514. RedEle, www.fiape.org, http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2010_2/index.shtml (10-X-2011).
- (2011): "El castellano, variedades hispanoamericanas y la identidad nacional (mirada desde la República Checa)". En: *Contextos. Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*. XII, 24. Santiago de Chile: Universidad Metropolitana, pp. 77-85.
- Montes Giraldo, José Joaquín (1982): *Dialectología General e Hispanoamericana*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

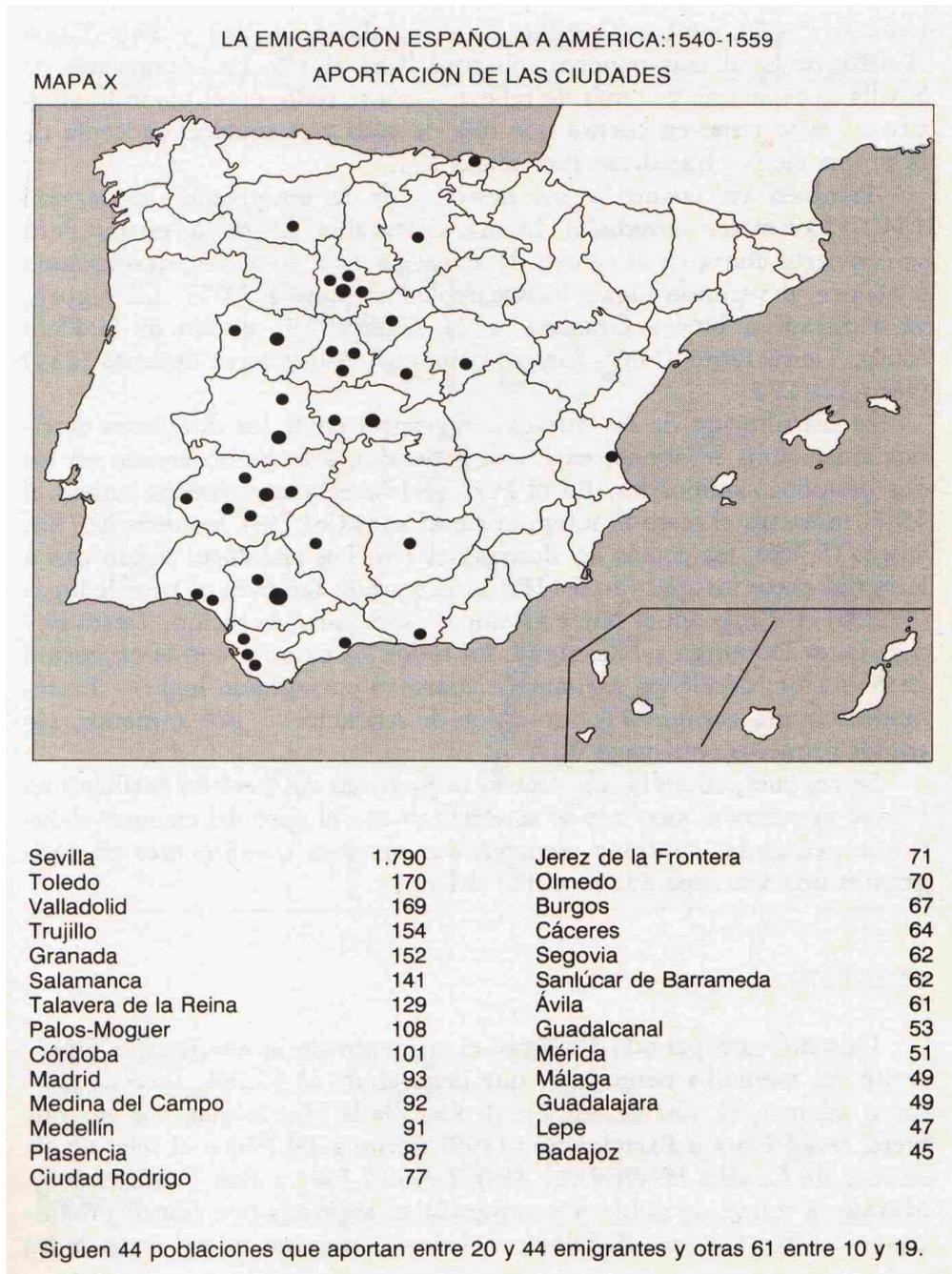
- Moreno de Alba, José G. (1988): *El español en América*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: MAPFRE.
- Moreno Fernández, Francisco (1993): *La división dialectal del español de América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Quilis, Antonio (1992): *La lengua española en cuatro mundos*, Madrid: MAPFRE.
- Rabanales, Ambrosio (1993): "La corrección idiomática en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*". En: *Boletín informativo*, 233. Madrid: Fundación Juan March, pp. 3-22.
- Real Academia Española (1999): *Ortografía de la lengua española*, 1ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2001): *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, 1ª ed. Madrid: Espasa Calpe.
- (2012): <<http://rae%5CNoticias.nsf/Portada4?ReadForm&menu=4>> (7.3.2012).
- Rona, José Pedro (1973): "Normas locales, regionales, nacionales y universales en la América Española". En: *Nueva Revista de Filología Hispánica*, XXII, 2, pp. 310-321.
- Rosenblat, Ángel (1962): *El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación*. Biblioteca A. Rosenblat, tomo III. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- (1971): *Nuestra lengua en ambos mundos*. Estella (Navarra): Salvat Editores, S. A.-Alianza Editorial, S. A.
- (1990): *Estudios sobre el español de América*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Stavans, Ilán (2003): *Spanglish. The Making of a New American Language*. New York: Harper Collins Publishers.
- Unamuno, Miguel de (1958): *Obras completas*. Tomos III y VI. Madrid, Afrodisio Aguado.
- Valdés Bernal, Sergio O. (2013): *La hispanización de América y la americanización de la lengua española*. Prólogo: Francisco Moreno Fernández. La Habana: Universidad de La Habana.
- Zamora Vicente, Alonso. 1960. *Dialectología española*, Madrid: Gredos.

ANEXO 1



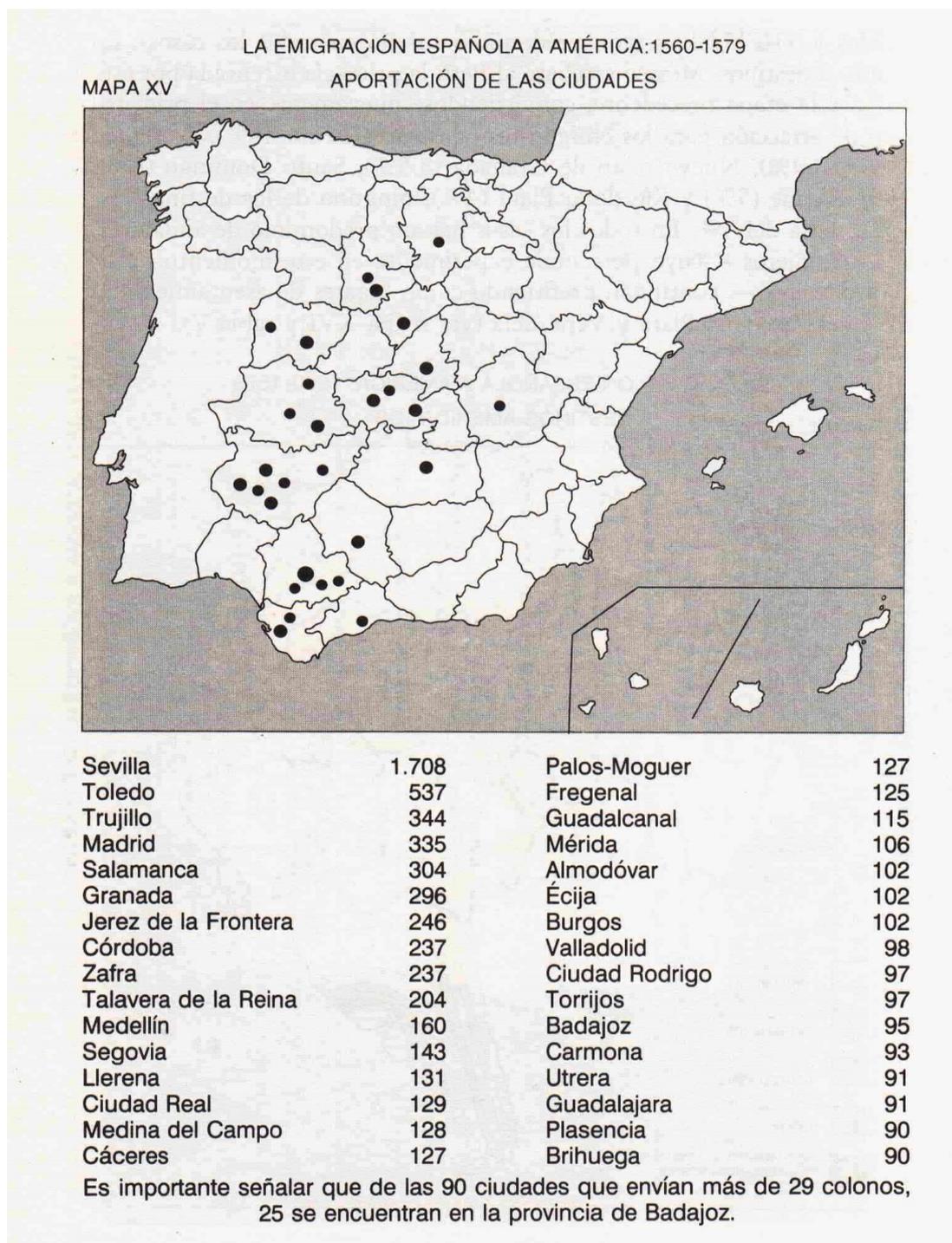
Los orígenes del español de América
(Garrido Domínguez, 1992: 126)

ANEXO 2



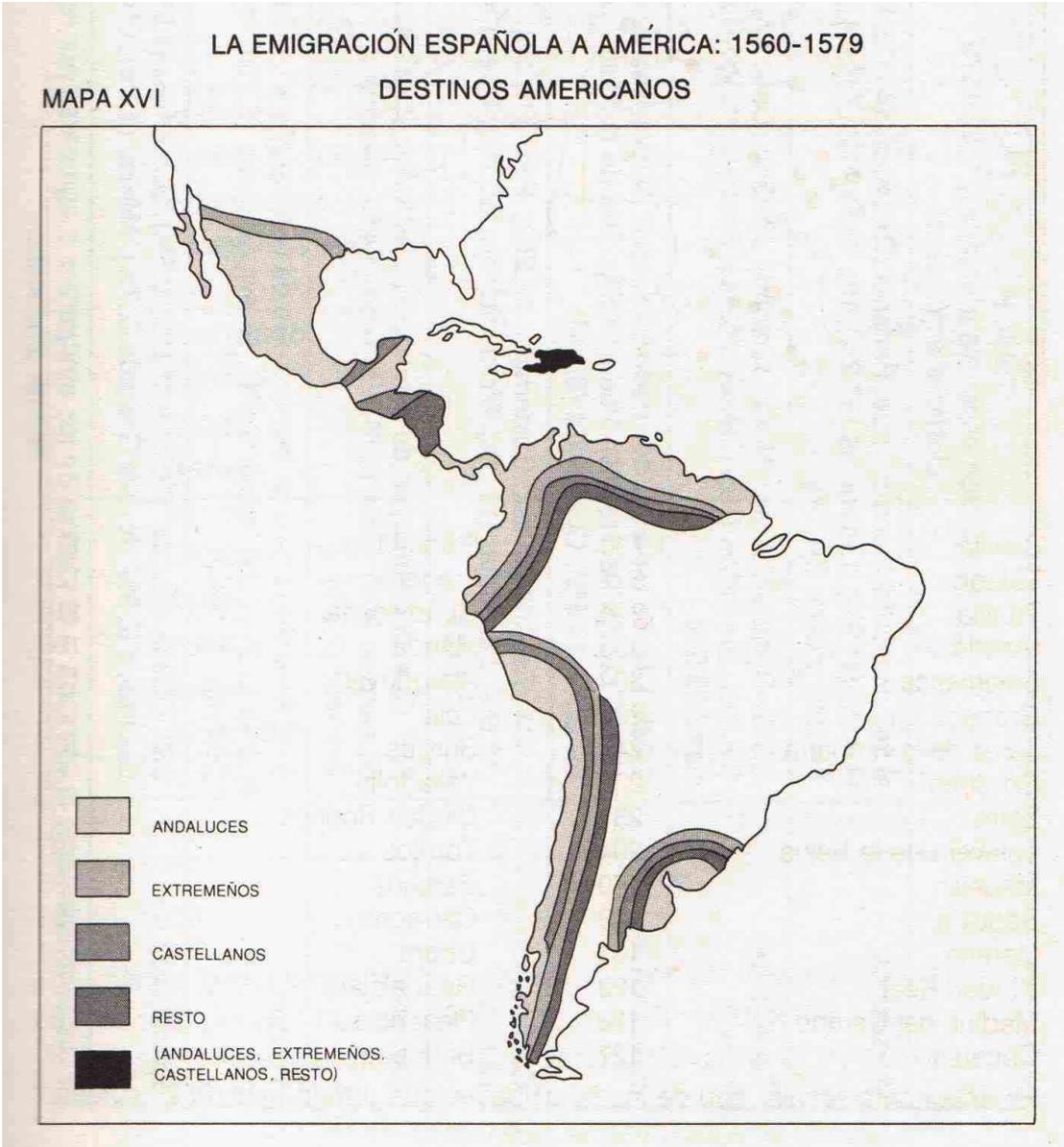
Los orígenes del español de América
(Garrido Domínguez, 1992: 127)

ANEXO 3



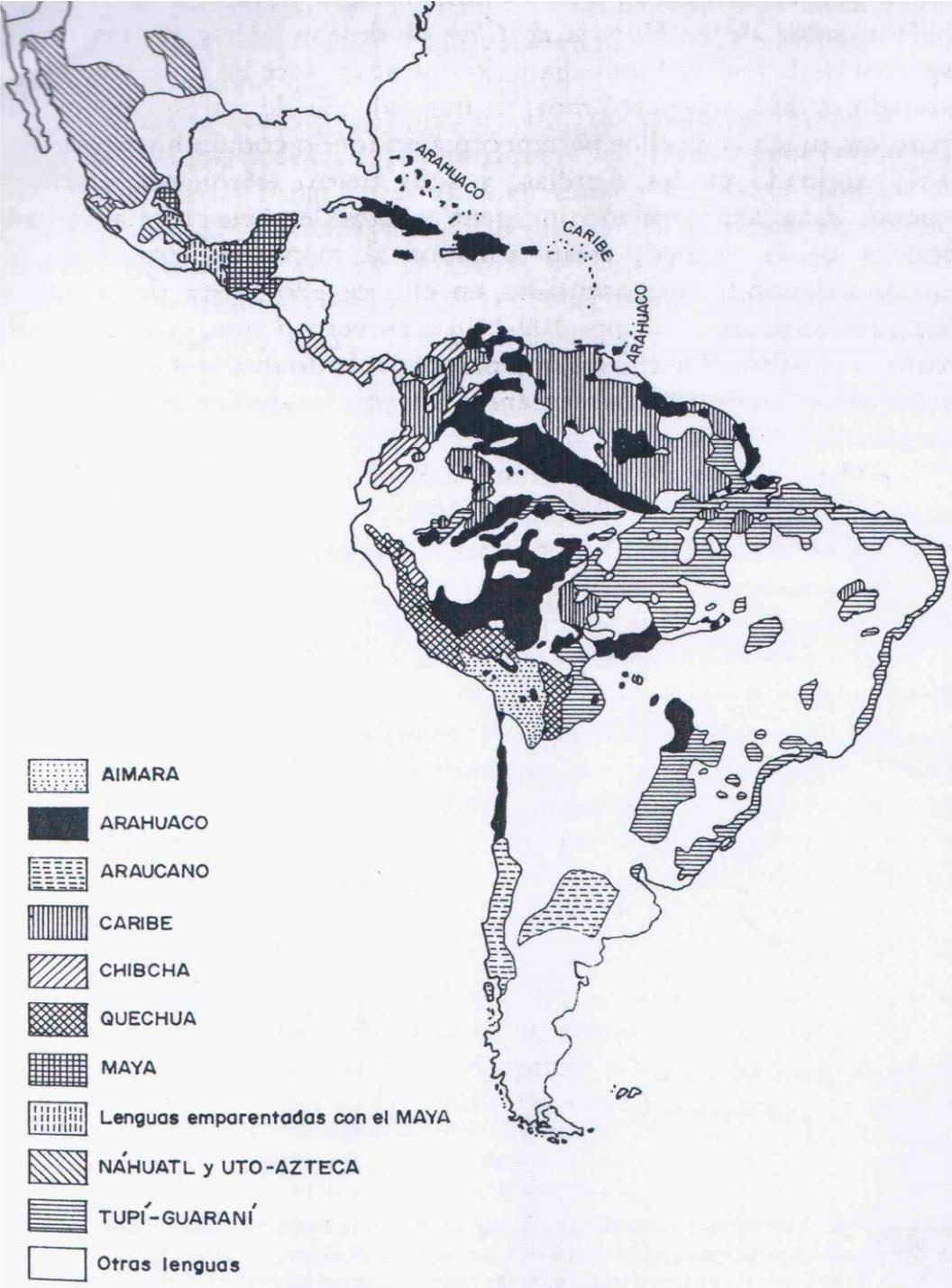
Los orígenes del español de América
Garrido Domínguez (1992: 134)

ANEXO 4



Los orígenes del español de América
Garrido Domínguez (1992: 135)

ANEXO 5



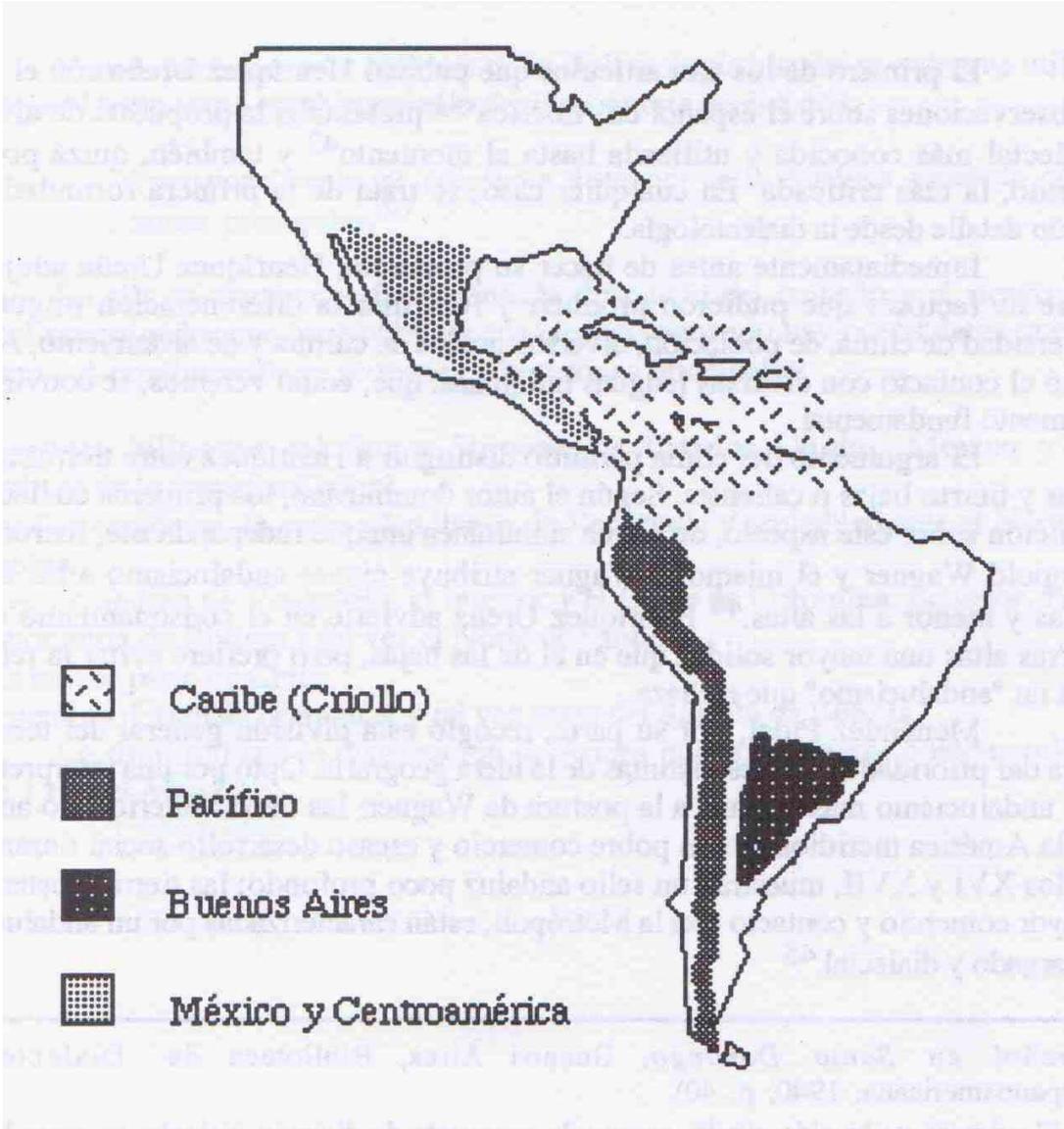
Lenguas indígenas de Hispanoamérica
(Buesa Oliver- Enguita Utrilla, 1992: 37)

ANEXO 6



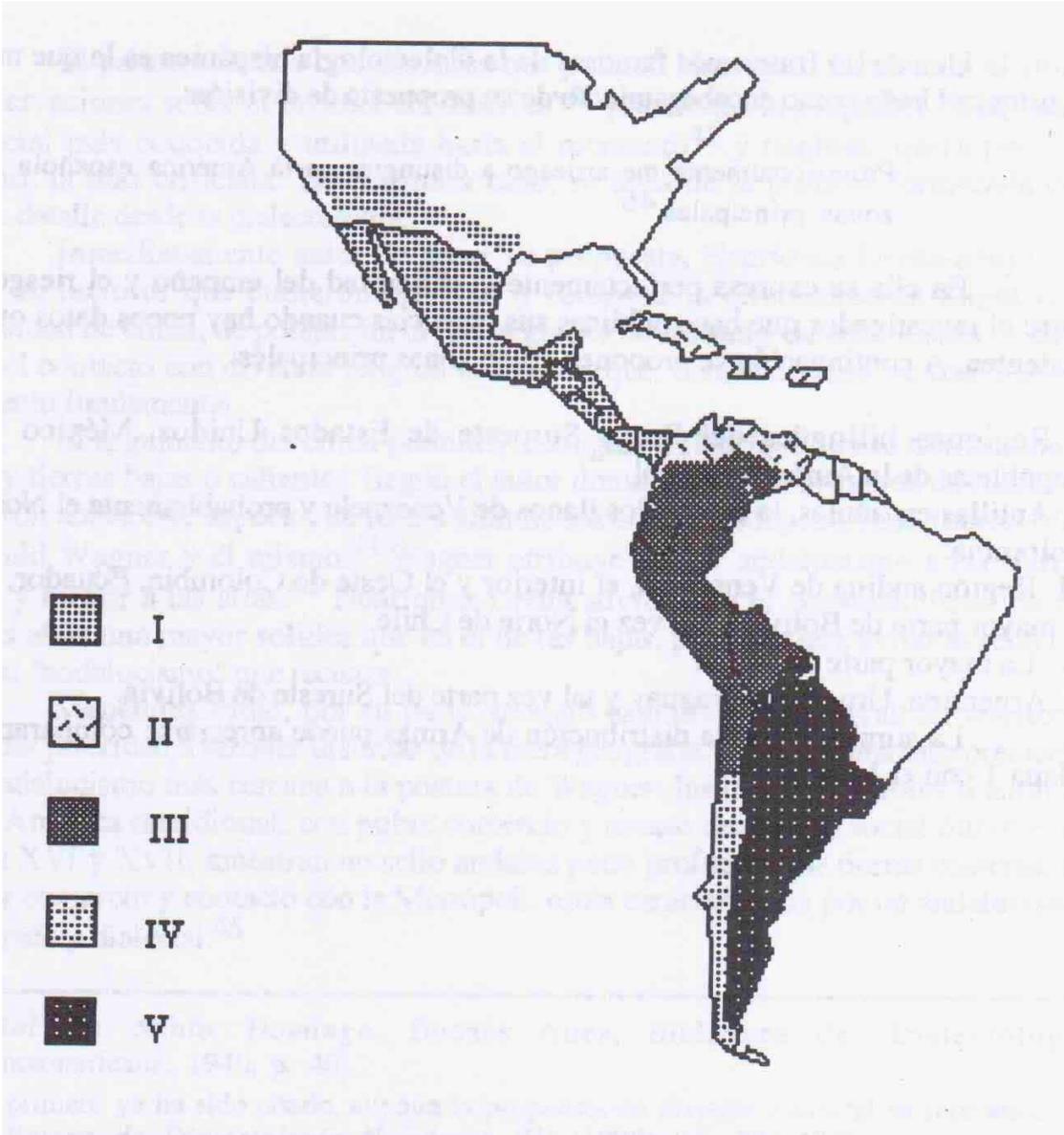
Jazyky sveta (Lenguas del mundo)
(Viktor Krupa et al., 1983: 270)

ANEXO 7



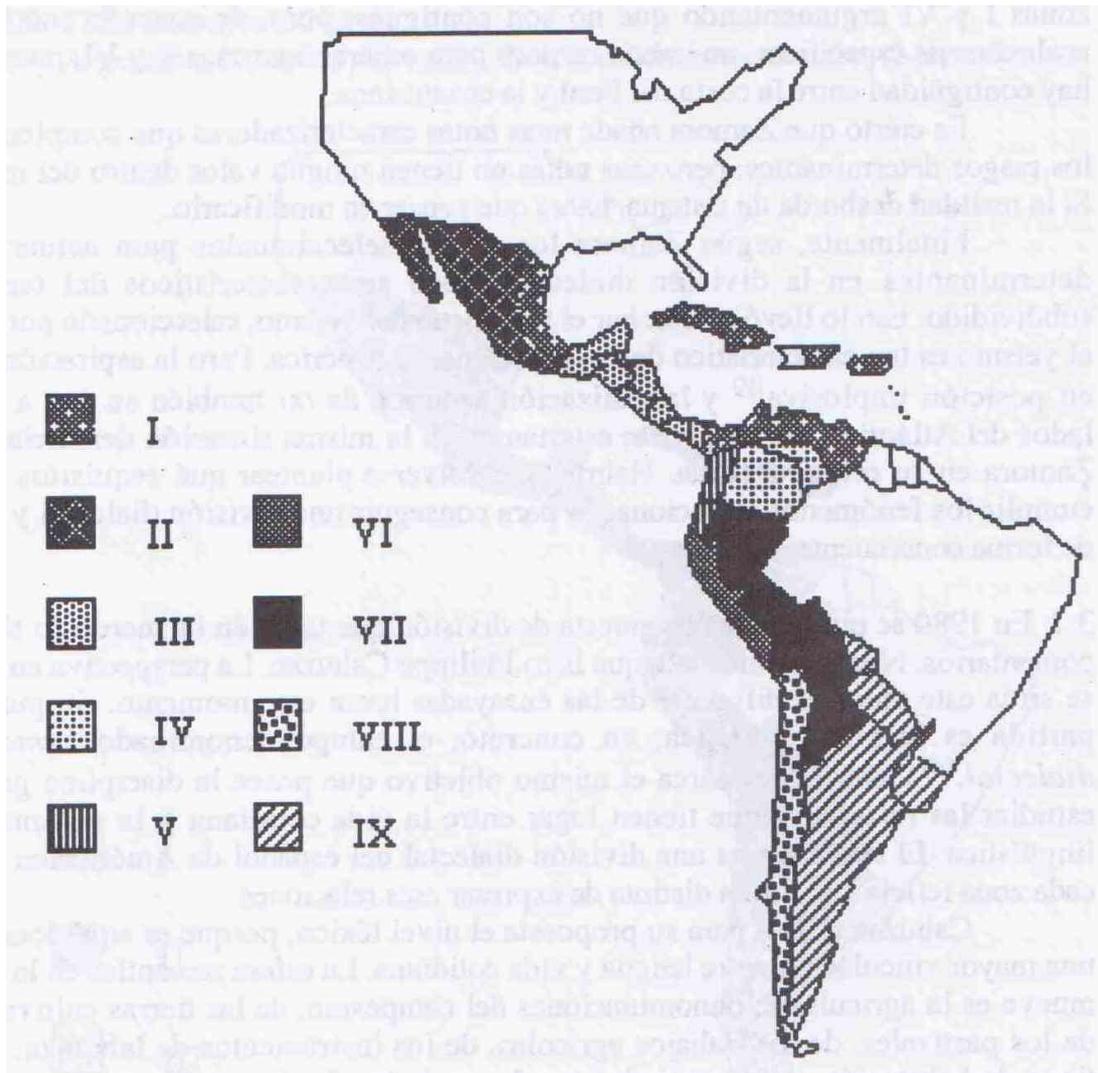
Zonas lingüísticas según Armas y Céspedes (1882)
(Moreno Fernández, 1993: 19)

ANEXO 8



Zonas según Henríquez Ureña (1921)
Moreno Fernández (1993: 22)

ANEXO 9



Zonas según Zamora Munné (1980)
Moreno Fernández (1993: 33)

ANEXO 10

First Parte, Chapter Uno

In un placete de La Mancha of which nombre no quiero remembrearme, vivía, not so long ago, uno de esos gentlemen who always tienen una lanza in the rack, una buckler antigua, a skinny caballo y un greyhound para el chase. A cazuela with más beef than mutón, carne choppeada para la dinner, un omelet pa' los Sábados, lentil pa' los Viernes, y algún pigeon como delicacy especial pa' los Domingos, consumían tres cuarers de su income. El resto lo employaba en una coat de broadcloth y en soketes de velvetín pa' los holidays, with sus slippers pa' combinar, while los otros días de la semana él cut a figura de los más finos cloths. Livin with él eran una housekeeper en sus forties, una sobrina not yet twenty y un ladino del field y la marketa que le saddleaba el caballo al gentleman y wieldeaba un hookete pa' podear. El gentleman andaba por allí por los fifty. Era de complexión robusta pero un poco fresco en los bones y una cara leaneada y gaunteada. La gente sabía that él era un early riser y que gustaba mucho huntear. La gente say que su apellido was Quijada or Quesada—hay diferencia de opinión entre aquellos que han escrito sobre el sujeto—but acordando with las muchas conjeturas se entiende que era really Quejada. But all this no tiene mucha importancia pa' nuestro cuento, providiendo que al cuentalo no nos separemos pa' nada de las verdá.

Spanglish. The Making of a New American Language.
Stavans (2003: 253)
Muestra de la traducción de El Quijote al *spanglish*.

¹ En el Anexo 1 se puede ver la aportación provincial a la emigración española a América entre los años 1540-1559. Al igual que en los períodos anteriores, entre las provincias y las ciudades españolas (Anexos 2 y 3) predomina Andalucía y Sevilla.

² En los Anexos 5 y 6 se refleja la distribución de lenguas indígenas de Hispanoamérica. A diferencia del mapa 5 que contiene solamente las lenguas generales -quechua, náhuatl, aimará, tupí-guaraní, araucano, arahuaco, maya, etc.- en el 6 figura una enorme cantidad de otras familias de lenguas amerindias.

³ En cuanto a la determinación de áreas dialectales, en los Anexos 7-9 podemos comparar las actitudes de diferentes autores: 4 zonas lingüísticas de Juan Ignacio Armas y Céspedes (1882), 5 zonas de Pedro Henríquez Ureña (1921) y 9 zonas de Juan Zamora Munné (1980).

⁴ Los textos de la polémica entre R. J. Cuervo y J. Valera se publicaron juntos por primera vez en *El castellano en América*, Buenos Aires, ed. El Ateneo, 1947, pp. 29-130.

⁵ La "Carta a don Francisco Soto y Calvo" fue publicada por primera vez como prólogo del poema *Nastasio* de don Francisco Soto y Calvo, Chartres, Imprenta de Durand, 1899. La cita está tomada del volumen de los estudios de Rufino J. Cuervo *El castellano en América*, Buenos Aires, ed. El Ateneo, 1947, pp. 35-36.

⁶ Fue publicado por primera vez en 1901, en el *Bulletin Hispanique*, III, pp. 35-62. Su segunda parte se publicó en 1903, en el mismo *Bulletin Hispanique*, V, pp. 58-77.

⁷ Cf. Juan Valera, "Sobre la duración del habla castellana", en *El Imparcial* (Madrid, 24 de septiembre de 1900), incluido también en *El Superhombre y Otras Novedades* (Madrid, Librería de Fernando Fe, 1903, pp. 209-221) y en *Crítica Literaria*, tomo XXX de las *Obras Completas* (Madrid, Imprenta Alemana, 1912, pp. 177-189). Tomado de *El castellano en América*, Buenos Aires, ed. El Ateneo, 1947.

⁸ Vid. la carta abierta a Adolfo Casabal, en *Obras completas*, tomo VI. *La raza y la lengua*.

⁹ El discurso inaugural de la Asamblea del Libro Español, celebrada en Madrid el 31 de mayo de 1944, fue publicado en *Castilla, la tradición, el idioma*, Madrid, Espasa-Calpe, 1955, y en *Mis páginas preferidas. Estudios lingüísticos e históricos*, Madrid, Gredos, 1957.

¹⁰ En el II Congreso de Academias de la Lengua (Madrid, 1956) y en el I Congreso de Instituciones Hispánicas (Madrid, 1963). El título de uno de sus discursos fue "Para evitar la diversificación de nuestra lengua".

¹¹ Vid. Rodolfo Lenz, "Para el conocimiento del español de América", en *El español en Chile*, Buenos Aires, Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana, VI, 1946; Marcos A. Morínigo, "El idioma español en América", en el *Programa de Filología Hispánica*, Buenos Aires, 1959; Gastón Carrillo Herrera, "Tendencias a la unificación idiomática hispanoamericana e hispánica", en el *Presente y futuro de la lengua española, II, Actas de la Asamblea de Filología del I Congreso de Instituciones Hispánicas*, Madrid, 1964, p. 17-33.

¹² Se trata del discurso de incorporación a la Academia de Ciencias de Venezuela, pronunciado el 23 de abril de 1974.

¹³ En el II Congreso Internacional de la Lengua Española en Valladolid se acordó por las academias crear un Observatorio del Neologismo.

¹⁴ En su estudio "El castellano de España y el castellano de América. Unidad y diferenciación" (en *Nuestra lengua en ambos mundos*, Barcelona, Salvat-Alianza, 1971, pp. 11-40), Rosenblat describe los equívocos y hasta la incomprensión y conflictos que puedan surgir entre los hispanohablantes procedentes de los distintos países, a pesar del uso de la lengua común.

¹⁵ En el Anexo 10 aparece una de sus manifestaciones extremas: una muestra de la traducción de El Quijote al "spanglish".

¹⁶ Un hito importante en el proceso unificador de la investigación lingüística fue el *Proyecto del estudio coordinado del habla culta de las principales ciudades de Hispanoamérica* cuyos cimientos asentó en 1964 Juan M. Lope Blanch en el II Simposio de PILEI (Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas). El proyecto se amplió posteriormente en el estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica. Cabe mencionar también la colaboración en los distintos diccionarios y atlas lingüísticos (ALESUCH, ALEC, ALM, ALARA).

Español de España – Español de América: Mitos y realidades de su enseñanza^A

Francisco Moreno Fernández^B

Universidad de Alcalá (España) – Instituto Cervantes at Harvard University (EE.UU.)

RESUMEN: Esta conferencia trata sobre algunos de los prejuicios, creencias o mitos más difundidos respecto a las variedades lingüísticas del español y su aprendizaje. Se presentan algunas falsas ideas sobre el español de España y de América y se analizan las dificultades que plantan conceptos como «lengua estándar» o «español neutro».

En el año 2000 publiqué, como dialectólogo, un libro que en gran parte marcó mi vida profesional posterior. Me refiero al librito *Qué español enseñar*, que me ha llevado a tratar esta cuestión de manera recurrente en bastantes congresos y cursos de formación. Salvando las muy largas distancias, podría decir que esta obra ha venido a ser para mí lo que pudo ser el *Concierto de Aranjuez* para Joaquín Rodrigo, *Bienvenido Mr. Marshall* para Berlanga o *Harry Potter* para Joanne Rowling: algo de lo que simplemente no te puedes disociar.

Para mi preocupación, cuando ese librito mío estaba a punto de salir, la «Asociación de Español como Lengua Extranjera» (ASELE) convocó un congreso con el título, casualmente, de «Qué español enseñar», lo que me hizo suponer que el destino de mi trabajo no podía ser otro que la marginalidad, dado que las actas de un congreso siempre aportarían más información y más diversa sobre el tema que mi centenar escaso de páginas. Mi error estuvo en pensar que el tema podía quedar agotado con estas aportaciones, cuando no es así. En realidad, se trata de un tema inagotable por la multiplicidad de sus formas y la diversidad de situaciones en las que aparece. Les pondré dos ejemplos.

^A Este texto recoge la conferencia pronunciada en la ciudad de Cuenca con motivo del «V Congreso Internacional de FIAPE», por lo que han respetado los rasgos que reflejan la oralidad del discurso.

^B **Francisco Moreno Fernández.** Doctor en Lingüística Hispánica. Catedrático de Lengua Española de la Universidad de Alcalá. Académico correspondiente de la Academia Cubana de la Lengua. Director Académico y de Investigación de la Fundación Comillas de España. Investigador Visitante en las universidades de Londres, Nueva York (SUNY – Albany), Québec (Montreal) y Tokio. Profesor Visitante en las universidades de Gotemburgo (Suecia), Sao Paulo (Brasil) y de Illinois en Chicago (EE.UU.). Director Académico del Instituto Cervantes y Director de los Institutos Cervantes de Sao Paulo y de Chicago. En 1998 coordina el primer Anuario del Instituto Cervantes. El español en el mundo. Columnista de los diarios estadounidenses en español *La Opinión* (Los Ángeles), *Diario. La Prensa* (Nueva York) y *La Raza* (Chicago). Co-editor de la revista *Spanish in Context*. Pertenece al Consejo de redacción de varias revistas dedicadas al estudio y la enseñanza de la lengua española, Como *Revista de Adquisición de la Lengua Española*, *Cuadernos Cervantes*, *Estudios de Sociolingüística*, *Sociolinguistic Studies*, *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*, *Lingüística Española Actual* y *Oralia*. Tiene una amplísima y actualizada bibliografía, tanto libros como artículos publicados en las principales revistas especializadas.

En cierta ocasión, un responsable académico de un Instituto Cervantes en Alemania -no diré cuál- le pidió a una profesora en prácticas de origen canario que abandonara el tratamiento *ustedes* en el plural y lo sustituyera por *vosotros* para dirigirse a los estudiantes. El argumento que daba el responsable académico era que el tratamiento de *vosotros* favorecía la espontaneidad y la cercanía hacia los aprendices; como si los andaluces, canarios, caribeños o argentinos estuvieran incapacitados para expresar tal cercanía por medio del único pronombre del que disponen para la segunda persona del plural: *ustedes*. El problema real está en que no se puede forzar a un hispanohablante no usuario de la variedad castellana a emplear un pronombre que no forma parte de su sistema y menos si se trata de un profesor que ha de presentar a sus estudiantes un modelo de habla coherente. Además, semejante imposición evidencia una falta de respeto hacia otra norma culta del español, tan válida como la castellana. Por pensar bien, interpretaré este caso simplemente como una muestra de desconocimiento de las normas cultas del español y de su uso en contexto, aunque pudiera haber interferido un mito: el que afirma que “el español de Castilla es el estándar”.

Mi segundo ejemplo se refiere a un caso ocurrido en los Estados Unidos. La prensa se hizo eco de ello en 2011. Por entonces, una profesora estadounidense interpuso una denuncia contra la Universidad de Pittsburgh, donde daba clases de español, al considerar que su contrato no fue prolongado por tener «acento peninsular». Según el abogado de la profesora, su cliente había recibido parte de su formación en España y tenía una carrera profesional impecable, con varios reconocimientos por su trabajo, incluso de su propia universidad. Al parecer, los problemas surgieron cuando su departamento pasó a ser dirigido por una profesora de origen boliviano que no aceptaba que su profesorado tuviera acento europeo y que calificaba a España como «tierra de opresores». Semejante conducta evidencia una falta de respeto hacia otra norma culta del español, tan válida como la boliviana. Por pensar bien, interpretaré este caso simplemente como una muestra de desconocimiento de las normas cultas del español y de su uso en contexto, aunque pudiera haber interferido un mito: el que afirma que “el español es la lengua del imperio”; el español de España, se entiende.

Y es que los mitos tienen su importancia en el modo de concebir tanto las lenguas como su enseñanza y aprendizaje. Por ese motivo quisiera repasar

someramente algunos de los prejuicios, creencias o mitos más difundidos respecto a las variedades lingüísticas del español y su aprendizaje, presentes entre los legos en materia lingüística, pero que también alcanzan a los profesores menos avisados en materia de variedades del español. Y permítanme decirles que tengan cuidado con los mitos. Son falsas creencias las que muchas veces nos abocan al error como profesores, aunque nos permitan actuar plenos de confianza. No olviden lo que decía Charles Darwin, que la ignorancia a menudo produce más confianza que el conocimiento. Nuestra obligación como profesores es acercarnos al conocimiento, aunque a veces resulte más incómodo que echar mano de viejos mitos y creencias. Pero, comencemos presentando a modo de referencia, un panorama muy general de la realidad del uso de la lengua española. Cuando hablamos de lengua española o castellana nos referimos a una realidad compleja, cuyas características, como sistema lingüístico y como vehículo de comunicación de una comunidad internacional, pueden resumirse brevemente en cinco puntos (Moreno Fernández y Otero 1998). Se trata de un idioma con un grado notable de homogeneidad, expresión de una cultura universal, lengua internacional con carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo, geográficamente compacta y con un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad bajo o mínimo, índices que cobran una significación especial cuando se comparan con los de territorios no hispánicos, como los anglófonos o los francófonos.

Desde una perspectiva histórica, es obvio que la lengua española ha tenido un protagonismo singular en América desde los primeros tiempos de la colonización y que su presencia se ha hecho preponderante a partir de la independencia de los países hispanoamericanos, de la que se están cumpliendo ahora 200 años. Ahora bien, todo ello se ha producido de una forma tal que el español es sentido generalizadamente no como una lengua ajena e impuesta, sino como parte de la esencia hispanoamericana, en su conjunto, y de cada una de sus áreas en particular. Con todo, la homogeneidad relativa, la alta comunicatividad o la baja diversidad de los territorios hispánicos, entendidas según lo propone la sociología del lenguaje, no impide ni niega la realidad dialectal del español, su diversidad geolingüística, sus múltiples manifestaciones. En líneas generales, las grandes áreas de español coinciden con la percepción general de los hablantes. Dentro del continente americano, las zonas dialectales hispánicas con más personalidad son

cinco. 1. un área mexicana y centroamericana (representada, por ejemplo, por los usos de la Ciudad de México y de otras ciudades y territorios significativos), 2. un área caribeña (representada, por ejemplo, por los usos de San Juan de Puerto Rico, La Habana, Santo Domingo o Caracas), 3. un área andina (representada, por ejemplo, por los usos de Bogotá, Quito, Lima o La Paz), 4. un área chilena (representada por los usos de Santiago) y 5. un área austral (representada por los usos de Buenos Aires, de Montevideo o de Asunción) (Alvar 1996; Fontanella 1992; Moreno de Alba; Moreno Fernández 2009; Vaquero 1998). Por otro lado, para el español de España se distinguen tres áreas generales: 1. una andaluza (que estaría representada por los usos de Sevilla, Málaga o Granada), 2. una canaria (de Las Palmas o Santa Cruz de Tenerife) y 3. una castellana (representada por los usos de ciudades como Madrid, Burgos o, por supuesto, Cuenca). Estas ocho áreas cuentan con una amplia base común, que se manifiesta a través de los usos más cultos de la lengua, pero ofrecen su propia personalidad de un modo claro y reconocible por expertos y por no expertos.

Efectivamente, la lengua española o castellana, diseminada por un dominio geográfico de una enorme extensión y sujeta a las circunstancias que la historia le ha ido proveyendo en cada región, se manifiesta por medio de diferentes variedades dialectales o geolectales. Y la cantidad de variedades es tal que resulta difícil alcanzar, de un modo global, el conocimiento de la forma que adopta la lengua española en cada una de ellas: nadie conoce la lengua en todas sus variedades y manifestaciones, del mismo modo que nadie puede aprender una lengua en todas sus modalidades. El profesorado de español, en su mayor parte, ni ha tenido la oportunidad de conversar con hablantes de todas las áreas hispánicas, como para conocer sus variedades de un modo directo, ni tiene por qué estar especializado en dialectología hispánica para desarrollar su trabajo. Por otro lado, la fuerza y el peso de la diversidad dialectal dentro del mundo hispánico hace que los profesores no puedan ignorarla en su trabajo cotidiano. Aunque quisieran obviar esa diversidad, les resultaría poco menos que imposible ignorarla porque afecta a múltiples facetas de su labor: desde la selección de los materiales para el trabajo con los estudiantes, hasta el modo de afrontar las dudas, propias y ajenas, sobre lo que debe usarse y lo que no, pasando por la coordinación de criterios con colegas originarios de áreas geolectales diferentes. La cuestión ahora es cómo solventar esas dificultades, cómo

resolver las cuestiones que la diversidad del español obliga a plantear a las decenas de miles de profesores de español repartidos por todo el mundo. En definitiva, cómo afrontar la enseñanza de la lengua en su diversidad.

A finales de 2013, en un encuentro con profesores de inglés como lengua extranjera, organizado por el *British Council* en Serbia y accesible mediante *YouTube*, le preguntaron al famoso lingüista británico David Crystal cuáles eran los mayores desafíos para los profesores de idiomas. Crystal dijo que el mayor desafío de todos era seguirle el paso a la evolución de la lengua, puesto que el uso lingüístico suele ir por delante de los programas de los profesores. Los profesores tienden a enseñar de acuerdo a pautas convencionales o conservadoras, que, no casualmente son las que suelen aparecer en los exámenes internacionales de idiomas. Pero la lengua se manifiesta en decenas de variedades geográficas y sociales, que, además, son cambiantes. ¿Qué variedades elegir, por tanto? Y, en este punto, David Crystal les dijo directamente a los profesores que lo escuchaban: “Depende de ustedes; ustedes tienen que decidirlo, con la institución para la que trabajan. Esa es su principal decisión.” Pero añadió: “Hay que entrenar a los estudiantes para que estén listos para la diversidad.”

Situándonos en la realidad hispánica en la que nos toca movernos, teniendo en cuenta la diversidad de variedades y de entornos de nuestra lengua, la respuesta a la pregunta “qué variedad elegir” o “qué español enseñar” la he ido madurando en trabajos que vengo publicando desde hace unos años y que quiero resumir aquí en lo esencial (Moreno Fernández 2000; 2007; 2010). Hay una primera respuesta, general, orientadora, fundamental. El español que se debe enseñar es el que más se ajuste a las necesidades y expectativas de los estudiantes, sean estas las que sean. Por eso, como dice Crystal, la decisión principal es de los profesores y de las instituciones para las que trabajan.

Si nos situamos en un plano lingüístico, las soluciones «prototípicas» para la enseñanza de español en el mundo suelen ser tres: el modelo del español de Castilla, el modelo del español regional y el modelo internacional o neutro. Los esbozaré de manera sencilla.

El modelo castellano – la norma culta castellana – goza de ascendente dentro de España y en muchos lugares fuera de España. Además, entre los profesores es frecuente actualizar el modelo de lengua incorporando muestras y ejemplos de

manifestaciones modernas y contemporáneas del mundo de la literatura y de los medios de comunicación social de España. En muchas situaciones, sin embargo, es decididamente preferible utilizar como modelo una variedad próxima a la comunidad hispánica en la que el aprendiz se ha de desenvolver. Desde tal perspectiva, existe la posibilidad de tomar como modelo o referencia el español de la región hispánica propia, la más cercana o con la que se tiene una mayor relación y afinidad. Por eso muchos estadounidenses prefieren aprender un español de México o centroamericano y no el de España; por eso en el sur de Brasil se prefiere manejar un español rioplatense. Todo ello se sustenta en la idea de que los rasgos cultos de cualquiera de las principales áreas hispánicas, por ser cultos y estar apoyados en unos criterios de corrección general, pueden formar parte de un modelo para la enseñanza de español. La tendencia centrífuga que podría apreciarse en esta opción se ve compensada o neutralizada cuando los rasgos con los que se trabaja son cultos y mayoritarios, dado que los usos cultos de muchas áreas hispánicas son en gran medida coincidentes.

Hay, sin embargo, una opción más. Y es que, en la actualidad, comienza a tener demanda un modelo de español internacional –también llamado “neutro”– reflejo de una norma hispánica supuestamente abarcadora, única, general (Petrella 1998; Demonte 2001; 2003); López Morales 2001; Gómez Font 2004)). Aunque tal modalidad de español no existe de forma natural, el referente podría estar en el español utilizado en cadenas de comunicación como la CNN o en las grandes novelas televisivas; un español que, siendo de muchos lugares, en todos se entiende sin que las diferencias se aprecien como extrañas. Hay clientes corporativos que demandan la enseñanza de este tipo de español internacional para utilizarlo en la presentación y promoción de sus productos. Esto no es óbice para que se esté produciendo en la lengua hablada de los mayores centros urbanos del mundo hispánico una aproximación que contribuye a globalizar o “neutralizar” especialmente el léxico cotidiano (Gonçalves y Sánchez 2014).

Sea cual sea la opción que se adopte, los profesores no podemos ignorar que sencillamente es imposible contar con un modelo único y homogéneo de español, tenga la etiqueta que tenga. Aceptando esta insoslayable realidad, el camino para aproximarnos a un modelo de español de validez general consistiría en adoptar una estrategia –no un modelo único– para decidir en cada caso cuál es la referencia

adecuada, una estrategia que prime, en primer lugar, lo *correcto* sobre lo *incorrecto*; que, allí donde no llega la normativa, prime lo *culto* sobre lo *inculto*; y que, allá donde lo culto ofrezca soluciones diferentes, prime lo *general* sobre lo *particular*. Lo correcto; lo culto; lo general (Moreno Fernández 2007). Ahora bien, en la aplicación de esta estrategia y en la decisión sobre el modelo que conviene adoptar en cada caso, se levantan obstáculos de cristal en forma de mitos que afectan a la corrección lingüística, a la propia variación dialectal y su proyección sobre la didáctica de la lengua. Quisiera detenerme mínimamente sobre algunos de estos mitos, que afectan a dos ámbitos principales: el del modo en que *se habla* y el del modo en que *se enseña* español.

Mitos sobre cómo se habla español

Una variedad lingüística es una seña de identidad social, como la gastronomía, el arte popular, la música o la arquitectura, y resulta susceptible de recibir creencias, opiniones y actitudes muy diversas, originadas tanto dentro como fuera de cada grupo o comunidad. Algunos de los mitos más difundidos en relación con el uso del español tienen que ver con la imagen de sus variedades. Y es que tanto la imagen del español de América como la imagen del español de España, a menudo se sustentan sobre algunas flagrantes falsedades. En el caso del español de España, se ha resaltado, por ejemplo, su gran diversificación interna, su carácter de lengua estándar, su autenticidad histórica y su incuestionable nivel de corrección. También se dice, por otro lado, que en España se hace un uso poco cuidado de la lengua, comparado con la calidad y el esmero que muestran los hablantes de variedades americanas. Comentaré muy rápidamente cada uno de estos atributos, que han acabado convirtiéndose en mitos.

En primer lugar, hay un argumento, referido a la *diversificación* interna del español de España, que se ha repetido en mil ocasiones. Se dice que existe mayor distancia entre el habla de un valle del Pirineo aragonés y el habla de la Vega de Granada que entre el habla de México y la de la Patagonia. No puede negarse que dentro de España existe una diversidad lingüística apreciable, al margen del uso de lenguas diferentes, hechos ambos, por cierto, que no siempre son conocidos por los hispanohablantes de América o por los profesores de español repartidos por todo el mundo. Sin embargo, llevar esa diversidad de España mucho más allá de las

divergencias existentes entre las modalidades americanas no siempre resulta correcto, porque cuando se piensa en tamaña diversificación a menudo se comparan variedades de origen distinto: pongamos por caso los bables asturianos –herederos de las hablas asturleoneras medievales– y las hablas de Cádiz, emparentadas históricamente con el castellano. Si, como ha sugerido Juan Lope Blanch, se compararan variedades geolectales de la Península Ibérica surgidas históricamente desde el castellano antiguo, las diferencias no tendrían por qué ser mucho mayores que las que se encuentran entre territorios americanos diferentes. La distancia entre el español más conservador de México y el español de las costas del oriente de Venezuela no es mucho mayor que la distancia que existe entre el castellano de Burgos y el de las costas de Huelva. Con todo, también es verdad que diferencias semejantes a las que se encuentran en España a una distancia de quinientos kilómetros pueden hallarse en América a una distancia de cinco mil.

Por otro lado, hay mucha gente que piensa que el español de España es el auténtico español, el más puro y el más correcto. Así piensan muchos españoles (algunos incluso piensan que hablan sin acento), pero también muchos hispanohablantes americanos. A España se le atribuye la imagen de la *autenticidad* lingüística, de la legitimidad de la “madre patria”, la referencia histórica por antonomasia. Y por supuesto que el español de España, en cualquiera de sus modalidades, es auténtico y legítimo históricamente, pero ello no significa que España disfrute de la autenticidad de forma exclusiva. ¿Por qué no va a ser auténtico o “igual de auténtico” el español de San Juan de Puerto Rico? En cuanto a la *corrección*, dice Leonor Acuña (1997), a partir de los resultados de unos estudios realizados en la Universidad de Buenos Aires:

Los hablantes de Buenos Aires depositan la norma o consideran dueña de la misma a España, ya sea a través de la Real Academia Española o de sus diccionarios y gramáticas. Es interesante observar que esta tendencia aparece también en los especialistas: los diccionarios, gramáticas o simplemente trabajos de dialectología [en Argentina] no definen la totalidad de la lengua sino sólo aquello que la aparta de la norma peninsular.

Las mismas palabras casi podrían aplicarse a los profesores, que en ocasiones explican las características de su variedad señalando lo que se aparta de la norma peninsular, ocultándola a menudo bajo la etiqueta de “estándar”. En contra de la

opinión de un buen número de hispanohablantes, los profesionales de la lengua sabemos que ningún país hispano monopoliza el valor de la “corrección”: la corrección consiste simplemente en ajustarse a unos criterios marcados por las academias y por los hablantes de mayor prestigio, incluidos los medios de comunicación. Por lo demás, el uso del español en España ofrece correcciones e incorrecciones, pero ni más ni menos que en otras áreas hispánicas. Y con esto quiero decir que los españoles tampoco somos absolutamente descuidados en el uso de la lengua, aunque algunos hispanohablantes americanos atribuyen a los de España un uso de la lengua lleno de *descuido* y hasta de cierta desidia. Me decía un amigo argentino: ¿cómo me voy a avergonzar de mi voseo si en Castilla dicen cosas como *la dije que...*, *verdaz* o *el banco ya le cerraron*? No ignoramos que la “fama” de los españoles está vinculada para muchos hispanoamericanos a la figura del inmigrante inculto, trabajador, que en algunos lugares recibe el apelativo de “gallego” y en otros de “cachupín”, con tono más despectivo que jocoso. Tampoco puede negarse la real desidia que muchos españoles demuestran hacia el uso de su lengua, denunciada mil veces por profesores y especialistas. Sin embargo, no es justo afirmar sin más que los españoles somos despreocupados en cuestiones lingüísticas o que el leísmo, por ejemplo, es una incorrección de calibre similar al de otras muchas incorrecciones que se dan en América, entre otros motivos porque el leísmo también se da en América y porque muchos usos leístas están justificados etimológicamente.

Pero también el español de América arrastra una «falsa imagen», comenzando por la ficción de que realmente pudiera existir el «español de América» como algo único o al menos homogéneo o uniforme. En realidad, existen muchas ideas sobre el español americano, difundidas por vía escrita y oral, que dificultan una correcta apreciación de la realidad sociolingüística del español. Los rasgos que a menudo se han utilizado para definir el español de América son, como explica Lope Blanch (1992: 313), “su sorprendente uniformidad, su firme conservadurismo, [...] su colorido amerindio, su originario arcaísmo y su parcial andalucismo”. No se puede decir que la verdad esté ausente de un modo absoluto de algunas de estas definiciones, pero no pueden ser entendidas ni así ni de un modo genérico. En cuanto a la *uniformidad*, se puede decir que, a los oídos de un hablante de España, es posible identificar un “aire de familia” entre modalidades americanas de distinta

procedencia, lo que no quiere decir que los españoles sean capaces de distinguir siempre entre lo americano y lo español con total facilidad: de hecho no son pocas las ocasiones en que se creen reconocer como americanas las hablas canarias o, incluso, las andaluzas. Sin embargo, a pesar de compartir ciertos rasgos generales, como el seseo, la pronunciación dentalizada de la *ese* o el yeísmo, las hablas americanas muestran diferencias internas que las alejan de la uniformidad. Hagamos simplemente una rápida comparación entre un mexicano, un cubano y un argentino: las diferencias fonéticas que existen entre ellos son perfectamente reconocibles para cualquier hispanohablante, por no hablar de sus diferencias gramaticales o léxicas.

Por otro lado, tampoco se puede decir que sea el español de América sea *conservador* o *arcaizante*. Es cierto que existen elementos arcaizantes en el español de América, como en el de España, porque toda variedad está sometida a un proceso evolutivo donde unos elementos nuevos van reemplazando a otros, que a menudo quedan arrinconados antes de desaparecer. Además, el concepto de arcaísmo es relativo: el arcaísmo siempre lo es respecto de una solución innovadora en un territorio determinado y no tiene por qué serlo en todas las áreas a la vez. Pero, además, no se puede dar sin más la calificación genérica de “conservadoras” o “arcaicas” a unas modalidades que, como las americanas, ofrecen numerosas innovaciones dentro del sistema común español. A los españoles nos podrá sonar arcaizante que un mexicano use la palabra *flama* o la expresión *dizque*, pero les aseguro que a los americanos les suena muy arcaizante que los españoles llamemos *azafatas* a las auxiliares de vuelo o que nos *afeitemos* cada mañana.

En cuanto al “colorido amerindio”, habría que decir que en lingüística no resultan muy apropiadas las descripciones sinestésicas. Ahora bien, si hablamos simple y llanamente de influencia de las lenguas indígenas americanas sobre el español, su relativa importancia queda bien clara en la afirmación del propio Lope Blanch (1992: 328): “es pequeña o superficial por cuanto que no ha alterado prácticamente en nada el sistema gramatical –la estructura fono-morfo-sintáctica– de la lengua española”. Y algo parecido podría decirse del léxico, a pesar de lo llamativo de la presencia de indigenismos, muchos de los cuales han pasado incluso a la lengua general. Lo que ocurre es que el léxico indígena se hace notar sobre todo en las hablas locales y en el dominio del léxico nomenclador, de los topónimos,

de los nombres de plantas y de las especies animales autóctonas; el léxico estructurado apenas recibe transferencias indígenas.

Mitos sobre cómo se enseña español

La enseñanza y el aprendizaje del español han tenido lugar en condiciones muy diferentes en cuanto a sus componentes didácticos y en cuanto a las lenguas implicadas en tales procesos (lengua nativa, lengua meta, otras lenguas). Esta multiplicidad de situaciones, amasada a lo largo de 500 años, ha dado pie a la creación de algunos mitos sobre la enseñanza de la lengua y sus variedades. Entre ellos, ha tenido especial éxito el que presenta la lengua española como un idioma fácil de aprender, sin precisar para quién resulta fácil, porque no es lo mismo aprenderla siendo hablante nativo de chino que siendo hablante de portugués; y sin precisar en qué resulta fácil, pues no es lo mismo el aprendizaje de la fonética que el de la gramática o el léxico.

Otros mitos sobre la enseñanza de las lenguas aluden a la relación del profesorado con la lengua meta y con la lengua nativa del hablante. Por un lado, se afirma que un profesor de idiomas es mejor si es hablante nativo de la lengua que enseña, pero la realidad nos dice que el hecho de ser nativo no convierte a una persona en buen profesor (Moreno Cabrera 2000: 254), aparte de la dificultad que implica definir lo que es un nativo e identificarlo. En cualquier caso, si este mito fuera cierto, cualquier nativo podría ser profesor, pero no es así, aunque muchos hablantes no acaben de comprenderlo. ¡Cuántos titulados en Ciencias Naturales o en Ingeniería no han considerado la posibilidad de enseñar español recién llegados a un país extranjero en el que no han encontrado un trabajo! Un buen profesor de idiomas es el que enseña bien, no necesariamente el que habla una lengua como nativo -aunque, si lo es, mejo- porque es frecuente que sean los no nativos los que se hagan una idea más precisa de las dificultades concretas a las que se enfrentan los estudiantes. Todos estos mitos están relacionados con el aprendizaje de lenguas, pero quisiera detenerme en otros que afectan especialmente a las variedades del español y su enseñanza. Y permítanme que me detenga, por un lado, en una situación regional, y, por otro, en una conceptualización universal. La situación regional a la que quiero referirme es la de los Estados Unidos, ya que no

he podido zafarme del hecho de vivir allí en estos momentos. La conceptualización universal a la que aludo es la de la llamada “lengua estándar”.

Enseñar español en los Estados Unidos

Los contextos de enseñanza de español en los Estados Unidos son muy variados y en ellos concurren factores muy complejos, incluyendo la diversidad en la procedencia dialectal de los equipos docentes (Moreno Fernández 2014). Los Institutos Cervantes de Nueva York o de Chicago, por poner ejemplos de dos contextos que a menudo se imaginan como homogéneos, reúnen decenas de profesores de procedencia hispánica muy diferente, en la que son minoría los profesores de origen español. Así es, créanmelo, aunque se diga con frecuencia que en los Cervantes solo se enseña el español de España. Esta heterogeneidad de los equipos puede vivirse también en la Enseñanza Universitaria y en la Secundaria estadounidense.

Durante los últimos años, la llegada de profesores de español procedentes de España a los Estados Unidos ha sido muy relevante. Esta se ha debido, entre otras causas, a los programas de colaboración entre las autoridades educativas estadounidenses y españolas, que llevan a centenares de profesores de España a estados como California, Nueva York, Illinois o Florida, o a las convocatorias públicas de puestos universitarios a las que han concurrido muchos españoles con éxito, por su buen nivel formativo. Ha sucedido, no obstante, que muchos de estos profesores españoles han llegado a los Estados Unidos sin una formación o una información previa sobre la realidad lingüística o sociolingüística norteamericana y sin una información adecuada sobre su realidad educativa. Las carencias de formación tienen que ver con muchos aspectos, incluido el conocimiento de la realidad lingüística y cultural de Hispanoamérica, muy presente en la enseñanza estadounidense, tanto por la vía del profesorado de origen hispánico, como por la vía del alumnado hispano. Este desconocimiento ha provocado encontronazos que han hecho pensar a muchos que los españoles no deberían enseñar en los Estados Unidos, apelando sobre todo a su mal conocimiento o a su falta de comprensión de la realidad hispana y latina. Hago caso omiso de las situaciones de prejuicios ideológicos hacia España y los españoles, como el que he comentado al comienzo,

para no entrar en un terreno pantanoso del que no podría salir en unos pocos minutos.

El problema de este mito sobre los profesores españoles en los Estados Unidos es que lleva la realidad que lo sostiene –ciertamente apreciable– a un extremo de injusticia. Ya lo he dicho antes: el mejor profesor de idiomas es el que mejor sabe enseñar, no el que habla una lengua o conoce una cultura como nativo, y puedo asegurar que de España salen muchos y muy buenos profesores. No es justo cerrar la puerta a un buen profesor por el hecho de no haberse desenvuelto en una realidad cultural determinada. Al buen profesor le sobra la iniciativa para aprender lo que no domina, adentrarse en lo que desconoce y ser prudente en lo que le es lejano. Tal vez bastaría con que, en las primeras clases de los profesores españoles en los Estados Unidos, se les adjudicaran cursos más exigentes en la didáctica y menos demandantes de contenidos culturales; aunque, ciertamente, sería más conveniente aún que la formación de partida de estos profesores, la anterior al desembarco, atendiera debidamente a la realidad lingüística y cultural en la que van a desarrollar su profesión. La complejidad y riqueza de los Estados Unidos lo merece.

Pero, al margen de las circunstancias de los profesores de origen español, hay otros aspectos de la enseñanza del español en los Estados Unidos en los que la mitología lingüística se inmiscuye implacablemente. Como el mito de que el *espanglish* es una deformación de la lengua española debida a la influencia del inglés. Recordemos que la palabra “deformación” se incluye hasta en la definición de *espanglish* ofrecida por el diccionario académico.

El *espanglish* –al que también se le da el nombre de *spanglés*, conocido en algunas regiones como *pocho* o *tex-mex* y que algunos bautizan como *angliparla*– no es más que el resultado de la convivencia de las lenguas española e inglesa. Lo que ocurre, cuando no se entiende bien una realidad, es que se organiza una suerte de concurso sobre las etiquetas que cabe adjudicarle. Esto ha pasado con la que nos ocupa: unos dicen que el *espanglish* es un “salpicado”, otros que un “invento de laboratorio”; se ha presentado como una “etiqueta comercial”, como una “alternancia de códigos” (esto sí es más técnico, aunque incompleto); con tintes más neutros, se ha definido como un “fenómeno verbal”, una “mezcla de lenguas”, un “idioma híbrido”, el “mestizaje lingüístico”; con tintes peyorativos, se ha dicho que es una

“invasión del inglés”, una “prostitución del idioma”, una “aberración”, una “degradación del español”, un “producto de la pereza”, una “capitulación”, una “desviación idiomática”, un “disparate” o un “producto de marketing”. Se trata del vórtice de un auténtico huracán de opiniones y creencias. Si prescindimos de los artificios terminológicos, el *espanglish* no es más que lo que los sociolingüistas denominan una *variedad de mezcla bilingüe*, que surge principalmente en el seno de un grupo étnico que se resiste de algún modo a la completa asimilación al grupo dominante.

Una vez comprendida la naturaleza del *espanglish*, hay que decidir qué lugar ha de ocupar en la enseñanza de español porque las consecuencias del contacto lingüístico son sencillamente ineludibles, tanto para los que lo hablan como L2 como para los que lo conocen como nativos o hablantes de herencia. Así pues, ¿habría que trabajar a partir de un modelo de español centrado en la corrección de una norma única y académica? ¿Habría, en cambio, que integrar en la enseñanza la realidad de las transferencias en español estadounidense para reforzar la identidad latina y utilizarlas como base para la adquisición o el desarrollo del español? Existen muestras de una y otra estrategia. La primera, regida por los criterios de corrección y de normatividad, está en la base de los libros que está publicando la Academia Norteamericana de la Lengua Española con el título *Hablando bien se entiende la gente* (2010; 2014) y que presentan cápsulas de contenido normativo. La segunda estrategia, regida por criterios de identidad sociolingüística, está en la base del libro *Speaking Spanish in the U.S.*, de Alberto Barugel (2005), en el que encontramos ejercicios para pasar de los usos estándares a los usos estadounidenses, que algunos llamarían *espanglish*. La primera estrategia busca la corrección y la unidad, alineada con los demás países hispánicos; la segunda estrategia busca reforzar la identidad latina y utilizarla como base para el desarrollo o la adquisición de la lengua. Existe, sin embargo, una tercera vía: los programas de enseñanza de español como lengua de herencia, cada vez más importantes en los Estados Unidos, que se alinean con una estrategia identitaria, pero sin desechar el criterio normativo, especialmente porque atienden al español académico, en sus registros cultos y escritos. Con todo, la mencionada dualidad estratégica ha levantado una fuerte polémica en los Estados Unidos, que pueden seguir fácilmente en Internet a propósito de la publicación del volumen 2 de *Hablando bien se entiende la gente*.

El español estándar

Diferentes y más complejas, si cabe, son las consideraciones sobre el concepto de “español estándar”. Y es que debemos ser muy cautelosos a la hora de manejar el concepto de “lengua estándar” (Wilkinson 1995). La idea del “español estándar” nos coloca –a los hablantes y a los profesores– en una posición complicada. Muy a menudo se recurre a esa etiqueta como una salida airoso para explicar por qué enseñamos tal rasgo y no tal otro: ¿por qué enseño *había niños en la calle* y no *habían niños en la calle*? Porque la primera construcción es la estándar; ¿por qué enseñamos a distinguir entre el indefinido y el pretérito perfecto, cuando no todos los hispanohablantes lo hacen en todos los contextos? Porque así es el modelo estándar. Muy sencillo; muy profesional. Sin embargo, no es fácil responder a la pregunta de qué es o dónde se habla el español estándar. ¿Qué pasa cuando el uso mayoritario contradice la norma, como en el caso de la construcción americana *se los dije* 'se lo dije'? ¿Tantos millones de americanos están “equivocados”? Por otro lado, ¿ustedes dirían que estoy utilizando en este momento un español estándar? ¿Y por qué no lo sería la variedad de cualquiera de ustedes, sean de donde sean? Muchos profesores afirman hablar y enseñar “estándar” y en muchos libros se recurre a tal denominación para justificar el modelo de lengua que en ellos se refleja. Pero, ¿qué es realmente el “español estándar”?

Cuando hablamos de lengua estándar, es ineludible la referencia a la lengua escrita. Daniel Jones decía, ya en 1917, que el estándar escrito es anterior al estándar hablado; y no le faltaba razón, por cuanto los grandes procesos de estandarización de las lenguas tienen que ver, precisamente, con la fijación de su escritura. La estandarización de la lengua en su manifestación escrita contribuye, según Davies, a la estandarización de la lengua hablada; dicho de otra forma, facilita la aproximación de la lengua hablada a los criterios aplicados sobre la lengua escrita. Y donde más claramente se produce esa aproximación es en los hablantes cultos. La lengua estándar es la modalidad lingüística utilizada por la gente instruida, hablantes cultos, a menudo pertenecientes a clases sociales acomodadas. La gente que usa la lengua estándar es la gente que ejerce un predominio social, económico y político dentro de sus comunidades. Los hablantes rurales y poco instruidos no manejan la lengua estándar, que se considera poco menos que coto privado de los

grupos selectos que están en condiciones de consultar cotidianamente la gramática y el diccionario de la lengua.

Ocurre, sin embargo, que las cosas no son tan fáciles cuando nos proponemos aplicar el concepto sobre diversos tipos de comunidades idiomáticas o cuando intentamos determinar cuáles son los rasgos lingüísticos que caracterizan, de modo concreto, la “lengua estándar” frente a otras manifestaciones de la lengua, sean “dialectos”, sean “sociolectos”, sean “estilos”. Pensemos en una comunidad lingüística como la hispanohablante: si el estándar es el modo de hablar de la gente con prestigio, ¿acaso comparten los mismos rasgos la gente de prestigio de Buenos Aires que la de Madrid?; si el estándar es la modalidad que se enseña en las escuelas, ¿es idéntico el español que se enseña en las escuelas de Sevilla que el de las escuelas de Santiago de Chile? La dificultad en relación con la lengua de la escuela no es pequeña porque se crea fácilmente un círculo vicioso, ya detectado por Michael Stubbs en 1986: la lengua estándar es la lengua usada en la educación y es en la enseñanza donde debe usarse la lengua estándar. Pero, ¿dónde está descrita esa lengua estándar única de la educación?; además, ¿existe una sola lengua estándar general para la enseñanza? Obviamente, no; y haríamos mal en identificarla con la castellana.

Los usos prestigiosos no aportan un modelo homogéneo y único sobre la forma de la lengua estándar. En el mundo hispánico, existen diversas normas cultas, al menos ocho, como se han enumerado al principio. Normalmente estas normas se ajustan a los usos comunes entre hablantes instruidos de las mayores ciudades de cada país. Sin embargo, es sabido que las normas cultas de las diferentes áreas ofrecen disparidades, en ocasiones muy evidentes y por momentos contradictorias, hasta el punto de que lo que en un lugar es incorrecto y popular, en otro puede ser considerado como correcto y prestigioso: así sucede con el uso concordado del verbo *haber* (*habían muchos niños en la plaza*), incorrecto y ajeno a la norma culta castellana, del centro peninsular de España, pero aceptable y aceptado en el discurso culto y cuidado de la norma mexicana; como ocurre con el laísmo (*la di un beso en la cara*), incorrecto y ajeno a las normas cultas americanas, pero aceptable, aceptado y hasta prestigioso en la norma culta de Castilla y León o de Madrid.

La existencia de un estándar único y general obedece claramente a una demanda de la sociedad –no una demanda de las lenguas– y su exigencia es un

hecho en el ámbito de la enseñanza y, en general, para el uso público de la lengua. Los maestros necesitan un modelo que enseñar y los medios de comunicación exigen una referencia para dar solución a las dudas que la variación dialectal les plantea. Por eso se recurre a un supuesto estándar (Moreno Fernández 2007), pero debemos conocer las trampas que encierra.

Finalmente, a menudo se habla de llevar a las aulas un “español neutro”, pensando en lo mismo que cuando se habla de “español estándar”, pero no son conceptos equivalentes. Desde un punto de vista didáctico, lo que más se aproxima a enseñar un español neutro es seguir la estrategia que antes comentaba: buscar lo correcto, lo culto y lo general. Fuera de esto, cuando se habla de “español neutro” se hace referencia a un español multinacional, listo para ser tratado como un producto o un bien comercial. Como antes decía, es el español de la CNN, pero también de los centros de llamadas, de los doblajes, de las páginas electrónicas de multinacionales o de los productos audiovisuales internacionales. Este español intenta escapar de lo excesivamente localizado y dialectalizado para poder ser “vendido” en cualquier mercado hispanohablante. Y precisamente por estar vinculado a unas perspectivas de ingresos económicos está comenzando a ser objeto de estudio y de enseñanza. Solo tienen que ver los vídeos y textos de español neutro que circulan por la red, como el de Alejandro Vergara, titulado *El español neutro. Realización hablada en audiovisuales, doblajes, web y telemarketing* (2013). De todos modos, hoy por hoy esta demanda no afecta a la inmensa mayoría del profesorado que tiene que enseñar un español localizado, contextualizado y casi ineludiblemente dialectalizado, en el buen sentido de la palabra; es decir, ajustado a la norma de alguna de las grandes regiones hispánicas.

Y concluyo. Estos son algunos de los mitos y de las realidades que afectan cotidianamente a centenares de profesores en todo el mundo. Las formas en que se concretan en cada contexto educativo son muy diversas y los modos en que han de llevarse al aula son responsabilidad de los maestros de lenguas, de los profesores de idiomas. En la reunión del *British Council* de Serbia a la que antes me he referido, se le planteó a David Crystal una cuestión más, relacionada con los asuntos que aquí se han tratado. La pregunta era la siguiente: “A propósito de las numerosas variedades de una lengua, ¿cómo pueden los profesores mantenerse actualizados en cuanto a su evolución?” La respuesta de Crystal fue contundente: -“No tengo ni

idea”, dijo. “Es su problema; no el mío. Todos los días le doy gracias a Dios por no ser profesor. Los trabajos más difíciles del mundo son dos. Y no hablo de neurocirugía o de física nuclear. Eso es fácil. Los dos trabajos más difíciles del mundo son traductor o intérprete y profesor de idiomas. Y esto es así porque no hay aspecto más complejo en la conducta humana que el lenguaje. Y ustedes tienen que enseñarlo. ¡Qué tengan suerte!” Después de esto, a ustedes solo puedo decirles muchas gracias por su atención y buena suerte.

Bibliografía

- Acuña, Leonor (1997): “El español de la Argentina o los argentinos y el español”. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 12: 39-46
- Alvar, Manuel (dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. Barcelona: Ariel.
- Barugel, Alberto (2005): *Speaking Spanish in the U.S.* New York: Barron's.
- Gonçalves, Bruno y David Sánchez (2014): “Crowdsourcing Dialect Characterization through Twitter”. ArXiv:1407.7094 [physics.soc-ph] [Consultado: 22/08/2014]
- Demonte, Violeta (2001): “El español estándar (ab)suelto. Algunos ejemplos del léxico y la gramática”. En: *II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Valladolid
<http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/demonte_v.htm>[Consultado:22/08/2014]
- (2003): “La esquiña norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar”. En: *Simposio “Variación y prescripción”*, Santiago de Compostela <http://www.uam.es/personal_pdi/filoletras/vdemonte/norma.pdf >
- Fontanella de Weinberg, Beatriz (1992): *El español de América*. Madrid: Mapfre.
- Gómez Font, Alberto (2004): “Español internacional e internacionalización del español”. *III Congreso Internacional de la Lengua Española*, Rosario, Argentina <<http://www.congresodelalengua3.ar>> [Consultado: 22/08/2014]
- Jones, Daniel (1917): *English pronouncing dictionary*. London: Dent.
- Lope Blanch, Juan M. (1992): “La falsa imagen del español americano”. En: *Revista de Filología Española*, LXXII: 313-336.
- López Morales, Humberto (2001): “Tendencias del léxico hispanoamericano”. En: *Revista de Occidente*, 240: 5-24.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno de Alba, José G. (1993): *El español en América*. 2a. ed. México: FCE.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid; Arco/Libros. 2a. ed. 2007.
- (2009): *La lengua española en su geografía*. Madrid: Arco/Libros.
- (2010): *Las variedades del español y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- (2014): “Spanish”. En: Ch. Fäcke (ed.), *Manual of Language Acquisition*. Berlin: De Gruyter, pp. 472-494.
- y Jaime Otero (1998): “Demografía de la lengua española”. En: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes. 1998*, pp. 59-86.

- Petrella, Lila (1998): "El español neutro de los doblajes: intenciones y realidades en Hispanoamérica". En: *La lengua y los medios de comunicación*, México: Siglo XXI, pp. 977-988.
- Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias, Joaquín Segura y Daniel Fernández (eds.) (2010): *Hablando bien se entiende la gente*. Madrid: Aguilar.
- Piña-Rosales, Gerardo, Jorge I. Covarrubias y Domnita Dumitrescu (eds.) (2014): *Hablando bien se entiende la gente*. Madrid: Aguilar.
- Stubbs, Michael (1986): *Educational Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Vaquero, María (1998): *El español de América I. Pronunciación*, Madrid, Arco/Libros.
El español de América II. Morfosintaxis y Léxico, Madrid, Arco/Libros.
- Vergara, Alejandro (2013): *El español neutro. Realización hablada en audiovisuales, doblajes, web y telemarketing*. Buenos Aires: Iberoamericana-Comunicación.
<http://www.xn--espaolneutro-dhb.com/> [Consultado: 22/08/2014]
- Wilkinson, Jeff (1995): *Introducing Standard English*. Harmondsworth: Penguin.

Tres problemas básicos para el profesor en la expresión oral en ELE: fundamentos técnicos para su solución

Antonio Alcoholado Feltstrom^A

International College Hong Kong (China), Universitat Jaume I (España)

RESUMEN: Modelo, registro de aula y evaluación son tres problemas comunes en la enseñanza de la competencia oral, dada la rica variedad del español, las limitaciones de código durante las fases iniciales del aprendizaje, y la falta de pautas claras de calificación. Esta comunicación propone una aproximación instrumental para la solución de estos problemas, basada en aspectos técnicos del habla española que: a) son comunes a todos los hispanohablantes; b) fundamentan la ortología de nuestra lengua; c) son objeto de estudio tanto en la investigación prosódica actual como en la tradición lingüística y literaria.

1. Introducción

El profesor de español como lengua extranjera encuentra dificultades teóricas y prácticas en el desarrollo de la competencia oral de sus alumnos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 10; Poch, 1999: 54; Cortés, 2002: 9; Carbó y otros, 2003: 165-166, 170-171, 176; Gil Fernández, 2007: 17-18, 152-154; Moreno Cabrera, 2010: 131-132; Santamaría, 2013: 5-8; Paredes, 2013: 1, 4-5).

Estas dificultades quedan agravadas cuando los siguientes elementos entran en juego:

- a) las variantes diatópicas y el dilema sobre tomar alguna de ellas como modelo;
- b) el registro empleado en el aula y su adecuación a la realidad de las situaciones comunicativas;
- c) la correspondencia entre la claridad de los objetivos y la de las pautas de evaluación.

De acuerdo con el lema interrogante de este congreso, *¿qué español enseñar y cómo?*, esta comunicación plantea una aproximación instrumental, basada en fundamentos técnicos del habla en español.

Para ello, la segunda sección atiende a los elementos problemáticos arriba mencionados: variantes y modelo que ofrecer a los estudiantes, en primer lugar; registro y muestras que emplear en el aula, en segundo; y en tercero, la necesidad de pautas claras y sistemáticas para evaluar de manera acorde con objetivos definidos.

^A **Antonio Alcoholado Feltstrom** es doctorando en Filología en la Universidad Jaume I. Áreas de trabajo: fonética y fonología; cultura y literatura aplicadas a ELE en universidades chinas y en enseñanza secundaria internacional; evaluación de pruebas de interacción oral para los certificados DELE. Su dirección de correo electrónico es: alcfel@gmail.com

La tercera sección ofrece los fundamentos teóricos para una aproximación instrumental y sistemática que reconcilie el saber intuitivo de la prosodia tradicional con los avances empíricos en el estudio del discurso oral.

2. Tres problemas básicos

2.1. Variantes y modelo

El profesor de ELE se encuentra con la paradoja de tener que mostrar a sus alumnos una representación idealizada de la lengua meta a partir de su realización individual, sujeta siempre a rasgos concretos de una variante geográfica (Andión, 2008: 10-12). Si además se quiere identificar ese supuesto modelo con una variante diatópica determinada, se alimentan inseguridades y prejuicios que pueden llevar al profesor a posturas extremas y condicionar su experiencia didáctica (Alcoholado, 2013a: 2).

Se ha intentado asociar, en la búsqueda de un modelo, conceptos en esencia contradictorios como el de *estándar*, *prestigio*, *alcance demográfico*, (Carbó y otros, 2003: 162), *variante preferente* (Andión, 2008: 21-22), que parecen dar por supuesto que todos los hablantes de una misma zona geográfica hablen igual, sin tener en cuenta que, migraciones aparte, dentro de una misma área dialectal conviven hablantes que a su vez se diferencian por variantes diastráticas y una mayor o menor capacidad para manejarse en distintas variantes diafásicas (Briz, 1998: 15; Poch, 1999: 58).

Incluso desde una perspectiva diastrática, el concepto de *prestigio* toma como referencia el habla de las *personas cultas*, entendiendo como tal, generalmente, a profesionales formados en el ámbito universitario (Navarro Tomás, 1918/2004a: 8; Carbó y otros, 2003: 163; Instituto Cervantes, 2013: 19), aunque tampoco se libra de prejuicios geográficos (Poch, 1999: 55; Moreno Fernández, 2001: 13-17).

Esos *hablantes cultos*, que desde aquí consideramos presentes en toda variante diatópica, servirían de modelo para todo aprendiz (Instituto Cervantes, 2012: 94-95); si bien se nos alerta, al mismo tiempo, de que la titulación superior, al menos en España, no garantiza en absoluto propiedad en el habla del nativo (Briz y otros, 2008: 14; Fuentes González, 2011).

La búsqueda de una forma única que exponer como modelo ha dado ya lugar a productos artificiales como el denominado *español internacional* o *neutro* (Ávila, 2001), supuestamente libre de dialectalismos, de cultismos y de carga ideológica estatal, cuyo sistema fonológico refleja de cerca el modelo escrito, y cuyo uso habría de requerirse a actores y a profesionales de los medios de comunicación para que a través de su influencia se impusiese entre los hablantes (Ávila, 2003: 61-62, 76-78); producto de laboratorio no hablado por nadie que tendría que reemplazar a las múltiples variantes de español que sí se hablan, para con ello evitar agravios.

En cualquier caso, los intentos por identificar el modelo de habla con la realización concreta de determinados hablantes, sea por su vinculación geográfica o su situación social, llevan a controversia inevitable y nos alejan de la rica realidad señalada por académicos de ambas orillas del Atlántico: el español es la lengua de todos sus hablantes, con independencia de origen, condición social y relación con el poder (Blecua, 2001; Vargas Llosa, 2001).

Pese a ello, y sin olvidar que los estudiantes pueden haber adquirido sus propios prejuicios sobre variantes o contar con preferencias de diversa motivación por una variante concreta (Moreno Fernández, 2001: 17-19), se insiste en la definición de un estándar hispano que contemple varias normas consideradas *cultas* (Carbó y otros, 2003: 162; Borrego, 2004: 1105-1106), lo que de todos modos seguiría excluyendo a las demás variantes.

La perspectiva de Coseriu al respecto es, sin duda, más integradora y satisfactoria: el modelo vendría determinado por la *corrección*, el *uso* y el *ejemplo*: entendiendo lo correcto como lo natural, el uso como garantía de naturalidad, y lo ejemplar como lo presente en forma literaria (Mangado, 2006: 264-268).

2.2. Registro y muestras en el aula

Todo aprendiz de una lengua extranjera cubre diferentes fases de desarrollo de lo que se ha denominado *interlengua*: sistema propio, interiorizado, transitorio y variable con el que el aprendiz se aproxima a la lengua meta aunando intuición y experiencia lingüística previa (Baralo, 2004: 35, 39, 51; Fernández, 2005: 20-23).

Según el nivel del alumnado y el objetivo del curso, el profesor suele emplear un código más sencillo que el habitual entre hablantes nativos, modificado sintácticamente, fonológicamente y semánticamente para permitir la comunicación con los aprendices,

denominado *habla para extranjeros* (Henzl, 1979; Pastor, 2003: 251-255). Este código, sin embargo, no prepara al alumno para situaciones comunicativas reales, en las que el éxito comunicativo exige un mayor espectro de recursos de adecuación al registro correspondiente con cada situación (Briz, 2002: 18). Téngase en cuenta que el habla para extranjeros no deja de ser un código artificial, conscientemente modificado, a semejanza del español neutro que describe Ávila (2001, 2003): un español que no habla nadie en la realidad y que, por lo tanto, no conviene al aprendiz a largo plazo.

Tanto la interlengua como el habla para extranjeros son fenómenos inherentes al aprendizaje que pueden tener efectos de fosilización en la adquisición de la competencia oral si el aprendiz se acomoda en ellos (Pastor, 2003: 259; Alcoholado, 2013b: 17-19), por lo que es necesario que el profesor ofrezca a los aprendices herramientas que les ayuden a superar las limitaciones de registro que ambos fenómenos conllevan.

Es preciso también tener en cuenta que los hábitos lectoescritores característicos del aprendizaje formal de la lengua nativa en la escuela nos llevan, tanto a profesores como a alumnos, a centrar la atención en los patrones de la representación escrita de la lengua, que no se corresponden con los del habla (Navarro Tomás, 1918/2004a: 8, 10; Briz, 1998: 18, 22-23; Moreno Fernández, 2002: 29; Moreno Cabrera, 2010: 15-16; Real Academia Española –RAE–, 2010: 2, 6-7).

Al mismo tiempo, las muestras de habla a las que tengan acceso los estudiantes o exhibamos los profesores, sea por medio de materiales didácticos o por otras vías, podrían no siempre ser ejemplos válidos, sino, por el contrario, inducir a nuestros alumnos al error. Incluso profesionales de la comunicación, como es el caso frecuente de locutores de televisión o de radio, y no profesionales pero con elevada presencia en los medios (políticos, fenómenos mediáticos, estrellas del deporte...) constituyen lo más alejado a un modelo de habla (Romero Gualda, 2000: 28-29; Bartolomé, 2003; Gómez Torrego, 2007: 221; Lázaro Carreter, 2007).

2.3. Objetivos y evaluación

A la hora de planificar los objetivos de un curso en lo que a expresión oral se refiere, hay que tener en cuenta factores tales como el nivel de partida del alumnado, las circunstancias académicas, y el interés o las necesidades específicos de los

aprendices (Santamaría, 2013: 26). Existen dos extremos que pueden repercutir negativamente en nuestra planificación de objetivos y evaluación: dar una mera inteligibilidad como satisfactoria, por una parte, o perseguir la adquisición de un acento nativo, por la contraria (Santamaría, 2013: 27).

El juicio sobre la realización oral de un mismo aprendiz y sus necesidades de implementación puede por tanto variar diametralmente entre los profesores, que pueden seguir distintos criterios o verse influidos por diferentes aspectos en juego, como el control de estructuras gramaticales o el dominio de vocabulario, que interfieren en la apreciación de la fluidez y de la articulación (Gil Fernández, 2007: 169-170).

Ya que hablamos de la apreciación de la fluidez y de la articulación, una muestra de la falta de precisión en los criterios de evaluación, que pueden llevar a distintos profesores a juicios dispares, la hallamos en los descriptores de calificación de las pruebas orales de los certificados DELE del Instituto Cervantes. Tomemos por ejemplo los criterios para la evaluación de la fluidez en los niveles B1 y B2¹:

Habla de forma continuada y comprensible, aunque son evidentes las pausas para planificar su discurso y pensar en la gramática y el léxico adecuados. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos (B1).

Su discurso tiene un ritmo bastante uniforme, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones. Se observan pocas pausas largas. Su pronunciación es claramente inteligible, pero puede que resulte evidente su acento extranjero y que cometa errores esporádicos (B2).

¿Qué marca la diferencia entre el *ritmo bastante uniforme* de B2 y el habla *continuada y comprensible* de B1? ¿Cómo distinguimos las *pausas para planificar* de B1 de las dudas *mientras busca estructuras y expresiones* de B2? ¿Existe alguna diferencia entre la *pronunciación claramente inteligible* pero con *acento extranjero* del candidato de B1 y el de B2?

Las interpretaciones pueden ser tan numerosas como examinadores haya, lo que desde luego no ayuda al profesor a preparar a sus alumnos para los distintos niveles.

Por otro lado, tanto en el proceso de aprendizaje como en la evaluación, profesores y estudiantes solemos centrar la atención en la mera realización de fonemas, cuando los errores y faltas que verdaderamente afectan a la comprensión

se dan principalmente en la cadena hablada (Poch, 1999: 93; Cortés, 2002: 9; Alonso, 2012: 10).

3. Fundamentos técnicos para su solución

Desde nuestro punto de vista, los problemas presentados en la sección anterior pueden afrontarse con un enfoque instrumental basado en las diferencias entre la naturaleza oral de la lengua y su representación escrita: resilabación, tendencia antihiática, delimitación del discurso oral, y ortología.

Se trata de dar atención a la forma en la enseñanza de la pronunciación, como explica Paredes (2013: 4-5), para que esta no obstruya la comprensión del contenido en situaciones comunicativas reales; facilitar al alumno la adopción y práctica de ciertas estrategias que, a pesar del acento extranjero y los problemas con sonidos concretos, hagan que el nativo perciba naturalidad en su discurso.

Aunando saber tradicional y avances actuales en el estudio de la prosodia, podemos proponer solución a los tres problemas arriba tratados:

- a) Al problema de las variantes, trabajando sobre los rasgos comunes a todos los hablantes; rasgos naturales de corrección, uso y ejemplo según la concepción de Coseriu vista en 2.1.
- b) Al problema del registro y las muestras en el aula, dotando al aprendiz de herramientas que le permitan gestionar y sacar el máximo rendimiento de las muestras de habla a las que tenga acceso, y trabajar en el desarrollo de su interlengua.
- c) Al problema de los objetivos y evaluación, pudiendo establecer objetivos realistas, criterios uniformes y claros para evaluar, y mayor atención a aspectos prosódicos de la cadena hablada tales como ritmo, fluidez y entonación.

3.1. La resilabación

En el habla, la articulación encadenada y sin pausas entre palabras provoca el desplazamiento de los límites silábicos que percibimos en la escritura, fenómeno denominado *resilabación* (RAE, 2011: 326).

Por ejemplo, en la representación escrita de la secuencia *es un amigo* se distinguen claramente los márgenes silábicos posteriores *s* y *n* correspondientes a las unidades morfológicas *es* y *un*, que sin embargo constituyen, en el habla, márgenes anteriores

de las vocales que inmediatamente les siguen; si empleamos una marca visible para representar su articulación, podemos apreciar con facilidad la diferencia entre la escritura ortográfica de la secuencia y su dicción efectiva: [e•su•na•mi•go]

La resilabación se corresponde con la tendencia natural del español y otras lenguas a formar sílabas de estructura consonante + vocal (Quilis, 1999: 365, 370-371; RAE, 2011: 296), lo que a su vez se debe a que los sonidos consonánticos son más perceptibles en posición anterior a sonido vocálico que en posición posterior (RAE, 2011: 291).

Las pautas de resilabación que afectan a los límites silábicos de unidades morfológicas en la cadena hablada son sistemáticas y de fácil comprensión, por lo que interesa su exposición gradual al alumnado, según su nivel y las características del curso. Se pueden hallar en Navarro Tomás (1918/2004a: 171-176), Quilis (1999: 368-370), Hualde (2005: 87-88), o la Real Academia (2011: 291, 326-327).

3.2. La tendencia antihiática y sus excepciones

Se denomina *tendencia antihiática* a una marcada propensión característica de las lenguas romances (Chitoran y Hualde, 2007: 40-42) a unir en una sola sílaba vocales que, desde el punto de vista gramatical, constituyen núcleos de sílabas diferentes, es decir, hiatos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 148; Quilis, 1999: 189; RAE, 2011: 339, 353).

Es el caso, por poner un ejemplo del párrafo anterior, de la palabra *núcleos*, que gramatical y ortográficamente cuenta con tres sílabas y es esdrújula, pero en el habla es en cambio bisílaba y llana: [nu•cleos]. Se da también, en la cadena hablada, entre palabras, como es el caso de *cadena hablada* en este mismo párrafo: [ca•de•na•bla•da].

A diferencia de las pautas de resilabación, no existen reglas precisas que gobiernen la tendencia antihiática (RAE, 2011: 353), en cuya realización es determinante la libertad del hablante y determinados factores expresivos y fisiológicos (Navarro Tomás, 1918/2004a: 149; Quilis, 1999: 190).

Sin embargo, se observa regularidad en las excepciones a esta tendencia: situaciones de resistencia a la unión de vocales en una misma sílaba, dadas por condicionantes semánticos, etimológicos y prosódicos. Estas excepciones pueden rastrearse en Quilis (1999: 45), Hualde (2005: 80-85), Chitoran y Hualde (2007: 55,

59, 64), Gómez Torrego (2007: 240-243), Prieto (2007: 42), Aguilar (2010: 11, 28-30, 37-38, 56), y la Real Academia (2011: 339).

3.3. La delimitación del discurso

Las unidades del habla no se corresponden con las del discurso escrito, y conocer la diferencia entre unas y otras es fundamental en el aprendizaje de la pronunciación (Moreno Cabrera, 2010: 119-121).

En este sentido, las unidades que delimitan el discurso oral son:

a) El *grupo fónico* o *frase fonológica*, concatenación de sílabas entre pausas para respirar o planear el discurso (Navarro Tomás, 1918/2004a: 30-31; Quilis, 1999: 374; Prieto, 2007: 42; RAE, 2011: 16, 18, 331, 356, 423; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 273).

b) El *grupo de entonación* o *grupo melódico*, fragmentos de discurso caracterizados por patrones melódicos o variaciones de tono que constituyen, en cada lengua, recursos de expresión del significado (Sosa, 1999: 35; RAE, 2011: 42, 69; Hidalgo y Quilis Merín, 2012: 273-274).

Gil Fernández (2007: 301, 337) advierte de la posibilidad de que un grupo fónico albergue más de un grupo de entonación, ya que la inflexión que delimita unos grupos de entonación de otros no siempre es tan evidente como la pausa que delimita grupos fónicos (Gil Fernández, 2007: 346).

Estas unidades se corresponden con el *colon* de la oratoria clásica, unidad de escritura que seguía las pautas del habla (Stroh, 2012: 61, 76-77); esta relación entre unidades de habla y soporte escrito aún se mantiene en el verso (Alarcos, 1976/2004: 331; Quilis, 1984: 55, 81-82).

3.4. La ortología

En su obra fundacional de la enseñanza del español, Nebrija (1492/1980: 135-138) identifica el estudio de la prosodia con el acento de intensidad y con la métrica, con la que ejemplifica la dicción; la ortología se ha tenido desde entonces como reglas de pronunciación y de prosodia (Sicilia, 1832: 1-2; Bello, 1835: 1).

En nuestros días, se define la ortología como equivalente en el habla a lo que la ortografía es en la escritura (Millán Chivite, 1998: 140-141), arte de hablar con propiedad (RAE, 2001), o convenciones de pronunciación (RAE, 2011: 24). Sin

embargo, la prosodia y la métrica han quedado desplazadas en el ámbito académico por el carácter descriptivo de la fonética (Paraíso, 2000: 20-21).

Sin olvidar que el verso está sometido a patrones y esquemas de ritmo de los que el habla normal se halla completamente libre (Paraíso, 2000: 23; Domínguez Caparrós, 2007: 287), la correspondencia fonológica entre verso, grupo fónico y grupo de entonación se mantiene patente en la actualidad (Navarro Tomás, 1956/2004b: 11; Quilis, 1984: 55; Sosa, 1999: 36-37; Paraíso, 2000: 123; Prieto, 2007: 41; RAE, 2011: 423).

Por tanto, creemos de máximo interés el diseño de una herramienta de trabajo que aúne elementos de la métrica tradicional y conocimiento fonológico presente: el eje rítmico en correspondencia con el acento de frase; los fenómenos métricos y sus restricciones en correspondencia con la tendencia antihiática y sus excepciones; el ritmo y la entonación en correspondencia con la pragmática del discurso... por poner algunos ejemplos.

4. Conclusión

Todo profesor de ELE comparte rasgos de habla que caracterizan al español con independencia de variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas (Alcoholado, 2013a: 15-16). Dichos rasgos, junto con otras pautas de habla que también conforman lo ejemplar en la expresión verbal literaria, pueden presentarse a los aprendices como herramienta de adquisición y reflexión, tanto en el aula como fuera de ella, de español como lengua meta.

La combinación del saber intuitivo del pasado y el saber empírico del presente permiten una aproximación sistemática y práctica al estudio del habla cuya explotación en el campo del ELE ayudaría a solventar dificultades básicas con las que nos encontramos los profesores y que despiertan confusión entre los aprendices.

Bibliografía

- Aguilar, Lourdes (2010): *Vocales en grupo*. Madrid: Arco Libros.
- Alarcos, Emilio (2004): "Poesía y estratos de la lengua" En: Burguera, María Luisa (ed.): *Textos clásicos de teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- Alcoholado Feltstrom, Antonio (2013a): "La tendencia antihiática como rasgo estándar del español oral: implicaciones didácticas". En: *RedEle [online]*, 25.

- Accesible desde < http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_32antonio_alcoholado.pdf?documentId=0901e72b81789682 > 3/9/2014
- (2013b): "Aliada y traidora: el habla para extranejeros en los ámbitos de ELE en China". En SinoEle [online], 9. Accesible desde <http://sinoele.org/images/Revista/9/Suplementos/vijornadas/alcoholado_15-20.pdf> 29/9/2014
- Alonso, Encina (2012): *Soy profesor/a: Aprender a enseñar. Volumen II*. Madrid: EDELSA.
- Andión Herrero, María Antonieta (2008): "Modelo, estándar y norma... Conceptos imprescindibles en el Español L2/LE". En: RESLA, 21, pp. 9-26.
- Ávila, Raúl (2001): "Los medios de comunicación masiva y el español internacional". En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/Valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/default.htm> 14/8/2013
- (2003): "La pronunciación del español. Medios de difusión masiva y norma culta". En: Nueva Revista de Filología Hispánica, LI, 1, pp.57-79.
- Baralo, Marta (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Bartolomé Martínez, Gregorio (2003): "Diccionario de políticos boquirrubios que se dicen parlamentarios". En: Fernández Martínez, Pilar (ed.): *Lengua y comunicación: Norma frente a uso*. Madrid: Universitas.
- Bello, Andrés (1835): *Principios de ortología y métrica de la lengua castellana*. Santiago de Chile: Imprenta de La Opinión.
- Blecua, José Manuel (2001): "Unidad, variedad y enseñanza". En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/Valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/blecua_j.htm> 14/8/2013
- Borrego Nieto, Julio (2004): "Sobre norma y normas". En: Archivo de Filología Aragonesa, LIX-LX, 2, pp. 1105-1118.
- Briz, Antonio (1998): *El español coloquial: Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.
- (2002): *El español coloquial en la clase de ELE*. Madrid: SGEL.
- / Albelda Marco, Marta / Fernández Colomer, María José / Hidalgo Navarro, Antonio / Pinilla, Raquel / Pons Bordería, Salvador (2008): *Saber hablar*. Madrid: Santillana.
- Carbó, Carme / Llisterri, Joaquim / Machuca, María Jesús / De la Mota, Carme / Riera, Montserrat / Ríos, Antonio (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera". En: ELUA, 17, pp. 161-179.
- Chitoran, Ioanna / Hualde, José Ignacio (2007): "From hiatus to diphthong: the evolution of vowel sequences in Romance". En: Phonology, 24, pp. 37-75.
- Cortés Moreno, Maximiano (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Fernández, Sonsoles (2005): *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Didascalía.
- Fuentes González, Antonio Daniel (2011): "Apuntes y reflexiones para una mejora de habilidades lingüísticas y comunicativas en la exposición oral del alumnado universitario". En: Linred [online], IX. Accesible desde <

- http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_30102011.pdf >
24/3/2013
- Gil Fernández, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, Leonardo (2007): *Hablar y escribir correctamente: Gramática normativa del español actual*. Madrid: Arco Libros.
- Henzl, Vera (1979): "Foreigner Talk in the Classroom". En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XVII, 1-4, pp. 159-168.
- Hidalgo Navarro, Antonio / Quilis Merín, Mercedes (2012): *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Hualde, José Ignacio: *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2012): *El libro del español correcto: Claves para hablar y escribir bien en español*. Barcelona: ESPASA.
- (2013): *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Barcelona: ESPASA.
- Lázaro Carreter, Fernando (2007): *El nuevo dardo en la palabra*. Madrid: Santillana.
- Mangado Martínez, Javier (2006): "El concepto de corrección idiomática: lo recto, lo usual y lo ejemplar en la práctica del idioma". En: *Contextos Educativos*, 8-9, pp. 261-278.
- Millán Chivite, Alberto (1998): "La ortología, una disciplina normativa presente en la obra de Amado Alonso". En: *CAUCE*, 20-21, pp. 139-171.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2010): *Spanish is different: Introducción al español como lengua extranjera*. Madrid: Castalia.
- (2001): "Prototipos y prestigio en los modelos de español". En: *Carabela*, 50, pp. 5-20.
- (2002): *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid: Arco Libros.
- Navarro Tomás, Tomás (2004a): *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.
- (2004b): *Arte del verso*. Madrid: Visor Libros.
- Nebrija, Antonio / Quilis, Antonio (ed.) (1980): *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editora Nacional.
- Paraíso Almansa, Isabel (2000): *La métrica española en su contexto románico*. Madrid: Arco Libros.
- Paredes García, Florentino (2013): "La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método". En: *Linred* [online], XI. Accesible desde < http://www.linred.es/numero11_monografico2_Art3.html > 20/6/2014
- Pastor Cesteros, Susana: "El habla para extranjeros: su papel en el aprendizaje de segundas lenguas". En *RESLA*, 16, pp. 251-271.
- Poch Olivé, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- Prieto, Pilar (2007): "Phonological phrasing in Spanish". En: Colina, Sonia / Martínez-Gil, Fernando (eds.): *Optimality-Theoretic Studies in Spanish Phonology*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quilis, Antonio (1984): *Métrica española*. Barcelona: Ariel.
- (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*. [Online]. www.rae.es. Accesible desde < <http://lema.rae.es/drae/?val=>> 29/9/2014
- (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: ESPASA.

- (2011): Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología. Barcelona: ESPASA.
- Romero Gualda, Victoria (2000): El español en los medios de comunicación. Madrid: Arco Libros.
- Santamaría Busto, Enrique (2013): "Enseñar la competencia fonética". En: Ruiz de Zarobe, Leyre / Ruiz de Zarobe, Yolanda (eds.): Enseñar hoy una lengua extranjera. Valencia: Portal Education.
- Sicilia, Mariano José (1832): Lecciones elementales de ortología y prosodia. Madrid: Imprenta Real.
- Stroh, Wilfried (2012): El latín ha muerto, ¡viva el latín! Barcelona: Ediciones del Subsuelo.
- Vargas Llosa, Mario: "La lengua de todos". En: cervantes.es, Congresos Internacionales de la Lengua Española: Valladolid 2001. Accesible desde <http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/vargas_m.htm> 14/8/2013

¹ Los descriptores que mostramos a continuación están extraídos de las escalas analíticas de calificación de las pruebas orales para los certificados DELE B1 y DELE B2, presentes en los manuales de examinador correspondientes a dichos niveles, publicación interna del Instituto Cervantes. Pueden consultarse, abiertos al público, en el siguiente enlace: <http://carlotele.wordpress.com/2013/10/19/escalas-holisticas-y-analiticas-de-los-dele/>

La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos

Kata Baditzné Pálvölgyi^A
Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungría)

RESUMEN: En este trabajo abordaremos unos aspectos de la formación de profesores ELE en Hungría, con especial atención a las prácticas, que cada año atraen a más estudiantes de España que desean realizar su "Prácticum" en un país extranjero. Tras presentar la posición del ELE en el país, reflexionaremos sobre la situación desfavorable de los profesores húngaros de ELE que quieran refrescar sus conocimientos de didáctica de ELE: a falta de cursos subvencionados por el Estado en este tema específico, la Asociación Húngara de Profesores de Español organiza encuentros didácticos que servirán como reciclaje para los docentes.

La posición del español en Hungría

El español como lengua extranjera no tiene una tradición tan arraigada en Hungría como por ejemplo el italiano o el francés (por no hablar del alemán o del inglés). Durante la época del franquismo en España, en Hungría reinaba el comunismo, y por tener dos dictaduras de carácter opuesto en los dos países, el español no tenía mucha popularidad.

Actualmente, la enseñanza de un idioma extranjero empieza obligatoriamente en la escuela primaria en el cuarto curso (a los 9-10 años de edad), y en los institutos (a partir de 14 años) se enseñan 2 idiomas extranjeros.

Como se desprende de las siguientes tablas, el castellano se enseña mayoritariamente en secundaria, no en primaria. De los 11.321 alumnos que aprendieron el español como lengua extranjera en la enseñanza reglada durante el curso académico 2013/14, solo 575 estudió el español en la primaria. Otra tendencia que se refleja en los datos es que el castellano se estudia como segunda o incluso tercera lengua extranjera, y solo minoritariamente como primera lengua extranjera. Con respecto a los 5 idiomas más estudiados en Hungría, el inglés ocupa la primera posición, el alemán la segunda. No hay diferencias considerables entre los tres siguientes idiomas, francés, italiano y español, pero es este el orden.

^A **Kata Baditzné Pálvölgyi** es responsable de la formación de profesores de E/LE del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Su dirección de correo electrónico es: bpkat79@gmail.com

Lengua	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera
Inglés	347.777	11.255	360.830	12.294	391.376	11.677	395.441	11.985
Alemán	151.205	6.160	147.453	6.391	137.652	7.065	134.542	6.627
Francés	1.753	591	1.726	496	1.774	694	1.653	692
Español	185	237	24	427	148	338	184	391
Italiano	393	196	477	136	444	120	369	187

Tabla 1. Escuela Primaria – Número estudiantes (datos facilitados por el Ministerio de Recursos Humanos de Hungría)

Lengua	2010/2011		2011/2012		2012/2013		2013/2014	
	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera	1ª lengua extranjera	2ª o 3ª lengua extranjera
Inglés	377.588	54.939	369.109	50.996	372.789	49.608	350.677	48.505
Alemán	168.689	76.583	154.338	78.678	147.563	79.597	131.944	83.028
Francés	4.818	20.083	4.349	18.918	4.354	18.079	4.186	17.193
Español	2.311	8.311	2.426	8.636	2.504	8.359	2.660	8.086
Italiano	2.653	14.347	2.284	14.362	1.943	13.569	1.561	13.136

Tabla 2. Secundaria/bachillerato – Número estudiantes (datos facilitados por el Ministerio de Recursos Humanos de Hungría)

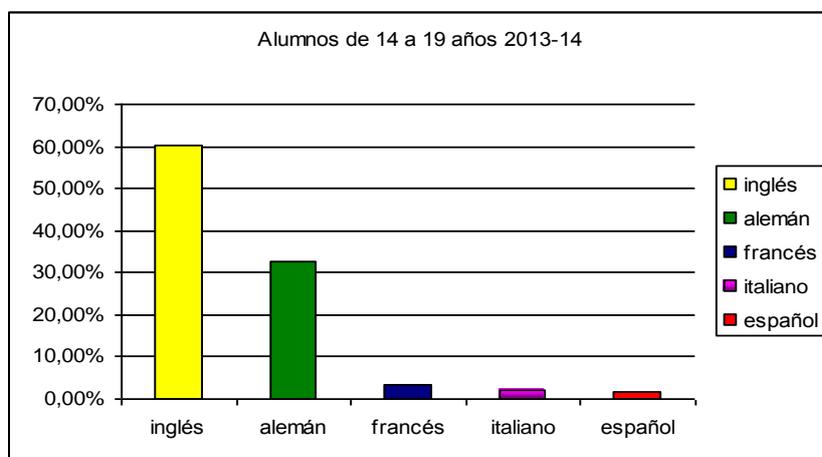


Figura 1. Cuadro comparativo. Estudio de 5 lenguas extranjeras (datos facilitados por el Ministerio de Recursos Humanos de Hungría)

Aunque el castellano ocupe solo el quinto lugar, en los últimos 8 años –con excepción del año pasado –tenemos un crecimiento del alumnado de ELE (Español Lengua Extranjera) – y aunque no hay datos del número de alumnos que quisieran estudiar el castellano, la experiencia es que el interés es mucho mayor de que lo que muestran las cifras, pero en muchas escuelas secundarias no hay profesores de español y por eso no se ofrece el castellano como posibilidad. La escasez de profesores formados de ELE en las secundarias (a partir de 2013 solo se puede enseñar en secundaria con título universitario) es especialmente grave en las provincias.

Dado que el español se enseña como segunda lengua extranjera en la mayoría de los casos, las condiciones suelen ser las siguientes: 3 o 4 clases de español de 45 minutos en grupos de 14-20 alumnos durante 4 años.

Obviamente, la enseñanza de español en secundaria con secciones bilingües de español-húngaro es radicalmente diferente: entre los institutos que ofrecen este tipo de formación (actualmente 7 en Hungría), hay escuelas donde los alumnos aprenden el castellano en 18-20 clases semanales en el primer curso (y llegan al cabo del primer año a un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) aproximadamente).

La formación de profesores ELE

Después de introducirse en Hungría el sistema de Bolonia, cuando uno podía formarse como profesor de ELE prácticamente con un grado en Filología Hispánica de 3 años más un máster de 2,5 años (que incluía otra especialidad en el máster más las prácticas), a partir de 2013 dimos marcha atrás. Ese año introdujeron el sistema de formación continua de 5+1 años en el caso del español, en el que ya desde el primer momento uno debe tener otra especialidad junto al español, y hay dos prácticas de español realizadas en la secundaria pública, una de 4 semanas y otra de un año entero. En su duración es similar a las antiguas licenciaturas en España.

El nuevo sistema no está exento de desventajas. Lamentablemente de momento el español solo se puede combinar con el inglés y el alemán entre las lenguas, y no tenemos una formación separada solo para futuros maestros de

primaria y futuros profesores de secundaria respectivamente, como en el caso del inglés o el alemán. En las universidades fuera de Budapest hay muy pocos estudiantes en esta carrera.

Este nuevo sistema de formación continua en enseñanza ELE (5+1 años) convivirá hasta el 2016 con el itinerario del grado en hispánicas + máster en enseñanza ELE. En ambos sistemas hay puntos comunes en cuanto a los contenidos de formación y requisitos de conocimiento del castellano:

El plan de estudios se compone de asignaturas de Filología Hispánica, metodología de la didáctica ELE (en castellano) y asignaturas de psicología y pedagogía en húngaro, más dos sesiones de “prácticum”. El nivel mínimo de castellano es de un C1 según el MCER.

Las asignaturas de Filología Hispánica comprenden perfeccionamientos de la lengua española, civilización (de España y de América Latina), literatura (de España y de América Latina), lingüística (fonética, morfología, sintaxis de los dialectos españoles). Las asignaturas propias de formación de ELE cubren los siguientes terrenos: psicolingüística, metodología de ELE y terminología didáctica, gramática pedagógica, estructuración y programación de clases y cursos, análisis de materiales, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la enseñanza de idiomas, literatura y cultura en la enseñanza ELE y evaluación y exámenes oficiales de ELE.

Las dos sesiones de “prácticum” incluyen unas prácticas cortas (de aproximadamente 2 meses) y unas prácticas largas (1 año).

El prácticum

Según las reglas actuales, las prácticas cortas consisten en observar y dar clases, durante 60 horas en un centro especializado en prácticas (primaria o secundaria). El estudiante en prácticas tiene que dar 15 clases dentro del marco de las prácticas cortas, siempre asistido por su profesor mentor individualmente. En las prácticas largas los futuros profesores dan 2-6 clases semanales por asignatura (como máximo 8) en un centro público (primaria o secundaria) durante 1 año. Esta vez han de participar en la vida cotidiana del centro (pasando 20 horas a la semana en el centro), y al final de las prácticas largas deben presentar un portfolio, que es una

colección de documentos y reflexiones sobre las competencias docentes (definidas según el Ministerio de Educación).

Según el Ministerio de Educación húngaro, estas son las 8 competencias evaluadas en el portafolio:

- Desarrollar la personalidad del alumno.
- Fomentar la formación de grupos de alumnos y desarrollarlos.
- Dominar e integrar los conocimientos específicos y los requisitos curriculares de la asignatura.
- Planificar el proceso pedagógico.
- Planificar y dirigir el proceso de aprendizaje.
- Evaluación continua de los procesos pedagógicos y del desarrollo de la personalidad del alumno.
- Cooperación y comunicación entre los docentes.
- Compromiso con el desarrollo profesional y el autoaprendizaje.

Ser profesor de secundaria

En Hungría, a partir de 2013 solo pueden ser profesores de secundaria las personas que tengan un título oficial emitido por una universidad con capacitación docente. No hay oposiciones, pero sí hay un sistema de jerarquía, y a lo largo de los años, para promoverse, uno tiene que preparar un portfolio (similar al portfolio que hacen en la universidad), pasar por un sistema de evaluación, y participar en cursos de formación oficiales de 120 horas cada 7 años.

Aunque seguir formándose es un requisito obligatorio para cada profesor de secundaria, en Hungría de momento no hay cursos específicos para profesores de ELE, solo cursos generales de TIC, pedagogía, psicología en húngaro. Los profesores que tengan la necesidad de seguir reciclándose, pueden inscribirse en los cursos o talleres ofrecidos por el Instituto Cervantes (IC) de Budapest (que son de pago, y para los salarios de los profesores de secundaria no son tan bajos) o solicitar una beca difundida por la Agregaduría de la Educación de la Embajada de España en Budapest (se trata de unos puestos al año, para cursos de algunas semanas en España, el alojamiento y la matrícula del curso cubiertos por la beca).

Por eso, la Asociación Húngara de Profesores de Español (AHPE) organiza cada año como mínimo un taller gratuito para los miembros de la asociación, además de congresos (que son también de un precio moderado).

Últimamente, desde 2013 la Asociación colabora con el Instituto Cervantes de Budapest y la Agregaduría para organizar un evento de mayor difusión: en 2013 ya celebró su congreso anual dentro de las jornadas del I Congreso Internacional de Didáctica ELE, con 22 talleres didácticos, 36 comunicaciones y 10 videocomunicaciones. En 2014 también incluyó su congreso anual en un evento coorganizado con el IC y la Agregaduría, en el Encuentro Didáctico de ELE de abril 4-5 de 2014. En esta ocasión se convocó un concurso para estudiantes de secundaria, tradición que se desea seguir en el futuro.

Conclusión

Para resumir, hemos visto que el perfil del estudiante de español en la enseñanza reglada en Hungría es un adolescente de entre 14-19 años, que participa en clases de ELE de 45 minutos 3 o 4 veces a la semana en grupos de 14-20 alumnos. El español se enseña como segunda lengua extranjera en la mayoría de los casos.

En 2013 se introdujo de nuevo el sistema de formación continua de profesores, que es prácticamente una licenciatura de 5 años seguida de 1 año de prácticas. Las desventajas del nuevo sistema son la escasa combinabilidad del español con otro idioma, y como fuera de Budapest no hay tantos alumnos en esta carrera, es más difícil encontrar suficientes profesores de ELE fuera de la capital.

Los profesores de secundaria tienen que seguir formándose, pero como no hay cursos de reciclaje en el campo de ELE que sean subvencionados por el Estado, es el rol de la Asociación Húngara de Profesores de Español es ofrecer ocasiones de formación gratuitas a los profesores de ELE.

Bibliografía

- Komlódi, Zsuzsanna (ed.) (2005): *Boletín de la Asociación Húngara de Profesores de Español, Sexto congreso de la AHPE*. Budapest: Klett.
- Oktatási Hivatal (2013): *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. [El Ministerio de Educación. Guía para el sistema de evaluación de los pedagogos.] [online], accesible desde <http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf> 11.09.2014.

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Página web del Instituto ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola, Budapest (2014): *El sistema del Prácticum en la formación de profesores*. [online], accesible desde <<http://www.trefort.elte.hu/lapok/nevgyak.php>> 11.09.2014.

Página web del Instituto de Enseñanza Bilingüe Húngaro-Español Károlyi Mihály de Kíspeszt, Budapest (2014): [online], accesible desde <<http://www.karolyigimnazium.hu/>> 11.09.2014.

Los corpus como recursos didácticos para la enseñanza de las variedades diatópicas del español

Sonia Bailini^A

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia)

RESUMEN: Este artículo se plantea analizar el potencial de algunos corpus del español –tanto orales como escritos– para la enseñanza de las variedades diatópicas. El marco teórico de referencia es el de la lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas desde la perspectiva del Data-Driven Learning. Se ejemplifica el uso de los corpus como recursos para llevar a cabo lo que se podría definir una didáctica panhispánica de ELE, cuyo objetivo no es tanto que el aprendiente llegue a utilizar una u otra variedad, sino que aprenda a reconocerlas y apreciarlas como ejemplos de riqueza cultural.

Los corpus en la enseñanza de la lengua extranjera

La lingüística de corpus aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Aston, 2001; Sinclair, 2004; Aijmer, 2009; Cruz Piñol, 2012) es una línea de investigación relativamente reciente cuya aplicación en el aula, como señalan varios autores (Granath, 2009; Römer, 2009; Boulton y Tyne, 2013), todavía no recibe la atención que se merecería, en parte por razones de tipo práctico y en parte por el cambio de actitud que este enfoque conlleva tanto en el profesor como en el aprendiente. Si por un lado los programas de consulta requieren algunos conocimientos básicos de lingüística computacional, por otro todavía existe cierto escepticismo entre los profesores, relacionado con la falta de formación técnica y didáctica acerca de las posibilidades de explotación de estas herramientas y con una escasa confianza en su eficacia para la enseñanza (Gilquin y Granger, 2010: 366-367).

La utilización de los corpus en el aula de lengua extranjera conlleva que el profesor acepte la idea de que ya no es la única fuente de conocimiento disponible y se considere más bien “a facilitator of the learning process, helping the learners to interpret the data, and giving them advice on how best to search the corpus and analyse their search results” (Chambers, 2010: 355). Esto supone adoptar una actitud descriptiva frente a la lengua antes que prescriptiva, pues los corpus ofrecen muestras de lengua en contextos auténticos y a menudo hacen evidente la *distancia* entre la norma y el uso. Los corpus, por tanto, deberían verse como herramientas de apoyo, ya que son recopilaciones de textos informatizados *representativos*, en la

^A **Sonia Bailini** es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Salamanca y profesora de Lengua y Lingüística Española en el Departamento de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Católica de Milán. La dirección de su correo electrónico es: sonia.bailini@unicatt.it

medida de lo posible, de una lengua o de una variedad de lengua (Sinclair, 2004). Leech puntualiza que “más que afirmar que el corpus debe ser representativo, [...] ha de ser *aceptado como representativo* por sus numerosos y variados usuarios, incluidos los especialistas académicos, profesores y miembros de la comunidad lingüística en general” (2002: 1). Trabajar con los corpus conlleva, tanto para el profesor como para el aprendiente, adoptar la actitud de *investigador* de la lengua, como sostiene el Data-Driven-Learning (DDL) (Johns, 1991a, 1991b, 2000) o la de *explorador* (Bernardini, 2001 y 2004). El DDL es un enfoque que se centra en el uso de las herramientas y las técnicas de la lingüística de corpus con fines didácticos a través de procedimientos inductivos o deductivos (Gilquin y Granger, 2010: 359). En el primer caso se trata, para el aprendiente, de ir descubriendo las características de la lengua extranjera a través de la observación (*noticing*) de *input* auténticos en distintos contextos lingüísticos para inferir las normas que regulan su funcionamiento o fijarse en algunos aspectos de su uso. En el segundo caso los corpus se utilizan como soporte para la práctica y consolidación de lo aprendido en el aula, por ejemplo para clasificar los distintos usos de una preposición a partir de una serie de enunciados en los que aparece.

El DDL es compatible con todos aquellos enfoques que se centran en la atención a la forma y en la importancia de promover el desarrollo de la conciencia lingüística y metacognitiva así como la autonomía del aprendiente. Asimismo, se compagina también con enfoques comunicativos (Bernardini, 2001), ya que los ítems lingüísticos extraídos de los corpus se pueden utilizar para crear actividades de *problem-solving* en parejas o en grupos. Por último, el DDL encaja también con los enfoques constructivistas, ya que el análisis de los datos puede promover la interacción entre pares y entre éstos y el profesor atribuyendo al aprendiente un papel activo y un control cada vez mayor sobre su propio proceso de aprendizaje. Gabrielatos subraya que el uso de los corpus en el aula “is not meant to replace existing teaching methodologies, but to enrich and enhance them” (2005: 23) y Boulton y Tyne destacan que “the learner-as-a-researcher approach inherent in DDL may rather be viewed as an extension of ordinary practice insofar as it builds on many aspects of existing language teaching and learning methodology” (2013: 107). Básicamente hay dos modalidades de introducir el DDL en el aula:

- el profesor utiliza los corpus como fuentes de recursos para extraer *input* sobre cierto aspecto de la lengua en el que desea llamar la atención de sus alumnos;
- los aprendientes consultan directamente los corpus a partir o bien de una tarea propuesta por el profesor o bien para solucionar alguna duda o curiosidad lingüística.
- Gavioli (2001) destaca la importancia de entrenar gradualmente a los aprendientes al uso de los corpus y recomienda empezar con tareas en que el profesor selecciona de antemano una cantidad reducida de ítems lingüísticos y les pide a los alumnos que observen determinadas características recurrentes a partir de la frecuencia de un verbo o de un sustantivo o que seleccionen las colocaciones más frecuentes en cierto género textual (por ejemplo, en los anuncios de trabajo en los periódicos); también sugiere tareas que ayuden a los aprendientes a familiarizarse con los programas de consulta de los corpus con que van a trabajar. Dependiendo de los objetivos del curso, del contexto de enseñanza y de los destinatarios se pueden utilizar distintos tipos de corpus y nada impide que el profesor o los aprendientes creen su(s) propio(s) corpus según unos criterios fijados de antemano. Cabe destacar, además, que los corpus ofrecen la oportunidad de estar inmersos en una gran variedad de *input* y esto es aún más útil en contextos de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera –en este caso el español– fuera de un contexto hispanohablante.

Los corpus como recursos para una didáctica panhispanica

Cuando la enseñanza del español se da en un contexto no hispanohablante –Italia, en este caso– donde, sin embargo, hay cada vez más hablantes nativos de español que no proceden de España sino de distintas comunidades hispanas de América a raíz de los masivos flujos migratorios de los últimos veinte años, y cuando los aprendientes son alumnos universitarios de una facultad denominada de “mediación lingüística” que se están formando para desempeñarse en actividades profesionales de enseñanza del español como lengua extranjera, de relaciones internacionales o de administración de empresa, no podemos evitar plantearnos la siguiente pregunta: ¿con qué variedad(es) de español entrarán en contacto? ¿Qué español escuchan en

boca de los hispanohablantes que viven en su país? Se hace necesario, por consiguiente, exponerlos a la mayor cantidad posible de variedades del español no tanto con el objetivo de que aprendan a utilizarlas sino más bien para que tomen conciencia de la diversidad en la unidad y de la riqueza que esto conlleva, ya que la inmensa comunidad idiomática de los hispanohablantes reúne a una multiplicidad de comunidades de habla con perfiles propios y distintivos (Moreno Fernández, 2000: 55). Como apunta Baralo, se trata de hacer hincapié en la variedad diatópica para desarrollar esa competencia pluricultural y plurilingüística que el mestizaje aporta dentro de la misma comunidad hispanohablante (Baralo, 2003: 163). Si bien en los últimos diez años los geolectos del español han empezado a recibir cierta atención en los manuales de ELE, reflejar su riqueza y variedad sigue siendo un reto para autores y editores, como destaca Moreno Fernández:

afortunadamente los medios electrónicos y la (relativa) facilidad del intercambio de productos culturales proporcionan en la actualidad acceso a multitud de muestras del español hablado en muchos lugares del mundo hispánico, aunque, de hecho, ni las editoriales ni los equipos docentes suelen contar con muestras de este tipo especialmente dispuestas para la enseñanza. Al no existir, hoy por hoy, una batería de muestras geolingüísticas bien organizadas y disponibles, lo que realmente encontramos en la práctica de la enseñanza es un manejo poco menos que aleatorio, por no decir errático, de los materiales que reflejan las variedades del español” (Moreno Fernández, 2010: 161-162).

Los corpus, por supuesto, no son la panacea, pero permiten llevar al aula muestras de hablas hispanas entendidas como la manifestación concreta de hablantes de distintas procedencias que tienen como referencia común una única lengua, el español (o “castellano”: como se prefiera llamarlo). Son recursos adaptables a distintos contextos de enseñanza/aprendizaje y a las necesidades de los aprendientes, pero no hay que olvidar que son, ante todo, herramientas estructuradas y diseñadas para la investigación lingüística y no para la enseñanza.

La bibliografía crítica relacionada con la explotación didáctica de los corpus en el aula de lengua extranjera se centra sobre todo en el análisis de las concordancias y las colocaciones pero, si se quiere llamar la atención sobre la variación diatópica, cabe recordar que la fonología y la prosodia son los rasgos más perceptibles, seguidos por el léxico, la pragmática y la sintaxis. Aunque en la actualidad hay muchos tipos de corpus en español, sólo algunos de ellos están estructurados para que se puedan extraer fácilmente datos relacionados con sus geolectos. En este

trabajo vamos a centrarnos en el potencial didáctico de tres de ellos: el *Atlas interactivo de la entonación del español*, el *Corpus PRESEEA* y el *Corpes XXI*.

El *Atlas interactivo de la entonación del español* coordinado por P. Nieto y P. Roseano de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/index.html>) cuenta con 24 equipos de investigación en España y en América y “tiene como objetivo la presentación sistemática de una serie de materiales en formato audio y vídeo para el estudio de la prosodia y la entonación de los dialectos del español”¹. Recopila 17 geolectos divididos en 5 macroáreas (peninsular, andino, canario, caribeño, mexicano) y clasificados en 3 tipologías de textos: 1) enunciados con diferentes contornos entonativos cada uno de los cuales expresa un matiz semántico distinto²; 2) conversaciones semidirigidas recogidas con el método del Map-Task y 3) muestras de habla espontánea en forma de entrevistas en vídeo.

El *Corpus PRESEEA, Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (<http://preseea.linguas.net/>), coordinado por F. Moreno Fernández de la Universidad de Alcalá (Moreno Fernández, 2005 y 2006), “pretende ofrecer muestras de habla de un número elevado de comunidades de todas las latitudes hispánicas” y entre sus objetivos está el de “reunir un gran corpus oral, sociolingüísticamente representativo y técnicamente adecuado” (Moreno Fernández, 2006: 17-18). En el proyecto están involucrados 40 equipos de investigación en distintas áreas hispanohablantes y la previsión es que cada equipo allegue un corpus oral anotado de entre 300.000 y 500.000 palabras. El número de informantes (seleccionados según las variables de sexo, edad y grado de instrucción) varía dependiendo del tamaño de la ciudad en que se recogen los datos y va de un mínimo de 54 informantes a un máximo de 108. El corpus consta de entrevistas semidirigidas, de una duración entre 45 minutos y hora y media, cuyos temas se centran en módulos temáticos³ que permiten acceder a diversos tipos de discurso (Moreno Fernández, 2006: 20). El *Corpus PRESEEA* está en construcción y en la actualidad están disponibles los corpus del habla de Alcalá de Henares, Caracas, La Habana, Lima, Madrid, Medellín, Monterrey, Montevideo y Valencia⁴.

El *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)*, coordinado por la RAE y la Asociación de Academias de la Lengua Española (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>), es un corpus de referencia

semiabierto “que constará de textos de todos los tipos y todos los países con un volumen de 25 millones de formas por año”⁵, del período comprendido entre 2001 y 2012 por un total de 300 millones de formas con una distribución general del 70% de textos americanos y el 30% de textos españoles. El 90% de los textos corresponde a la lengua escrita y el 10% a la oral; los materiales escritos proceden de libros (40%), publicaciones periódicas (40%), material de Internet (7,5%) y miscelánea (2,5%). Las variantes diatópicas están clasificadas en 10 áreas: Andes, Antillas, Caribe continental, Chile, España, Estados Unidos, México y Centroamérica, Río de la Plata, Filipinas y Guinea Ecuatorial. La distribución correspondiente a las grandes áreas lingüísticas del mundo hispánico se establece mediante el cruce de criterios diferentes, entre los que figura la población, el volumen de publicaciones y la cantidad de ediciones digitales de periódicos y revistas.⁶

Algunas propuestas de explotación didáctica

En este apartado se presentan algunas propuestas de explotación didáctica para la enseñanza/aprendizaje de las variedades diatópicas del español a partir de los corpus mencionados arriba. Se pueden adaptar fácilmente a cualquier método, en distintos contextos de aprendizaje, teniendo en cuenta los destinatarios y su nivel de competencia. La idea básica es que en cualquier clase de ELE se puede trabajar con los geolectos para ir sensibilizando poco a poco a los aprendientes sobre la riqueza cultural y lingüística del idioma que están aprendiendo. Estas microtarefas han de entenderse, por lo tanto, como breves *incursiones* en la variación lingüística del mundo hispanohablante y *extensiones* de la didáctica cotidiana del aula.

El *Atlas interactivo de la entonación del español* se puede utilizar con alumnos universitarios de niveles intermedios y avanzados (del B1 en adelante) para actividades centradas en la discriminación de los alófonos y los rasgos prosódicos en distintos entornos hispanohablantes. Una primera actividad consiste en seleccionar del menú Map-Task dos textos representativos de dos geolectos del español en los cuales los interlocutores hablan del mismo tema. El Map-Task es un método de recolección de datos en que a dos informantes se les da el mismo mapa de un lugar: en uno de los dos hay un recorrido marcado y en el otro no. El interlocutor que tiene el mapa con el recorrido tiene que darle indicaciones al otro para que éste llegue a trazar el mismo trayecto en el suyo. En este caso se han

seleccionado el geolecto de Castilla (Madrid) y el de Andalucía occidental (Jerez de la Frontera). En ambos casos se trata de habla oral semiespontánea en contextos informales y, por la información que se puede extraer del corpus, podemos inferir que se trata de hablantes con un grado de instrucción medio-alto⁷. Tras escuchar dos o tres veces los dos audios en secuencia, se pide a los alumnos que apunten los rasgos fonológicos que caracterizan las dos hablas. Dependiendo del nivel de competencia, esta actividad se puede hacer de manera más libre, a través de preguntas abiertas, o más guiada, presentando un cuadro en que se indican unos rasgos fonético-fonológicos y se pide a los aprendientes que vayan marcando los que oyen en los dos audios.

Opción 1.

Vas a escuchar dos audios en que dos hablantes de origen distinto explican el recorrido para ir de un sitio a otro. Intenta contestar a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué rasgos de la pronunciación te han llamado más la atención?
2. ¿Hay algún sonido que te suena raro/distinto con respecto a los que conoces?
3. ¿Qué diferencias observas en la entonación?

Opción 2.

Vas a escuchar dos audios en que dos hablantes de origen distinto explican el recorrido para ir de un sitio a otro.

Marca los rasgos de pronunciación que reconozcas:

Rasgo fonético-fonológico	Audio 1		Audio 2	
	Sí	No	Sí	No
Pérdida o aspiración de /s/ en final de sílaba o palabra				
Mantenimiento de /s/ en final de palabra				
Pronunciación de /θ/ como si fuera /s/ (seseo)				
Discriminación entre /s/ y /θ/				
Pronunciación de /s/ como si fuera /θ/ (ceceo)				
Abertura de vocales en final de palabra				
Pronunciación de /t/ como /tʃ/				
Pronunciación de /tʃ/ como /s/				
Pronunciación marcada de /x/				
Pronunciación aspirada de /x/				

Cuadro 1. Actividad 1: ¿Hacia dónde voy? - Atlas interactivo de la entonación en español

Este corpus también brinda la oportunidad de trabajar con la entonación del mismo tipo de oración en distintos contextos hispanohablantes. Desde la pestaña “búsqueda por frases” es posible seleccionar la modalidad oracional, el tipo de

oración y el dialecto (<http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/cerca/index.php>). Por ejemplo, se pueden extraer, entre los enunciados imperativos, las órdenes en todos los geolectos y seleccionar uno o dos por cada una de las cinco variedades recopiladas en el corpus (peninsular, andino, canario, caribeño, mexicano). En la ficha de cada enunciado aparece la situación en que se emite, el archivo audio, la transcripción ortográfica, el contorno de frecuencia fundamental y la descripción de la curva melódica (véase cuadro 2). Al margen de estos datos técnicos, que pueden ser más o menos relevantes dependiendo del contexto de aprendizaje en que se utilicen, se pueden hacer ejercicios de discriminación de las diferencias de entonación. Por ejemplo, se pueden copiar en desorden en una hoja las curvas melódicas, pedir a los alumnos que, durante la escucha, las asocien con el enunciado correspondiente y después mostrarles a qué área corresponden e invitarlos a escuchar más ejemplos de cada una de ellas haciéndolos trabajar directamente con el corpus⁸.

Atlas interactivo de la entonación en español

prosodia.upf.edu/atlasentonacion/cerca/index.php

Modalidad oracional: Imperativa

Neutra/no-neutra:

Tipo: Orden

Dialecto: Todos

Municipio: Bogotá 1, Buenos Aires 1, Córdoba 1, Cabezón de la Sal 1, Constantina 1, Gijón 1, Guadalajara 1, Jaén 1, Jerez de la Frontera 1, Las Palmas de Gran Canaria 1, Lima 1, Mérida 1, México DF 1, Madrid 1, Montevideo 1

Situación: Estás en el parque con tu sobrina Natalia. De repente, ella echa a correr y sale del parque. Te asustás porque al lado del parque hay una avenida por donde pasan muchos autos. Decile que venga.

Interpretación: Orden.

Informador: ASG

Descripción: El contorno está formado por dos dominios entonativos. El primero de ellos posee un acento ascendente cuyo pico está alineado con la sílaba tónica, '-ta-', seguido por un tono de frontera medio. El segundo dominio está formado por un acento prenuclear ascendente con el pico alineado con la sílaba tónica, '-ní', seguido de un acento nuclear descendente. El contorno termina con un tono de frontera bajo.

Enunciado: ¡Natalia, vení para acá!

00:00 00:00

frequency (Hz)

350
310
270

19:43
20/06/2014

Cuadro 2. Actividad 2: ¡Ven aquí, por favor! – *Atlas interactivo de la entonación en español*

Después se pueden agrupar las transcripciones de los enunciados y observar las formas en que están contruidos para ver las diferencias gramaticales, pragmáticas y léxicas⁹.

*Esta es la transcripción de los enunciados que acabas de escuchar.
Teniendo en cuenta que en todos los casos
la relación entre los dos hablantes es informal ¿qué observas? Fíjate ahora
en el léxico: ¿qué similitudes y diferencias notas?*

Área hispanohablante	Tipo de enunciado: orden
Bogotá	¡María, por favor, venga para acá!
Buenos Aires	¡Natalia, vení para acá!
Las Palmas de Gran Canaria	¡Ven aquí ahora mismo!
Madrid	¡Ven aquí, por favor!
México DF	¡Ven aquí ahorita mismo!

Cuadro 3. Actividad 3: ¡Ven aquí, por favor! - Atlas interactivo de la entonación en español

La interfaz de consulta del *Corpus PRESEEA* (<http://preseea.linguas.net/Corpus.aspx>) permite seleccionar los textos, completos de la transcripción ortográfica y de la de los rasgos de oralidad según los criterios del Grupo Val.es.co¹⁰, teniendo en cuenta las variables de género, edad¹¹ y grado de estudios. La metodología con que se recopilaron los datos consta de una parrilla de preguntas organizadas por temas, que pueden ser de gran ayuda a la hora de seleccionar material para el aula de ELE. A continuación se transcribe un fragmento relacionado con el módulo temático “lugar donde vive el informante”:

¿Dónde vives? ¿Cómo es tu casa? Descríbemela un poco. ¿Qué es lo que más te gusta de ella? ¿Por qué? ¿Ha estado siempre así o has hecho reformas? ¿Cómo era antes? ¿Llevas mucho tiempo viviendo allí? ¿Dónde vivías antes? ¿Te gusta vivir aquí? ¿Dónde te gustaría vivir? ¿Por qué? ¿Conoces a mucha gente por aquí? ¿Qué tal te llevas con ella? ¿Cómo te gustaría que fueran tus vecinos? ¿Qué relación te gustaría tener con ellos? ¿Qué haces tú para mantener o mejorar esa relación?

Cuadro 4. Preguntas sobre el tema ‘lugar donde vive el informante’ - Corpus PRESEEA¹²

Siguiendo un criterio temático se pueden seleccionar dos o tres fragmentos de entrevistas a informantes de procedencia distinta que hablan del mismo tema y pedir a los alumnos que observen los rasgos de la oralidad característicos de una u otra

variedad y luego extraer algunos pasajes de texto en que aparezcan e invitar a un análisis más detallado. Este corpus también brinda la oportunidad de llevar al aula aspectos pragmáticos del mundo hispano por boca de sus propios hablantes, ya que cada entrevista se abre con un breve intercambio sobre el uso de los tratamientos formales e informales en la comunidad de habla del sujeto entrevistado, lo que se presta a la elaboración de tareas centradas tanto en el contenido como en la forma.

1. SALUDOS - Presentación

¿Cómo quiere que le trate, de tú o de usted? La verdad es que es un problema esto del tratamiento, nunca sabes cómo tratar a las personas ¿verdad? Por ejemplo, ¿tú cómo tratas a tus amigos, de tú o de usted? ¿Y si son personas mayores? ¿Si se trata de alguien joven que no conoces? ¿Y si es una persona mayor, hombre o mujer, al que, por ejemplo, le preguntas por una calle? ¿Y a tu médico? ¿A los vecinos con los que no tienes mucho contacto? ¿Y cómo te/le gusta que te/le traten a ti/usted? Si una persona más joven te/le trata de tú qué te/le parece? (Preguntar por si tratan de evitar el trato asimétrico o en qué situaciones les parece mejor). Es un problema, yo a veces no sé qué hacer. Bueno, a mí trátame de tú ¿le/te parece?

Cuadro 5. Preguntas iniciales sobre el uso de los tratamientos - Corpus PRESEEA¹³

Vas a escuchar cuatro conversaciones en que dos españoles y dos uruguayos hablan de los tratamientos que se suelen utilizar en su país en las relaciones formales e informales. Escucha los textos varias veces y trata de completar la siguiente tabla:

Tratamientos	Español peninsular	Español rioplatense
¿Cuál es el tratamiento favorito?		
¿Cuáles son los criterios que permiten decidir si utilizar un tratamiento formal o informal?		
¿En cuál de las dos variedades de español es más frecuente el uso de usted?		
¿Qué tipo de relación expresa el uso de 'tú' en estas dos variedades de español?		

Cuadro 6. Actividad 4: ¿Tú, vos o usted? – Corpus PRESEEA

Observa la transcripción de algunos fragmentos de las conversaciones de los dos hablantes uruguayos que acabas de escuchar y fíjate en qué cambios conlleva el uso del 'vos':

E.: [...] Bueno / lo primero que quiero plantearte es el asunto del tratamiento.... yo generalmente hablo de vos así que te voy a tratar de vos, pero yo te pregunto formalmente ¿a vos cómo te gusta que te traten? ¿de usted, de vos, de tú?

I.: de vos [...]

E.: de vos, ¿y voseás el verbo? o sea hacés el verbo agudo ¿vos tenés?

I.: sí

E.: ... y ¿si son personas mayores?

I.: si son personas mayores depende de la relación que tengan conmigo

E.: a ver, explicame un poquito eso [...]

E.: ¿si encontrás a alguien en la calle y tenés que preguntarle alguna cosa? ¿la hora / una dirección? [...]

E.: ... y a vos en general te gusta que te traten de vos

I.: sí

E.: [...] ¿y no te sentís mal por eso? ¿nunca?

I.: no

E.: es lo natural

I.: sí

(MONV_M13_003 (Corpus Preseea))

E.: [...] ¿vos cómo tratás a tus amigos?

I.: y... a mis amigos de vos

E.: de vos

I.: sí, yo creo que tiene que ver con la edad, más que nada eso ¿no?

E.: puede ser... ¿por qué decís....? A ver...

I.: y... porque a una persona mayor capaz que la tratás de usted, o también con el cargo capaz que una persona que tiene un cargo un poco importante, eh o sea a un jefe tuyo por ejemplo o algo así...

E.: ahí está [...] ¿y a vos te parece que el usted es una muestra de mayor respeto que vos? [...] Eeh vos me tratás de che a mí, ¿no? ¿me decís vos?

I.: sí

E.: está bien, ningún problema... por ejemplo ¿a tu médico? ¿has ido al médico?

I.: sí, dejame pensar... hace tiempo que no voy pero... como que lo veo de las dos maneras

E.: ¿sí?

I.: de vos, creo que de vos [...]

E.: ¿vos encontrás alguna diferencia entre decir 'decime la hora' o... dime la hora ooo...?

I.: sí, yo nunca uso tú... nunca

E.: nunca... y el verbo ¿conjugado así, como 'vos sabés'?

I.: claro, claro

(MONV_H12_006, Corpus Preseea)

Intenta resumir los cambios relacionados con la conjugación de algunos tiempos verbales y compáralos con el paradigma verbal 'tuteante'.

Cuadro 7. Actividad 5: ¡Voseame, che! – Corpus PRESEEA

El *Corpes XXI* (<http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view>) se puede aprovechar sobre todo para el análisis de la variación diatópica en textos escritos y se presta a actividades centradas en el léxico y la morfosintaxis. La interfaz de búsqueda permite identificar, al lado de cada concordancia, el geolecto del que procede el texto, el año, el tipo de texto y la indicación de la categoría gramatical a la que pertenece el lema que se ha buscado. Además, el sistema permite buscar la frecuencia de un lema por “zona” geográfica y por “país”. Esto permite planear tareas que estimulen a los aprendientes a observar cómo se manifiestan la geosinonimia y la polisemia de algunas palabras en distintas comunidades hispanohablantes y a *explorar* los múltiples contextos en que aparecen, además de promover el trabajo autónomo con los corpus.

Las siguientes palabras se usan en distintas áreas hispanohablantes para referirse a los niños: ‘nene’, ‘guagua’, ‘crío’, ‘chiquitín’, ‘chaval’, ‘patojo’, ‘pibe’. Busca en el Corpes XXI algunos ejemplos de uso con la función ‘concordancia’ y, observando el contexto en que aparecen, comprueba si el significado de todos ellos corresponde siempre sólo al de ‘niño’. Después, utilizando la función ‘estadísticas’ busca su frecuencia en los distintos países y elabora un cuadro en que se muestre qué palabras son más frecuentes y dónde.

Cuadro 8. Actividad 6: ¡Cuántos niños! – Corpes XXI

Esta actividad invita a los aprendientes a consultar directamente el corpus y a *investigar* sobre la lengua. Los resultados de la búsqueda, que se resumen en el cuadro 9, muestran la frecuencia absoluta de los geosinónimos en las distintas áreas según la clasificación del *Corpes XXI*.

Área	‘nene’ 2502 c/ 836 doc.	‘guagua’ 668 c/ 256 doc.	‘crío’ 913 c/ 252 doc.	‘chiquitín’ 61 c/ 27 doc.	‘chaval’ 1792 c/ 758 doc.	‘patojo’ 67 c/ 25 doc.	‘pibe’ 1054 c/ 465 doc.
Andes	55	14	14	1	3	1	14
Antillas	186	220*	11	3	14	0	2
Caribe	135	3*	18	3	14	4	28

Cont.							
Chile	29	318	24	2	9	0	13
España	417	40*	754	16	1590	0	91
EEUU	8	2*	1	0	1	0	2
Filipinas	3	0	0	0	0	0	0
Guinea Ecuat.	57	15*	3	0	6	0	0
Méx y C. Amér.	246	20*	41	30	107	62	28
Río de la Plata	1366	8	47	6	48	0	876

Cuadro 9. Síntesis de los resultados de la búsqueda de los geosinónimos de ‘niño’ en el *Corpes XXI*¹⁴

Sintetizando los resultados se puede inferir que “nene” es la palabra más compartida en los distintos geolectos y la más usada en el Río de la Plata, mientras que en España son más frecuentes “chaval” y “crío”. También se observa que, en el Río de la Plata, el sinónimo más frecuente de “nene” es “pibe”, mientras que en México y Centroamérica es “chaval”. Los datos muestran, además, que “patojo” se usa casi exclusivamente en esta zona, por lo tanto es interesante refinar la búsqueda “por país” para descubrir su distribución: de los 67 casos encontrados 59 se dan en el español de Guatemala, 4 en el de Colombia, 3 en el de México y 1 en el de Ecuador, por lo que se puede afirmar que es una forma regional bien delimitada.

El análisis de las concordancias de la palabra “guagua” deja claro que mientras en algunos países es sinónimo de “niño” en otros lo es de “autobús” (cuadro 10). Esto llevará a los aprendientes a refinar la búsqueda “por país” y no sólo “por zona” para sacar los datos relacionados con la frecuencia de esta palabra con ese significado. De este modo descubrirán, por ejemplo, que de los 668 casos de “guagua” encontrados en 256 documentos, 300 (marcados con * en el cuadro 9) se refieren a su uso para indicar el “autobús”, que 340 son sinónimo de “niño” y que en Chile es donde más se usa con este significado. Además, resulta que en Colombia (9 casos) la “guagua” es un roedor (*Dinomys branickii*) y en Ecuador en 11 de 21 casos se utiliza como nombre propio de un volcán (Guagua Pichincha); por último, los 40 casos registrados en España se refieren al geolecto canario.

The screenshot shows a web browser window with the URL `web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view`. The interface includes a navigation menu with options like 'Concordancias', 'Coapariciones', 'Configuración', 'Ayuda', 'Modo de cita', and 'Sugerencias'. Below the menu, there are search filters for 'Lema' (set to 'guagua'), 'Forma' (set to 'guagua*'), and 'Clase de palabra' (set to 'sustantivo'). A search button labeled 'Concordancia' is visible. The results section shows '668 casos en 256 documentos.' and a table with columns for 'REF. (Clasificación, país)', 'CONCORDANCIA', and 'Ordenar por: Año ascendente'. A tooltip is visible over the word 'guaguas' in the first result, indicating it is a 'sustantivo masculino plural común'.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA
1 2001 Chile	Pedían dentistas para la revolución. Putas agarré a la Normita...
2 2001 Chile	a su bandera, a sus jefes y a la gente. Temporal que había usted lo veía sacando guaguas o viejas del barro. Me decía, Miriamcita, cuando...
3 2001 Arg.	desesperadamente un hombre que la comprenda y la cuide. Y que le dé una familia y muchas "guaguas". Sus detractores sostienen que su desembarco en la Argentina se realizó para la misma época en que cerraba...
4 2001 Arg.	Le quitaron la cara de guagua, la sofisticaron. Le abutaron el pelo, antes ellos...
5 2001 Arg.	información carente de fundamento. Quién puede inventar que la Cecilia estaba esperando guagua... (hijo)? ¡Eso ya es una maldad a todo nivel! T...
6 2001 Esp.	que presenta unas características de plaza pública a cota de autovía y servicio de guaguas...
7 2001 Esp.	de información juvenil que el Cabildo grancañario tiene ubicado en la estación de guaguas de San Telmo permanece cerrado, según ha...
8 2001 Esp.	molestias de todo tipo para los ciudadanos. No se interrumpirían los servicios de guaguas que al pasar bajo el túnel causan molestias, l...
9 2001 Esp.	sostiene Antonio Benítez. En el mismo publlirreportaje, el presidente de la compañía de guaguas, medios de comunicación, inmobiliarias, emp...
10 2001 Esp.	por doce carrozas, tres de las cuales pertenecen al Ayuntamiento capitalino —una a Guaguas Municipales, otra a la Universidad Popular y ui...
11 2001 Esp.	cabalgada en el tráfico por la ciudad, Luzardo invitó a la población a desplazarse en guagua a lo largo de la jornada de mañana, ya que se...
12 2001 Esp.	progresivos a medida que la comitiva avance. Con este objetivo, la empresa municipal de guaguas establecerá servicios especiales que se man...
13 2002 Chile	cuando ella todavía soñaba, en algún rincón de su cerebro, con una vida normal, con guaguas subiéndosele a la falda o corriendo a saludar...
14 2002 Chile	es el mayor peligro: la cara de ternura que ponen cada vez que se cruzan con una guagua en un coche. ¿No le parece que el bolido apar...
15 2002 Chile	tanta caca, cochina Medea ya voy y ya vuelvo con ellos Medea se quedo esperando guagua. Medea espérate

Cuadro 10. Resultados de la búsqueda de concordancias del lema 'guagua' = 'niño' en el *Corpes XXI*

Al buscar las concordancias del lema *crío* los aprendientes tendrán que fijarse en que puede ser también una forma verbal y, por consiguiente, seleccionar en la interfaz la opción "clase de palabras" que les permite buscar sólo el sustantivo. Observando los varios contextos en que se encuentra, entenderán que se suele utilizar también para indicar a "los pequeños" de varios seres vivientes (cuadro 11).

The screenshot shows the same web browser window with the URL `web.frl.es/CORPES/org/publico/pages/consulta/entradaCompleja.view`. The search filters are updated: 'Lema' is 'crío', 'Forma' is 'crío*', and 'Clase de palabra' is 'sustantivo'. The search button is now 'Nueva consulta'. The results section shows '2852 casos en 1251 documentos.' and a table with columns for 'REF. (Clasificación, país)', 'CONCORDANCIA', and 'Ordenar por: Año ascendente'. The first result is from 2001 Arg. and discusses the visual representation of a 'cria'.

REF. (Clasificación, país)	CONCORDANCIA
21 2001 Arg.	Otra visualización importante es la del animal que amamanta a su <i>cria</i> . Cada embarazada, en este ejercicio se conect...
22 2001 Arg.	las mujeres que aumentan muchos kilos y que ven una chancha o un elefante con sus <i>crias</i> . Después de estos ejercicios, es más fácil rea...
23 2001 Méx.	Cuando se habla de la forma en la que algún organismo cuida a sus <i>crias</i> , casi siempre pensamos en los mamíferos. El...
24 2001 Méx.	de inmediato en la mente de mucha gente la imagen de un león o un perro cuidando a sus <i>crias</i> .
25 2001 Méx.	madre acuda en su ayuda. El gran cocodrilo escarba con cuidado hasta liberar a sus <i>crias</i> y luego las lleva en la boca hasta el agua. Dur...
26 2001 Méx.	agua. Durante semanas les dedica toda su atención; cuidado si usted se acerca a una <i>cria</i> , pues ésta comenzará a chillar y en pocos seg...
27 2001 Méx.	En general, mientras menos avanzado es un organismo menos cuidado le dedica a sus <i>crias</i> , aunque hay excepciones. Ciertas variedades (...
28 2001 Méx.	sus <i>crias</i> , aunque hay excepciones. Ciertas variedades de peces permiten que sus <i>crias</i> se refugien en su boca. El padre pasa unos dí...
29 2001 Méx.	ranas y los sapos, a veces emplean estrategias muy curiosas para proteger a sus <i>crias</i> . En general, los huevos de anfibio son colocad...
30 2001 Méx.	Algunas ranas llevan a sus <i>crias</i> en el interior de su cuerpo. Pipa, una extraña r...
31 2001 Méx.	pone). La etapa de renacuajo ocurre en el interior de la madre. Sólo hasta que las <i>crias</i> tienen la forma del adulto es que salen por dor...
32 2001 Méx.	es el de la <i>Rheobatrachus</i> . El padre se traga los huevos, pero no los digiere. Las <i>crias</i> nacen en el estómago del adulto y ahí pasan s...
33 2001 Méx.	<i>Gastrotheca</i> tiene una especie de saco, como los marsupiales, en donde lleva a las <i>crias</i> hasta que alcanzan la etapa adulta.
34 2001 Méx.	, encuentra a una pareja de pájaros tejedores que lloran la muerte de uno de sus <i>crios</i> . Cuando las nide detalles, la pareja le reson...
35 2001 Méx.	éste, que los cuidará durante las cuatro o cinco semanas que tardan en salir las <i>crias</i> . Esta etapa - sustantivo femenino singular común
36 2001 Arg.	ésta hacia la procreación, que la llevará a determinar y arriesgar su vida por la <i>cria</i> . Estas escenas se constituyen en metáfora pr...
37 2001 Esp.	- <i>Cria</i> , Luquitas, a criar gusanos, porque ¿tú me cree
38 2001 Esp.	cabeza y las asquerosas y la playa y extingue las especies y el techo del infierno, <i>cria</i> , Luquitas, comer, tejer y dormir, el camino and...

Cuadro 11. Resultados de la búsqueda de las concordancias del lema 'crío' en el *Corpes XXI*

Este tipo de actividades colocan al aprendiente en el papel de investigador y analista del idioma y le permiten familiarizarse con el uso de los corpus como herramientas de investigación lingüística, además de promover el desarrollo de la autonomía y estimular la curiosidad por explorar las distintas manifestaciones del español en una dimensión panhispánica.

Conclusiones

En este trabajo se han querido enseñar las potencialidades de algunos corpus como recursos para sensibilizar a los aprendientes de ELE acerca de las variedades diatópicas del español. El objetivo de las actividades que se proponen no es que los alumnos aprendan a utilizar uno u otro geolecto sino que tomen conciencia de la riqueza de matices que conforma el mosaico de la inmensa comunidad hispanohablante. No se trata de promover la atención a los regionalismos, sino más bien de llevar al aula algunos principios básicos del panhispanismo, que valoriza la diversidad en la unidad del idioma: desde esta perspectiva la forma en que cada comunidad de habla hispana se expresa, a través de una única lengua, intercomprensible, vehicula una parte de la(s) cultura(s) que en ella se identifican. Si queremos que nuestros alumnos sepan relacionarse de manera respetuosa con las distintas culturas hispanohablantes, es importante que aprendan a reconocer y apreciar sus geolectos. Los profesores –nativos y no nativos–, solos, no podemos con este reto. Los corpus no son la panacea pero son un recurso valioso, una herramienta más para llevar a cabo aquella didáctica panhispánica muy anhelada y todavía poco practicada.

Bibliografía

- Aijmer, Karin (ed.) (2009): *Corpora and language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aston, Guy (2001): *Learning with Corpora*. Bolonia: CLUEB.
- Baralo, Marta (2003): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en el español/LE". En Pérez Gutiérrez, Manuel; Coloma Maestre, José (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*. Murcia: ASELE, pp. 152-164.
- Bernardini, Silvia (2001): 'Spoilt for choice': a learner explores general language corpora". En Aston, Guy (ed.): *Learning with Corpora*. Bologna: CLUEP, pp. 220-249.

- (2004): "Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future developments". En Sinclair, John M.: *How to use corpora in Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, pp. 15-36.
- Boulton, Alex & Henri Tyne (2013): "Corpus linguistics and data-driven learning: a critical overview". En *Bulletin VALS-ASLA* 97, pp. 97-118.
- Chambers, Angela (2010): "What is data-driven learning?". En O'Keeffe, Anne; McCarthy, Michael (eds.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge: London/New York, pp. 345-358.
- Cruz Piñol, Mar (2012): *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Gabrielatos, Costas (2005): "Corpora and Language Teaching: Just a fling or wedding bells?". En *Teaching Language as a Second or Foreign Language*, 8, 4, 1-35. Accesible desde <<http://www.tesl-ej.org/ej32/a1.html>> 15/09/2014.
- Gavioli, Laura (2001): "The learner as a researcher: introducing corpus concordancing in the classroom". En Aston, Guy (ed.): *Learning with Corpora*. Bologna: CLUEP, pp. 108-137.
- Gilquin Gaëtanelle & Sylviane Granger (2010): "How can data-driven learning be used in language teaching?". En O'Keeffe, Anne; McCarthy, Michael (eds.): *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge: London/New York, pp. 359-370.
- Granath, Solveig (2009): "Who benefits from learning how to use corpora?". En Aijmer, Karin (ed.): *Corpora and language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 47-65.
- Johns, Tim (1991a): "Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning". En *ELR Journal*, 4, pp. 1-16.
- (1991b): "From printout to handout: Grammar and vocabulary learning in the context of data-driven learning". En *ELR Journal*, 4, pp. 27-45.
- (2000): *Tim Johns Data-driven Learning Page*. Accesible desde <http://archive.ecml.at/projects/voll/our_resources/graz_2002/ddrivenlrning/whatisddl/resources/tim_ddl_learning_page.htm> 15/09/2014.
- Leech, Geoffrey (2002): "Sobre la importancia de los corpus de referencia". En *Donosít*, 24-25, pp. 1-3.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- (2005): "Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA". En *Oralia: Análisis del discurso oral*, 8, pp. 123-140.
- (2006): "El español en su variación geográfica y social: informe sobre el corpus PRESEEA". En Cestero Mancera Ana M., Molina Martos, Isabel Paredes García, Francisco (eds.): *Estudios sociolingüísticos del español de España y América*. Madrid: Arco Libros, pp. 15-34.
- (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco Libros.
- O'Keeffe, Anne & Michael McCarthy (2010): *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Routledge: London/New York.
- Römer, Ute (2009): "Corpus research and practice: What help do teachers need and what can we offer?". En: Aijmer, Karin (ed.) *Corpora and Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp.83-98
- Sinclair, John (2004): *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice Corpus and Text — Basic Principles*. Accesible desde: <<http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm#ection12>> 15/09/2014.

¹ *Atlas interactivo de la entonación en español*, <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/index.html> [Fecha de consulta: 21/06/2014].

² Los tipos de enunciados evocados son: declarativos, interrogativos (absolutos, parciales y reiterativos), ruegos y órdenes, vocativos. El corpus consta de 70 enunciados por cada uno de los 17 geolectos.

³ Los módulos temáticos se refieren a: saludos, el tiempo, el lugar donde vive el informante, su familia y amistades, costumbres de su país, anécdotas importantes de su vida y aspiraciones y deseos de mejora económica.

⁴ Datos extraídos de la página web <http://preseea.linguas.net/> [Fecha de consulta: 05/09/2014].

⁵ *Corpes XXI*, <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi> [Fecha de consulta: 21/06/2014].

⁶ *Corpes XXI*, http://www.rae.es/sites/default/files/CORPES_Sistema_de_codificacion2014.pdf, p. 8 [Fecha de consulta: 21/06/2014].

⁷ Audio 1: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/cerca/index.php> Variedad peninsular (Madrid, 5); edad participantes: 25 y 26 años; profesión: administrativas, duración: 3 minutos 53' [Fecha de consulta: 21/06/2014].

Audio 2: <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/cerca/index.php> - Variedad peninsular (Jerez de la Frontera, 1); edad participantes: 41 y 46 años; profesión: empresarios; duración: 3 minutos 15' [Fecha de consulta: 21/06/2014].

⁸ <http://prosodia.upf.edu/atlasentonacion/cerca/index.php> - Enunciado: orden - Dialecto: Bogotá; Buenos Aires; Las Palmas de Gran Canaria; Madrid; México DF [Fecha de consulta: 05/09/2014].

⁹ En este caso el uso de usted para las relaciones informales en el español andino; el uso del voseo en la variante rioplatense; aquí/acá; ahora/ahorita.

¹⁰ http://www.uv.es/uvweb/departamento_filologia_espanola/es/investigacion/grupos- - Grupo de Investigación VAL.ES.CO.

¹¹ Grupo 1: de 20 a 34 años; Grupo 2: de 35 a 54 años; Grupo 3: de 55 años en adelante [Fecha de consulta: 20/09/2014].

¹² *Corpus PRESEEA*, file:///C:/Users/Sonia/Downloads/METODOLOG%C3%8DA%20PRESEEA.pdf [Fecha de consulta: 14/06/2014].

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ <http://web.frl.es/CORPES/view/inicioExterno.view> [Fecha de consulta: 10/06/2014].

Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera

Rocío Barros Lorenzo^A

Cursos Internacionais da Universidade de Santiago de Compostela (España)

RESUMEN: En este trabajo se pretende reflexionar sobre la necesidad de llevar a cabo un tratamiento explícito e integrado de las variedades de la lengua en el aula de ELE, teniendo en cuenta los recursos y estrategias didácticas y metodológicas utilizadas en el trabajo con otros componentes de la lengua. Más concretamente, relacionando la didáctica de las variedades de la lengua con la didáctica de los contenidos léxicos. También se busca hacer una primera aproximación a los contenidos que se refieren a las variedades de la lengua, su inclusión y tratamiento en documentos y exámenes de referencia.

El punto de partida para una reflexión sobre las variedades de la lengua en el aula de español como lengua extranjera (ELE) podría configurarse a partir de las siguientes preguntas, ¿qué formación y experiencia tienen los docentes sobre el tema?, ¿qué español hay que enseñar, qué variedad?, ¿cómo se presentan estos contenidos incluidos y tratados en documentos y exámenes de referencia? y ¿qué estrategias y recursos metodológicos son los más adecuados para trabajar estos contenidos en el aula de ELE?

Relevancia de los conocimientos y actitudes del profesorado sobre las variedades de la lengua

En cuanto a la formación, un profesor de lenguas, de español en este caso, debería contar con conocimientos específicos sobre las variedades del español (de igual manera que deberá contar con conocimientos específicos sobre gramática, fonética, cultura, etc.). No se trata de que todos los profesores sean especialistas en sociolingüística pero sí es necesario contar con una base sólida sobre el tema y con las estrategias y recursos necesarios para afrontar la didáctica y metodología de estos contenidos. Es bastante común entre el profesorado de lenguas comentar dudas y preguntas en torno a este tema, tanto en lo que se refiere a los conocimientos declarativos sobre determinadas variedades como a cuestiones relacionadas con su selección, secuenciación, etc., sobre su tratamiento didáctico en el aula. Se destacan y recogen en este trabajo muchos aspectos relacionados con

^A **Rocío Barros Lorenzo** es profesora de español para extranjeros desde 1995, formadora de profesorado de español y coordinadora de cursos de ELE. Autora de materiales específicos, examinadora y diseñadora de pruebas en varios proyectos de investigación en el ámbito de la evaluación lingüística. Su dirección electrónica es: rocio.barros@usc.es

este tema en *Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/ELE2* (Andión y Gil, 2013).

La base de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea de incluir las variedades del español como contenidos en el aula de ELE debería comenzar a cimentarse aclarando y profundizando en algunos conceptos básicos como pueden ser los de: lengua, dialecto, sociolecto, registro, estilo, norma, variedad estándar, preferente o periférica, etc.

Debería también conocerse bien la realidad dialectal del español, en especial la propia de cada docente y la del contexto de docencia, y su diversidad lingüística así como las principales variedades y los factores externos a los que corresponden. Además de las características y rasgos que definen cada una de estas variedades y dónde y en qué contextos se producen.

Es necesario apuntar aquí la necesidad por parte del profesorado de mostrar una especial sensibilidad en los aspectos relacionados con las variedades de las lenguas y de enfrentarse a ciertas falsas creencias, prejuicios y estereotipos con el objetivo de propiciar una visión más amplia y realista de la realidad sociolingüística y el desarrollo de la conciencia intercultural.

El hecho de contar con estos conocimientos y actitudes puede relacionarse directamente con el desarrollo de las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras recogidas en el documento *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), en concreto y más directamente, con las competencias que habilitan para:

- Organizar situaciones de aprendizaje, concretamente en lo que se refiere al ámbito del diagnóstico y atención a las necesidades de los estudiantes.
- Implicar a los estudiantes en el control del propio aprendizaje, animando en las posibilidades que ofrece el autoaprendizaje a la hora de alcanzar objetivos particulares.
- Facilitar la comunicación intercultural, fundamental en el tratamiento de estereotipos y contenidos que en muchos casos aparecen asociados a perfiles sociológicos, de estatus, geográficos, etc.

La profundización en estos conocimientos y la propia reflexión sobre las propias competencias llevan al profesorado a reflexionar y analizar desde otros puntos de vista el modelo de lengua que configurará el input en el aula.

Modelo de lengua con el que trabajar y llevar al aula dada la dimensión y diversidad de las variedades del español

El modelo de lengua elegido debe partir de una reflexión y concienciación sobre la propia variedad del profesorado y la del contexto de docencia, además de la esperada o la considerada objeto de interés por parte de los destinatarios del curso.

Es muy interesante destacar la propuesta de Andión (2007) a la hora de contar con criterios que ayuden en la selección del modelo de lengua. La autora presenta una fórmula en la que se reflejan los aspectos antes comentados sobre el modelo e incluye rasgos y características de otras variedades que ayudan a conformar el deseable mapa del español, el que puede ofrecer una visión de la lengua como un sistema variado y organizado.

Dicha fórmula consiste en la suma de tres componentes que pueden adaptarse con flexibilidad y que por tanto puede adecuarse a diversas situaciones docentes:

- La variedad estándar, o lo que en una lengua es comunitario, neutro, estable y accesible y permite acceder de forma general a todas las normas. Definida como la “Variedad lingüística que no está marcada ni dialectal ni sociolingüística ni estilísticamente” (Moreno Fernández, 1998 pp 85-105).
- La variedad preferente, la que corresponde al contexto de docencia y al tipo y naturaleza del curso, así como a los intereses, necesidades y circunstancias objetivas de los destinatarios.
- Las variedades periféricas, que representan los geolectos del estándar diferentes de la variedad preferente.

Es importante destacar la justificación que la autora hace de la inclusión de las denominadas variedades periféricas en la construcción del modelo, apunta esta inclusión como respuesta a la necesidad de resaltar el papel de la variedad estándar en la comprensión y producción de la lengua en sus diferentes realizaciones. También a la necesidad de mostrar la diversidad de la lengua objeto y por tanto de ampliar los conocimientos sobre la misma, y a la de fomentar el desarrollo de estrategias de comunicación, sin olvidar el papel que la inclusión de estas variedades periféricas adquieren en el desarrollo de valores de tolerancia e interculturalidad.

En el marco de la didáctica, en este como en el resto de los contenidos a tratar, ya sean lingüísticos, culturales, pragmáticos, etc. aparecen dos cuestiones clave que tienen que ver, en primer lugar, con la selección de los contenidos y en segundo lugar con la secuenciación de los mismos.

De ahí que se apunten ciertos requisitos a la hora de seleccionar y secuenciar los rasgos de las variedades periféricas (Andión, 2005), que estos rasgos sean perceptibles para el aprendiz, lo que significa que no se necesita de un adiestramiento especial para identificarlos. Que sean rentables, o lo que es lo mismo, que afecten de alguna manera a la comprensión o a la producción. Y que tengan la validez y vigencia suficientes para ser incluidos en el *input*. Criterios seguidos en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) en sus inventarios.

La cuestión de la selección y secuenciación de estos contenidos en las programaciones generales de los cursos en los distintos niveles nos lleva a revisar cómo aparecen las variedades de la lengua en dos documentos de referencia, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* MCERL y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* PCIC.

Las variedades de la lengua en documentos de remisión como el *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

El MCERL (apartado 5.2.2.) incluye los aspectos relacionados con las variedades de la lengua en la subcompetencia sociolingüística que junto a la subcompetencia sociocultural se refiere explícitamente a la dimensión social del uso de la lengua.

Las variedades de la lengua en esta dimensión social aparecen aquí formuladas como “la capacidad de reconocer los marcadores lingüísticos de: la clase social, la procedencia regional, el origen nacional, el grupo étnico, profesional, (...)”

Refiriéndose más concretamente al dominio de:

- Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.
- Normas de cortesía.
- Expresiones de sabiduría popular.
- Diferencias de registro.

- Dialecto y acento: (Léxico, gramática, fonología, características vocales, paralingüística, lenguaje corporal).

El MCERL apunta en este apartado la heterogeneidad de cualquier comunidad de lengua (aunque se refiera a las lenguas en Europa y el español sobrepasaría este ámbito) y destaca el papel de las destrezas interculturales en el tratamiento de los estereotipos que se muestran a menudo asociados a ciertos rasgos dialectales o de registro.

Aparece también en este apartado un reconocimiento por parte de los autores de este documento sobre la dificultad de graduar los rasgos que describen la competencia sociolingüística. Incluye aquí (apartado 5.2.2.) la escala ilustrativa del parámetro de adecuación sociolingüística y sitúa a partir del nivel B2 cuando:

los usuarios son capaces de expresarse adecuadamente en una lengua que es sociolingüísticamente apropiada a las situaciones y a las personas implicadas, y comienzan a adquirir la capacidad de abordar la variedad del habla, además de un grado mayor de control sobre el registro y los modismos.

En cuanto al PCIC, presenta un apartado introductorio titulado, *Norma lingüística y variedades del español* en el cual principalmente destaca:

- La selección de la norma culta de la variedad centro-norte peninsular española y lo justifica en primer lugar por los rasgos comunes que comparte con las restantes normas cultas y en segundo por su proyección en la comunidad hispana además de por el propio origen y localización de la propia institución (Instituto Cervantes).
- El hecho de que esta norma centro-norte peninsular es solo una de las normas cultas de las varias que integran el español.
- La inclusión en los inventarios de rasgos que no coinciden con la norma descrita pero se producen en amplias zonas lingüísticas del mundo hispano, que tiene como objetivo compensar la restricción de seleccionar una de las normas además de enriquecer el corpus descrito.
- La aportación de los inventarios descritos que facilitan a los docentes la gradación de los diferentes rasgos geolingüísticos y de diversidad cultural (según su contexto didáctico, comunidad hablante de inserción, intereses y perspectivas de los destinatarios).

- La idea de que el español es una lengua plural y diversa y que esta pluralidad y diversidad no impide el mutuo entendimiento entre los hablantes y que puede enseñarse y aprenderse con el objetivo de conseguir una comunicación satisfactoria con cualquiera de esos hablantes.

En cuanto a la dificultad de graduar los rasgos de otras variedades en este apartado se apunta la conveniencia de incluirlos en una proporción adecuada y atendiendo al incremento de dominio de la lengua.

Cuestiones generales sobre didáctica y metodología. La didáctica de los contenidos léxicos

Lo expuesto hasta ahora nos lleva a corroborar que es necesario utilizar criterios de selección de contenidos lo más científicos posible y que los rasgos de otras variedades deben mostrarse interrelacionados, integrados con otros contenidos junto a los que suelen realizarse en situaciones comunicativas reales. Dichos rasgos deben ir ampliándose, en cantidad y profundidad a medida que se avanza en los niveles de dominio, con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa.

Es obvio que una de las principales dificultades en el tratamiento de las variedades de la lengua estriba en la selección y gradación de estos rasgos, pero no resulta una dificultad “nueva” ya que el docente se encuentra con una cuestión similar en el ámbito de la didáctica de los contenidos léxicos, en donde la dimensión, la cantidad de elementos que conforman el léxico de una lengua, (en gran medida debido a las diferentes variedades de la lengua) contribuye a generar muchas preguntas y dudas entre los docentes, sobre qué palabras y qué expresiones enseñar.

Parece claro que es la organización en parcelas de las unidades léxicas (a partir de criterios de frecuencia, productividad, rentabilidad, necesidades y más recientemente disponibilidad léxica, etc.) la que permite afrontar su didáctica y es aquí en donde parece cobrar mayor relevancia de unir y equilibrar lo que es básico, neutro o común y lo que determina el contexto de enseñanza-aprendizaje y las expectativas y necesidades de los aprendientes.

Según este contexto didáctico y metodológico deberían presentarse actividades y tareas que respondan a las características del grupo meta, en las que

las muestras de lengua representen gradualmente la variedad y amplitud de la lengua. Actividades y tareas en las que se trabajen de manera integrada los componentes léxicos, gramaticales, fonéticos, culturales, interculturales, pragmáticos, estratégicos etc. En las que se busque la pertinencia y el equilibrio entre el trabajo de las actividades comunicativas de la lengua, ya sean orientadas a la recepción, producción o mediación. Deberían mostrarse en el aula materiales reales en diferentes soportes que contribuyan a una visión amplia y variada de la lengua y la cultura en diferentes contextos comunicativos. En este contexto las unidades estudiadas han de presentarse con el objetivo de que los aprendientes no solo puedan reconocerlas y producirlas de manera oral y escrita sino también conocer qué connotaciones tienen, quienes y en dónde las usan y cómo saber cómo enfrentarse a posibles dificultades de los procesos comunicativos. Al igual que en el trabajo con otros componentes de la lengua la dificultad y complejidad de estas actividades debería ir incrementándose a medida que mejora el nivel de dominio de la lengua.

Los exámenes oficiales y las variedades del español

Es una realidad que cada vez más personas se muestran interesadas en contar con certificaciones de niveles de lengua, en la mayoría de los casos por intereses de tipo académico y profesional. Es interesante analizar aunque sea muy superficialmente las relaciones entre los exámenes oficiales y las variedades de la lengua, en este caso el español. Por una parte, por las consecuencias que tiene su presencia en estos exámenes de tipo metodológico ya que los contenidos y el diseño de este tipo de exámenes influyen muy directamente en actuaciones didácticas y metodológicas en las aulas. Y por otra, por las consecuencias que su inclusión en estos exámenes puedan tener sobre determinadas actitudes y creencias, referidas a cuestiones como variedades más o menos prestigiosas, más o menos valoradas o consideradas más o menos correctas.

El Instituto Cervantes afirma en la documentación que describe los exámenes de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) que este sistema de certificación, “contempla todas las variantes del español y se consideran igualmente válidas para obtener el diploma.”

El hecho de que cada vez tengan más presencia las variedades del español en los materiales específicos de ELE y en los exámenes oficiales e internacionales, como por ejemplo los DELE refleja nuevas percepciones de la lengua y de la realidad del mundo hispano, y a su vez, comporta un impacto decisivo en las aulas que lleva a los responsables de las programaciones y diseño de cursos y materiales, a incluir y tratar estos aspectos de manera explícita.

En el ámbito de la certificación lingüística y en relación directa con el español y sus variedades es necesario mencionar el Sistema internacional de certificación del español como lengua extranjera (SICELE), integrado por diversas instituciones del mundo hispano (Instituto Cervantes, Universidades, Asociaciones, etc.) que presenta entre sus valores los de reconocer y difundir la unidad y variedad del español: “Unidad y diversidad. El tratamiento de las variedades lingüísticas del español es respetuoso con su diversidad, pero cada examen o sistema de exámenes se adecua a la finalidad del uso de la lengua y a la población candidata a la que va dirigido.”

El reto tanto en estos manuales y materiales como en el trabajo diario en el aula de ELE sería que estos contenidos no se conviertan únicamente en apéndices o inventarios y glosarios de términos sino que se presenten de manera integrada y graduada, en cantidad y profundidad. Una inclusión de las variedades de la lengua ordenada y didácticamente tratada que tenga como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa en español.

En cuanto a los sistemas de certificación y correspondientes pruebas, son dos aspectos los que han de reflejar la inclusión y el tratamiento adecuado de estos contenidos en los diferentes contextos. Por una parte, las instrucciones y los textos de entrada, el *input* a partir de las cuales los candidatos realizan las tareas de recepción o producción. Y por otra, la evaluación de la producción de los candidatos, los textos que los candidatos elaboran y que pueden presentar determinadas peculiaridades según el contexto de docencia o aprendizaje y que los evaluadores han de poder identificar y calificar.

Estos dos últimos puntos remiten de nuevo a la necesidad, por parte de los docentes, evaluadores y diseñadores de programas y de materiales, de estudiar las diferentes variedades de la lengua, tomar conciencia de la propia además de

reflexionar sobre la formación, estrategias y recursos necesarios para llevar a cabo un tratamiento adecuado en el aula de español.

Bibliografía

- Andión Herrero, M.^a A. (2007): “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”, en *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*. N.21, pp. 21-33. <http://hdl.handle.net/10045/9930> [Consulta:10/04/2015]
- (2008): “La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes”. Actas del XIX Congreso de ASELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf [Consulta:10/04/2015]
- y M. Gil Burman (2013): “Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2”. Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes de Budapest. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/06_andion-gil.pdf [Consulta:05/02/2015]
- Cervero MJ. y Pichardo Castro (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> [Consulta:05/05/2014]
- Gómex Molina, José Ramón (2004): *La subcompetencia léxico-semántica*. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 491-510.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S. L., 3 tomos.
- (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Martín Peris E. (2001): “Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera”. *Carabela*, 50, pp 103-136.
- Moreno Fernández F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

De la escuela a la Universidad: continuidad en la enseñanza de las variedades diatópicas del español en Rusia

Violetta Benchik^A

Universidad Estatal Lomonosov de Moscú, Rusia (MSU)

RESUMEN: La enseñanza del español en los centros de la enseñanza superior y secundaria en la Rusia contemporánea comenzó en los años 40 y 60 del siglo XX, respectivamente. El proceso estuvo entrelazado con las razones político-ideológicas y socioculturales, con la historia oficial y extraoficial. La variedad diatópica que se acepta como estándar en las escuelas y en la mayoría de las Universidades rusas es la castellano, las variedades hispanoamericanas sirven de objeto de estudio en las carreras relacionadas con la filología iberorrománica. Las nociones básicas sobre las particularidades fonológicas, morfosintácticas y léxicas del español en los países de Hispanoamérica se ofrecen en los métodos de español para los escolares a partir del 5º año (el curso completo en los colegios dura 10 años como regla general) de forma esporádica y no se evalúan en el examen final (Examen Estatal Unificado).

La tradición de la enseñanza de las variedades diatópicas del español en Rusia se basa, tanto en los factores históricos y culturales, como en los económicos y geopolíticos. Al estudiar el polifacético tema de la enseñanza de la lengua española en un país no hispanohablante, Rusia, el interés del investigador se centrará en varios aspectos: el aspecto histórico-ideológico, el metodológico y el pragmático. Rusia, siendo heredera del legado del Imperio ruso y de la Unión Soviética, recoge un abanico de hechos históricos que han influido en el proceso de la enseñanza del español en las escuelas y en los centros de enseñanza superior en la Rusia actual. Para responder a la cuestión sobre qué precedía a la introducción del español en los planes de estudio de los centros de enseñanza en la URSS a partir de la segunda mitad del siglo XX y en la Rusia postsoviética, se presentará un breve análisis de antecedentes histórico-ideológicos y socio-culturales. Si bien las pautas del desarrollo de las relaciones diplomáticas entre España y Rusia están al alcance del investigador, la historia “ordinaria” del ciudadano medio que había influido en el crecimiento del interés hacia todo lo hispánico en los años 50-60 del siglo XX y más adelante se presenta prácticamente desconocida.

La historia “oficial” y la “extraoficial” sirvieron de fondo para dar lugar a las condiciones necesarias para que el idioma español se convirtiera en una lengua que se estudia en numerosas universidades del país, así como en los colegios.

^A **Violetta M. Benchik** es profesora titular del Departamento de lengua española de la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú, Rusia (MSU), área de trabajo: dialectología (1998 – tesis sobre la variedad canaria), contacto de lenguas y problema de interferencia lingüística, cultura e historia de España, métodos de enseñanza de E/LE. La dirección de su correo electrónico es: msu.benchik@gmail.com

La historia “oficial”

El establecimiento de las relaciones oficiales entre Rusia y España data de 1519, con Vasilio III, el zar ruso de aquella época, y Carlos V (I), rey de España y emperador del Sacro Imperio Romano-Germánico, respectivamente. Según señala el hispanista y cervantista ruso Vsévolod Bagno, catedrático de la Universidad Estatal de San Petersburgo, en su artículo dedicado a la historia del hispanismo ruso, “de Rusia se guardó la noticia de que, ya en el año 1598, el zar Borís Godunov, una de las más dramáticas figuras de la historia rusa, intentó profundizar en la enseñanza de las lenguas extranjeras para los niños y tuvo el propósito de invitar a maestros, incluso de España” (Bagno, 2001: 610).

En 1722, con Pedro I el Grande y Felipe V, las embajadas ya dejaron de ser provisionales. En cuanto al aspecto de los estudios filológicos, “el primer filólogo que centró su interés en la Hispanística y, principalmente, en el estudio del teatro español del Siglo de Oro fue Dmitri Petrov, el catedrático de la Universidad Estatal de San Petersburgo, la cuna del hispanismo ruso” (Bagno, 2001: 610). Las distancias entre el Imperio ruso y el Reino de España impedían el incremento de las relaciones a nivel comercial, sin embargo los vínculos culturales nunca tendieron a desaparecer. Varios estudios están dedicados a los contactos entre Rusia y España en los siglos XVIII-XIX, en la época de la Ilustración y durante el período de la predominancia de las tendencias románticas en la literatura y el arte.

Para el presente estudio es imprescindible investigar ante todo un periodo histórico mucho más reciente - ¿cómo se han desarrollado las relaciones interestatales entre la Unión Soviética y España durante la segunda mitad del siglo pasado? Tras haber finalizado la Guerra Civil Española, en la que habían participado expertos militares y combatientes internacionalistas de la Unión Soviética, con la victoria de Franco, comenzó un período contradictorio en la historia de contactos oficiales entre la URSS y España. El período del Gobierno de Francisco Franco no era, evidentemente, muy adecuado para establecer relaciones amistosas a nivel oficial. Tras la Guerra Civil de España, se habían roto las relaciones diplomáticas. Dos líderes, dos generalísimos: Francisco Franco y Yosif Stalin ocupaban los polos opuestos en el escenario político de los años 40.

El año 1960 resultó ser el peor en las relaciones entre la Unión Soviética de Khrushchev y la España de Franco. Franco prohibió a los futbolistas españoles que

participaran en el partido contra la selección de la URSS en el Campeonato Mundial de fútbol del año 1960. A su vez, el líder soviético criticó ferozmente el régimen de Franco en su discurso ante la Asamblea general de la ONU del 1 de octubre de 1960. No obstante, los mismos políticos intercambiaron cartas referentes a los problemas del desarme y al tema del caso de Julián Grimau, comunista español condenado a la pena de muerte. Tras la lectura de la sentencia, sólo cabía la posibilidad de que Franco conmutara la pena por otra de prisión. Numerosos jefes de estado se pusieron en contacto con él para hacerle esta petición, entre ellos el Papa Juan XXIII y el líder soviético Nikita Jrushchov, lo que tampoco tenía precedentes: era la primera vez que un dirigente soviético se dirigía oficialmente al líder del régimen franquista. Dentro de España, algunas personalidades cercanas al régimen pidieron también clemencia. Pero no, el fusilamiento de Grimau por los delitos cometidos durante la Guerra Civil Española resultó el último en la época de Franco.

En 1967 se abrieron puertos en España y en la Unión Soviética para los barcos de sus flotas comerciales y pesqueras. Hasta 1969, las relaciones hispano-soviéticas se llevaron a cabo de manera informal, mediante la Embajada de la URSS en Francia. En 1969, en Madrid, se abre la representación de la Compañía naval del mar Negro. De hecho, esta institución sirvió de embajada, pues en ella trabajaron diplomáticos de carrera dirigidos por Serguey Bogomólov. El año 1972 fue el año en que fueron suscritos convenios bilaterales sobre el comercio. Al año siguiente, todavía con Franco, se abren respectivas representaciones comerciales en Madrid y Moscú. Aquellas instituciones desempeñaron asimismo el papel de secciones consulares. En el desarrollo de las relaciones diplomáticas entre España y la Rusia democrática se destaca la personalidad de Igor Sergueevich Ivanov quien comenzó su carrera en España en 1973 y siguió trabajando allí hasta 1983, entre 1991 y 1995 fue embajador de Rusia en España y más tarde ministro de Relaciones Exteriores de la Federación de Rusia.

Las relaciones diplomáticas oficiales se restablecieron en febrero de 1977, aunque estaban muy lejos de la situación actual, caracterizada por la amistad y la cooperación. Varias veces se caracterizaron por las acusaciones recíprocas de espionaje de algunos diplomáticos de ambos países que, según la información de los Servicios de Seguridad Estatal, habían actuado ilegalmente, gozando de

inmunidad diplomática, y fueron expulsados del país. La adhesión del Reino de España a la OTAN en 1981 tampoco sirvió para mejorar las relaciones.

En 1978, Serguey Bogomolov accedió al puesto diplomático en el Ministerio de Asuntos Exteriores de la URSS. Su sucesor, el diplomático soviético Yuri Dubinin, encabezó la política exterior de la Unión Soviética en España desde 1978 hasta 1986. Una de sus labores preponderantes fue la preparación de la primera visita oficial del monarca español a Moscú en 1984. El actual embajador Extraordinario y Plenipotenciario de Rusia en España y en Andorra, Alejandro Kuznetsov, trabajó cuatro años en España en la época diplomática de Dubinin.

Las relaciones a nivel de población en ambos países se establecieron gracias a las Asociaciones de Amistad, tales como la Sección Española de los Amigos de la Unión Soviética y la Asociación España–URSS. El período de los 25 años pasados estuvo marcado por el entendimiento mutuo, la cooperación económica y las estrechas relaciones socio-culturales.

El factor político-ideológico que influyó considerablemente en el aumento del peso de la lengua española entre las lenguas estudiadas en la URSS fue, sin duda, la Revolución en Cuba. Por fin los contactos entre la URSS y un país hispanohablante se hicieron no efímeros, sino constantes, abarcando un abanico de esferas: comenzando por la militar y la económica e incluyendo la educativa y la cultural.

La historia “extraoficial”

Las razones principales del creciente interés hacia la lengua española en los años 60 del siglo pasado, que promovieron la introducción del español en la enseñanza secundaria completando las tradicionales lenguas estudiadas en las escuelas soviéticas (alemán, francés e inglés), se basaron en los factores siguientes:

- Los “niños de la guerra” o “los niños de Rusia”, acogidos en 1937-1939 por la Unión Soviética (unos tres mil niños españoles) se quedaron a vivir en la URSS para muchos años. Crecieron, estudiaron e hicieron carrera en la Unión Soviética, algunos de ellos constituyeron una base muy importante del cuerpo docente para enseñar la cultura y la lengua española en los centros de enseñanza de las diversas ciudades de la URSS. A pesar de que algunos de ellos regresaron a su patria entre 1956-1959 y más tarde, tras la muerte de

Franco en 1975, los que siguieron viviendo en Rusia y sus hijos también siguieron esa labor de promover la enseñanza de español en las escuelas y universidades soviéticas y rusas.

- El Festival Mundial Internacional de la Juventud y los Estudiantes de Moscú de 1957 acogió a 34 mil personas de 131 países del mundo que “descubrió” a los soviéticos, entre otras cosas relevantes, el “Nuevo Mundo” de América Latina, su cultura, sus tradiciones y su lengua.
- Las relaciones interculturales entre la Unión Soviética y Argentina. Uno de los hechos prácticamente desconocidos por la generación joven de hispanistas rusos es la enorme popularidad de la cantante argentina Lolita Torres en los años 50-60. La película “La edad del amor” con la actriz, que interpretó el papel principal, estrenada en julio de 1955 en la Unión Soviética, fue vista por más de 1 millón de espectadores. Lolita Torres realizó numerosas giras (14) en la URSS a partir de 1961, cuando fue invitada a Moscú para participar en el Festival Internacional de Cine en Moscú. Su última visita tuvo lugar en 1987, ya cobrando fuerza el proceso de la Perestroyka de M. Gorbachev. En su libro “Sentido de la vida en el socialismo” Jorge Asís escribió: “Era notable la pasión que aún despertaba Lolita Torres, una argentina agallegada que había atravesado el corazón virginal de todas las rusas. Les había renovado la existencia de sentimiento” (Asís, 2013: 56). Las canciones tan cálidas y llenas del amor a la vida reflejaban un deseo ansioso de las mujeres soviéticas, que habían sobrevivido a los sufrimientos y a las tragedias de la guerra hacía tan sólo 10 años. El nombre Lolita se hizo muy popular en la URSS, sobre todo en las repúblicas del Cáucaso.
- La entrada de la filmografía española en la pantalla soviética: películas de Sara Montiel. Tampoco saben los alumnos rusos de hoy que aprenden el español que sus abuelas se habían quedado encantadas con el genio de Sara Montiel. En 1965 Sara Montiel estuvo en la URSS de visita. Muy populares entre los espectadores soviéticos fueron sus películas “El último cuplé” – 1957, “Mi último tango” - 1960, así como sus interpretaciones de canciones como “Bésame mucho”, “La violetera”, etc. Esta estela la siguieron luego actores de cine y cantantes de habla hispana como Rafael, José José, Julio Iglesias y otros. El cantante español Rafael y su película “Digan lo que digan”

(1968) se hicieron famosísimos en la Unión Soviética. En 1974, salió un álbum doble de canciones de este cantante. Entre sus numerosas giras visitó también la Unión Soviética. En 2009-2010 Rafael realizó una gira 50 años después y visitó Moscú.

Si seguimos el desarrollo del proceso de “la penetración” de lo español o hispanico en la vida del ciudadano soviético, nos daremos cuenta de que había existido una relación entre los intereses ideológicos y el apoyo y fomento de la enseñanza de español en la URSS. Por ejemplo, asociando el español con la lengua de los republicanos tras la Guerra Civil Española (los años 40 y 50), o con la lengua de la Revolución cubana – los años 60 y más adelante, con el español de la democracia chilena o de la revolución sandinista en Nicaragua: “Las dificultades que en muchas ocasiones tiene la Hispanística en la parte de Europa que nos interesa (la Europa del Este) son bastante lógicas en la situación, cuando se disminuye la presión ideológica y al mismo tiempo casi se anula el apoyo estatal” (Bagno, 2001: 609).

Todo el tiempo que los ideólogos comunistas en la Unión Soviética podían idear las razones políticas, iba promoviéndose el aprendizaje de español como una lengua constantemente “rebelde”. Tras la pérdida de esa base ideológica de la época socialista, la sustituyó la base pragmática de la época de la transición al capitalismo. El español se convirtió en la lengua del turismo, para inversiones económicas e inmobiliarias en particular. En este escenario, el sector de la enseñanza pública dejó de contar con el apoyo del Estado, mientras el sector privado empezó a crecer. La demanda hizo que se organizaran un sinnúmero de cursillos, centros y academias de lenguas en los que el español ocupaba un lugar digno.

En la Rusia de hoy funcionan varios colegios donde se enseña español como lengua extranjera. La tradición del aprendizaje de castellano en los centros de enseñanza secundaria se remonta a los comienzos de la década de los años 60 del siglo pasado, o sea, a la época de cierta apertura de la Unión Soviética hacia el mundo Occidental. Había dejado de existir el “telón de acero” de Stalin, sin embargo aquel “ablandamiento” del régimen comunista no tenía nada que ver con la verdadera libertad de prensa, de expresión. La Unión Soviética seguía su rumbo hacia la efímera, por desgracia, sociedad ideal de justicia, de igualdad de derechos y obligaciones para todos los ciudadanos del futuro Estado comunista (del porvenir).

De todos modos, habrá que tener en cuenta que los contactos entre la Unión Soviética y la España franquista prácticamente no se habían desarrollado. Entonces, ¿cómo podríamos explicar las razones de la enseñanza precisamente de la variante diatópica castellana en los centros de enseñanza media en Moscú y otras ciudades de la Unión Soviética?

La norma castellana era la meta principal debido a las aspiraciones existentes en la sociedad rusa desde hace siglos. Si se enseñaba el francés, era obligatoriamente el francés de Francia; en el caso de inglés, lo era el inglés shakespeariano. Por una parte, por la proximidad territorial, por otra, por el respeto hacia las grandes civilizaciones europeas y el desconocimiento o incluso la ignorancia casi completos de las civilizaciones más lejanas, en el caso del español, el legado de las civilizaciones precolombinas del Nuevo Mundo. En el caso del inglés podía ser un cierto desprecio hacia los norteamericanos como nación sin profundas raíces culturales.

A pesar de que los contactos efectivos entre las décadas de los años 60-80 se mantenían tan sólo con los compañeros cubanos o activistas de los partidos de la izquierda de otros países de Hispanoamérica que llegaban a la URSS, en su mayoría ilegalmente para estudiar en la Escuela Superior del partido Comunista o en la Escuela Superior del Komsomól (las Juventudes Comunistas), el ideal de la pronunciación era el español de España, así como la base gramatical y léxica. Un gran aporte, como se ha mencionado más arriba, lo hicieron los españoles que vinieron de España durante y tras la Guerra Civil.

Antes que ser introducido en los colegios, el español “se instaló” en la escuela superior. En diciembre de 1941 (el año del comienzo de la Gran Guerra Patria – período del desarrollo de las acciones militares de la II Guerra Mundial en el territorio soviético) se reconstituyó la facultad de Filología en la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú. Un poco más tarde se formó el Departamento de Filología Romano-Germánica. La Universidad fue evacuada a Alma-Ata (la República Soviética Socialista de Kazajstán) y en aquella ciudad impartieron clases de español. El año 1945, el año de la gran victoria de la URSS y los aliados en la Segunda Guerra Mundial, coincidió con el hecho de que en la Sección de Filología Romano-Germánica se introdujo una nueva especialidad: la lengua española. En el año 1948 se constituyó el Departamento de la Lengua Española que encabezó Ernestina

Yósifovna Levíntova, famosa lexicógrafa rusa, autora del Diccionario fraseológico español-ruso. Entre los profesores destacaron los españoles que habían emigrado a la URSS tras la Guerra civil: A. Vidal, M. Mesiguer, María Luisa González Rodríguez. La última comenzó su carrera de profesora de español en 1948. Según informa el artículo “Una desconocida intelectual medinesa” publicado en Diario de Burgos el 9 de marzo de 2014 y dedicado a María Luisa, “en Moscú, la intelectual medinesa montó la Cátedra de Español en la facultad de Relaciones Exteriores de la MGU y poco después volvió a la cátedra de Lenguas Románicas de la Facultad de Filología de la Universidad Lomonósov” (Medina de Pomar, 2014). La Facultad de Relaciones Exteriores se transformó más tarde en un instituto (universidad) independiente de la MGU. María Luisa González, conocida en Rusia también con el apellido de su marido Vicens, había estudiado en la Universidad de Salamanca en 1919-1920, se vio obligada a alojarse en casa de Miguel de Unamuno, que protegió a la joven huérfana, una de las poquísimas mujeres que estudiaron en aquel entonces en las universidades de España.

A finales de los años 50 y en la década de los 60, el ya mencionado Instituto Estatal de Moscú de Relaciones Exteriores disponía también de profesores de español de procedencia española (María Rodríguez, Pilar Álvarez Pallares, Agustín Vilella) que contribuyeron también a la elaboración de métodos de enseñanza de español para rusos: *Español avanzado*, *Perfeccionamiento su español*, *Traducción económica*. *Perfeccionamiento su español* tuvo fama y reconocimiento como libro en el que se plasmó un español vivo, lleno de modismos y que sirvió de ejemplo para las futuras generaciones de hispanistas a lo largo de medio siglo (!) y que sigue usándose en el aula de E/LE hasta hoy.

Los estudiantes que terminaron la carrera universitaria con la especialidad nueva, la lengua española, tuvieron una suerte extraordinaria. Precisamente el año 1953 (el año de la muerte de Yosif Stalin) finalizaron sus estudios en la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú los alumnos del primer grupo de español, pero resultó que encontrar trabajo en aquel entonces con español era prácticamente imposible. Lilia Nicolayevna Stepánova, una de las profesoras titulares de la facultad de filología de la MGU que formaba parte de aquel grupo “piloto” recuerda así en su memorias aquel período: “los funcionarios... nos preguntaban: “¿Qué español ni español? ¿Es este español que es italiano?” El que en América Latina también hay

español provocaba al funcionario una sorpresa sincera, porque estaba seguro de que en México se habla el mexicano y en la Argentina, el argentino” (Stepanova, 1998). De tal modo, el profesorado de español en las escuelas lo constituyeron “los niños de la guerra” y sus descendientes que aprendieron español en casa e hicieron la carrera de Filología Hispánica o Románica y de Pedagogía en las universidades soviéticas, junto con sus compañeros rusos, algunos de los cuales también formaron parte de la plantilla de maestros de español.

Si resumimos el proceso de “aparición” de escuelas con español como primera lengua extranjera en Moscú, o sea la introducción del español en los centros de enseñanza media de la capital rusa, observaremos lo siguiente:

- En 1965, el colegio moscovita 65 Victorio Codovilla (luego cambió de número a 1237 Pablo Neruda, más tarde a 1568) resulta ser el primero en introducir en su plan de estudios el español como lengua extranjera.
- Desde 1967 empiezan a enseñar el español, así como varias asignaturas en esta lengua en el colegio 110 (hoy día colegio Miguel Hernández).
- El año 1973 es el año en el que celebró su nacimiento el colegio 1252, “Colegio Cervantes”.
- La nueva historia de los colegios con el español comienza ya en el estado renovado políticamente, la Federación Rusa. Precisamente en 1991 se introduce el español en el colegio 168.
- En 1993, tras la celebración del V Centenario del Descubrimiento de América, se constituyó el colegio 1558 Rosalía de Castro.

En su artículo Vsévolod Bagno menciona un hecho muy significativo: “Según el proyecto del Ministerio de Educación de la Unión Soviética en el año 1970, tendría que estudiar español un 15% de todos los que estudiaron las lenguas extranjeras en los colegios y en los centros de enseñanza superior (igual que el alemán, en comparación con el 45% del inglés y el 25% del francés). Desgraciadamente, este proyecto no se realizó pero, de todos modos, el español es ahora la cuarta lengua de las lenguas extranjeras más divulgadas en Rusia.” (Bagno, 2001: 611).

Los años 70-80, según reflejan los manuales y libros de texto de español para las escuelas soviéticas, estuvieron marcados por claras tendencias ideológicas antifascistas, antifranquistas y antiimperialistas, con numerosos textos dedicados a

la lucha de los latinoamericanos contra el imperialismo yanqui – una lucha por una vida mejor, por la dignidad y la libertad.

Los años 90 fueron, quizás, los más difíciles para la nueva Rusia, heredera de la Unión Soviética, tanto en lo bueno, como en las peores manifestaciones de una sociedad corrupta sin respeto por las leyes y en un clima de anarquismo total. La enseñanza secundaria resultó ser una verdadera víctima de aquella época de pseudotransición. Sueldos míseros de los maestros, falta de profesorado cualificado que prefería ganarse la vida con los *shop-tours* a Turquía, Grecia y otros países volviendo a su país con baúles de ropa barata o abrigos de piel de baja calidad para venderlos luego en los mercadillos, manteniendo así a sus familias. Las escuelas de la capital, así como las de provincias, a veces carecían durante un año escolar o incluso más de maestros de Geografía, Historia, Física o Lenguas Extranjeras. Mientras tanto, en las universidades, la situación era mejor. Comenzó el periodo en el que se invitaba a profesores nativos de España, Inglaterra y los Estados Unidos, Francia o Alemania, pero en algunas escuelas, el español lo impartía algún que otro cubano o peruano decidido a no volver a su respectivo país después de haber hecho la carrera (de Ingeniería, de Medicina, etc.) en la Universidad de la Amistad de los Pueblos, por ejemplo, que sin haber obtenido título de Pedagogía o de Filología, fue aceptado para una temporada en varias ocasiones cuando en los centros de enseñanza secundaria hubo una tremenda escasez de profesorado con la cualificación necesaria.

Los años 2000 estuvieron marcados por un auge del Hispanismo, lo que se explica, entre otros factores, por el aumento del flujo turístico a España y a países de América Latina, así como, curiosamente, por la carrera hecha por la exprimera dama del Estado ruso. Doña Liudmila Putin se especializó en fonología española por la Universidad de San Petersburgo. Aquel hecho favoreció el fomento del interés hacia la lengua española, así como los contactos docentes del profesorado de E/LE procedente de San Petersburgo con sus colegas de Europa y EE.UU. Así caracteriza la situación en San Petersburgo de los años 2000 Vsévolod Bagno: "... ahora aumenta la importancia de la propaganda. En este plano es muy representativo el ejemplo de San Petersburgo, donde en vez de disminuir la cantidad de los alumnos, aumenta, también crecen los colegios 'españoles'. Ahora en San Petersburgo hay ocho colegios donde el español es la única o la primera lengua

extranjera. Las mismas tendencias se reflejan en la enseñanza superior...” (Bagno, 2001: 616)

El interés hacia lo hispánico sigue creciendo, aunque su base ya es más material que sentimental o ideológica. Los alumnos de las universidades, a la hora de elegir español como 1ª o 2ª lengua extranjera, toman esta decisión teniendo en cuenta el alto rendimiento profesional que les aportará el dominio de esta lengua combinándola con inglés o alemán. Así mismo, reconocen que una de las razones de su elección es que el español es la segunda lengua más hablada en los Estados Unidos (curiosamente, ese factor queda comprobado personalmente por ellos mismos tras haber hecho viajes de estudios o turísticos a este país norteamericano – puesto que muchos jóvenes se fían tan solo de su propia experiencia). La situación actual queda expuesta en una ponencia de Lilia Moiseenko, que encabeza la Asociación de Hispanistas de Rusia.

Las primeras nociones sobre la diversidad diatópica del español recibidas por los alumnos de secundaria, están recogidas en los materiales didácticos para el 6º año de estudios en los colegios rusos, o sea, corresponde al 5º año de aprendizaje de la lengua española con 4 ó 5 horas semanales y edad aproximada de los escolares de unos 11 años. Irina Anúrova, directora del colegio moscovita 1252 Cervantes y autora del método de español para el 6º año reeditado en 2013 por la Editorial “Ilustración” (Prosveschenie) que hasta 1991, año del desmembramiento de la URSS, fue la única que editaba manuales, libros de texto y material didáctico para la escuela soviética.

En la Unidad dedicada a los Grandes Descubrimientos geográficos (sin olvidar la labor de los grandes descubridores y exploradores rusos) dentro del apartado “Para los que quieren saber más”, se ofrece la información titulada “Dos continentes, un idioma” que contiene una aproximación al tema que llamaríamos diversidad lingüística. La autora del *Curso de Español* centra la atención de los alumnos en la existencia de fenómenos como el seseo. El texto contiene la siguiente información, por supuesto adaptada al nivel de los alumnos: “En algunos países de Hispanoamérica las letras c y z se pronuncian como s. Este fenómeno se llama seseo.” También se explica qué se entiende bajo el término voseo: “En el español de algunos países de América se utiliza vos en lugar de tú con algunos cambios en la forma verbal: vos tenés – tú tienes, vos cantás – tú cantas”. De esta manera, la

autora trata tan sólo de introducir algunos detalles relacionados con las particularidades del español en Hispanoamérica. Así mismo, se menciona que “en el español de América se utiliza ustedes en lugar de vosotros”. Es evidente que en un espacio tan reducido como una página del libro no caben detalles: qué variantes de formas verbales de voseo existen, en qué zonas y países está arraigado uno u otro fenómeno, si existe uniformidad en el uso del pronombre personal tú o está totalmente excluido de las variedades de español en América. Pero más adelante, en las páginas del mismo manual o en los métodos destinados a alumnos del 7º u 8º grado, tampoco encuentra su desarrollo lógico este tema. En cuanto a las particularidades léxicas del español de América tratados en la segunda parte del texto mencionado, se presentan dos columnas de vocablos para que los alumnos sepan diferenciar el léxico de España del de América Latina. La autora aduce las palabras: *lindo, fósforo, carro, saco, papa o closet* para ilustrar el legado léxico y ciertas tendencias arcaizantes del vocabulario hispánico, más abajo está demostrada la diferencia entre el uso de diferentes vocablos en España y en Hispanoamérica para denominar los mismos objetos o acciones: *piso – apartamento, armario – closet* (se repite otra vez en el texto), *bañera – tina, maceta – matera, aparcar – parquear, informática – computación, ordenador – computador*. En el texto también se menciona la predominancia de la influencia léxica del inglés norteamericano sobre el español de América Latina y del francés sobre el español peninsular. En este apartado se aducen precisamente los ejemplos de terminología de la informática (Anúrova, 2013:49). El tema “Dos continentes, un idioma” no volverá a ser ampliado más en otras unidades del manual.

En realidad, en los colegios con la enseñanza del español como primera lengua extranjera desde el 1er o el 2º año, entran a formar parte de la clase rusohablante los alumnos hispanoamericanos, hijos de diplomáticos, de hombres de negocios o simplemente de familias que se asentaron en Rusia hace varios años (tradicionalmente cubanos, peruanos, ecuatorianos, chilenos, etc.) que testimonian la diferencia entre el español de España enseñado como norma estándar y las variantes que representan en vivo ellos mismos, tanto en la clase de español, como durante las pausas o actividades extraescolares.

Los materiales didácticos del 7º al 10º año contienen, en general, sólo información histórico-cultural relacionada con la cultura de los países de América

Latina – civilizaciones precolombinas, legado histórico y cultural indígena en la sociedad americana de hoy, sin ofrecer el análisis lingüístico de las variedades del español fuera del continente europeo.

En los libros de estudio se hace más hincapié en tratar los más diversos aspectos de la España de hoy (incluyendo el curso de bachillerato (humanidades) en el que se matriculan los alumnos que lo desean, teniendo clases con profesores nativos enviados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, que finaliza con la entrega de los certificados o diplomas correspondientes).

En el programa metodológico para los años 10º y 11º de las escuelas con el español como 1ª lengua extranjera que corresponderían al antiguo COU (Curso de Orientación Universitaria) español, se manifiesta el propósito del desarrollo de tales capacidades como la de saber “interpretar (explicar) los medios de la lengua que reflejen las particularidades de la cultura hispánica y de la mentalidad de los pueblos que habitan en España y en Hispanoamérica “ (Solovtsova, 2012:), lo cual supone que un alumno debería estar familiarizado con los rasgos típicos del español al otro lado del Atlántico.

En el manual para alumnos de 11º grado, el material didáctico está distribuido entre tres bloques, cada uno contiene tres unidades. El bloque 2 está dedicado al continente latinoamericano (Unidad 4: América Latina – Latinoamérica – Hispanoamérica – Iberoamérica (Conociendo América Latina); Unidad 5: Iberoamérica: viaje en el tiempo y espacio; Unidad 6: Cultura de América Latina) - (Kondrashova, 2010: 4).

En la Unidad 4, en el apartado dedicado al perfeccionamiento de destrezas gramaticales aparece, entre otras, “la formación de conocimientos sobre las particularidades de la gramática del español americano – “Descubrimientos lingüísticos. Voseo.”(Kondrashova, 2014: 47).

En el apartado “Descubrimientos lingüísticos” a la atención del alumno se presenta el artículo “Voseo” que contiene la terminología lingüística, historia de la formación de este fenómeno, la definición ofrecida por el Diccionario de Autoridades, se analizan tipos de voseo, se les dan características breves. A pie de la página se hallan preguntas de control: “¿Cuándo se utilizó el pronombre vos en España? ¿Qué es el voseo y qué tipos de voseo existen? ¿Se acepta el uso de vos como español correcto?” A pesar de que el artículo reconoce que el voseo es un fenómeno

oficialmente reconocido en un país tan grande e influyente de América del Sur como lo es Argentina, la tarea práctica propone a los alumnos encontrar las formas gramaticales del voseo y “explicar qué incorrección tienen” (Kondrashova, 2014: 47). Es posible explicar esta actitud de los autores del manual teniendo en cuenta que al final del curso los alumnos deberían dominar obligatoriamente la norma castellana.

Entre los ejercicios de audición para la Unidad 6, se presenta un diálogo relacionado con la variación del léxico en México, Argentina y Chile, concretamente, los vocablos: *guantes*, *mitones* y *manoplas* (Kondrashova, 2010: 112-113).

Sin embargo, en el examen final, el llamado Examen Estatal Unificado (“ЕГЭ” en ruso, que desde 2009 es el único formato de exámenes de graduación en las escuelas y el principal formato de pruebas de acceso a la universidad, equivalente a la antigua Selectividad en España, no se incluye ningún tipo de ejercicio mediante el cual se pueda evaluar el conocimiento de rasgos peculiares de alguna variedad diatópica que no sea la peninsular.

Los materiales didácticos escolares que contienen datos necesarios para poder orientarse en la diversidad de la lengua española sirven de punto de partida para estructurar los cursos en la universidad.

Las Universidades son los centros docentes que se ocupan de ofrecer a los estudiantes de especialidades filológicas cursos dedicados al estudio más detallado de las variedades diatópicas, tanto en la Península Ibérica (CC. AA. con diglosia generalizada – Galicia, Cataluña, País Vasco, Comunidad Valenciana, las Islas Baleares y otros, así como regiones – CC. AA. que poseen su propio dialecto de español: Andalucía, Extremadura, las Islas Canarias, etc.), como fuera de ella (en África, Filipinas, Hispanoamérica).

Aunque la mayoría del cuerpo docente de la Escuela Superior en Rusia se orienta por la enseñanza de la norma peninsular, los profesores nativos invitados pertenecen, como regla general, a las zonas más diversas de la difusión de la lengua española en el mundo (mexicanos, argentinos, cubanos, colombianos; catalanes, andaluces, madrileños, valencianos, etc.).

Todo lo expuesto más arriba hace más fácil el proceso de adaptación de los estudiantes rusos que participan en programas de intercambio en España o en Hispanoamérica a las realidades lingüísticas y culturales existentes en cada región o país en particular.

Desde que la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú pasó a adoptar el sistema de dos etapas (los cuatro años de Bachillerato y dos años de Magisterio), los alumnos se sumergen en las asignaturas dedicadas a la diversidad diatópica del español desde el 3er año. El curso de introducción contiene un comentario detallado del mapa lingüístico de la España actual, caracterizada, como subrayó el nuevo Rey Don Felipe VI de Borbón y Grecia, en su discurso en las Cortes Generales, por la unidad, pero no uniformidad, una España que respeta la diversidad de lenguas y culturas.

Uno de los cursos que ofrece la autora del presente artículo a los estudiantes del 3er año de carrera de la Facultad de Lenguas Extranjeras y Estudios Regionales de la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú lleva el título “El español de los tres continentes (Eurasia, América y África)” y contiene los temas siguientes:

1. Conceptos teóricos: lengua, variedad nacional, dialecto; norma; sincronía y diacronía.
2. Breve historia de la dialectología hispánica.
3. Dialectología y lingüística geográfica: los atlas etnográficos y lingüísticos de las zonas dialectales de España e Hispanoamérica.
4. Métodos de la geografía lingüística hispánica.
5. Lenguas de la Península Ibérica: español y portugués – lenguas de intercomunicación universal; eusquera, gallego, catalán/valenciano – lenguas cooficiales de España.
6. Bilingüismo y diglosia.
7. Particularidades del castellano en diversas CC. AA., interferencias de lenguas y dialectos.
8. Dialectos de España: dialectos “históricos” septentrionales: aragonés, leonés y otros (el navarro, el riojano y el mozárabe), problemas del bable asturiano y de otros dialectos septentrionales de la actualidad; dialectos meridionales: andaluz, extremeño, manchego, murciano y canario – vitalidad de rasgos meridionales. Características fonéticas, léxicas y morfosintácticas.
9. El español en América: áreas históricas y actuales, unidad y diversidad. Situaciones de contacto con las lenguas indígenas. Características fonéticas, léxicas y morfosintácticas de variedades nacionales del español en América. Perspectivas del español en los Estados Unidos.

10. Herencia histórica y lingüística en África y Asia Oriental – Guinea Ecuatorial y Filipinas; el judeoespañol y lenguas criollas de base española.
11. El español estándar y su enseñanza en los países no hispanohablantes.
12. Políticas lingüísticas del Gobierno central y de los Gobiernos autonómicos en España. Políticas lingüísticas en América. Retos y perspectivas.

Los nuevos programas incluyen la división de los cursos entre los aspectos “Lenguas y dialectos de la península Ibérica”, “Particularidades del español en Hispanoamérica”, “El habla coloquial en América Latina”, “La literatura de América Latina” siendo sus autoras: la catedrática Marina Raevskaya y las profesoras María Chaves, Zhanna Ustimova, Elena Mashijina, Elena Koreneva y Violetta Benchik.

En los programas de la Universidad de la Amistad de los Pueblos de Moscú, están incluidas varias asignaturas relacionadas con el problema de la variedad del español en España, así como en el Nuevo Mundo. Entre ellas, “Problemas de la norma en la lengua y en el habla (la lengua española)” – autora del método, la catedrática, doctora en Filología Románica Natalia Mijéeva. Esta asignatura está destinada a alumnos del 4º año de la especialidad “Linguística”. La autora destaca, tanto los temas teóricos, como las cuestiones prácticas, facilitando a los alumnos la investigación de tales problemas: “Sobre el estudio de las normas de la lengua española moderna”, “Normas de la variedad nacional pirenaica del español”, “Normas de la variedad nacional colombiana del español”, “Normas de la variedad nacional mexicana del español”, “Normas del dialecto territorial (variedad diatópica) mexicano del Estado de Tabasco”, “Normas del español en el territorio de los Estados sudoccidentales de los EE.UU”, “Normas del español en el territorio del Estado norteamericano de Florida”, “Normas del español en el territorio del Estado norteamericano de Washington”.

Asimismo, para estimular la investigación de los estudiantes, se ofrecen temas relacionados con otros tipos de variedades diatópicas del español, a saber: el boliviano moderno, los dialectos andaluz y leonés de España, variedad diatópica cubana, etc. (Mijeeva, 2010)

De tal modo, el alumno que tiene interés por conocer las variedades diatópicas del español recibe el impulso inicial en la escuela secundaria para seguir profundizando en la investigación de este tema en las universidades de Rusia,

recibiendo las nociones teóricas y las clases prácticas, así como los seminarios con los profesores nativos representantes del gran mundo hispanohablante.

Bibliografía

- A.C. / Medina de Pomar (2014): "Una desconocida intelectual medinesa", Diario de Burgos, [online], nr., 09.03.14. Accesible desde <<http://www.diariodeburgos.es/noticia/Z684A9873-B2B2-942A-22A0F2E070F96AC2/20140309/desconocida/intelectual/medinesa>> Fecha de consulta 28.09.2014.
- Anúrova, Irina (2013): *Español VI. Libro del alumno*. Moscú: Prosveschenie.
- Asís, Jorge (2013): *Sentido de la vida en el socialismo*: Editorial Sudamericana.
- Bagno, Vsevolod (2001): "Hispanismo en Rusia y en los Países del Este: Adónde va, de dónde viene", Arbor, [online], vol.168, nr.664, páginas 609-621. Accesible desde <<http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/issue/view/65>> Fecha de consulta 28.09.2014.
- Kondrashova, Nadezhda; Svetlana Kóstyleva (2010): *Español XI: Libro de profesor*. Moscú: Prosveschenie.
- , Svetlana Kóstyleva y Ana María González Salgado (2014): *Español XI: Libro del alumno*. Moscú: Prosveschenie.
- Mijeeva, Natalia (2010): *Problemas de la norma en la lengua y en el habla (la lengua española)*, [online], RUDN. Accesible desde <http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/index.php?id=1292&mod=disc&disc_id=541&disc_razdel=3783&p=-1> Fecha de consulta 28.08.2014.
- Solovtsova, Ela; Elena Lípova, Irina Anúrova (2012): *Español. PROGRAMAS de métodos. V-XI*. Moscú: Prosveschenie.
- Stepanova, Lilia (1998): "50 años del hispanismo en MSU: como empezaba". [online], Página web (en ruso) del Departamento de Filología Ibero-románica de la Facultad de Filología de la Universidad Estatal Lomonosov de Moscú, Rusia. Accesible desde <<http://www.philol.msu.ru/~iber/hist.html>> Fecha de consulta 28.09.2014.

¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula

José Miguel Blanco Pena^A
Tamkang University

RESUMEN: El objetivo principal de este artículo es dar a conocer las creencias y actitudes de una representación amplia de alumnos universitarios de China y de Taiwán, estudiantes de español como lengua extranjera, con respecto a las variedades fonéticas del español: “norma peninsular castellana” frente a “norma americana caribeña”. Para ello, se presentarán los resultados finales de un proyecto trienal¹ llevado a cabo por el autor durante los cursos académicos 2011-2014. De los datos analizados se desprende que la gran mayoría de los informantes prefiere la pronunciación de España a la de Hispanoamérica, variedades que por lo general saben distinguir bien, así como la existencia de una serie de creencias y prejuicios entre estos estudiantes que explican tal predilección.

1. Introducción

La pronunciación de un idioma tiene que ver con la *competencia fonética* de los hablantes, esto es, con la capacidad que permite a una persona producir y reconocer los elementos propios de una lengua a todos los niveles (sonidos, unidades rítmicas, unidades entonativas), así como identificar los que no lo son (Iruela, 2004: 35). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fonética se puede definir como la destreza en la percepción y la producción de: a) las unidades de la lengua (fonemas) y su realización en sonidos concretos (alófonos); b) los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad y demás); c) la composición fonética de las palabras (su estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.); d) los fenómenos de coarticulación (asimilación al punto de articulación, reducción de las vocales átonas, relajación articulatoria, elisión de sonidos consonánticos); e) el acento y el ritmo de las oraciones; f) la entonación.

Hoy día la competencia fonética se considera una parte fundamental de las destrezas orales de la lengua², o lo que es lo mismo, de la expresión oral, la comprensión auditiva y la interacción oral³. Por otro lado, la pronunciación

^A José Miguel Blanco Pena es catedrático de lengua española de la Universidad de Tamkang, Taiwán, donde lleva más de quince años enseñando español. Es también cofundador y codirector del grupo de investigación y de la revista SinoELE, especializados en la enseñanza de español a hablantes de chino. Ha impartido talleres de formación del profesorado en diferentes instituciones y universidades de China y Taiwán. Es autor, coordinador y editor de numerosas publicaciones sobre la enseñanza del español a sinohablantes.

defectuosa en una lengua extranjera no es simplemente un indicador de bajo nivel de conocimiento de la lengua, sino sobre todo un problema de comunicación y de interrelación social⁴. Sin embargo, aunque existe un acuerdo general sobre la importancia de la pronunciación en la clase de español como lengua extranjera (Listeri, 2003; Iruela, 2004) y, por otro lado, la investigación en fonética contrastiva y análisis de errores son líneas de trabajo que han adquirido en la última década un importante desarrollo⁵, los problemas fónicos siguen ocupando un lugar secundario en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que todavía no gozan de un espacio significativo en la práctica del aula. A esto hay que añadir que son muy pocos los trabajos de didáctica del español como lengua extranjera (E/LE), tanto teóricos como prácticos, centrados en este aspecto de la expresión oral⁶. Esta generalizada falta de atención al desarrollo de la competencia fonética en el aula de E/LE acarrea graves consecuencias para los alumnos, sobre todo a la hora de interactuar e integrarse socialmente⁷.

En lo que concierne al campo de la enseñanza del español a sinohablantes, también existen estudios recientes sobre fonética contrastiva y análisis de errores, donde se comparan diferentes aspectos fónicos del español y el chino (Lin, 1989; Ortí, 1990; Wang, 2001, 2007; Cortés, 2005, 2010; Planas, 2007, 2008, 2009, 2010; Cao, 2006), se analizan las dificultades y errores de pronunciación de los alumnos de habla china (Ortí, 1990; Cortés, 2005, 2010; Chen, 2011), y se presentan métodos y actividades específicas para la clase de pronunciación con este tipo de aprendices (Ortí, 1990; Lu, 1998; Cortés, 2007, 2009, 2010; Villaescusa, 2008, 2010a, 2010b; Briz, 2011). Todos estos trabajos reivindican, en definitiva, la importancia de la enseñanza de la pronunciación en la clase de español (Iruela, 2004; Poch, 2004).

No obstante, hasta ahora no se ha publicado, que nosotros sepamos, ningún trabajo que aborde las creencias, opiniones y actitudes de los alumnos sinohablantes de español en relación con la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación⁸. La ausencia de este tipo de estudios resulta bastante sorprendente, ya que conocer las creencias, preferencias y actitudes de un determinado grupo de alumnos en relación con las diferentes variedades del español, o con la enseñanza/aprendizaje de una destreza particular, por ejemplo, resulta de sumo

interés para todos los agentes e instituciones implicados en el campo de la didáctica del E/LE y, por lo tanto, tal información puede contribuir a prevenir futuros problemas docentes asociados a tales creencias, preferencias y actitudes. No cabe duda de que un mayor conocimiento no sólo de las dificultades reales de los alumnos en cuanto a la pronunciación, así como de sus errores (tanto receptivos como expresivos), sino también de sus creencias y actitudes hacia esta destreza nos permitirá orientar la enseñanza de la manera más adecuada e incrementar la presencia de objetivos y contenidos fónicos en los programas docentes.

Así, a continuación se pretende responder a preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan los alumnos sinohablantes sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio?

2. Metodología y perfil de los informantes

Para la presente investigación se ha seguido una metodología de tipo cuantitativo. Concretamente se ha utilizado una encuesta de opinión (ver anexo) basada, a su vez, en un test de percepción orientado a conocer la valoración de la norma fonética del español por parte de los alumnos. Para llevar a cabo esta encuesta, en diferentes momentos se hizo escuchar a los informantes cuatro grabaciones de audio de hablantes de español de diferentes zonas geográficas: cuatro textos orales, de entre 30 y 40 segundos de duración, de los cuales dos representaban la norma fonética “castellana” (Hombre 1 y Mujer 1) y otras dos, la norma fonética que grosso modo podríamos considerar “caribeña” (Hombre 2, colombiano, y Mujer 2, mexicana). Las preguntas de la encuesta tenían como finalidad conocer la opinión de los estudiantes sobre la pronunciación de cada uno de los cuatro hablantes escuchados, así como sus preferencias al respecto.

En un principio, la encuesta fue diseñada para ser usada con cualquier grupo de aprendices de E/LE, con lo que originalmente estaba redactada en español. No obstante, para este estudio fue traducida al chino con el fin de facilitar la comprensión de las preguntas por parte de los alumnos y, de esta manera, asegurar

una mayor fiabilidad de las respuestas. Asimismo, antes de comenzar la prueba, se les explicó en español y en chino en qué consistía el cuestionario.

En cuanto al perfil de los informantes, al principio (primer semestre del curso 2011-2012) se recogieron datos de un total de 288 alumnos del Departamento de Español de la Universidad de Tamkang (en el noroeste de Taiwán); se trataba de estudiantes de español universitarios de grado (278) y posgrado (10). Más tarde, entre septiembre y octubre de 2012, se amplió la muestra en Taiwán con datos de 105 estudiantes de grado, de tercer y cuarto curso, pertenecientes al Departamento de Español de la Universidad Fu Jen (situada en Taipéi). Finalmente, entre el 20 y el 27 de abril de 2013, se realizó un trabajo de campo en la Universidad de Estudios Extranjeros de Shanghái (SISU), donde se recogieron datos de 111 alumnos de grado, de segundo a cuarto curso, adscritos a la Facultad de Español.

Así, pues, en total se obtuvieron datos de 504 informantes sinohablantes de tres centros universitarios, dos de Taiwán y uno de China. La mayoría de ellos (alrededor del 75%) eran, por tanto, estudiantes taiwaneses, de nacionalidad taiwanesa y nacidos en Taiwán, tal como se refleja en los tres gráficos siguientes:

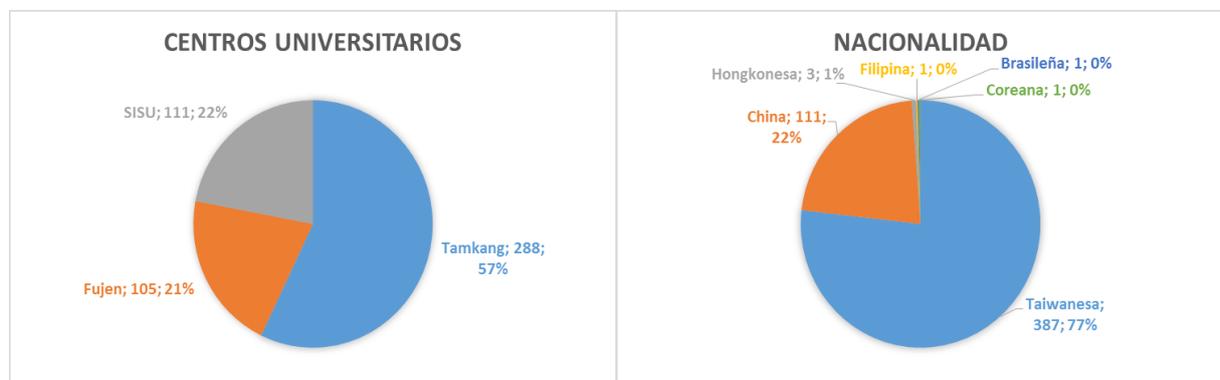


Gráfico 1.- Variable “centro universitario”

Gráfico 2.- Variable “nacionalidad”

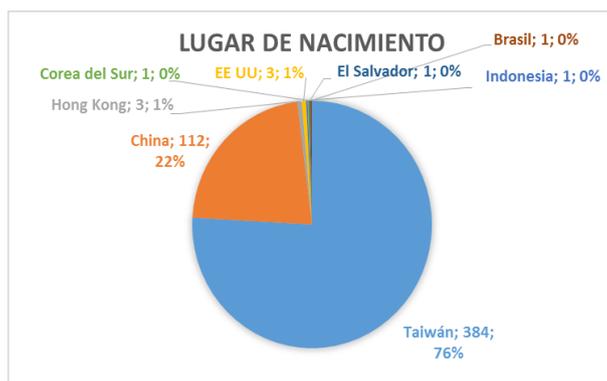


Gráfico 3.- Variable "lugar de nacimiento"

De estos 504 informantes, el 80% eran mujeres y el restante 20%, hombres; y casi todos (99%) con una edad comprendida entre los 18-25 años (el 1% restante, entre 25-35). Los dos gráficos siguientes muestran la distribución de los informantes en relación con estas dos últimas variables:

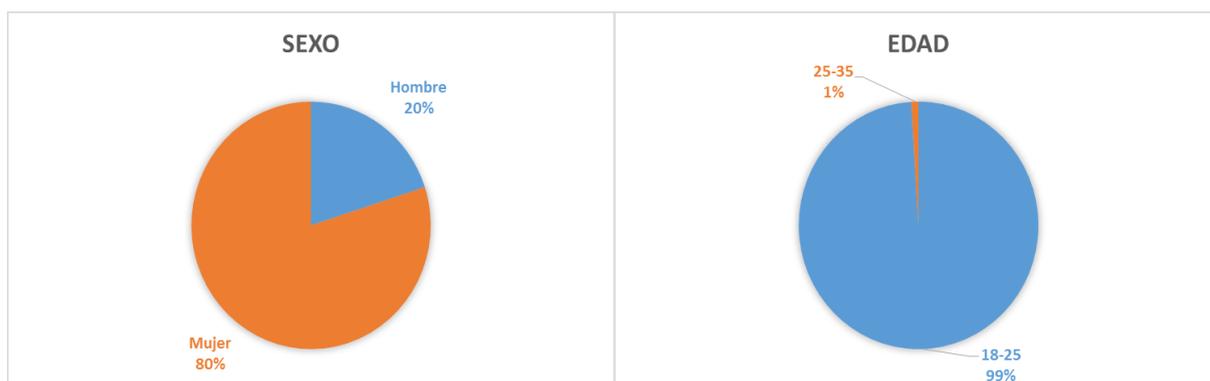


Gráfico 4.- Variable "sexo"

Gráfico 5.- Variable "edad"

El 67% de los alumnos afirmaba tener como única lengua materna el chino mandarín; el 21% reconocía tener como doble lengua materna el chino y minnanés o taiwanés, mientras que para un 3% lo eran el chino y el shanghainés; tan sólo un 7% afirmaba tener como lengua materna sólo el minnanés⁹, en tanto que sólo el shanghainés lo era para el 2%:

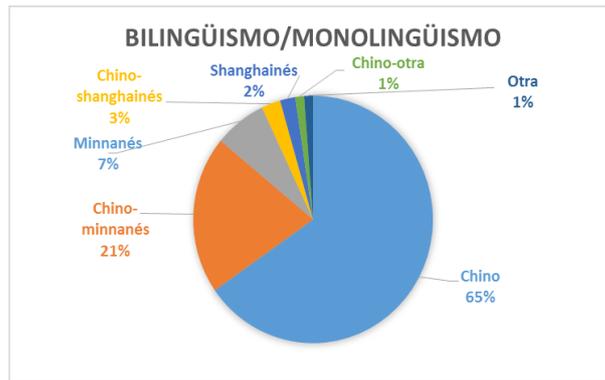


Gráfico 6.- Variable "lengua materna"

Otro factor social contemplado en el proyecto y, por tanto, en el formulario de recogida inicial de datos, era el contacto con el español, mediante las preguntas que muestran los siguientes seis gráficos. Los tres primeros inciden en las ocasiones de contacto en contextos de inmersión:



Gráfico 7.- Variable "contacto con el español" (1)



Gráfico 8.- Variable "contacto con el español" (2)



Gráfico 9.- Variable "contacto con el español" (3)

Es decir, la mayoría de los informantes indicó que en los últimos cinco años o no había visitado ningún país de habla hispana (59%) o sólo lo había hecho una vez (33%). Del 41% que afirmaba haber visitado alguno de estos países, los porcentajes más altos corresponden las estancias largas (seis meses o más, 35%) o cortas (un mes, 24%). En cuanto al uso del español durante esos viajes, si bien la mayoría afirmaba haberlo practicado siempre o con frecuencia (67%), llama la atención (negativamente, pues se trata de estudiantes de español universitarios) que un 33% reconociera no haberlo usado nada o muy poco.

Las otras tres preguntas abordaban las ocasiones de contacto con el español en su propio país, es decir, en situación de no inmersión:

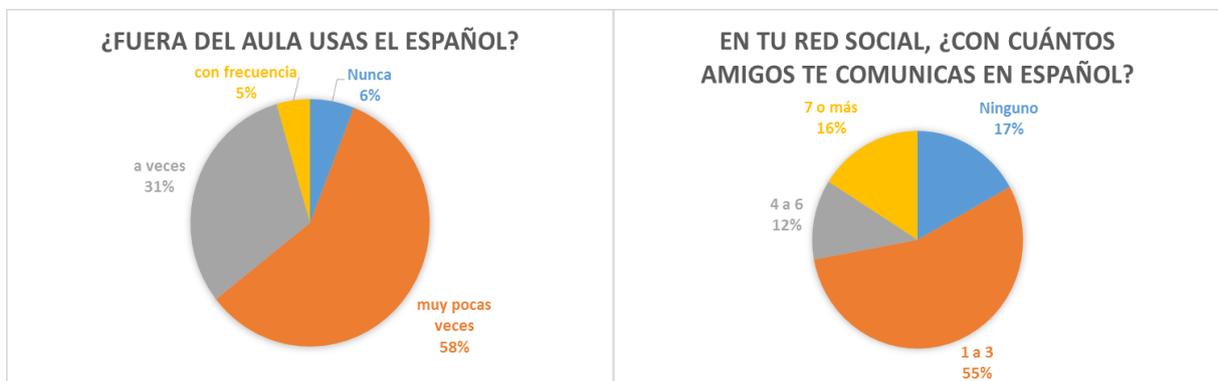


Gráfico 10.- Variable "contacto con el español" (4) Gráfico 11.- Variable "contacto con el español" (5)



Gráfico 12.- Variable "contacto con el español" (1)

Como se ve, la mayoría de los informantes aseguraba que muy pocas veces (58%) o sólo a veces (31%) usaba el español fuera del aula. Lo cual se corresponde con la respuesta a la siguiente cuestión, en que la mayoría afirmaba tener muy

pocos amigos con lo que practicar español (de uno a tres amigos, el 55%). En esta misma línea van las respuestas a la última pregunta (gráfico 12), pues los resultados más amplios corresponden a los que sólo a veces suelen escuchar música o ver cine en español (48%) y a quienes lo hacen muy pocas veces (35%).

Por último, se cuestionaba a los alumnos sobre factores lingüísticos externos como su nivel de español y de segunda lengua extranjera (inglés):

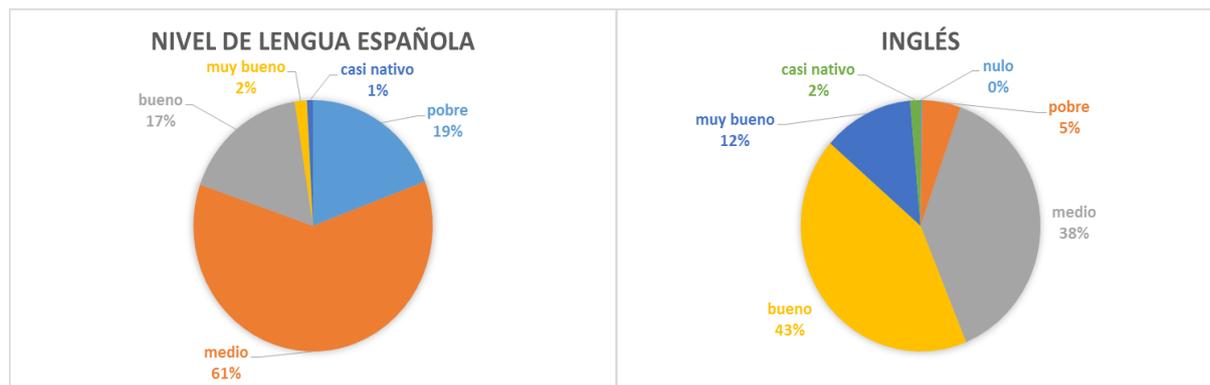


Gráfico 13.- Variable “nivel de español”

Gráfico 14.- Variable “nivel de inglés”

Como se puede apreciar, la mayoría de los informantes consideraba que su nivel de español era medio (61%), lo cual se corresponde con el nivel A2-B2 en el que se situaba el conjunto de los encuestados de acuerdo con sus respectivos planes de estudios. Por otro lado, y como cabía esperar, en general los alumnos reconocían que su nivel (bueno y muy bueno) de inglés era superior al de español.

Una vez expuesto el perfil de nuestros informantes, pasamos a presentar los resultados que arroja el análisis de las encuestas de opinión realizadas por los alumnos.

3. Resultados

En la primera parte de la prueba, los alumnos, después de escuchar los cuatro audios consecutivamente (por este orden: Hombre 1, castellano, Hombre 2, colombiano, Mujer 1, castellana, Mujer 2, mexicana), tenían que contestar a dos preguntas. La primera les invitaba a seleccionar a los dos locutores que entendían mejor. He aquí los resultados:

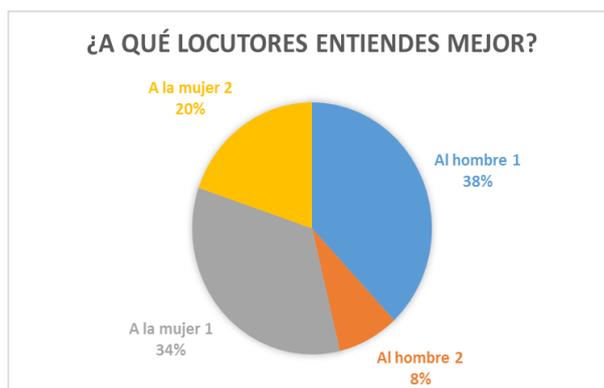


Gráfico 15.- Comprensión de los locutores

Como puede apreciarse, la mayoría de los informantes considera que entiende mejor al Hombre 1 (variedad peninsular castellana), aunque otro porcentaje alto se decanta por la Mujer 1 (también norma castellana). Es decir, un 72% de los encuestados parece entender mejor la norma peninsular frente a la hispanoamericana (28%). Desde otro punto de vista, los alumnos que afirman entender mejor a las dos mujeres (54%) superan ligeramente a los que indican comprender mejor a los dos hombres (46%).

La siguiente pregunta tenía como finalidad inquirir sobre las razones por las que los estudiantes creen que entienden mejor a uno u otro locutor, para lo cual se les ofrecía únicamente dos opciones: mayor claridad de la pronunciación, por un lado, y mejor vocalización, por otro. Pues bien, aquí los resultados no marcan diferencias, ya que la mitad exacta de los informantes señala que la pronunciación de su(s) locutor(es) preferido(s) es más clara, mientras la otra mitad considera que la razón de su predilección es que vocaliza(n) mejor:



Gráfico 16.- Razones de una mejor comprensión

A continuación, los participantes en la encuesta debían volver a escuchar los cuatro audios, pero esta vez no seguidos sino con un intervalo de tiempo suficiente para que les diera tiempo a valorar, por separado, el acento de cada uno de los locutores, eligiendo entre las siguientes seis opciones: suave, melódico, frío, agresivo, dulce, enérgico (pregunta 3). En los cuatro gráficos siguientes se muestra el resultado de esta parte de la encuesta, confrontando los resultados que atañen a la norma peninsular castellana, por un lado, con los correspondientes a la variedad americana caribeña, por otro:

Norma peninsular castellana

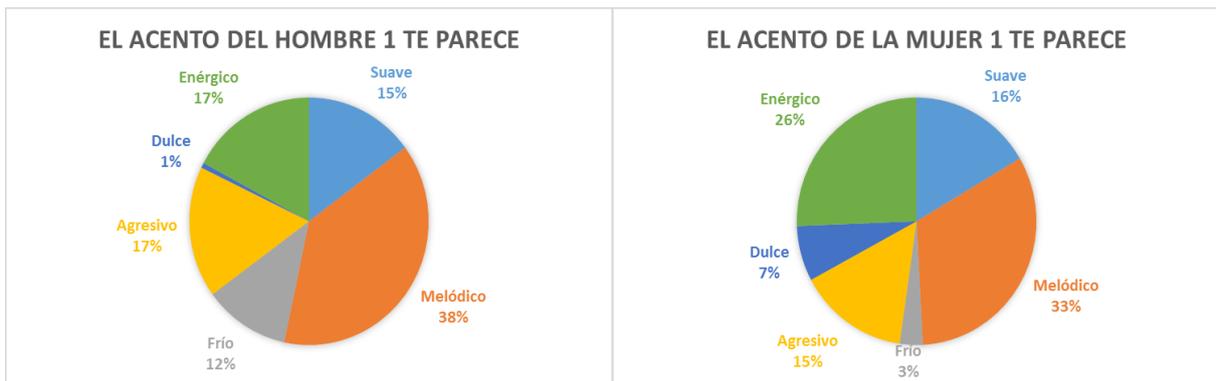


Gráfico 17.- Sobre el acento castellano (hombre)

Gráfico 18.- Sobre el acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña

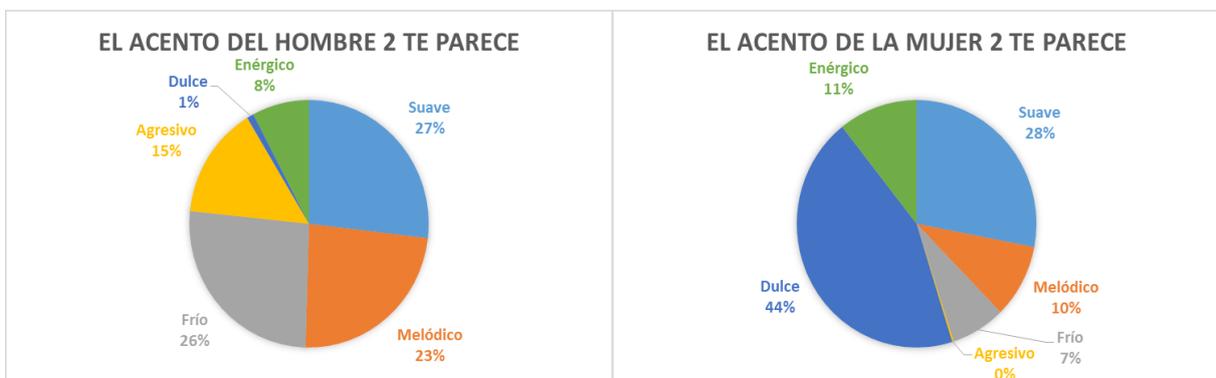


Gráfico 19 – Sobre el acento colombiano (hombre)

Gráfico 20 – Sobre el acento mexicano (mujer)

Si comparamos las opiniones de los informantes con respecto a las dos normas cuestionadas, observamos que, del acento correspondiente a la norma peninsular, la mayoría destaca, por igual tanto en el hombre como en la mujer, su carácter melódico, suave, enérgico y agresivo; mientras que tan solo una minoría lo considera frío (más el hombre que la mujer) o dulce (más la mujer que el hombre).

Con respecto a la norma americana, los porcentajes del hombre y la mujer difieren más que en el caso anterior: del acento del locutor varón, los informantes destacan casi por igual su naturaleza fría (26%), melódica (23%) y suave (27%), algo agresiva y muy poco o nada enérgico ni dulce; mientras que a casi la mitad de los alumnos el acento de la locutora les resulta dulce (44%) y, en menor medida, suave (28%). Por otro lado, si atendemos al sexo de los locutores, observamos que los porcentajes correspondientes a los dos hombres y a la Mujer 1 se aproximan entre sí, quedando la Mujer 2 (acento mexicano) como un caso de especial dulzura y suavidad.

La tercera parte de la encuesta (pregunta 4) tenía como objetivo comprobar la capacidad de los informantes de identificar la zona del ámbito hispánico a la que pertenece cada uno de los locutores: español de España (castellano) o español de Hispanoamérica (caribeño). Los resultados de esta sección quedan recogidos en los cuatro gráficos siguientes:

Norma peninsular castellana

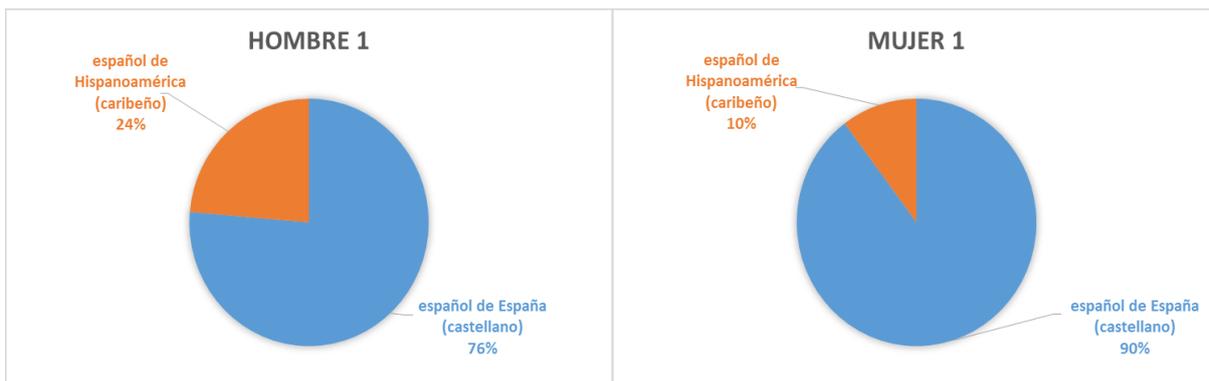


Gráfico 21.- Origen del acento castellano (hombre)

Gráfico 22.- Origen del acento castellano (mujer)

Norma americana caribeña

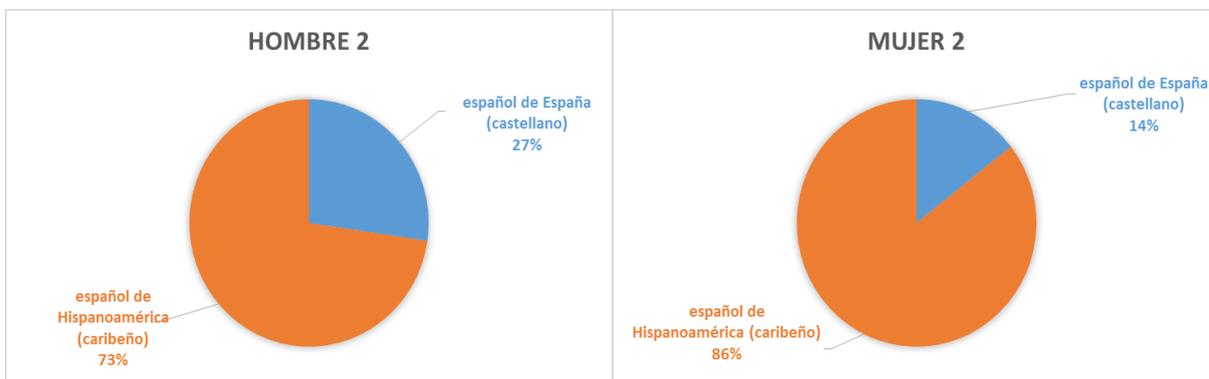


Gráfico 23.- Origen del acento colombiano (hombre)

Gráfico 24.- Origen del acento mexicano (mujer)

Es decir, a la hora de identificar los cuatro acentos o bien como español de España o bien como español hispanoamericano, la mayoría de los alumnos acierta, aunque con diferencias en los porcentajes. Así, donde hay más acuerdo es el caso de la Mujer 1 (norma peninsular castellana, 90%), siendo bastante alta también la conformidad para la Mujer 2 (variedad americana caribeña, 86%). Más dudas provoca en los informantes la identificación del acento de los locutores varones, en ambos casos con porcentajes similares de aciertos (76% y 73%) y errores (24% y 27%).

Finalmente, las dos últimas preguntas del cuestionario obligaban a los alumnos, primero, a decantarse por el tipo de pronunciación que les gusta más, española o hispanoamericana, y luego a fundamentar los motivos de su elección mediante una pregunta abierta. En el siguiente gráfico se recogen los resultados relativos a la primera de estas dos cuestiones:

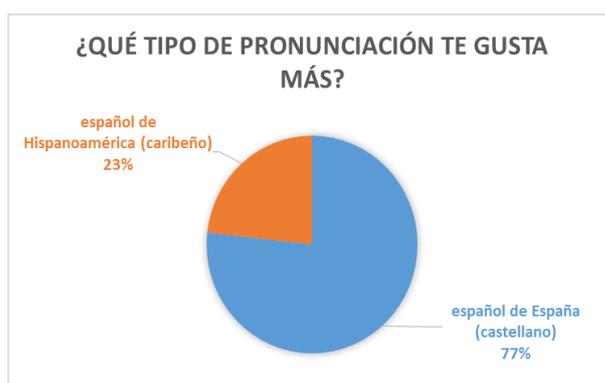


Gráfico 25.- Variedad fonética preferida

Como se puede apreciar, una amplia mayoría de los informantes (77%) se inclina por la pronunciación de España (norma castellana), frente a una clara minoría (23%) que prefiere el español hispanoamericano (caribeño). Las razones aportadas por los alumnos para justificar su elección son variadas, si bien una gran parte de los alumnos indica que la pronunciación de España: a) es más “clara” que la americana, porque se articula y se vocaliza mejor y el acento es más “marcado” y “enérgico”, menos “borroso” (107 informantes); b) se entiende mejor y, por tanto, es más fácil de reconocer y aprender, sobre todo para los principiantes (68 informantes); c) les resulta más familiar por estar más acostumbrados a ella (44 informantes); d) es más

“formal”, “adecuada”, “noble”, “ortodoxa”, “pura”, “tradicional” y “exacta” (19 informantes).

Entre los que prefieren la pronunciación hispanoamericana, la razón general que se aduce es que les suena mejor porque la consideran más “cómoda” de escuchar, más “suave”, “lenta”, “melódica”, “dulce”, “agradable”, menos “agresiva”, más “rítmica”, “musical” (como una canción), “viva, con más “sabor”, menos “monótona”, más “relajante” y menos “estresante”, es más “mística” (54 informantes).

Como curiosidad final, otras razones aportadas por los informantes fueron: a) en la pronunciación española hay menos enlaces entre palabras y sonidos, es decir, se come menos palabras y sonidos (18 informantes); 2) la pronunciación americana es más “sexy”, “atractiva”, “simpática” y “bonita” (11 informantes); 3) la pronunciación americana no distingue entre “c” y “s” y otros sonidos, por eso la prefiero (7 informantes).

4. Discusión

De los resultados obtenidos se desprende, en primer lugar, que no hay ningún locutor al que los alumnos entiendan considerablemente mejor que a otros. En cambio, llama la atención lo mal parado que sale a este respecto el hablante varón número 2, de acento colombiano, a quien solo un 8% de los informantes afirma haber entendido mejor. Dado que en el correspondiente audio no hay razones fonéticas de peso que justifiquen este porcentaje tan bajo, la causa quizá podría estar relacionada con posibles dificultades a la hora de comprender el significado y el sentido del texto. No obstante, el nivel léxico y gramatical del español escuchado en los cuatro audios es similar (B1-B2)¹⁰, de manera que una posible tarea para el futuro sería comprobar mediante indagaciones adicionales si efectivamente los estudiantes tienden a achacar al acento de un determinado locutor lo que en realidad es una baja competencia léxico-gramatical.

Los resultados tampoco reflejan una opinión claramente mayoritaria en relación con el motivo indicado por los estudiantes a la hora de justificar por qué entienden mejor a uno u otro locutor: el porcentaje de quienes eligen la claridad de la pronunciación se equipara al de quienes optan por la mejor vocalización. Si a esto

añadimos que algunos informantes decidieron marcar ambas opciones, quizá podría pensarse que éstos no tenían muy clara la diferencia entre ambas causas.

Por otro lado, una gran parte de los alumnos otorga claramente al acento de la mujer mexicana una mayor suavidad y, sobre todo, dulzura frente al resto de los acentos. En cambio, los dos acentos castellanos se consideran más enérgicos y agresivos que los caribeños, a la vez que la pronunciación de los hombres se ve como más fría que la de las mujeres. Estos resultados concuerdan con las preferencias de los alumnos por una u otra norma fonética, así como con las razones aportadas por éstos al final de la encuesta para justificar tal predilección.

En efecto, si se cruzan los datos de las preguntas 1 y 3 con los de las preguntas 4 y 5, se obtiene que prácticamente los mismos informantes que aseguran entender mejor la norma castellana, atribuyéndole un carácter más suave, melódico y enérgico, indican al mismo tiempo su predilección por la pronunciación de España por razones de claridad en la articulación y vocalización, por un lado, y de familiaridad y ortodoxia, por otro. En cambio, quienes afirman comprender mejor la norma caribeña, señalan al mismo tiempo su gusto por la pronunciación de Hispanoamérica por tratarse, precisamente, de una pronunciación más cómoda de escuchar (por su carácter suave, lento, melódico, dulce y agradable al oído).

En definitiva, las preferencias de los alumnos en cuanto a una u otra norma fonética del español, que la mayoría no tiene problemas en identificar y distinguir, se corresponden no sólo con su percepción de la articulación y vocalización de los sonidos (claridad del acento), sino también con sus creencias sobre el carácter (enérgico, suave, frío, dulce, melódico, agresivo.) del acento geográfico de los diferentes locutores. No obstante, llama la atención que para un porcentaje minoritario pero significativo de los estudiantes no resulte claro el origen del acento que escuchan, sobre todo cuando se trata de hombres.

5. Conclusiones

En la Introducción se indicaba que el objetivo del presente trabajo era responder a preguntas como: ¿Qué opinan los alumnos sinohablantes sobre la pronunciación de España? ¿Qué piensan sobre la pronunciación de Hispanoamérica? ¿Saben distinguir ambas variedades? ¿Qué prefieren, la pronunciación española o la

hispanoamericana? ¿Por qué? ¿Tienen algún prejuicio? Pues bien, de los datos aquí analizados, obtenidos a partir de una muestra bastante amplia y representativa de informantes, se desprende que la gran mayoría de los universitarios que estudian la carrera de español en Taiwán y China prefiere la pronunciación de España a la de Hispanoamérica, variedades que por lo general saben distinguir.

La razón principal que subyace a esta predilección es lo familiarizados que están los alumnos con la norma fonética castellana: al estar más acostumbrados a la pronunciación de España la entienden mejor. Esta familiarización es una consecuencia de dos factores: uno, la procedencia (peninsular) de la mayoría de los libros de texto y otros materiales (grabaciones sobre todo) usados en el aula, y otra, la procedencia de los profesores extranjeros (España) y lugar de formación de la mayoría de los profesores locales (también España).

El hecho de estar habituados al acento castellano lleva a los alumnos, a su vez, a establecer diferencias articulatorias con el acento americano; en la comparación éste sale perdiendo, ya que, a oídos de los estudiantes, tiene más enlaces y se come más sonidos, por lo que se etiqueta como menos exacto y, por tanto, inauténtico. A estas dos causas deben añadirse los prejuicios de los alumnos contra el acento del español americano y sus creencias, previas incluso a su primer contacto con el aprendizaje del idioma, en la superioridad del acento español sobre el americano: aquél es más estándar, correcto, puro y ortodoxo que éste.

Habida cuenta de la realidad hispanohablante en el mundo hoy día, donde el número de hablantes con acento mexicano, por ejemplo, triplica al de hablantes con acento peninsular de España, y de la asunción de esta realidad por parte del Instituto Cervantes, también a la hora de preparar los exámenes DELE, pruebas que hoy día constituyen un requisito de graduación para casi todos los estudiantes de la carrera de español en Taiwán, mientras que en China están adquiriendo más importancia, como conclusión final de este trabajo cabe apuntar la necesidad de luchar contra los prejuicios y las creencias de nuestros estudiantes en el día a día del aula, con el fin de hacerles ver la realidad antes señalada y predisponerles favorablemente hacia la pronunciación hispanoamericana. Para ello resulta imprescindible aumentar el tiempo de contacto de los alumnos con el acento

americano en el aula, así como fomentar en la medida de lo posible las ocasiones de contacto también fuera del aula.

Un apunte final: los resultados obtenidos en Taiwán prácticamente coinciden con los de China, lo cual apunta a que la preferencia por la pronunciación española y las razones que subyacen a esta predilección no se circunscriben sólo a los alumnos de una determinada área, sino a todo el ámbito sinohablante. Para acabar de confirmar esta hipótesis serían necesarias, no obstante, futuras investigaciones que ampliaran la muestra de informantes a otras ciudades de China y a Hong Kong.

Bibliografía

- Briz, Isabel (2011): "¿Por qué enseñar la pronunciación? Análisis y propuesta didáctica", *Suplementos SinoELE* (V Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China), [online], 5, 155-173. Accesible desde <http://www.sinoele.org/images/Congresos/IVJornadas/Actas/briz_155-173.pdf> 20 de diciembre de 2012.
- Cao, Yufei (2006): "Un estudio contrastivo de los fonemas oclusivos entre español y chino", *Sincronía*, [online], 2. Accesible desde <<http://sincronia.cucsh.udg.mx/caoyufei06.htm>> 20 de diciembre de 2012.
- Chen, Zhi (2011): "Errores articulatorios de los estudiantes chinos en la pronunciación de las consonantes españolas", *SinoELE*, [online], 4. Accesible desde <<http://sinoele.org/images/Revista/4/chen.pdf>> 12 de diciembre de 2012.
- Consejo Social Europeo (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC- Instituto Cervantes-Anaya.
- Cortés, Maximiano (2005): "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino", *Phonica*, [online], 1. Accesible desde <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf> 27 de diciembre de 2012.
- (2007): "Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos", *Centro Virtual Cervantes: DidactiRed*, [online]. Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm> 19 de diciembre de 2012.
- (2009): "De la fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos", *Suplementos marcoELE*, [online], 8. Accesible desde <http://marcoele.com/descargas/china/cortes_pronunciacion.pdf> 21 de diciembre de 2012.
- (2010): "Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para alumnos chinos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación". En: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas (eds.): *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico* (Manila, noviembre de 2009), [online], 39-58. Accesible desde

- <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/05_plenaria_02.pdf> 18 de diciembre de 2012.
- Iruela, Agustín (2004): *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona, [online]. Accesible desde <<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2009/AgustinIruela/Tesis.pdf>> 29 de diciembre de 2012.
- (2007a): “¿Qué es la pronunciación?”, *RedELE*, [online], 9. Accesible desde <http://www.educacion.gob.es/redele/revista9/articulo_iruela.pdf> 20 de diciembre de 2012.
- (2007b): “Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras”, *MarcoELE*, [online], 4. Accesible desde <<http://marcoele.com/principios-didacticos-para-la-ensenanza-de-lapronunciacion-en-lenguas-extranjeras/>> 14 de diciembre de 2012.
- Lin, Chuan-Chuan (1989): *Comparación fonética entre el chino y el español (中西文語音比較)*, tesina de máster, Universidad Fu Jen (Taipéi), Taiwán.
- Llisterri, Joaquim (2003): “La enseñanza de la pronunciación”. En: *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), [online], 91-114. Accesible desde <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf> 17 de diciembre de 2012.
- Lu, Hui-Chuan (1998): “La aplicación de sistemas CAI y multimedia en el aprendizaje de la pronunciación española”. En: Departamento de Español, Universidad de Tamkang (ed.): *Actas del Cuarto Congreso de Didáctica del Español en la República de China, Danshui (Taiwán)*, 17 de mayo, 1997, pp. 115-135.
- Ortí, Rosa (1990): *Comparación fonética, diagnóstico y tratamiento de las dificultades de los estudiantes chinos para aprender español*, tesis doctoral, Universidad de Filipinas. [Online]. Accesible desde <<http://hdl.handle.net/10201/5769>> 3 de enero de 2013.
- Poch, Dolores (2004): “Los contenidos fonéticos-fonológicos”. En: Sánchez, Jesús/Santos, Isabel: *Vademecum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 753-765.
- Planas, Silvia/Villalba, Xavier (2007): “Las similitudes en el contorno entonativo de las palabras del chino mandarín y de los grupos fónicos del español”. En: Balmaseda Maestu, Enrique (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*: Logroño 27-30 de septiembre de 2006, Vol. 2, pp. 901-914.
- Planas, Silvia (2008): “Enseñanza de la pronunciación del español en estudiantes chinos: la importancia de las destrezas y los contenidos prosódicos”. En: Pastor Cesteros, Susana/Roca Marín, Santiago: *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*: Alicante, 19-22 de septiembre de 2007, pp. 497-503.
- (2009): “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E/LE en alumnos chinos”, *RedELE*, [online], 17. Accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

- RedEle/Revista/2009_17/2009_redELE_17_04Planas.pdf?documentId=0901e72b80dd6fd8> 26 de diciembre de 2012.
- (2010): “*Equivalencias melódicas entre los tonos del chino mandarín y la entonación española*”, *Estudios de fonética experimental*, [online] 19, pp. 205-230. Accesible desde <http://stel.ub.edu/labfon/sites/default/files/XIX-11-S_Planas.pdf> 26 de diciembre de 2012.
- Villaescusa, Irene (2008): *¿El bollo o el pollo? Curso básico de pronunciación multimedia para hablantes de cantonés*, memoria de máster, Universidad de Nebrija, [online]. Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/25_anexo.pdf> 12 de enero de 2013.
- (2010a): “La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE”. En: Instituto Cervantes de Manila y Embajada de España en Filipinas (eds.): *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I Congreso de E/LE en Asia Pacífico* (Manila, noviembre de 2009), [online], pp. 127-145. Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf> 23 de enero de 2014.
- (2010b): “Más allá de los pares mínimos, ideas para integrar la pronunciación en la clase de ELE”, en *Suplementos Sinoele (Actas de las III Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China: Integración de destrezas comunicativas en el aula, dificultades y propuestas de aplicación)*, [online], 3. Accesible desde <http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii JornadasT_Irene.pdf> 30 de diciembre de 2012.
- Wang, Ho-Yen (2001): “Estudio fónico del chino mandarín y del español”. En: *Encuentros en Catay*, 15, pp. 70-118. [online]. Accesible desde <<http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282001%29.pdf>> 9 de diciembre de 2012.
- (2007): “Estudio fónico de los sonidos vocálicos y consonánticos del español y del taiwanés”. En: *Encuentros en Catay*, 21, pp. 204-205. [online]. Accesible desde <<http://www.sinoele.org/images/Encuentros/wang%20%282007%29.pdf>> 7 de diciembre de 2012.

Anexo

Test de percepción: Valoración de las normas fonéticas del español.

Escucha estos cuatro audios. Son de hablantes de español de diferentes zonas geográficas. Después, contesta a las preguntas.

- Audio 1: HOMBRE 1
- Audio 2: HOMBRE 2
- Audio 3: MUJER 1
- Audio 4: MUJER 2

1. ¿A qué locutores entiendes mejor? Marca **dos** opciones

- Al hombre 1 A la mujer 1
- Al hombre 2 A la mujer 2

2. ¿Por qué los/las entiendes mejor?

- Vocalizan mejor.
- Su pronunciación es más clara.

3. Escucha de nuevo. El acento del hombre 1 te parece:

- Suave Agresivo
- Melódico Dulce
- Frío Enérgico

Escucha de nuevo. El acento del hombre 2 te parece:

- Suave Agresivo
- Melódico Dulce
- Frío Enérgico

Escucha de nuevo. El acento de la mujer 1 te parece:

- Suave Agresivo
- Melódico Dulce
- Frío Enérgico

Escucha de nuevo. El acento de la mujer 2 te parece:

- Suave Agresivo
- Melódico Dulce
- Frío Enérgico

4. ¿A qué zona del ámbito hispánico crees que pertenece cada uno?

Hombre 1: español de España (castellano)

español de Hispanoamérica (caribeño)

Hombre 2: español de España (castellano)

español de Hispanoamérica (caribeño)

Mujer 1: español de España (castellano)

español de Hispanoamérica (caribeño)

Mujer 2: español de España (castellano)

español de Hispanoamérica (caribeño)

5. ¿Qué tipo de pronunciación te gusta más?

español de España (castellano)

español de Hispanoamérica (caribeño)

¿Por

qué?

¹ Proyecto trienal titulado “Adquisición y aprendizaje del componente fónico de español como lengua extranjera en Taiwán”, copatrocinado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología del Gobierno de Taiwán y el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España. Para más información sobre el proyecto internacional en el que se inscribe la presente investigación, visítese el espacio web Fono.ele.

² Así lo confirman los estudios recientes sobre esta destreza, tras varias décadas de abandono a causa del énfasis puesto en una mal entendida “comunicabilidad” del lenguaje (Iruela, 2004).

³ Cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).

⁴ Cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).

⁵ En España, esta área de investigación va adquiriendo cada vez mayor presencia, sobre todo en lo que respecta a la comparación de diferentes aspectos fónicos del español y lenguas como el inglés.

⁶ Sobre las razones de esta contradicción, cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).

⁷ Sobre estas consecuencias, cfr. grupo de investigación Fono.ele (en línea).

⁸ En realidad, tampoco nos consta ninguna investigación sobre este tema en todo el ámbito de la enseñanza de la enseñanza del español como lengua extranjera.

⁹ Se descartaron varios informantes que afirmaban tener como lengua materna el hakka (4), el inglés (4), el cantonés (1), el portugués (1) y el español (1). Por otro lado, cuatro estudiantes tenían doble nacionalidad, mientras que otros siete nacieron fuera de Taiwán; también fueron descartados para este estudio.

¹⁰ Los temas de los cuatro audios eran: el periodismo escrito hoy día; un organismo internacional occidental; origen y desarrollo de la radio; la Organización de Estados Americanos.

ELECLIPS, una herramienta de enseñanza desde múltiples variedades diatópicas

María Pilar Celma Valero^A
Universidad de Valladolid (España)

RESUMEN: Nuestro trabajo parte de un cuestionamiento coincidente con el lema del congreso: *¿Qué español enseñar y cómo?* No creemos que ninguna variedad diatópica sea “mejor” que otra, por lo que conviene que los estudiantes se familiaricen con distintos acentos y usos. Y *¿cómo enseñar español?* No presentamos un método, porque cada grupo tiene unas necesidades especiales. Es el profesor el que valorará dichas necesidades y decidirá la orientación de la clase. Ofrecemos un repositorio con cientos de videos de todas las variedades diatópicas del español, procedentes de la vida natural (no guionizados), etiquetados por niveles (MCERL) y por otros criterios (léxico, gramática, funciones comunicativas, cultura...). Se ofrece la transcripción, una ficha gramatical y múltiples ejercicios interactivos.

Introducción

Se presenta a continuación el resultado de un trabajo desarrollado por un equipo de investigadores y docentes de la Universidad de Valladolid¹, que llevamos varios años trabajando en métodos y herramientas didácticas de E/LE. Nuestro trabajo parte de un cuestionamiento coincidente con el lema del congreso: *¿Qué español enseñar y cómo?*

Nuestra propuesta responde a una fórmula que integra tres elementos básicos para el aprendizaje de español:

- Parte de un fondo audiovisual singular e incomparable, con cientos de videoclips de la vida real (no guionizados) y de las más importantes variedades diatópicas y diastráticas del español peninsular y de América.
- Aprovecha al máximo las nuevas tecnologías.
- Cuenta con el respaldo de un equipo de especialistas en enseñanza de español, avalado por años de práctica en las aulas y con un sólido planteamiento teórico de base.

Fundamentos teóricos

Nuestro proyecto, en su concepción de la herramienta que propone, se inserta en un entendimiento del aprendizaje de las lenguas como forma de adquisición de una competencia comunicativa, término acuñado ya en 1971 por Hymes (1995).

^A **María Pilar Celma Valero** María Pilar Celma es doctora en Filología Española por la Universidad de Salamanca y en la actualidad es Catedrática de Literatura Española de la Universidad de Valladolid. Ha impartido numerosos cursos y conferencias sobre la explotación didáctica de la literatura, especialmente en E/LE. Es Presidenta de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español) y codirectora de la “Cátedra Miguel Delibes” (Universidad de Valladolid y Graduate Center de la City University of New York). Su dirección electrónica es: pilar@fyl.uva.es

En esta línea, asumimos algunos hitos significativos: la aplicación del concepto “competencia comunicativa” al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras condujo a un cambio de orientación metodológica en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, lo que tuvo una importancia fundamental en el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa, que buscó un marco de acción común para la enseñanza de las lenguas en Europa. Fruto de la iniciativa del Consejo de Europa se publicaron dos documentos, *The Threshold Level* (1975), que constituye la primera formulación explícita de objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación contextual y pragmática, cuya adaptación al español fue llevada a cabo por J.P. Slagter (1979); y *Notional Syllabuses* (Wilkins, 1976), en el que se formulan los conceptos de función lingüística y noción (métodos noción – funcionales).

En 1983, M. Canale (1995) propuso los componentes de la competencia comunicativa y distinguió los siguientes: subcompetencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Con la distinción de estas subcompetencias dentro de la más amplia que es la comunicativa, la enseñanza de segundas lenguas se acerca más a la realidad del aprendizaje de lenguas vivas, esto es, no se circunscribe únicamente a la enseñanza de un código lingüístico.

El enfoque comunicativo, en el que nos basamos para nuestro proyecto, integra de forma interdisciplinar las aportaciones de diversas disciplinas: la psicolingüística, porque pone en funcionamiento estrategias de carácter cognitivo; la etnografía del habla, de donde tomamos el concepto de competencia comunicativa; la pragmática, de donde extraemos el análisis de los actos de habla, que tendrán una importancia extrema en el concepto de función lingüística; la sociolingüística, de donde tomamos la idea de variación lingüística, como claramente se verá en las muestras de habla que recogeremos en los vídeos que conforman la base de nuestro proyecto; y, por último, en el análisis del discurso y de la conversación, que aportan importantes datos para resolver problemas comunicativos en el uso del lenguaje.

Sobre estos planteamientos, corroborados por ciertas experiencias y por la rentabilidad demostrada por algunos modelos, hemos intentado construir una herramienta que aproveche los recursos complejos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las TIC han creado (y no sólo para el aprendizaje de la lengua) un vehículo irrenunciable para la transmisión del conocimiento. Y, en lo que concretamente se refiere a la enseñanza de un idioma,

las TIC permiten la simulación de entornos de aprendizaje muy semejantes a aquellos en los que se produce la adquisición del idioma materno (Blake, 2013).

Hoy en día cualquier herramienta para el aprendizaje de un idioma no se concibe si no es a través de las TIC y lo que se conoce como *Computer-assisted language learning* (CALL)² (Tres elementos, sobre todo, vienen a poner en entredicho el encorsetamiento (curricular y metodológico) que la interacción permitida por el ordenador pone en evidencia:

- La posibilidad de ofrecer un proceso de aprendizaje a la carta, en función de las capacidades o disponibilidades del sujeto del aprendizaje.
- La inmersión del proceso aprendizaje en un entorno audiovisual más cercano a lo que es la adquisición nativa de un idioma.
- La posibilidad de interacción con otros usuarios (con diferentes roles) y con la máquina.

Sin embargo, ni el soporte ni el vehículo, por sí mismos constituyen una variación real en el modelo de aprendizaje. Cuesta mucho despegarse de un modelo de aprendizaje basado en la repetición de esquemas y actividades del aula convencional, lo que se inscribe en una concepción de proceso marcada por un programa o guía curricular que encorseta el progreso del aprendizaje en una secuenciación basada sobre todo en la gramática, o en el léxico, o en las funciones comunicativas. La función del ordenador en el aprendizaje de un idioma, con frecuencia, ha quedado reducida a mero instrumento de reproducción en formato digital de una metodología que sigue anclada en la tradición impresa.

Nuestra herramienta, consciente de todo lo anterior (presupuestos teóricos y metodológicos), en el marco de los nuevos horizontes de las TIC, busca el antecedente más cercano de nuestro proyecto en THE BLC LIBRARY OF FOREIGN LANGUAGE FILM CLIPS LEARNING LANGUAGE AND CULTURE THROUGH FILM, dirigido por Mark Kaiser, Associate Director of the Berkeley Languages Comite, e inscrito en el Proyecto Mundial de East Bay (EBWLP), desarrollado a partir de julio de 2012 y sostenido por la Universidad de California en Berkeley.

En la práctica de aprendizaje de idiomas que desarrolla la BLC LIBRARY (de la Universidad de California at Berkeley) desempeña un papel muy importante la inmersión del estudiante, mediante clips de films de diferentes culturas y en diferentes lenguas, en el sistema verbal (léxico, gramática, funciones comunicativas,

pragmática, cultura) de un idioma. La novedad pedagógica de esta propuesta reside, entre otros, en un punto: la superación del concepto de “método” y su sustitución por el de “repositorio de recursos”.

Tal sustitución no es caprichosa, sino que responde a una demanda de los docentes: el docente para sus clases presenciales no precisa un método cerrado (como los que han dominado el panorama de la enseñanza de idiomas hasta tiempos recientes) sino una biblioteca de recursos a los que acudir para dotar de contenidos su propio método.

Alguno de los principios sobre los que se basa BLC LIBRARY presuponen principios que conceptualmente compartimos, como son los siguientes:

- The clips [in BLC LIBRARY] *display particular uses of grammar.*
- The clips [in BLC LIBRARY] *contrast different types of linguistic behavior. For example, for many of the European languages, one could find clips where formal forms are used and those where informal forms are used. It has been our experience that film conveys a far more complex picture of usage than the generalized pointers typically found in our textbooks. In addition, one might use the various sociolect markings to illustrate regional or socio-economic dialects, bookish forms, antiquated language, etc.*
- The clips [in BLC LIBRARY] *illustrate cultural artifacts raised in the textbook or in other supplementary readings.*
- The clips [in BLC LIBRARY] *to illustrate what the interior of a church or to illustrate values: how people behave in a variety of situations in the target culture (queuing for a bus, reacting to a compliment, receiving a gift).*

Las posibilidades que ofrece una clase construida sobre los videoclips (dada la variedad y número de los mismos) es casi infinita y permite renovar el trabajo en el aula haciendo la actividad de aprendizaje algo más atractivo y natural. En la filosofía (y pedagogía) que subyace a tales afirmaciones, nuestra propuesta es más limitada en medios que la del BLC LIBRARY, pero más ambiciosa, como enseguida se explica.

Para la configuración de nuestra herramienta, además de la experiencia teórica y práctica de los miembros del equipo, hemos tenido en cuenta otros repositorios y una amplia bibliografía relacionada con la enseñanza de español. Otros repositorios de referencia son:

- Catálogo de voces hispánicas.

- Proyecto Videoele.
- Fonoteca del Cervantes virtual.
- Lingus tv.
- ATEI.

No obstante, nuestro proyecto se diferencia claramente (en contenidos y en tecnología) del modelo citado y supera al resto de repositorios de referencia, pues ninguno de estos repositorios reúne las condiciones de nuestra propuesta por alguna de las razones siguientes:

- Ninguno de los repositorios de referencia trabaja con la totalidad de las variantes diatópicas y diastráticas del español, recogiendo en este sentido una orientación centrífuga en la concepción de la norma que cada día se va imponiendo con más fuerza.
- Ninguno de los repositorios de referencia trabaja con vídeos de lenguaje natural, no guionizados.
- Ninguno de los repositorios de referencia reúne un número comparable de clips.
- Ninguno de los repositorios de referencia acompaña el repertorio de una red social (con posibilidades de chat y de ejercitación en actividades).

Nuestro repositorio, por sus características, constituye en sí mismo un corpora susceptible de valiosa utilización en dialectología y en sociolingüística.

Presentación de la herramienta *ELECLIPS*

Ante cualquier método o herramienta de enseñanza de E/LE, la primera pregunta que se plantea es: *¿Qué español enseñar?*

La Real Academia Española (RAE), en perfecta sintonía con las Academias de la Lengua de los otros países hispanohablantes, no prioriza ninguna variedad del español. Lo importante es enseñar un español estándar y culto, que se adecue a las normas generales acordadas entre todas ellas.

En un mundo global, en el que una de las motivaciones más fuertes para aprender una segunda lengua son las relaciones internacionales (economía, ciencia, cultura...), no se puede limitar la enseñanza de E/LE restringiendo su uso a una sola variedad diatópica.

En la enseñanza de E/LE hay que atender a distintas variedades del español, porque todas ellas son igualmente válidas. En todo caso, la insistencia en una variedad diatópica concreta dependerá de las circunstancias especiales del grupo: por ejemplo, la proximidad y

el intercambio con un país concreto, o el próximo viaje del grupo a una zona concreta.

La segunda pregunta que se plantea es ¿Cómo enseñar español? El problema que se plantea es que los métodos de enseñanza suelen ser cerrados. Las editoriales preparan manuales de aprendizaje de español, que no contemplan las peculiaridades: por ejemplo, no requieren la misma explicación sobre el artículo, y la misma dedicación a la ejercitación del mismo, los estudiantes italianos (cuyo uso en su lengua materna es muy similar al español) que los estudiantes chinos, cuya lengua materna no posee artículos.

Así pues, nuestro equipo cree que hay que adecuar la metodología a las peculiaridades de los aprendientes. Estamos convencidos de que el profesor de español requiere, más que un método cerrado, herramientas como repositorios o bancos de datos y actividades para que él pueda adecuar el *syllabus* del curso a las peculiaridades de su grupo y marcar el ritmo de aprendizaje de sus alumnos. Y esto sólo es posible, gracias a las posibilidades que ofrecen las TIC.

En esencia, la herramienta que hemos desarrollado, *ELECLIPS*³ es un repositorio de cientos de vídeos de la vida real (con todas las variedades peninsulares y latinoamericanas del español) y de miles de actividades asociadas a ellos, para que el usuario (profesor o alumno) construya su clase en solo dos pasos:



The image shows two screenshots of the ELECLIPS website. The top screenshot is the homepage, featuring the 'eleclips' logo, navigation links (Buscador, Tarifas, Quiénes somos, Instituciones, Ayuda), and a green 'Entrar' button. The main content area includes a video player showing a woman and a man, with the text: 'eleclips es la herramienta definitiva para profesores y alumnos de Español' and 'Cientos de clips de vídeo de la vida real y actividades asociadas a ellos.' Below this are two buttons: '¡Entra ya!' and 'Demo'.

The bottom screenshot shows the search interface. It has a header with the 'eleclips' logo and navigation links. Below the header is a 'Filtros de búsqueda' section with several dropdown menus for 'Nivel del español', 'Variante diatópica', 'Campo léxico', and 'Contenido gramatical'. Below the filters is a 'Resultados' section with the text 'Página 1 de 1. Mostrando 0 de 0 videos.'

La forma más sencilla y divertida de aprender en solo dos pasos

Primer paso

El usuario (profesor o alumno) selecciona los parámetros de búsqueda: nivel del español, variante diatópica, campo léxico, contenido gramatical, tema cultural, etc..

Figura 1. Página de inicio de *ELECLIPS*

Paso 1: El usuario (profesor o alumno) selecciona los parámetros de búsqueda: nivel del español (según el MCERL y el Plan curricular del Instituto Cervantes), función

comunicativa, variedades diatópicas, variedades diastráticas, campo léxico, contenido gramatical, tema cultural, etc., sobre los que desea trabajar.



Figura 2. Página del “Buscador” de ELECLIPS

Paso 2: *ELECLIPS* devuelve al usuario los materiales de una clase personalizada (por su selección en el paso anterior) con vídeos y actividades múltiples para desarrollar capacidades diversas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión escrita, conocimientos culturales, etc.

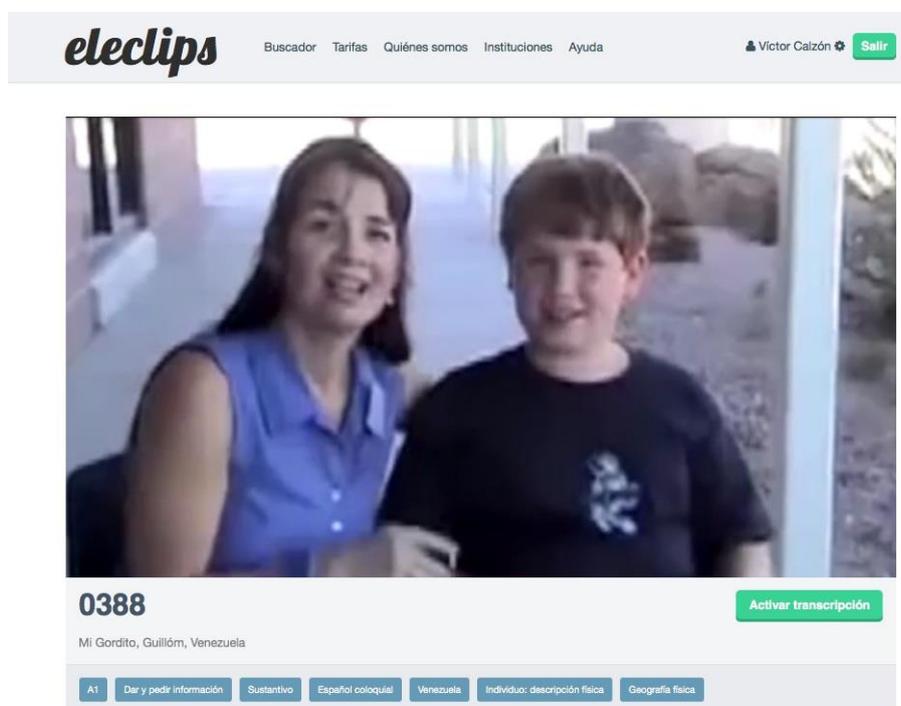


Figura 3. Página de “Actividades” de ELECLIPS

Así pues, frente a otros materiales que ofrecen un obligado y limitado menú

del día, la herramienta de *ELECLIPS* lo que ofrece es un menú a la carta, más respetuoso con el syllabus de cada profesor y con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Como puede observarse en la diapositiva precedente, cada vídeo lleva abajo referencia de su clasificación según los diversos criterios: Nivel, en este caso A1; Funciones comunicativas: “Dar y pedir información”; Gramática: “sustantivo”; variedad diastrática: “español coloquial”; variedad diatópica: Venezuela; léxico: “Individuo: descripción física”; y tema cultural, “Geografía física”. Un botón inferior permite también activar la transcripción del vídeo.

Las actividades y los ejercicios (autocorregibles) que acompañan a cada uno de los vídeos están concebidos para trabajar tanto la comprensión oral y lectora, como la expresión oral y escrita, o para practicar la gramática, el léxico o las funciones comunicativas.

The screenshot shows a web interface titled 'Actividades'. At the top right, there are navigation buttons: « Anterior and Siguiente ». Below this is a horizontal bar with 'PRESENTACIÓN' on the left and 'COMPRENSIÓN ORAL' in the center. A sidebar on the left lists categories: PRESENTACIÓN, Desarrollo de actividades, Conocimientos previos, COMPRENSIÓN ORAL (highlighted), GRAMÁTICA, LÉXICO, FUNCIÓN COMUNICATIVA, and CULTURA. The main content area features a yellow question mark icon and the instruction: 'Escucha con atención el vídeo y elige la opción correcta.' Below this are three questions with radio button options:

- ¿Cómo se llama el protagonista del vídeo?
 - Enrique San Miguel.
 - Enrique San Manuel.
 - Enrique González.
- ¿De dónde es?
 - De San Miguel, España.
 - De Santiago de Chile.
 - De España.
- ¿Cuántos hermanos son?
 - Dos.
 - Tres.
 - Cuatro.

Figura 4. Página de “Test” de *ELECLIPS*

Todos los contenidos se ajustan rigurosamente a los niveles (del A1 al C2) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; han pasado un minucioso

control académico y han sido testados en clases reales de USA y CE. Se ofrecen además fichas gramaticales (no generales sino adecuadas a cada uno de los niveles del MCERL):

ADJETIVOS POSESIVOS			
Un poseedor		Varios poseedores	
Singular	Plural	Singular	Plural
Voy de vacaciones con mi perro. Tu casa es grande. Este es Juan y esa es su amiga María.	Mis padres se llaman Elena y Paco. Tus hermanos son altos. Luis va de excursión el sábado con sus amigos.	Nuestro gato es viejo. Carmen y yo tenemos 18 años y nuestra amiga Laura tiene 20 años. Vuestro coche es rojo. María y Jorge, ¿esa es vuestra hija? Clara es alta y su hermano es bajo.	Nuestros abuelos viven cerca. Esas son nuestras hermanas mayores. Laura y Ana: ¡vuestros perros están en mi jardín! Vuestras habitaciones son pequeñas. Juan vive en Madrid y sus padres en Galicia.

NORMAS			
Siempre al inicio	Sin artículo	NUNCA con el verbo HABER	Concordancia de género y número
Mi casa/ casa mi*	Mi amiga/ la mi amiga*	Están mis libros/ hay mis libros*	Nuestra casa/ nuestro casa* Vuestras mesas/ vuestra mesas*

« Anterior Siguiente »

ara Núñez de la Fuente © Eva Álvarez Ramos © Agilice Digital

Figura 5. Página de “Cuadros gramaticales”

También las funciones comunicativas llevan explicaciones adecuadas al nivel y sus ejercicios correspondientes.

0022 Activar transcripción

Ana: Galicia

A1
Expresar gustos, deseos, sentimientos
Posesivos
Español coloquial
España
Vivienda
Población

Actividades relacionadas « Anterior Siguiente »

Ejercicio 1

PRESENTACIÓN

Desarrollo de actividades

Conocimientos previos

COMPRENSIÓN ORAL

GRAMÁTICA

LÉXICO

FUNCIÓN COMUNICATIVA

Ejercicio 1

Ejercicio 2

Ejercicio 3

CULTURA

Actividad presencial

? Rellenar huecos

EXPRESAR DESEOS	PREGUNTAR POR PLANES	EXPRESAR PLANES
Quiero + SN/infinitivo Quiero un coche nuevo. Quiero ir a Madrid.	¿Presente de indicativo + marcador temporal de futuro? ¿Trabajas mañana?	Marcador temporal de futuro + presente de indicativo El sábado voy a la playa.

Expresa deseos siguiendo los ejemplos del cuadro.

A ¿Como quieres viajar?

B Quiero viajar en avión.

A ¿Qué quieres comer?

B una manzana.

A ¿Qué quieres beber?

Figura 6. Página de “Actividades: funciones comunicativas”

Por último, es importante insistir en que nuestro equipo está convencido del papel fundamental del profesor de español. Las TIC han influido positivamente en el modo de aprendizaje, pero no han restado valor al protagonismo del profesor. Él es el que debe analizar las peculiaridades de su grupo y buscar la metodología y los recursos más adecuados y, en consecuencia, establecer el syllabus, con los contenidos, tareas y secuenciación correspondientes. *ELECLIPS* sugiere también actividades para realizar en grupo, en el aula:

Actividades relacionadas

0022 **Historias de familia** « Anterior

PRESENTACIÓN

Desarrollo de actividades  Actividad

Conocimientos previos

COMPRESIÓN ORAL

GRAMÁTICA

LÉXICO

FUNCIÓN COMUNICATIVA

CULTURA

Actividad presencial

Historias de familia

« Anterior

Para conocer mejor a vuestros compañeros preguntadles sobre su familia: cómo se llaman sus padres, cuántos hermanos tienen, si son hijos únicos, si tienen sobrinos, cuñados, etc... Si queréis saber más cosas preguntadles dónde viven sus familiares, cómo se llaman y qué tipo de casa tienen: chalé, piso, apartamento o estudio. Podéis escoger a uno o dos compañeros para hacerles las preguntas. Después explicaréis al resto de la clase lo que os han dicho esos compañeros sobre su familia.

Figura 7. Página de “Actividad presencial”

En conclusión, *ELECLIPS* se presenta no como un método de enseñanza de español, sino como una herramienta al servicio del profesor de E/LE. Sólo las TIC propician una herramienta de este tipo, un repositorio que ofrece cientos de vídeos de la vida real y de casi todas las variedades diatópicas del español, con clasificación de los mismos por distintos criterios, con fichas explicativas y con tareas interactivas.

Así que *ELECLIPS* responde a las preguntas iniciales: *¿Qué español enseñar y cómo?* Indudablemente hay que atender a todas las variedades del español, porque todas ellas son igualmente válidas. En todo caso, la insistencia puntual en una sola variedad diatópica dependerá de las circunstancias especiales del grupo, por ejemplo, la proximidad y el intercambio con un país concreto. *¿Cómo enseñar español?*: adecuando la metodología a las peculiaridades de los aprendientes. De acuerdo con este principio, creemos que el profesor de español requiere, más que un método cerrado, herramientas como repositorios o bancos de datos y actividades para que él pueda adecuar el *syllabus* del curso a las peculiaridades de su grupo y

marcar el ritmo de aprendizaje de sus alumnos. Y esto sólo es posible, gracias a las posibilidades que ofrecen las TIC.

Bibliografía

- ATEI: <http://www.red-redial.net/biblioteca-videoteca,atei-1226.html> (fecha de consulta: 17/03/2015)
- Blake, Robert (2013): *Brave New Digital Classroom*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Canale, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En AA.VV. *Competencia comunicativa, Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 63-82.
- Catálogo de voces hispánicas: http://cvc.cervantes.es/LENGUA/voces_hispanicas/default.htm (fecha de consulta: 17/03/2015)
- ELECLIPS: <http://eleclips.agilicedigital.com> (fecha de consulta 17-03-2015)
- Hymes, D. (1995): "Acerca de la competencia comunicativa". En AA.VV. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-46
- Fonoteca del Cervantes virtual: <http://www.cervantesvirtual.com/fonoteca/>.
- Lingus tv: <http://www.lingus.tv/> (fecha de consulta: 17/03/2015)
- Proyecto Videoele. URL: <http://www.videoele.com/index.html> (fecha de consulta: 17/03/2015)
- Slagter, P.J. (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Van Ek, J. A. (1976): *The Threshold Level for modern language learning in schools*. Strasbourg: Council of Europe, Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Wilkins, D. A (1976): *Notional Syllabuses*. London, OUP.

¹ Insisto en que, aunque la ponencia fue presentada de manera individual en el Congreso, la herramienta que aquí se presenta es el resultado del trabajo de un equipo de investigación de la Universidad de Valladolid. Este equipo está dirigido por Robert Blake (Universidad de California at Davis), Javier Blasco y María Pilar Celma (Universidad de Valladolid).

² Véase para Europa EURO-CALL: <http://www.eurocall-languages.org/> (fecha de consulta: 17/03/2015)

³ ELECLIPS: <http://eleclips.agilicedigital.com> (fecha de consulta: 17/03/2015).

La variedad léxica del español en ELE/L2 fuentes de referencia y consulta

Carmen Chacón^A y M.^a Antonieta Andión Herrero^B
Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)

RESUMEN: El tratamiento de la diversidad léxica del español en clase de E-LE/L2 goza de gran interés hoy. Sin embargo, presenta varias carencias importantes. Primero, se ofrece como “léxico estándar” la variedad seleccionada por el profesor o el manual. Segundo, los geosinónimos no aparecen secuenciados según criterios de frecuencia, nivel de dificultad o extensión. Tercero, se ignoran las marcas sociolingüísticas, o se es poco riguroso en acotar su vitalidad geográfica. Y cuarto, se evita tratar los falsos cognados dialectales del tabú. Presentamos a continuación una reflexión sobre el tratamiento didáctico de la variación léxica, señalando los ámbitos de la diversidad, analizando fuentes de referencia y consulta, y aportando, por último, criterios para la programación curricular a través de un ejemplo aplicado.

Introducción

Desde finales de los años 80 ha aumentado notablemente la importancia que se da al componente léxico en clase de español lengua extranjera (ELE). A partir de las investigaciones de Michel Lewis (1993, 1997), el léxico en la clase de idiomas se ha considerado esencial y decisivo para garantizar la comunicación eficaz de los aprendices. Tanto en los manuales de español como en las publicaciones científicas observamos un acuciante interés respecto al tratamiento de esta competencia.

Aprender el léxico de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) no carece de complejidad: la dificultad de determinar el significado de las palabras, sobre todo fuera de contexto; la existencia de voces abstractas, que no evocan una imagen concreta en la conciencia del hablante; las palabras multifuncionales; la heterogeneidad e interferencia entre los campos léxicos, su carácter poco sistemático, etc. hacen de este componente, uno de los más complejos en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Como profesores de idiomas, nos planteamos de qué manera enseñamos el vocabulario en nuestras clases, garantizando su tratamiento

^A **Carmen Chacón García** es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Madrid. Ha cursado másteres de especialización en Formación de Profesores de ELE (Universidad de Barcelona) y en TIC para la enseñanza de lenguas (UNED). Actualmente tiene una beca de Formación de Profesorado Universitario e Investigador en el departamento de Lengua Española y Lingüística General de la UNED, donde realiza su tesis sobre variedades léxicas panhispánicas. Ha sido profesora de español en las universidades Paris-Dauphine y Panthéon-Assas, y ha trabajado en el Instituto Cervantes de París. Dirección de correo electrónico: cchacon@flog.uned.es

^B **M.^a Antonieta Andión Herrero** es doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alcalá. Es Profesora Titular del departamento de Lengua Española y Lingüística General de la UNED y Vicedecana de Calidad e Innovación de la Facultad de Filología. Ha participado en proyectos de la Academia de Ciencias de Cuba, el Instituto Cervantes y la Real Academia de la Lengua Española. Autora de artículos científicos, diccionarios, libros y manuales de ELE/L2, ha dirigido numerosos trabajos de investigación, tesis doctorales y memorias de másteres en el área de Lingüística Aplicada y Dialectología. Dirección de correo electrónico: maandion@flog.uned.es

explícito e implícito y potenciando, en la medida de lo posible, aquellas estrategias de aprendizaje que favorezcan este proceso¹.

Partimos de la base de que la adquisición léxica es un proceso dinámico, cognitivo y procesual, en el que se realizan tres tareas interconectadas que permiten incorporar las palabras a nuestro lexicón mental²: etiquetar, empaquetar y construir una red estructurada (Aitchison, 1994). El hecho de conocer una palabra implica, por tanto, incorporar numerosa información sobre ella así como establecer una gran cantidad de relaciones fónicas, morfológicas, sintácticas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas (Higueras García, 1996; Baralo, 2007; Grünwald y Roviró, 2007). Para enseñar el léxico los profesores de ELE desempeñamos diferentes tareas:

a) Seleccionar qué unidades léxicas vamos a enseñar.

Es fundamental ser conscientes de aquellas unidades léxicas que queremos que nuestros estudiantes aprendan. Se suele partir de campos léxicos o áreas temáticas secuenciadas por niveles, como "la alimentación", "las prendas de vestir" o "la vivienda". El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC), por ejemplo, ofrece inventarios de nociones clasificadas por campos léxicos (Instituto Cervantes, 2006).

Las unidades seleccionadas dependerán de las funciones lingüísticas exigidas por las situaciones comunicativas a las que se enfrenten los aprendices. En este sentido, debemos tener en cuenta dos aspectos:

- La rentabilidad: El profesor debe enseñar primero aquellos términos que son más generales, puesto que el estudiante los empleará con mayor frecuencia en mayor número de contextos. En niveles superiores, se introducirán variedades léxicas específicas que, aunque sean menos rentables, pueden ser igualmente necesarias para el aprendiz, garantizándole mayor riqueza léxica y expresiva.
- La extensión: el docente presentará en los primeros niveles de enseñanza aquellos términos que tengan mayor extensión geográfica, dejando para los niveles superiores aquellos términos regionales que exigen, en consecuencia, un mayor dominio lingüístico.

Así, los términos absolutamente fundamentales para el estudiante de español son aquellos que gozan de mayor extensión y rentabilidad. Ya sea por eliminación o inclusión, el léxico de ELE nunca es ajeno a la variedad léxica.

b) Secuenciar el orden en que enseñamos las unidades léxicas, es decir, decidir cuándo vamos a introducirlas en el aula.

Dependiendo de la rentabilidad y la extensión de los términos, el léxico se distribuye en los diferentes niveles de aprendizaje. Pero la secuenciación no solo se refiere a incorporar unas palabras u otras según el dominio lingüístico sino que además hace referencia a que una misma unidad léxica va "completando" su significado a lo largo del proceso de aprendizaje, adquiriendo nuevos niveles de profundidad. Los estudiantes no aprenden una palabra con todas sus acepciones, como si la estudiaran del diccionario. Los estudiantes incorporan, a lo largo de diferentes niveles y fases, nuevos significados de una misma unidad léxica, lo que permite que esta se revise, reactive y complete continuamente.

c) Poner en práctica la enseñanza de las unidades léxicas.

Para introducir los elementos léxicos es fundamental desarrollar una enseñanza explícita e implícita del vocabulario. Los ejercicios de práctica deben presentar una tipología variada, atractiva y significativa. Además, un número adecuado de exposiciones, en contexto (en una *situación comunicativa*) y cotexto (acompañada de otras unidades lingüísticas), favorece la adquisición de la palabra y su red de asociaciones, lo que además debe complementarse con un entrenamiento en técnicas y estrategias de aprendizaje³. El éxito de la retención de las palabras depende, en gran medida, de esta fase práctica. Cuanto más se procesa y manipula el léxico, mayores garantías tenemos de incorporarlo.

d) Reactivar las unidades aprendidas y evaluar el proceso.

Para garantizar su incorporación a la memoria a largo plazo es preciso realizar ejercicios de consolidación léxica, con el fin de reutilizar los elementos estudiados. Si no incluimos actividades de reutilización de vocabulario, las unidades léxicas no se fijan en la mente, independientemente de la calidad que tengan las actividades de presentación de vocabulario o de práctica que hayamos incluido en el currículo. A lo largo de este proceso de adquisición, las técnicas de evaluación son fundamentales para revelar si somos capaces o no de utilizar de manera activa las palabras aprendidas.

La variedad léxica del español

El español es un idioma multiétnico y plurinacional. Partiendo de esa base, proponemos que el *input* lingüístico que se presente en el aula de ELE sea variado y plurinormativo, sin importar cuál sea la variedad de procedencia del profesor.

La variedad del español –cualidad que le aporta riqueza y flexibilidad dentro de su unidad– se manifiesta con diferente intensidad en los distintos niveles de la lengua. En el plano léxico encontramos, seguramente, la mayor diversidad, sobre todo en lo que se refiere al léxico regional y rural. Esta disparidad en el léxico se explica por razones históricas, por la enorme extensión geográfica de nuestra lengua y la consecuente idiosincrasia sociocultural de sus hablantes así como por la convivencia de lenguas distintas en un mismo territorio. La diversidad lingüística se traduce así en implicaciones diversas, costumbres y tradiciones heterogéneas que ponen de manifiesto la realidad múltiple de los hispanohablantes.

Toda esta diversidad hace que el tratamiento de la variedad en el plano léxico resulte difícil de sistematizar. No obstante, los hispanohablantes contamos con dos grandes ventajas:

- Existe un léxico fundamental hispánico que es común a todos los hablantes y garantiza el éxito comunicativo entre todas las personas que hablan español.
- Muchas de las diferencias léxicas entre el español peninsular y las variedades americanas pueden deducirse por contexto.

La tendencia hacia el panhispanismo está cada vez más presente en los medios de comunicación, el cine, el fenómeno de las telenovelas americanas, la literatura y, por supuesto, Internet. Todo ello contribuye a una cierta homogeneización léxica que va dando forma a un español cada vez más global. Para el docente es imprescindible conocer ese léxico común, el léxico de convergencia. Este léxico neutralizado panhispánico es el que no puede faltar en el aula de español, puesto que garantiza la comunicación de los aprendices con un mayor número de hablantes⁴. Por cuestiones de tiempo, no nos podemos detener aquí en ello.

Cuando adoptamos una actitud abierta ante la variedad, no existe ningún impedimento para comprender a hablantes de lugares tan alejados como Colombia o España. Pero en convivencia flexible, nadie ignora la presencia de la diversidad. De ahí que para un profesor de español conocer y referirse a otras variedades lingüísticas sea condición necesaria. No pretendemos enseñar “todo” el léxico

hispanico a los aprendices sino hacerles conscientes de la heterogeneidad normativa que es inherente a nuestra lengua. La formación del profesor en este ámbito le permitirá acercarse sin miedo a la variedad y sentirse capaz de abordarla con criterio: las variedades se deben enseñar atendiendo a las necesidades comunicativas de los aprendices y a la idoneidad pragmática de las mismas.

Enseñar exclusivamente la variedad nativa —y todos tenemos la nuestra— como preferente es una limitación que puede salvarse. No parece justificado omitir que el español es una lengua diversa, o presentar como léxico del español —entiéndase del “español general”— palabras que en realidad pertenecen a una de sus normas cultas y, por tanto, son válidas exclusivamente en una geografía acotada del mundo hispanico.

Es esperable que los manuales se centren en una variedad, ya hemos hablado de ello en varias publicaciones; y que siendo de factoría española, esta puede muy bien ser, entre otras, la castellana (septentrional peninsular), pero es absolutamente conveniente que seleccionemos un material que muestre la variedad de la lengua; y si no fuera así, debemos complementar nuestras clases con esa información. Pero la cuestión que aquí nos ocupa es: ¿Cómo podemos aproximarnos a la variedad léxica en clase de ELE/L2?

Fenómenos específicos de variedad léxica

La variedad léxica del español puede manifestarse en diferentes ámbitos⁵:

- Encuentro de culturas: vocabulario de civilización. Se trata de palabras derivadas del contacto entre hablantes de diversas procedencias, muchas de ellas relacionadas con el campo léxico de las comidas (*arepa*, *gazpacho*, *ajiaco*) o de los animales (*carpincho*). Si echamos la vista atrás, hacia la historia de nuestra lengua, el último gran momento de crecimiento léxico del español se produjo como consecuencia del encuentro con las culturas y lenguas americanas. De la primera etapa de la colonización, pasaron voces del área del Caribe que han permanecido en el léxico activo de todos los hispanohablantes hasta nuestros días, como *canoas*, *hamaca* o *iguana*. En América —el gran escenario actual del español— quedan otras muchas voces supervivientes de ese primer momento, desconocidas en España, como *guacamayo* (papagayo) o *guanaxa* (pavo). En una segunda etapa de extensión

geográfica, el español tomó palabras del náhuatl (*tomate*), del quechua (*papa*), del aymara (*chinchilla*) y del guaraní (*piraña*). En sus zonas de pervivencia, estas lenguas —y otras de menor extensión— tuvieron una influencia más intensa. La realidad colonial y poscolonial de los pueblos americanos ha propiciado la recepción de préstamos de otras lenguas europeas, asiáticas y africanas que no pasaron al español europeo: africanismos (*ñanguear*), anglicismos (*living*), italianismos (*boliche*), catalanismos (*faena*), lusismos (*changador*), galicismos (*afiche*), germanismos (*chop*), filipinismos (*philip*).

- Vitalidad de las palabras: falsos arcaísmos. Son palabras del léxico actual americano que hace más de un siglo se dejaron de usar en España y generan diversidad léxica: *bravo* (irritado), *chancho* (cerdo), *durazno* (melocotón), *liviano* (ligero), *pollera* (falda), *recordar* (despertar), *retar* (reprender), *vidriera* (escaparate).
- Usos excluyentes: españolismos vs. americanismos. Palabras del español europeo (Es) desconocidas o no frecuentes en Hispanoamérica (Hi) y viceversa; por ejemplo, *ultramarinos* (Es) - *abarrotes/ almacén de comestibles* (Hi), *raíl* (Es) - *riel* (Hi), *albornoz* (Es) - *bata de baño* (Hi), *tahona* (Es) - *horno de pan* (Hi), *americana* (Es) - *saco* (Hi), *disco* (Es) - *semáforo* (Hi), *esquirol* (Es) - *rompehuelgas* (Hi), *pantano* (Es) - *embalse* (Hi), *patata* (Es) - *papa* (Hi).
- Desplazamientos de significados: homonimia y polisemia. Palabras con significados diferentes en el mundo hispánico. Por ejemplo, *guapo/a* puede tener varios significados: en Cuba, República Dominicana, Colombia, Bolivia y Argentina es '(persona) que enfrenta con coraje una situación difícil'; en Colombia, Bolivia, Paraguay, Argentina y Uruguay es '(persona) muy decidida para el trabajo o para las tareas más pesadas'; en España, '(persona) bien parecida, bien vestida'; en México, '(mujer) hábil en las labores domésticas'; en Cuba y Puerto Rico, 'agresivo, pendenciero; (persona) orgullosa y altanera'; en Chile, '(persona) estricta y severa'. Las diferencias pueden alcanzar frases; por ejemplo, el ofrecimiento colombiano *¿Le provoca un tinto?* equivale en España a *¿Le apetece un café?*
- Equivalencias de significados: geosinonimia. Palabras diferentes para un mismo concepto. Un 'vehículo automóvil de transporte público y trayecto fijo que se emplea habitualmente en el servicio urbano' puede ser designado como

autobús (España), *guagua* (Antillas, Canarias), *camión* (México), *chiva* (Panamá), *góndola* (Perú), *colectivo/ omni* (Argentina) o *micro/ liebre* (Chile). También existen exponentes diversos para una misma función, por ejemplo, las fórmulas para contestar al teléfono pueden ser diferentes en los países hispánicos: *diga(me)* (España), *¡hola!* (Argentina, Uruguay), *¡aló!* (Centroamérica, Caribe, Andes, Río de la Plata, Chile), *¿¡bueno!?* (México), *oigo* (Cuba).

- Diferencias estilísticas. Palabras equivalentes y conocidas en el mundo hispánico pero con preferencia de uso según zonas; por ejemplo, en el español europeo se prefieren las voces *estrecho*, *enfadarse*, *mono*, *tardar*, mientras que en el español americano se usan *angosto*, *enojarse*, *lindo*, *demorarse*.
- Diferencias morfológicas. Palabras que se distinguen por su proceso de afijación o derivación; por ejemplo, *cansadazo-cansadísimo*, *conferencista-conferenciante*, *matrimoniarse-casarse*, *florería-floristería*, *frutilla-fresa*.
- Diferencias pragmáticas. Frases que evidencian diferencias expresivas de interacción oral entre las distintas zonas hispanohablantes. Así, en Bogotá, por ejemplo, son usuales frases como: —*Mamita, ¿quiere cafecito? ¿Con lechecita? —Ahoritica se lo preparo*. Su equivalente en el español europeo (—*¿Madre (mamá), quieres café? ¿Con leche? —Ahora te lo preparo*) resultaría descortés o frío en muchas zonas americanas, evidenciando la tendencia mitigadora de esas variedades del español.
- *Palabras tabú, disfemismos y eufemismos*. Palabras que están dentro o fuera de áreas tabuizadas del español según países. Aunque más adelante dedicaremos un apartado a este fenómeno, sirva de ejemplo la palabra *culo*, usada actualmente en España sin apenas restricciones de registro, pero que en Hispanoamérica se considera grosera e insultante. De igual manera, son malsonantes: *coger* ‘acto sexual’ en México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Venezuela, Bolivia, Argentina, Uruguay; *concha* ‘vulva’ en Guatemala, El Salvador, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina, Uruguay, Chile; *pico* ‘pene’ en El Salvador, Costa Rica, Panamá, Cuba, Bolivia, Chile; o *bicho* ‘pene’ en Honduras, Nicaragua, Panamá, Cuba, Puerto Rico, Venezuela.

El tratamiento de la variedad léxica en clase de ELE/L2

Sobre todo en el terreno léxico, los hablantes tendemos a identificar nuestros propios usos lingüísticos (idiolecto) con la norma general del idioma. Pensamos que lo que decimos es “lo que se dice”, “lo correcto”, “lo más común”. Esta actitud es habitual entre los hablantes, resistentes a aceptar otras variedades dialectales con el afán de proteger la suya propia. El docente, como profesional dedicado a la enseñanza de la lengua, debe transmitir en el aula una actitud abierta ante las variedades, haciendo conscientes a los aprendices de que una lengua hablada en más de veinte países y distribuida a lo largo de miles de kilómetros se caracteriza, precisamente, por una pluralidad normativa y una heterogeneidad en el uso.

Como ya hemos apuntado, la formación del profesor es esencial para tratar la variedad léxica en el aula de ELE/L2. Lógicamente, el profesor no puede conocer todas las variedades léxicas del español —algo seguramente imposible— pero es condición obligada que conozca las fuentes y materiales a los que puede recurrir para conocer la diversidad léxica hispánica.

Es necesario señalar que el docente no es —o no tiene por qué ser— el investigador que realice un estudio sobre variedad léxica. Por ello, es fundamental que cuente con el resultado aplicado de estas investigaciones, de manera que pueda incorporar con mayor rigor el tratamiento de la variedad y su secuenciación en el aula de idiomas.

Fuentes de referencia y consulta

El interés por la variedad léxica del español ha crecido de manera exponencial en las últimas décadas. Podemos destacar algunos proyectos de investigación lingüística, como el *Diccionario de americanismos*; el *Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*; el proyecto *VARILEX*, centrado en el estudio de la variación léxica del español en el mundo; o el *Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible*, con el objetivo de elaborar diccionarios de disponibilidad léxica en las diversas zonas del mundo hispánico.

Los datos que arrojan las investigaciones de los proyectos mencionados así como los numerosos estudios sobre la enseñanza del vocabulario en clase de ELE/L2, nos permiten reflexionar sobre el tratamiento de la variedad léxica que realizamos como docentes. Para ello, es necesario analizar, en primer lugar, la diversidad léxica del español. ¿De qué variedades estamos hablando? ¿Cuáles y cuántas son?

Para analizar la variedad proponemos trabajar a partir de campos léxicos, con el fin de crear redes que asocien unas palabras con otras en nuestro lexicón mental. Lógicamente, no vamos a encontrar el mismo nivel de diversidad en todos los campos léxicos. Por ejemplo, encontraremos una variedad mayor en el campo de “la alimentación” que en el correspondiente a “las partes del cuerpo”. Una vez seleccionado un campo, nos acercaremos a su diversidad a partir de materiales fiables que arrojen datos concretos sobre variedad. Veamos algunos de ellos:

Diccionario de americanismos

El *Diccionario de americanismos*, publicado en el año 2010, constituye una herramienta de gran utilidad para estudiar la heterogeneidad léxica de los países de América⁶. Se trata de un diccionario diferencial, en el sentido de que incorpora únicamente el léxico no general del español. Así, dejando a un lado las palabras comunes a todos los hispanohablantes (que constituyen más del 80%) este diccionario presenta un glosario de términos habituales en América. El objetivo del diccionario es recoger el léxico de mayor frecuencia de uso en los últimos 50 años, incluyendo:

- Lexemas autóctonos de América.
- Creaciones originales americanas.
- Criollismos morfológicos.
- Lexemas de procedencia española con cambios semánticos.
- Arcaísmos españoles.
- Lexemas procedentes de otras lenguas.

Este diccionario resulta valiosísimo para estudiar la variedad léxica puesto que especifica las zonas geográficas en que se emplean las diferentes voces junto a sus acepciones.

VARILEX

Este proyecto muestra, en forma de mapas, la distribución geográfica de la variedad léxica. Los datos se presentan a través de campos léxicos y no como entradas de un diccionario, lo que nos permite analizar la variedad de un conjunto de palabras que se relacionan por su semántica. Los campos léxicos que por el momento ha estudiado *VARILEX* son los siguientes: casa, ciudad, comida, deporte, escritorio, general, juego, música, naturaleza, ocio, persona, prenda, social, transporte. A

través de su página web, accedemos a una serie de datos muy valiosos que reflejan la extensión geográfica de las variaciones léxicas de nuestra lengua.

Veamos el ejemplo de “air-bag”. Esta noción con el significado de “dispositivo que evita el choque directo con el volante”, muestra la siguiente variación léxica (marcamos en cursiva los anglicismos).

[AIR-BAG]

aerobag, *air-bag*, almohadón, bolsa de aire, bolsa de seguridad, globo de seguridad, guarda-volante, parachoque, parachoques, protector

Además de tener acceso a la lista de variedades léxicas de la noción, lo más interesante de VARILEX es que nos muestra la distribución geográfica de todas las variedades a través de mapas. De este modo, si seleccionamos una palabra se genera automáticamente un mapa con la variedad léxica que se ha registrado hasta ese mismo día. Podemos descubrir así que *bolsa de aire*, por ejemplo, tiene menor extensión geográfica en el uso de los hispanohablantes que el anglicismo *aerobag*⁷; así puede comprobarse en una vista general de los mapas.

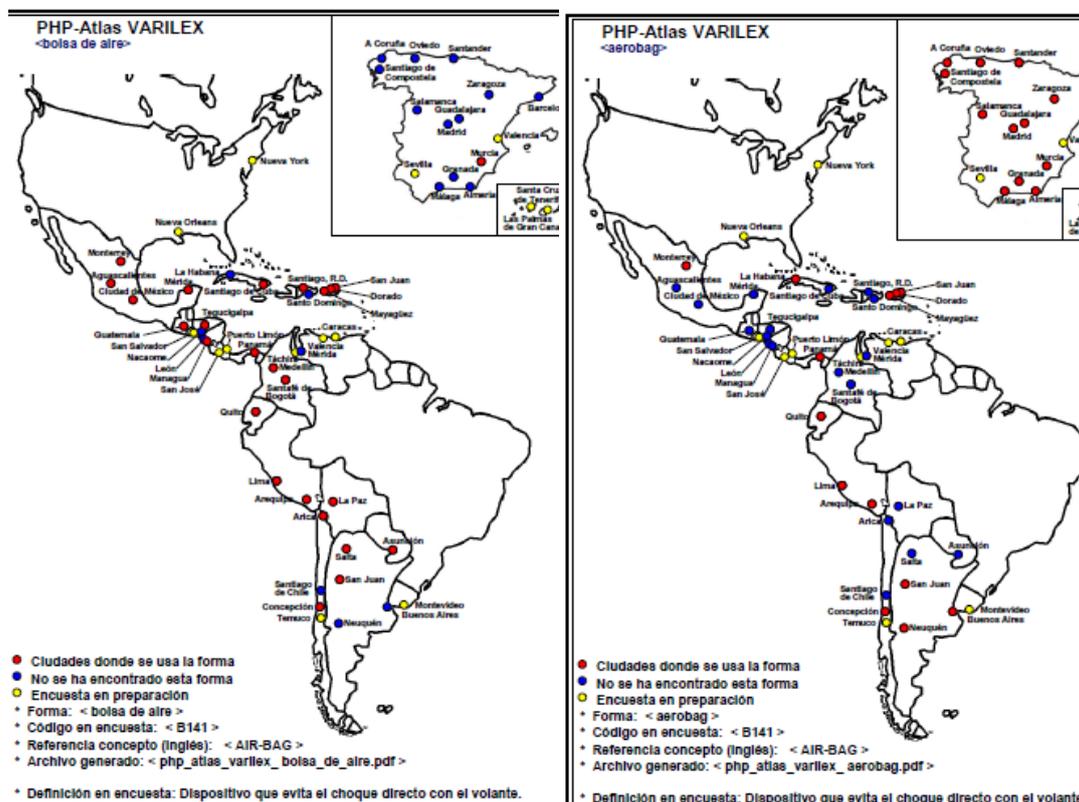


Figura 1. Mapas de la distribución de *bolsa de aire* y de *aerobag*. Fuente: VARILEX.

Lingüística de corpus

También es importante incorporar a nuestro análisis los datos que ofrecen diversos corpus que representan el habla viva actual del español en el mundo, algo enormemente útil para extraer conclusiones lingüísticas. De hecho, los corpus son imprescindibles para mostrar de manera objetiva y fiable la frecuencia léxica. La elección del corpus no es tarea sencilla. Es necesario saber escoger el corpus adecuado que refleje tanto la lengua oral como la escrita y que sea representativo de las hablas del español en sus diferentes geografías. Veamos algunos ejemplos:

- *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América*. Cuenta con 84 horas de grabación y está transcrito ortográficamente. Recoge la variedad geográfica de doce ciudades hispanicas. Ofrece variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), profesión y ciudad de residencia de cada informante. Se puede acceder a los textos aunque no a las grabaciones.
- *Corpus PRESEEA: Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América*. Presenta una serie de entrevistas semidirigidas estratificadas y recoge variedades geográficas de España e Hispanoamérica. Ofrece variables sociolingüísticas (edad, sexo y nivel sociocultural). Al proyecto se han incorporado diferentes grupos de trabajo de diversas zonas geográficas que trabajan con una metodología común y van publicando poco a poco sus propios corpus.
- *Corpus CUMBRE*. Se trata de una enorme base de datos que contiene veinte millones de palabras extraídas de textos orales y escritos en España e Hispanoamérica. Resulta excelente para el trabajo léxico, por lo que se utilizó para la publicación del *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*. Su gran inconveniente es que no es de acceso público sino que pertenece a la editorial SGEL.

¿Cómo trabajar con la variedad?

Una vez que conocemos la variedad de un concepto léxico en la globalidad del mundo hispanico, el siguiente paso es analizar las áreas geográficas en que se presenta esta diversidad. No perdamos de vista que el objetivo último de este análisis es determinar cómo introducir las variedades lingüísticas en el aula de

ELE/L2. Para incluir determinadas nociones en el *input* que ofreceremos al estudiante de español, estas deben tener un área de validez considerablemente amplia. Es fundamental, por tanto, estudiar la extensión geográfica global que representa cada variedad.

Gracias a la información que nos ofrecen las herramientas de análisis que hemos presentado sabemos en qué países se utilizan las distintas variedades. Para que sea posible analizar la diversidad de un territorio tan extenso necesitamos establecer áreas lingüísticas que agrupen las diferentes regiones hispánicas, aún sabiendo que no existe una correspondencia biunívoca entre isoglosas lingüísticas y países:

Zonas geográficas para analizar la variedad léxica
<i>Centroamérica:</i> México + Am. Central (Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica)
<i>Antillas:</i> Venezuela + Caribe (Cuba , República Dominicana, Puerto Rico, Panamá)
<i>Andina:</i> Colombia , Perú, Ecuador, Bolivia
<i>Rioplatense:</i> Argentina , Uruguay, Paraguay
<i>Chilena:</i> Chile
<i>Peninsular:</i> España

Tabla 1. Zonas geográficas para el análisis de la variedad léxica.

Aunque los grupos nos resultan muy útiles para el estudio del léxico, no todos los países representan al mismo número de hablantes. Para afirmar con seguridad que existe una voz viva en una de las áreas nos basaremos en criterios demográficos. En el cuadro aparecen subrayados aquellos países con mayor peso demográfico en las diferentes zonas⁸.

Ejemplo práctico

Dado que esta presentación tiene un tiempo limitado, no podemos presentar aquí el tratamiento exhaustivo de la variedad de un campo léxico. Pondremos un ejemplo sobre cómo un profesor podría afrontar el tratamiento de la variedad léxica valiéndonos de las herramientas anteriormente expuestas.

La noción correspondiente a la prenda que designa la ‘parte superior del traje masculino con mangas largas que cubre hombros y torso hasta los muslos, abierta en la parte delantera, con solapa y botones’⁹ presenta las siguientes variedades léxicas: *americana, chaqueta, gabán, saco, saco de terno, saco de traje, vestón*¹⁰.

La consulta del *Diccionario de americanismos* y de los datos de *VARILEX* nos permite conocer los países en que se emplea cada palabra de manera significativa. Si agrupamos los países en zonas geográficas y analizamos el peso demográfico de cada uno de ellos, obtenemos las siguientes conclusiones:

- La palabra *chaqueta* está presente en todo el dominio hispánico, aunque hay que matizar que no en todos los países de cada zona.
- La palabra *saco*, es la siguiente más extendida. Se usa en muchos países —en más que *chaqueta*— pero no en todas las zonas: en España (solo se documenta en Murcia, para el resto del país tendría que estar en contexto ya que no es preferente) ni en Chile.
- La palabra *americana* está presente en las zonas española, mexicana (no centroamericana), caribeña y andina (solo Perú).
- Las palabras restantes (*capa, vestón, gabán*) están presentes en países aislados, sin llegar a representar la totalidad de las zonas geográficas correspondientes: *vestón*, en Bolivia y Chile; *gabán*, en Puerto Rico.

Siguiendo criterios de rentabilidad, frecuencia, especificidad y extensión léxica, proponemos el siguiente tratamiento de la variedad para la palabra:

Variedades léxicas	A1	A2	B1	B2	C1	C2
chaqueta	√	√				
saco	√	√				
americana	√	√				
vestón					√	√
gabán					√	√

Tabla 2. Propuesta del tratamiento de la variedad de la noción [Jacket].

Como vemos, la variedad más general se introduce en los primeros niveles de aprendizaje. Las variedades locales, en cambio, quedan relegadas a un nivel superior. No obstante, en caso de que el contexto de aprendizaje haga pertinente incluir con anterioridad alguna variedad local, el profesor debe hacerlo. Imaginemos, por ejemplo, que impartimos clase de español a aprendices extranjeros en Bolivia, o que nuestro grupo de alumnos va a estudiar el próximo curso en la Universidad de Santiago de Chile. En ese caso, el término *vestón* será el adecuado, además de los más generales *saco* y *chaqueta*.

Si ampliamos la mirada a un campo léxico, por ejemplo, al de “prendas de vestir”, con los mismos criterios usados anteriormente, encontramos que la propuesta de variantes se amplía, como aparece ejemplificado para algunos conceptos en la tabla que ofrecemos a continuación.

CONCEPTOS Y VARIANTES	ZONAS GEOGRÁFICAS					
	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
‘Prenda que se lleva pegada al cuerpo lisa o con adornos y leyendas. (No es una prenda interior)’						
<i>camiseta</i>	√	√	√	√	√	√
<i>playera</i>	√	√ (+Mx, CR, Gu)	√ (-Cu)	√ (+Ec)		
<i>t-shirt</i>		√ (+CR, EIS)	√ (+Pn, PR)			
<i>polera</i>			√ (+Pn, PR, RD)	√ (+Bo)		√
<i>franela</i>			√ (-Cu)			
<i>remera</i>				√ (+Bo)		√
<i>polo</i>	√			√ (+Pe)		√
<i>poloshirt</i>			√ (-Cu)			
<i>pulóver</i>			√			
<i>niqui</i>	√					
‘Prenda de vestir femenina que cubre de la	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>

cintura para abajo'						
<i>falda</i>	√	√	√	√	√ (+Ar)	√
<i>pollera</i>					√	√
<i>saya</i>	√		√			
'Prenda de vestir que se usa en invierno y se pone sobre todas las demás para ir por la calle'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>abrigo</i>	√	√	√	√	√	√
<i>chaquetón</i>	√		√	√ (+Pe)		√
sacón 'más largo que una chaqueta'				√	√	
<i>tapado</i> 'largo y cerrado'				√	√	
<i>chompa</i>				√	√ (-Ar)	
<i>cazadora</i> 'corta y ajustada'	√					
'Prenda de punto que recubre el pie'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>calcetines</i>	√	√	√	√	√	√
<i>medias</i>	√	√	√		√	√
<i>soquetes</i>				√ (+Bo)	√	√
<i>calcetas</i> 'gruesas y deportivas'		√				√
'Prenda interior femenina que recubre la parte inferior de la cintura'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>ropa interior</i>	√	√	√	√	√	√
<i>calzón(es)</i>		√ (-Mx)		√		√
<i>blúmer(s)</i>		√	√			
<i>panti(s)</i>		√	√ (-Cu)	√		√
<i>bombacha</i>				√ (-Ec)	√	√
<i>braga(s)</i>	√					

<i>pantaleta(s)</i>		√	√ (-Cu, RD)			
<i>interiores</i>			√ (+RD, Co)	√ (+Ec)		
<i>pantaloncillos</i>			√ (-Cu)	√ (+Ec, Pe)		
<i>calzonarios</i>				√ (+Ec, Pe)		
<i>cuadros</i>						√
'Prenda interior femenina que se utiliza para sujetar los senos'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>sostén</i>	√	√	√	√	√	√
<i>brasier</i>		√	√	√	√	√
<i>corpiño</i>		√			√	√
<i>sujetador</i>	√		√ (+Cu)	√ (+Pe)		
<i>ajustador</i>	√		√			
<i>portaseno</i>			√ (+RD)			√
<i>tallador</i>		√ (+CR)				
'Prenda interior masculina algo ajustada que se pone debajo de los pantalones'	<i>española</i>	<i>mexicana-centroamericana</i>	<i>caribeña</i>	<i>andina</i>	<i>rioplatense</i>	<i>chilena</i>
<i>ropa interior</i>	√	√	√	√	√	√
<i>calzoncillo(s)</i>	√	√	√	√	√	√
<i>slip</i>	√	√ (+Mx)	√ (+Pn)	√ (+Bo)	√	√
<i>bóxer 'ceñido'</i>		√	√			
<i>trusa</i>		√ (+Mx)		√ (+Pe)		
<i>pantaloncillos</i>			√ (-Pn, Cu)	√ (+Ec)		
<i>anatómico 'ceñido'</i>					√	
<i>interior</i>			√ (+RD, Ve)			

Tabla 3. Propuesta del tratamiento de la variedad del campo léxico "prendas de vestir". Así:

- La 'Prenda (no interior) que se lleva pegada al cuerpo lisa o con adornos y

leyendas' tiene las variantes ordenadas por extensión de usuarios → *camiseta, playera, t-shirt, polera, franela, remera, polo, poloshirt, pulóver y niqui*.

- La 'Prenda de vestir femenina que cubre de la cintura para abajo' → *falda, pollera y saya*.
- La 'Prenda de vestir que se usa en invierno y se pone sobre todas las demás para ir por la calle' → *abrigo, chaquetón, sacón* 'más largo que una chaqueta', *tapado* 'largo y cerrado', *chompa* y *cazadora* 'corta y ajustada'.

Y así sucesivamente. Si tomáramos como documento de referencia el *PCIC*, y teniendo en cuenta que este tiene la variedad castellana como preferente, cada una de las variantes propuestas encontraría su lugar de inserción en las nociones específicas relativas a la ropa en el apartado Ropa, calzado y complementos, secuenciadas de acuerdo con los niveles de dominio.

Reflexiones finales

Para concluir queremos compartir con ustedes algunas consideraciones:

Consideramos poco recomendable —y prácticamente imposible— presentar en clase de español todas las variedades léxicas de un concepto. Dado el tratamiento que tiene la variedad léxica en los manuales de español consultados y aunque el objetivo no sea llevar al aula estas listas de variedades léxicas, es fundamental que el profesor conozca su funcionamiento y distribución, puesto que le permitirá:

- Seleccionar con rigor científico las variedades léxicas que quiere llevar al aula.
- Ser crítico con los materiales de enseñanza cuando presenten como generales nociones léxicas que son exclusivas de alguna variedad concreta.
- Tomar conciencia de que nuestra variedad es una frente a muchas otras del mundo hispánico, y que, en ocasiones, nuestra variedad representa una minoría.
- Conocer aquellas variedades léxicas panhispánicas comunes a las distintas regiones de habla española.

Las variedades léxicas que introduzca el profesor de español dependerán de las necesidades de aprendizaje de sus aprendices. La secuenciación de la variedad es

un aspecto de la enseñanza muy difícil de sistematizar y siempre debe adecuarse al contexto de aprendizaje. Siguiendo los criterios expuestos, y a partir de la consulta de las obras de referencia a las que nos hemos referido, el docente escogerá con mayor rigor las variedades léxicas.

Es absolutamente necesario que el profesor cuente con un material de referencia que le permita conocer, optar y secuenciar la variedad léxica, según los diferentes contextos de aprendizaje. No conocemos una publicación que recoja las variedades léxicas del español agrupadas por campos léxicos, niveles de dominio y áreas geográficas, a la que pueda recurrir el docente de español con el fin de garantizar rentabilidad y adecuación léxica en sus clases. Confiamos en que pronto comenzarán a publicarse los resultados de las investigaciones actuales para garantizar una enseñanza significativa de la variedad léxica en clase de español.

Es importante invertir tiempo en nuestra formación y el tratamiento de la variedad debe ser uno de los objetivos: formación en conocimientos, en estrategias de autoaprendizaje y en actitudes.

Bibliografía

- Aitchison, Jean (1994): *Words in The Mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Diccionario de americanismos*. Madrid: Santillana.
- Baralo, Marta (2007), *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. [online], Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf> 1 de septiembre de 2014.
- Buesa Oliver, Tomás/Enguita Utrilla, José María (1992): *Léxico del Español de América: Su elemento patrimonial e indígena*. Madrid: Colecciones Mapfre.
- Cotton, Eleanor/Sharp, John (1988): *Spanish in the Americas*. Washington: Georgetown University Press.
- Grünwald, Andreas/Roviró, Barbara (2007), “La enciclopedia mental y las implicaciones para el trabajo de vocabulario en la enseñanza de las lenguas extranjeras”, *Pulso: Revista de educación*, [online], 30, 11-26. Accesible desde <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2498203>> 1 de septiembre de 2014.
- Higuera García, Marta (1996): “Aprender y enseñar léxico”. En: Miquel, Lourdes/Sans, Neus (eds.): *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Colección Expolingua, Fundación Actilibre, pp. 111-126.
- Haensch, Günther (2002), “Español de América y español de Europa (2ª parte)”, *Panacea@*, [online], vol. 3, n.º 7, 37-64. Accesible desde <http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n7_G_Haensch7.pdf> 1 de septiembre de 2014.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lewis, Michael (1993): *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- (1997): *Implementing the lexical approach: Putting theory into practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- Moreno de Alba, José G. (1992): *Diferencias léxicas entre España y América*. Madrid: Mapfre.
- Vidiella Andreu, Mercè (2012), *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. [online] Suplementos MarcoELE, 14. Accesible desde < <http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>>

¹ Para ampliar información sobre el enfoque léxico y su aplicación en los manuales de ELE/L2 recomendamos el trabajo de Vidiella Andreu (2012).

² El aprendizaje de una palabra es un proceso complejo que solo es posible gracias a la dotación genética que los humanos tenemos para desarrollar el lenguaje. Cada vez que aprendemos un elemento léxico, nuestra mente realiza una serie de operaciones para incorporarla de manera eficaz a un almacén de palabras que denominamos *lexicón mental*. Se trata de un conjunto de piezas léxicas que constituye un sistema articulado de rasgos, donde se especifican las propiedades fonéticas, semánticas y sintácticas de las palabras. El lexicón permite tanto la comprensión (vocabulario *pasivo* o *receptivo*) como la producción del habla (vocabulario *activo* o *productivo*). Además de estos dos tipos de vocabulario existe el vocabulario *en potencia*, que representa aquellas palabras que, aunque no forman parte del lexicón, se pueden deducir mediante estrategias.

³ Además de la práctica, la adquisición también debe estar orientada a mejorar las estrategias de aprendizaje. Son interesantes las actividades de retención y memorización, el aprendizaje de reglas mnemotécnicas o los ejercicios de descubrimiento de nuevas palabras. Es interesante además trabajar la inferencia del significado, puesto que el estudiante de segundas lenguas (como también nos ocurre a los hablantes nativos) encontrará siempre nuevas palabras cuyo significado desconoce y debe saber cómo interpretarlas.

⁴ Los medios de comunicación hacen que entremos en contacto con distintas variedades léxicas, aunque obviamente no todos los países tienen la misma proyección internacional. Estamos ante un proceso de homogeneización que supone un enriquecimiento mutuo progresivo y que permite conocer el léxico más importante de cada país. En recientes investigaciones, se ha comprobado que en los medios de comunicación de todo el mundo hispano el léxico coincide entre un 92% y un 100%. Esto significa que si se compara el vocabulario empleado en los medios, nos encontramos precisamente ante una verdadera convergencia léxica. El español internacional se extiende al léxico general, neutralizando las variantes regionales en favor de palabras comunes panhispánicas, lo que permite que voces que hasta hace muy poco eran exclusivamente americanas ahora se conozcan también en España (*pibe, chau, auto, extrañar, computadora, platicar, chance*, etc.)

⁵ Para acceder a un análisis exhaustivo de la variedad léxica del español recomendamos las publicaciones de Moreno de Alba (1992), Buesa Oliver y Enguita Utrilla (1992) y, especialmente, Haensch (2002).

⁶ El *Diccionario de americanismos* representa el resultado del trabajo común de las veintidós Academias de la lengua española y de la supervisión de una Comisión Interacadémica. La idea de crear un diccionario de americanismos nació ya a finales del siglo XIX pero no fue hasta los años 50, con la fundación de la Asociación de Academias de la Lengua Española, cuando se iniciaron trabajos sobre la unidad y la diversidad del español en el mundo.

⁷ Indudablemente, el proyecto de *VARILEX* es muy valioso desde un punto de vista representativo de las variedades léxicas del español. Nos presenta una idea bastante aproximada de las formas dialectales que se utilizan en todo el territorio hispánico. No obstante, la consulta directa de los mapas presenta ciertas limitaciones. Por ejemplo, sabemos que en América se prefiere el término *computador*, frente a *ordenador*, pero ¿en qué porcentaje? ¿A partir de cuántas encuestas se marcan las nociones en los mapas? Una fuente de referencia que puede guiarnos en el estudio de la diversidad léxica es el *Diccionario de americanismos*, que ejercerá de filtro riguroso a través del cual validaremos los datos de *VARILEX*.

⁸ Como podemos observar, proponemos una agrupación de todas las variedades peninsulares en un solo grupo, sin distinguir zonas (castellana, catalana, gallega, vasca, andaluza, extremeña, murciana y canaria). Esta agrupación es necesaria para realizar un estudio contrastivo de variedades, dada la enormidad geográfica en que se distribuye nuestro idioma. Respecto a las áreas americanas, nuestra agrupación responde a su relativa unidad y está basada en Cotton y Sharp (1988), que siguen la tradición más extendida de Henríquez Ureña. Sería más preciso trabajar con áreas genuinamente lingüísticas pero debido a las características del *Diccionario de americanismos*, proponemos una clasificación geográfica en seis grupos de países.

⁹ Para *VARILEX* es la noción [Jacket] como 'prenda de vestir masculina, que forma con el chaleco y los pantalones el traje completo. (No es de paño con botones dorados)'.

¹⁰ Aunque el inventario que ofrece *VARILEX* a este concepto incluye *chaleco* y *capa*, los desestimamos por considerarlo una imprecisión del sistema posiblemente causada por un error del informante. Ninguna fuente fiable del léxico americano consultada los corrobora.

Interferencias en la cultura

Agustín Corti^A
Universidad de Salzburgo (Austria)

RESUMEN: La pregunta de qué español enseñar se ha desarrollado poco en relación con la enseñanza de la cultura y se ha dado por sentado que materiales y docentes poseen un acceso directo a la misma. El presente artículo plantea diversas cuestiones que necesitan una respuesta si se han de enseñar contenidos culturales de manera fundada en el ámbito del español como lengua extranjera. Para ello se analiza la aparición de la cultura en un ejemplo de un manual y, a partir de las interferencias constatadas en dicho análisis, se plantea la pregunta de cómo integrar la unidad y la diversidad cultural ante la realidad de una lengua pluricéntrica.

En las siguientes líneas plantearé algunas cuestiones en torno a la pregunta de qué español enseñar en relación con el aprendizaje de contenidos culturales dentro del marco del español como lengua extranjera (ELE). El ámbito en el que se sitúan mis preguntas corresponde fundamental, aunque no exclusivamente, a la enseñanza de ELE a futuros profesores de lengua. Dentro de este campo me referiré a su vez al uso que se hace de los materiales disponibles, en concreto a los manuales. De acuerdo al espacio disponible para esta contribución desarrollaré el tema en base a un ejemplo concreto extraído del manual *Con Gusto* de la editorial Klett (Lloret, 2009), utilizado en el mundo germanoparlante. Estructuraré el artículo en tres partes. Primero presentaré algunos términos referentes al tratamiento de la cultura en ELE, luego analizaré el ejemplo para finalmente plantear algunas preguntas concernientes a la unidad y diversidad de la cultura hispanohablante. Las mismas requieren a mi entender una respuesta si se pretende enseñar contenidos culturales de manera fundada en el ámbito de ELE.

Presupuestos para tratar la cultura en clase

La visión generalizada introducida por el enfoque comunicativo hace ya algunas décadas parte de la base de que la enseñanza de una lengua debe posibilitar la comunicación; el siguiente paso argumental cuando se trata de tematizar los elementos culturales es que no existe comunicación posible si no es dentro de un

^A **Agustín Corti Arrás** es profesor asistente del Instituto de Romanística de la Universidad de Salzburgo (Austria). Actualmente lleva adelante un proyecto de posdoctorado (“Habilitation”) en el ámbito de la didáctica de la cultura e interculturalidad en ELE. Docente de ELE desde 2004 en el nivel universitario en la Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt y Ludwig-Maximilian Universität München de Alemania y actualmente en la Paris-Lodron Universität Salzburg de Austria. Su dirección de correo electrónico es: agustin.corti@sbg.ac.at

ámbito cultural concreto¹. Es decir, toda comunicación está determinada por las creencias, deseos y expectativas de los participantes en dicha comunicación. Este hecho lleva a que se deban tener en cuenta varios aspectos. (1) Para comunicarse en la lengua meta (L2) es necesario adquirir también las destrezas culturales correspondientes de la L2. (2) Toda enseñanza de una segunda lengua implica desde el inicio un contacto con la cultura de la L2. (3) El acceso a una cultura no es directo, sino que una cultura se construye en los diversos actos de negociación y está determinada por dichos actos. Aclararé a continuación de forma breve estas afirmaciones.

Respecto a (1), el muestrario de destrezas culturales para poder comunicarse presenta varios niveles de complejidad, desde algunos más simples como pedir un café hasta otros más complejos como puede ser poder discutir temas propios de una realidad particular teniendo en cuenta los diversos aspectos que están en juego en dicha realidad, tanto conocimientos declarativos como intenciones, formas de interacción o expresiones particulares de ese ámbito sociocultural. Las claves para decodificar este tipo de saber requieren conocimientos culturales de diferentes tipos².

En referencia al segundo punto (2), como ya han constatado los investigadores principales sobre el tema (Kramsch, 1998: 3; Risager, 2007: 9; Byram, 2008: 57), la mayoría de las personas que estudian una lengua extranjera ya han pasado por un proceso de enculturación, por lo que en el aprendizaje de una lengua extranjera se da desde el inicio un contacto con otra cultura diferente de dicha cultura de base (C1). No existe sin embargo unanimidad sobre la naturaleza de dicho contacto, por lo que dejo de lado aquí la posible dinámica y problemas de suponer dos polos culturales y las cuestiones de si debemos hablar en este sentido de inter o transculturalidad. Baste anotar aquí que la posición que se utilice en una clase de ELE no debe implicar un dualismo insalvable, lo que eliminaría cualquier comunicación, y que la posibilidad de operar con la continuidad existente entre diferentes construcciones culturales puede resultar pedagógicamente útil. Por el contrario, esto no puede llevar a eliminar, lo que sucede a menudo, las diferencias existentes dentro de una cultura considerada como uniforme a su vez que las similitudes evidentes entre dos culturas tomadas como diferentes³. Es decir, dentro

de una cultura C1 pueden existir diferencias insalvables y entre una cultura C1 y otra C2 puede existir una comunidad comunicativa.

La pregunta planteada en el punto (3) de cómo acceder a una cultura o cómo hablar sobre ella no es simple, más aún si se tienen en cuenta las diversas definiciones de cultura existentes. Para poder operar en este contexto quizá sea suficiente subrayar algunos aspectos aceptados de manera más o menos unánime en los estudios culturales respecto a la cultura: a) Las culturas no son homogéneas y se construyen de manera abierta; ningún discurso ni nadie determina una cultura exclusivamente, ya que se trata de un repositorio de significados compartidos y a disposición que los actores modifican constantemente; b) Una cultura no constituye una realidad que sea posible comprobar empíricamente, sino más bien un proceso de incorporación de significado fruto de la comunicación y que está a su vez a disposición de los hablantes para la producción de nuevos significados; por más que una cultura contenga hechos más o menos objetivables, estos siempre serán interpretados en un contexto de significación no unívoco; c) Una cultura posee un carácter textual que se interpreta en un acto comunicativo.

Soy consciente de que estas formulaciones poseen cierta ambigüedad, pero creo que se trata de una coine de los estudios culturales con la que es posible pensar los fenómenos importantes para la didáctica de la cultura en ELE⁴. Por otro lado, considero necesario tener en cuenta estos aspectos para poder desarrollar una visión unificada de los criterios en juego a la hora de considerar la cultura en ELE. La pregunta que me interesa plantear ahora es cómo repercuten estos elementos en la interacción con un manual de ELE en el contexto de una clase.

La representación de la cultura en los manuales de ELE: un caso ejemplar

Basta ojear un manual de ELE actual para observar que no sólo están presentes los elementos asociados al paradigma comunicativo, sino que se representan numerosos hechos que podemos considerar como culturales⁵. Ya sea una descripción de prácticas características de un lugar donde se habla el español, ya sea el intento de establecer algún tipo de mediación con la cultura de la L2 a través de comparaciones. Para poder analizar correctamente el carácter de dicha mediación es necesario tener en cuenta algunas de las funciones que pueden cumplir los manuales en la enseñanza. Cortazzi y Jin (1999) han destacado que un

manual puede hacer las veces de docente, mapa, fuente, instructor, autoridad, droga de la que se depende e ideología⁶. Sin entrar a analizar en profundidad estos aspectos, baste señalar que en el uso de un manual se debe partir de la base de que no estamos utilizando un elemento neutro. Entre las variables que cumplen un papel en el aprendizaje y la enseñanza, el manual está tan cargado ideológicamente como los sujetos que participan en dicho proceso. Es decir, un sujeto S (aprendiente) no accede a una cultura C2 (cultura meta) por medio de M (manual) con ayuda de D (docente), sino que utiliza M para construir C2. Es importante resaltar el terreno común donde docente, alumnos y manual se relacionan de manera multidireccional.

Más allá de las posibles asimetrías que puedan existir en materia de autoridad, dependientes de las culturas de aprendizaje y enseñanza, el docente suele tener una cierta preeminencia en el proceso. A nivel estructural sin embargo, el acceso a C2 no está a disposición de ninguno de los actores, tampoco del docente, ni yace escondido en el manual. No existe una representación neutra de una cultura que pueda ser evaluada de manera idéntica por los diferentes aprendientes y enseñantes o que esté plasmada en el manual.

Si se tiene en cuenta este aspecto, un elemento poco tematizado y sin respuestas concretas en las investigaciones sobre la cultura en la enseñanza de lenguas adquiere una importancia central: me refiero a los diferentes ruidos o interferencias que existen en el acceso al fenómeno cultural a través de los manuales y materiales. Con interferencias no me refiero a que sujetos diferentes defiendan creencias opuestas que impidan la comunicación, sino a las variables que cumplen un papel en la comunicación e inciden en el trabajo en el aula. Se trata de interferencias o ruidos que, al contrario de los malentendidos, no pueden eliminarse sin que la comunicación misma se vea en peligro. Las denomino interferencias no porque impidan la comunicación, sino porque, como la misma definición de interferencia lo sugiere, se cruzan en medio de lo que se presenta y se comprende como cultura. La falta de su tratamiento en clase o la omisión de dichos aspectos facilita una idea de cultura que adolece de diversas carencias, de los cuales los más importantes son quizá la uniformización y el olvido de la propia perspectiva. Por un lado, la uniformización se plasma a nivel temático –aparición de elementos sancionados por el interés de ciertos grupos sociales, pero no aparición de otros

pertenecientes a otros grupos—, y por otro lado en la perspectiva —generalmente dirigida a un lector implícito relativamente joven y de clase media interesado en el otro y con espíritu viajero y, a veces, hasta aventurero, presentado desde una perspectiva análoga—.

Para ilustrar estos aspectos analizaré un ejemplo concreto de representación de una cultura extraído del manual *Con gusto*, nivel A1, publicado en Stuttgart por la editorial Klett (Lloret, 2009: 71).

El ejemplo pertenece a la sección que lleva el subtítulo de *Cultura (Kultur* en alemán) y, a su vez, forma parte de una subsección llamada *Panamericana*. Como el nombre lo sugiere, la unidad está determinada por la ruta Panamericana que atraviesa el continente americano y por los sitios por los que pasa la misma. La estructura enunciativa elegida por los autores consiste, como se puede ver en el ejemplo, en que una persona cuenta algo sobre el país del que proviene y por el que atraviesa la ruta Panamericana.

7



el volcán Cayambe (5.700 m)

Panamericana

En Ecuador con Héctor.
¡Hola! Me llamo Héctor Inca y soy ecuatoriano. Vivo en Alemania y soy profesor de español. Me encanta presentarles mi país.

Ecuador es el segundo productor de cacao en Latinoamérica. Tenemos varios tipos de cacao de muy buena calidad. Es la base del chocolate, que me gusta mucho, sobre todo el chocolate puro con 70% de cacao.



■ *Y ahora usted: ¿Le gusta el chocolate? ¿En qué momentos lo come?*

En muchas regiones del país se puede hacer turismo rural en las "haciendas". Son casas tradicionales que ofrecen alojamiento y además muchas posibilidades para hacer excursiones. También hay haciendas en "la ruta del cacao" con visitas guiadas para ver su producción. Creo que es una idea muy buena estar en la naturaleza y además aprender cómo se produce el cacao.

■ *Y ahora usted: Usted está en una hacienda, pero no sabe si tiene desayuno. ¿Cómo preguntar?*

Si quiere pasar unos días inolvidables: las Islas Galápagos son un paraíso. Son catorce islas que están en el Océano Pacífico a casi 1.000 km del continente. Allí se pueden observar animales fabulosos como iguanas y tortugas. El 97% del territorio es parque nacional. Las islas son un tesoro que tenemos que proteger.

■ *Y ahora usted: Usted quiere reservar una noche de hotel en las Galápagos. Llame por teléfono al hotel y ¿qué dice?*



Otro lugar que siempre recomiendo y que a mí me gusta mucho es el mirador de Catequilla. Por Catequilla pasa el meridiano cero, el ecuador, que divide el mundo en dos hemisferios. Allí hay un monumento de nuestras antiguas culturas que tiene más de nueve siglos. Es un observatorio natural a 2.800 metros de altura. El cielo toca la tierra, ¡maravilloso!

■ *Y ahora usted: ¿Ha estado alguna vez en un lugar extraordinario? ¿Dónde?*

Quito, la capital, es visita obligatoria porque forma parte del Patrimonio Cultural de la Humanidad. En Quito les recomiendo el museo Capilla del Hombre, donde están los cuadros y las esculturas de Oswaldo Guayasamín, un artista de fama internacional.

■ *Y ahora usted: En el museo ofrecen una visita guiada a las 11 de la mañana. Pero el guía llega tarde y se disculpa. ¿Qué dice? ¿Y cómo reacciona usted?*

Una postal de Ecuador.
Usted pasa las vacaciones en Ecuador. Con las informaciones de Héctor, escriba una postal a un/a amigo/a.



setenta y uno ■ 71

Figura 1: Narración de Héctor Inca sobre su país en el manual *Con Gusto 1*

El personaje del ejemplo se llama Héctor Inca y afirma ser profesor de español en Alemania, así como oriundo de Ecuador —hecho posiblemente biográfico, ya que en el libro se agradece a las personas a cargo de la subsección *Panamericana* su colaboración—. A nivel gráfico hay 5 imágenes: el volcán Cayambe, una foto de Héctor, un cartel de la latitud 0, una trabajadora recogiendo cacao y una iguana.

Se trata de una narración en primera persona singular y plural: “¡Hola! Me llamo Héctor Inca y soy ecuatoriano. Vivo en Alemania y soy profesor de español. Me encanta presentarles mi país” (Lloveras, 2009: 71). En la narración misma se encuentran cinco párrafos con informaciones declarativas: *Ecuador es ...*, *En muchas regiones del país...*, *Si quiere...*, *Otro lugar...*, *Quito...*. Tales informaciones no están sin embargo presentadas como objetivas, sino que se encuentran mediadas por comentarios del personaje: *me gusta mucho*, *Creo que*, *siempre recomiendo*, *les recomiendo*.

El texto posee igualmente llamadas a los lectores (a los que se trata de usted) para comentar o dar opiniones sobre lo que afirma el texto. Existe un lector implícito al que se trata de usted, y al que se formulan ciertas preguntas para contrastar con la realidad de Héctor (*¿le gusta el chocolate?*, *¿ha estado en un lugar extraordinario?*) y al que se dan indicaciones para realizar actividades como pedir un desayuno o disculparse.

La dinámica que introduce la presentación de Ecuador debe considerarse en el contexto de su posible uso, es decir, ante un grupo para el cual este contenido constituye un elemento más de la interacción en torno a la cultura que se pretende aprender. Se debe resaltar la existencia —mencionada ya antes— de una continuidad entre los materiales, el docente y el alumno respecto a la cultura meta. Ninguno de los actores posee una mirada privilegiada ni yace en el manual una autoridad que exceda a los actores o que los sujetos no puedan contrastar rápidamente con informaciones similares. Si se atiende a la estrategia utilizada en el libro para presentar la cultura teniendo estos aspectos en cuenta, podemos observar lo siguiente:

- Las unidades culturales están constituidas por países (Ecuador en el ejemplo, otros en el resto de las páginas correspondientes a *Panamericana*). Por diversas razones, los análisis y las teorías sobre la cultura han llamado la

atención sobre lo problemático de utilizar las unidades de los Estados nacionales para describir culturas. Se puede señalar aquí quizá la objeción más general de que en un país no existe una, sino que hay diversas culturas y de que las fronteras son más permeables de lo que una descripción formal o geográfica expresa. Este caso es particularmente llamativo en el caso del español. Esta situación aporética plantea las siguientes preguntas: ¿Cómo determinar entonces qué perspectiva utilizar? ¿Es lícito presentar una referencia nacional muy utilizada en la vida cotidiana, pero inaceptable desde un punto de vista científico y argumentativo? Si esta perspectiva es natural, ¿en qué contextos y para quién lo es, qué grupos se retrotraen a esquemas conceptuales nacionales en qué situaciones? Es decir, ¿qué función cumplen los discursos cuando se usan los países como referencia?

- El discurso sobre la cultura de un país (Ecuador en este caso) pretende validarse con el relato de un miembro de dicho país que presenta su propio país. Se está frente a una unidad cultural determinada políticamente que se describe desde un integrante de la misma. La cuestión que se plantea en este caso es: ¿En qué medida puede representar una persona un espacio cultural? Seguramente si tenemos diversos actores tendremos entonces diferentes imágenes. ¿En qué argumentos se puede sostener una preeminencia de un miembro frente a los demás, más aún si no son miembros de un grupo asociado a tal unidad? Si atendemos al aspecto de la construcción cultural, no se puede defender en términos absolutos la autoridad de un discurso sobre otro. ¿Cómo puede sostenerse entonces la autoridad de una persona que posea una experiencia en un sitio sobre el discurso de otra persona que no posee una experiencia, digamos, de primera mano en ese sitio? ¿Cómo funciona este aspecto de selección de la perspectiva en una clase de ELE? ¿Qué papel cumplen los diferentes discursos sobre una unidad cultural elegida y cómo se interrelacionan las perspectivas discursivas? Evidentemente se trata aquí de un aspecto normativo que cumple un papel dependiendo de en qué cultura se está aprendiendo.
- Gran parte de los contenidos expresados en el ejemplo forman parte, a pesar del tamiz subjetivo introducido por el personaje, de un conocimiento declarativo. Se pueden formalizar las oraciones de la manera siguiente: En

Ecuador a, b, c. Se utiliza la fórmula común de que en un país (P) determinado (X) algo (a) tiene lugar (PXa) o, lo que es lo mismo, de que un país (P) determinado (X) es de cierta manera (a) (PXa). Este esquema o fórmula tan usual que utilizan cotidianamente los hablantes para determinar una cultura, no por ser común, resulta menos problemático. Más aún si lo encontramos en un manual para referirse a la cultura que se ha de aprender. En este sentido se debe preguntar: ¿En esta presentación marcada por el enfoque comunicativo no se encuentra el mismo conocimiento declarativo y autoritativo que se pretendía abandonar? ¿Es suficiente introducir una nueva perspectiva didáctica para modificar este aspecto? O, más fundamental, ¿ha logrado el enfoque comunicativo un acceso diferente a la cultura al proclamar la equivalencia de que toda comunicación es cultura? Este ejemplo llama la atención sobre la necesidad de volver a analizar cuidadosamente aspectos que se creían solucionados con la sola aplicación del enfoque didáctico. Pero, como sugeríamos al inicio, parece ser que si bien la comunicación requiere de la cultura, la introducción de aspectos concebidos como culturales en la comunicación no permite obtener la claridad que se necesita para desarrollar una didáctica adecuada de la lengua y la cultura.

- Por medio de una estrategia que se podría resumir bajo la fórmula del “esto es digno de ver”, el narrador construye en el ejemplo una cultura posible; pero la cultura aquí presentada no varía sustancialmente de la que podría formar parte de una guía turística. Se trata de una estrategia muy utilizada – ¿consciente o inconscientemente?– por los manuales de lengua e incluso por los profesores mismos a la hora de elegir materiales. Sin entrar a discutir la justificación y adecuación que tal estrategia pueda poseer con referencia a la didáctica de la cultura, la pregunta más inmediata sería: ¿Cómo se puede trabajar en clase con la perspectiva que determina la presentación de un fenómeno cultural? ¿Cómo evitar enseñar y aprender pensando que se trata de un aspecto neutro? Tanto los enseñantes como los aprendientes deberían saber que si presentan la cultura de un país como un destino turístico, lo que obtendrán estará determinado por dicha perspectiva. Se puede objetar por ejemplo que una perspectiva turística, más allá de sus ventajas, convierte dicha cultura en un objeto y no le deja espacio para expresarse como sujeto.

Además se echa de menos la variedad de voces que representen grupos distintos, generalmente ajenos al turismo. Pero estas objeciones no alcanzan a solucionar ni a contestar la pregunta planteada.

Para volver al ejemplo tratado, la estrategia de dinamizar un texto con información declarativa e integrarlo en una acción comunicativa no logra, con la simple variación del modo en que se construye la realidad mediante la comunicación, eliminar el peso de los contenidos de dicha construcción. Estos están determinados en buena parte por los elementos que suele contener un manual de lengua, marcado por ciertos intereses compartidos por un grupo de personas que puede aspirar al plurilingüismo (los destinatarios del texto). Que en este ejemplo tratado tenga un carácter turístico y, por lo tanto, implique una construcción con una referencia a alguien que mira desde fuera (el alumno como turista potencial), no debe llevar sin embargo a una simple crítica. Más bien se trata de plantearse la cuestión de cómo movilizar en el aula la consciencia de que estos contenidos que el narrador elige dicen menos sobre una cultura en cuestión que sobre la forma de construir dicha realidad cultural. A pesar del marcado avance establecido por el enfoque comunicativo no existe una gran distancia respecto a una visión exótica de la cultura meta con la que los profesores de español tanto han tenido que luchar en algunos ámbitos internacionales. La diferencia es más bien de grado, a pesar de que el paradigma didáctico imperante haya cambiado.

Lo anterior es relevante porque quien utiliza este material construye a su vez una cultura meta a partir de esta presentación. La dinámica podría esquematizarse de la siguiente manera: un hablante construye como representante de un grupo cultural (A) una realidad (r1) de acuerdo a las expectativas (e) de otro grupo (B) (Ar1Be). Lo representantes de este grupo (B) construyen la realidad (r2) en base a la realidad (r1) construida por (A) (Br2Ar1). No se trata entonces de buscar una realidad cultural preexistente y seleccionar los elementos que sean “dignos de ver”, sino que de alguna manera hay que tratar de adaptar las propuestas didácticas a esta dinámica que yace en la base del proceso de contacto cultural que se establece a través de los manuales y, por extensión, de los materiales seleccionados para el curso.

Las dificultades en torno a una cultura pluricéntrica

A continuación expandiré las preguntas planteadas hasta ahora a un aspecto central en la enseñanza del español, pero lo intentaré hacer en relación con la cultura. Se

trata del pluricentrismo del español y de lo que se podría caracterizar como la precomprensión que los aprendientes poseen de una cultura. A nivel lingüístico existen herramientas para describir la manera en que los hablantes se comprenden y comportan respecto a la norma lingüística –por más problemático que esto pueda resultar en sus detalles– y a su vez reflexiones sobre la didáctica de la lengua en relación con la norma y con qué español enseñar⁷. No existe sin embargo ninguna herramienta heurística similar para el caso de la cultura del español. Los aportes de la interculturalidad tanto en relación con el español, como sobre todo con otras lenguas, han significado un gran avance respecto al esclarecimiento de lo que sucede en un aula a la hora de enseñar elementos culturales. Baste nombrar aquí a Byram, Zarate, Kramsch o Hu. En el caso del español existen también numerosos tratamientos del tema, algunos muy claros como el de Oliveras, pero por lo general existe poca investigación respecto a las particularidades de la lengua española, las culturas concomitantes y las consecuencias de dichas particularidades en la didáctica de ELE. En consecuencia me interesa señalar a continuación algunos problemas que considero relevantes y que se desprenden de lo tratado hasta ahora.

Señalaba antes que si uno abre un manual de lengua actual verá tanto la presencia del enfoque comunicativo como los contenidos culturales que se pretenden desarrollar. En el caso de que se trate de un manual de ELE y pertenezca al mundo germanoparlante, se encontrará por lo general en el lado interno de la tapa y la contratapa un mapa: en el primero, el de España, en el segundo, uno de América. Si bien esta representación puede tener algún tipo de justificación –geográfica, de diseño del libro–, refleja desde el inicio una decisión sobre los espacios culturales a tratar. En Alemania y Austria, donde se utilizan fundamentalmente estos manuales, no se encontrará seguramente un libro que tenga el mapa de Colombia, por poner un ejemplo, y luego la ilustración de otras áreas geográficas de América, Europa o África y Asia. Esta precomprensión sobre las unidades culturales del español determina en cierta medida lo que serán esas culturas a tratar⁸. La competencia intercultural comunicativa o el contacto cultural a adquirir están de esta manera en parte predeterminados. El manual, ya los señalamos antes, constituye un aspecto más de esta determinación, aunque no el único. En el caso del español la relevancia de este aspecto resulta notoria: en una lengua pluricéntrica tenemos diversos centros culturales. Al elegir la cultura de un

centro, se deja de lado el resto de las culturas, que no serán tratadas, o se las integra a una base establecida por una de ellas. En el ejemplo del manual tratado, pero también en diversos otros, se intenta no obstante presentar una idea global de la cultura hispanoparlante extrayendo diferentes elementos de los distintos sitios. En el caso del manual *Con gusto* la estrategia de elección es clara, ya que se trata de aquellos países por los que pasa la ruta panamericana. Otras veces simplemente se eligen centros con cierto peso cultural reconocido: México, Argentina, España. Se busca establecer una comunicación que fomente la interculturalidad en relación a estos elementos concretos de las culturas representadas. Pero tanto en el manual tratado como en otros surge la pregunta de la perspectiva desde la cual se están observando estas culturas y qué presupuestos implícitos determinan estas presentaciones. ¿Existe una sola perspectiva a través de la cual se presentan aspectos culturales de los distintos centros? ¿O tiene, como parece ser en el mundo germanoparlante, una preeminencia al menos en cuanto su presencia la cultura ibérica? ¿Qué justificaciones de carácter pragmático, cultural, histórico existen para tal elección? En los manuales se pueden encontrar diversas culturas (Ca, Cb, Cc, Cn) relacionadas de alguna forma no explícita. Ni la didáctica de ELE ni los docentes disponen actualmente de instrumentos que expliquen y permitan dirigir la comunicación en relación con las diferencias culturales de los diferentes centros. Se presupone una unidad cultural que suele representarse de manera más o menos detallada, pero que no está claramente definida.

Por otra parte, la diferencia se expresa sobre todo mediante la presentación de países o unidades nacionales, mientras que una serie de elementos que a veces sí son tratados respecto a la lengua, como pueden ser las variaciones diastráticas, quedan generalmente fuera de la representación de los materiales. Sospecho que la misma situación se da en relación con los materiales reales que preparamos los docentes para el aula.

Para finalizar la batería de preguntas planteadas quiero resaltar a modo de conclusión tres aspectos que considero relevantes y que no tienen –que conozca– respuesta ni han recibido el interés necesario: a) La relevancia de los fenómenos representados en los libros o en el aula debe justificarse en relación con las expectativas del grupo al que se dirigen y con el papel que juegan en la construcción identitaria para grupos concretos de la sociedad y cultura meta; b) Los espacios

culturales deben ser tenidos en cuenta en sus asimetrías y no de manera neutral, problematizados en su complejidad en cuanto a su significación y a la distribución de dicho significado⁹, no como una subsección de la unidad de la lengua; c) se necesitan instrumentos para describir la unidad y continuidad cultural del mundo hispanohablante, así como la variación, de tal modo que pueda desarrollarse una aplicación didáctica coherente en relación con las particularidades de las culturas hispanoparlantes. La utilidad que podría brindar el esclarecimiento de estos puntos redundaría seguramente también en la calidad de la enseñanza.

Bibliografía

- Altmayer, C. (2007): "Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend?". En: *Germanistische Mitteilungen* 65, pp. 7-21.
- Byram, Michael (2008): *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Geneviève Zarate (1997): *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cortazzi, Martin/Jin, Lixian (1999): "Materials and methods in the EFL classroom". En Hinkel, Eli (ed.): *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Nueva York: Cambridge University Press, pp. 196-219.
- De Santiago Guervós, Javier (2010): "La competencia cultural en la competencia comunicativa: Hacia una comunicación intercultural con menos interferencias." En: *marcoELE* 11, pp. 113-130.
- Hallet, Wolfgang (2013): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: WVT.
- Hannerz, Ulf (1992): *Cultural complexity*. Nueva York: Columbia University Pres.
- Hu, Adelheid (2007): "Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik". En: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (eds.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wiss. Verl. Trier, pp. 13-30.
- Michael Byram (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübinga: Gunter Narr.
- Hymes, Dell H. (1972): "On Communicative Competence." En: Pride, John/Holmes, Janet. *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293.
- Kramsch, Claire (1993): "Language Study as Border Study: experiencing difference". En: *European journal of Education*, vol. 28, No. 3, pp. 349-358.
- (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lloret Ivorra, Eva María (2009): *Con Gusto A1*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco Libros.
- Oliveras Vilasecas, Àngels (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Risager, Karen (2007): *Language and culture pedagogy: from a national to a transnational paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters.

Rössler, Andrea (2010): "Interkulturelle Kompetenz". En Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (eds.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Fulda: Klett, pp. 137-149.

¹ Esta línea argumental se encuentra prefigurada en el artículo pionero de Hymes (Hymes, 1972) "On Communicative competence" y aparece en mayor o menor medida en numerosas obras sobre el tema, por ejemplo en (Kramsch, 1993; Byram/Zarate, 1997; Oliveras, 2000) o, más recientemente en (Risager, 2007; Hallet, 2013).

² Dejo de lado aquí porque escapa a la meta de este artículo la necesidad de una tipología que rescate los diferentes niveles de complejidad posible. Lo que podemos encontrar generalmente en la bibliografía especializada es un detalle de los ámbitos propiamente culturales que pueden reconocerse con referencia a una lengua, pero estos suelen recogerse con criterios que intentan crear una mimesis de la cultura sin adaptarlos a la enseñanza de lenguas. Sirva a modo de ejemplo el interesante esfuerzo presentado por (de Santiago, 2010).

³ Me limito aquí a constatar la existencia de la discusión en torno a este tema nada baladí. Sobre todo en referencia a la propuesta de Byram diversos investigadores han ahondado en ciertas dificultades en torno al desarrollo de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. (Hu y Byram, 2009: VII) resumen el problema de manera clara.

⁴ Para una visión más desarrollada de estos aspectos, ver por ejemplo (Altmayer, 2007; Hu, 2007) o, en referencia a la didáctica de ELE, (Oliveras, 2000; Rössler, 2010).

⁵ No considero necesario aclarar que no se está hablando de cultura en un sentido tradicional asociado a la alta cultura, a una cultura sancionada como la autorizada por un cierto grupo, pero no quiero olvidar que también en una concepción amplia de la cultura existen elementos normativos que serán decisivos a la hora de enseñar el español como lengua extranjera. El tema excede sin embargo las metas de este artículo.

⁶ Traducción libre de los términos utilizados por (Cortazzi/Jin, 1999).

⁷ En referencia a la enseñanza de ELE el trabajo más conocido es por supuesto (Moreno Fernández 2000).

⁸ No conozco ningún estudio sobre la percepción cultural de los aprendientes de ELE en este contexto ni estoy capacitado para brindar una respuesta general a las ideas que tienen dichos estudiantes sobre la cultura meta. En todo caso, la naturaleza de la precomprensión varía de grupo a grupo y puede ser diversa incluso dentro de un mismo grupo.

⁹ Este aspecto lo desarrolla (Hannerz, 1992: 4).

Podcasting y el aprendizaje / enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Taiwán: *Diseño, producción y distribución*

Du-Lu Hsiao^A
Universidad Nacional de Taiwán

RESUMEN: En este trabajo se presenta la secuencia didáctica con 4 *podcasts* de la asignatura Español como Lengua Extranjera (E/LE) nivel B1 que ofrece el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Taiwán (NTU). Dicha secuenciación consiste en la integración coherente de tres fases: el diseño, la producción y distribución de una colección de episodios de *podcasts* que tienen como línea vertebradora los lugares, las tradiciones, las fiestas populares, las creencias, la cultura y la sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios estudiantes. Todos los *podcasts* vienen a ser el resumen comunicativo de la unidad previa estudiada en clase unas semanas antes, conforme al plan curricular establecido. En el desarrollo de esta experiencia didáctica y, según los datos recogidos mediante los diarios de aprendizaje, los estudiantes han podido mejorar y consolidar su conocimiento de la lengua española (idioma en el cual se producen los *podcasts*), familiarizarse con las tecnologías móviles para la creación de los episodios (*Google docs*, *Ivoox*, *Audacity*, *RSS*) y compartir sus conocimientos por Internet desde el punto de vista de los propios estudiantes.

Introducción

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras sigue siendo un reto y una oportunidad para muchos de los profesores que impartimos Español como Lengua Extranjera (ELE). Es una oportunidad porque hay estudios que ven que este material digital beneficia la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras (McBride, 2009; McQuillian, 2006 y Thorne y Payne, 2005). Es un reto porque, sin una integración coherente o prescindiendo de un marco didáctico, puede llegar a convertirse en lo que McQuillian (2006) llama “*old wine into new bottles*” (p.18). Estas dos cuestiones se tienen en cuenta en el presente estudio para alcanzar el siguiente objetivo: construir una secuenciación didáctica con *podcasts* mediante: *el diseño, la producción y la distribución*. Para llevar a cabo dicho objetivo, se han seguido una serie de pautas que nos han servido para alcanzarlo. Tras la introducción, tratamos en el *Estado de la Cuestión* los conceptos más importantes que nos nutren para la construcción de una base fundamental. A continuación exponemos el *Objetivo* del estudio. Seguiremos con la *Metodología* para presentar el método seguido para la realización del estudio y el proceso de elaboración de la

^A **Du-Lu Hsiao** es profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el Departamento de Lengua y Literatura Extranjera de la Universidad Nacional de Taiwán. En la actualidad está realizando la investigación para su tesis doctoral de la Universidad de Barcelona y su línea de investigación se centra en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para la enseñanza y aprendizaje de ELE, concretamente el uso de los podcasts.

herramienta de recogida de datos. Después pasamos a *Resultados / Análisis de los Datos* donde analizamos y presentamos los resultados de los datos obtenidos. Por último, en *Conclusiones* intentaremos responder a nuestros objetivos. Finalmente, encontramos la *Bibliografía*.

Estado de la cuestión

Los Podcasts y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Debido a su desarrollo continuo y a su creciente importancia en el contexto social y académico, la Web 2.0 ha comenzado, sin duda, a ocupar un sitio relevante en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, aportando oportunidades únicas en su proceso. Estas herramientas digitales como las wikis, los blogs y los *podcasts* están ganando cada vez más terreno dentro de las aulas de lenguas, lo que demuestra su potencial para incrementar el *input*, el *output*, la interacción y la participación en parejas, factores importantes en la adquisición de lenguas extranjeras (Gass, 1997; Krashen, 1985; Long, 1996; Lord, 2008; Swain, 1995; Van Patten, 2003). En el particular caso de los *podcasts*, Godwin-Jones (2005) considera esta herramienta digital como una tecnología rompedora, ya que es: “new and different ways of doing familiar task, and in the process, may threaten traditional industries” (p.9). También se la ha visto como una fuente para difundir material auténtico dentro y fuera de clase, para la práctica de la comprensión auditiva y la producción oral (Ducate y Lomicka, 2009; Fernández, 2011; Godwin-Jones, 2005; Lord, 2008; McBride, 2009; McQuillan, 2006; O’Byrne y Hegelheimer, 2007; Rosell-Aguilar, 2009; Sze, 2006; Thorne y Payne, 2005).

Thorne y Payne (2005: 385) señalan que los podcasts pueden ser vistos como “as another avenue for providing language learners with access to diverse authentic materials”. De igual modo, Beare (2006) cree que los *podcasts* proporcionan acceso a los estudiantes de lenguas extranjeras a fuentes auténticas de audio de casi todos los géneros y que, por tanto, “teachers can take advantage of podcasts as a basis for listening comprehension exercises, as a means of generating conversation based on student’s reaction to podcasts” (párrafo 2). Además de brindar a los aprendices material auténtico en las clases de lengua, el *podcasting* saca provecho de “leverages habituated behavior: many students already own portable mp3 players and routinely download content that they listen to during downtime or transition time

between activities” (Thorne y Payne, 2005: 386). Asimismo, hay estudios que apuntan a los *podcasts* como un potenciador para promover la comprensión auditiva en los distintos niveles de lengua, entendiéndose como un andamiaje para que los estudiantes de un nivel de lengua puedan apoyarse en algo tangible y alcanzar el siguiente nivel de comprensión. McQuillian (2006) cree que la producción y construcción de los *podcasts* es ideal para que los estudiantes de nivel intermedio puedan mejorar su comprensión auditiva y alcanzar el siguiente nivel de esta destreza:

see the podcasting as the key to helping second language students who have reached an intermediate level of fluency through taking a few courses in the school... By providing lots of easy, intermediate listening material that students enjoy, podcasting can take those student to a more advance level (p.18).

McBride (2009) también subraya la importancia del material auténtico de audio argumentando que los estudiantes de lenguas extranjeras, cuando escuchan *podcasts* auténticos, responden a una serie de preguntas que activan de modo descendente (*top-down*) su comprensión auditiva. Estas preguntas pueden referirse a la información básica del *podcast* (tema, presentador, lugar, etc.). También sugiere que realizando dictados y repeticiones con los *podcasts* puede favorecerse el desarrollo de la comprensión auditiva de modo ascendente (*bottom-up*). No obstante, a pesar del potencial que puede tener el material auténtico en clases de lenguas, Rosell-Aguilar (2009) apunta en uno de sus trabajos, donde analiza y evalúa los *podcasts* en Internet, que gran parte de este material digital disponible carece de un diseño metodológico y, por tanto, “having the technical know-how does not necessarily imply a pedagogic know-how” (p.486). Concluye que, al igual que en las primeras fases del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO)¹, la mayoría de los *podcasts* se centran en los aspectos tecnológicos y se alejan de los problemas pedagógicos. McQuillian (2006) también menciona que, como cualquier tecnología emergente utilizada con el fin del aprendizaje de lenguas, siempre existe el riesgo de reproducir lo habitual con las tecnologías existentes. Esto es lo que él llama “old wine into new bottles” (p.18). De alguna forma esta situación podría definirse con la célebre frase “que todo cambie para que todo siga igual”, aludiendo sobre todo a replicar lo nuevo con lo viejo. Haciéndose eco de esto, Rosell-Aguilar (2009) y O’Byran y Hegelheimer (2007), argumentan que el potencial y la efectividad

de los *podcasts* en clases de lenguas extranjeras dependerán siempre de los objetivos de la instrucción y abogan por la construcción de *podcasts* pedagógicos para la enseñanza de lenguas.

Objetivo del estudio

El objetivo principal de este trabajo es exponer la secuencia didáctica con *podcasts* de la asignatura Español como Lengua Extranjera (E/LE) nivel B1. Es un trabajo que se lleva a cabo dentro de un contexto de inmersión no lingüística, concretamente en la asignatura de Español III. Para alcanzar este objetivo, se tienen en cuenta tanto las ideas y las teorías descritas en el apartado anterior, como las características que pueden aportar las herramientas Web 2.0 al proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en general. Así pues, si nuestro trabajo es construir una secuenciación didáctica con los *podcasts*, tendremos que tener en cuenta las siguientes fases:

- Diseño de los *podcasts*
- Producción de los *podcasts*
- Distribución de los *podcasts*

Con el fin de analizar en qué medida puede verse afectada la secuenciación didáctica en los participantes, se observará la relación con los siguientes factores:

- El instrumento de investigación
- La sesión técnica-taller
- La integración de las herramientas digitales en el aula

Metodología

El presente trabajo se ha llevado a cabo a partir de un diseño cualitativo de investigación. Se trata de un estudio de caso descriptivo, es decir, describe la situación existente en el momento en que se realiza la secuenciación didáctica con los *podcasts* integrados en clase. Hemos optado por este enfoque puesto que nos permite analizar las dimensiones sociales de los procesos de aprendizaje del estudiante y observar el proceso de colaboración mediante el uso de los *podcasts*.

Perfil de los participantes

Son hablantes (N=40) nativos bilingües del chino-mandarín que cursan Español III como una asignatura optativa y tienen un nivel de español homogéneo correspondiente al B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. El curso consta de cincuenta horas lectivas; concretamente el profesor y los participantes se reunieron en 16 sesiones de 3 horas aproximadamente.

Instrumento de investigación

Diario de aprendizaje: a través de uno de los métodos introspectivos, los participantes en el proyecto llevan un diario de aprendizaje para recoger las experiencias de aprendizaje lingüístico (Bailey, 1990). Las entradas en los diarios se escriben después de cada intervención, es decir, los participantes reflexionan, documentan y plasman sus valoraciones, opiniones y actitudes en un documento *online* de *Google Docs* tras diseñar, producir y distribuir un *podcast*. Hemos optado por este método de recogida de datos porque permite ver la evolución, cambios y fluctuaciones de los aprendices durante el proceso del proyecto.

Descripción del proyecto

A continuación hacemos una breve descripción del proyecto respecto al contexto en que se desarrolla y de los instrumentos empleados para el presente trabajo. Asimismo, describimos el procedimiento llevado a cabo y las etapas que lo componen.

Sesión técnica-taller

Antes de comenzar con el proyecto, los estudiantes asisten a una sesión técnica-taller de 90 minutos que tuvo lugar durante la primera semana de clase. Dicha sesión también es una manera implícita de mostrar a los participantes tres conceptos importantes: diseño, producción y distribución a la hora de trabajar con este recurso digital. La sesión está compuesta por los siguientes puntos:

- 1) Introducción de los *podcasts*.
- 2) Introducción del programa de edición de audio *Audacity*.
- 3) Introducción de *iVoox*, plataforma digital donde se albergan los *podcasts*.

La primera parte de la sesión técnica-taller de una hora está enfocada en los conceptos teóricos de los *podcasts*, concretamente se centra en las características básicas que lo componen. Se comienza con la explicación de que *podcast* es una palabra compuesta por *iPod* + *broadcasting* y, como resultado de esto, se obtiene un archivo de audio denominado *podcast*. Se enfatiza en el hecho de que los podcasts no requieren necesariamente de un reproductor *iPod*, sino que éste último es un término de uso genérico para referirse a cualquier aparato que pueda reproducir un archivo de sonido digital (*iPad*, tabletas, móviles, reproductores MP3, etc...). Por consiguiente, se expone que los podcasts son, por su naturaleza, un material auditivo, producidos sobre todo para ser escuchados pero que también existen podcasts con vídeos denominados *videocasts*. Teniendo en cuenta estas características, se hace una breve presentación de las ventajas que tiene este material auditivo digital, especialmente, que los podcasts permiten escuchar el contenido que al oyente le interesa, permiten escuchar en el momento que mejor le conviene y permiten escuchar el contenido en el lugar donde el oyente quiere. Una vez presentadas estas características, se procede a exponer uno de los componentes más importantes de un *podcast*, la aplicación *Really Simple Syndication* (RSS). Esta aplicación se introduce como un concepto en el que su función principal es la de suscribirse a un material tanto de audio como de video de interés personal. Se pone como ejemplo que el RSS es una forma de suscribirse a un material que nos interesa en Internet, de la misma forma en que nos suscribimos al periódico en papel, lo podemos hacer también en el ciberespacio mediante esta aplicación.

Una vez concluida esta parte teórica se procede a realizar un primer contacto con los *podcasts*. Los alumnos escuchan un *podcast* realizado por Héctor Rubén de la Universidad de Cagliari http://www.ivoox.com/podcast-podcast-eleunica-facolta-lingue-e-letterature-stra_sq_f138388_1.html y, posteriormente completan con su compañero una ficha mediante una lluvia de ideas lo que ellos entienden por *podcast*. Esta actividad (En acción) también conduce a la realización de una puesta en común con el resto de los compañeros para explorar la estructura de que se compone un *podcast* (*fade in*, cabecera, música, presentación, introducción, turno de palabra, secciones que componen el *podcast*, *fade out*, despedida). En la segunda

parte de la sesión técnica-taller de una hora se introduce el software *Audacity* para la grabación de archivos de audio, el mismo que se empleará para la construcción y la producción de los *podcasts* durante el semestre. Se presenta el lugar dónde puede ser descargado gratuitamente y se exponen las funciones propias que tiene: grabación en directo, exportar los archivos de audio a formato MP3, formato Wav y añadir efectos de sonido. Además, se presentan los botones más relevantes para la grabación de audio (grabar, detener, pausa, etc...) y también las herramientas de uso más frecuente para la edición del archivo de audio como: cortar, pegar, copiar, volver, expandir, disminuir, etc.

Al finalizar la introducción del *Audacity*, los alumnos pasan a la práctica. Primero escriben las actividades más relevantes durante las últimas vacaciones de verano. Se les pide que en un folio señalen las cosas más importantes que han hecho y que lo desarrollen hablando de una forma natural, es decir, que escriban en un folio los puntos relevantes para ser producidos de forma oral durante unos 5 minutos como máximo. Enseguida, en sus ordenadores individuales se descargan el *Audacity* y lo instalan. A continuación, se colocan los cascos y ajustan el volumen del micrófono para comenzar a grabar.

La tercera parte de la sesión técnica-taller (1 hora) comienza con la presentación de la plataforma virtual iVoox, la misma que emplearán para albergar aquellos *podcasts* que vayan produciendo y construyendo durante este proyecto. A continuación, se pide a todos los participantes que accedan a la página principal <http://www.iVoox.com> para subir sus archivos de audio que fueron grabados previamente en la sesión anterior.

Integración de los *podcasts* en el aula

Bax (2003) entiende la integración mediante el concepto de “normalización”; se refiere a este concepto como el estado, todavía por llegar, pero, sin duda, más o menos próximo, donde “the stage when the technology becomes invisible, embedded in everyday practice and hence normalised” (p.23).

De la misma manera que ya no hablamos de aprendizaje asistido por libros de texto, Hsiao (2011) habla de criterios que ayudan a integrar las TIC dentro de las clases:

La integración de las TIC debe implicar dos dimensiones: una cualitativa y otra cuantitativa. La primera implica la formación de los docentes. Dicha formación ha de basarse en un marco de enseñanza/aprendizaje que pueda poner en relieve el potencial de las TIC con fines didácticos. La segunda implica apoyo técnico a nivel institucional e individual, puesto que el desarrollo de las TIC varía en función de los recursos de la institución (p.58).

Una vez comprobadas que ambas dimensiones son viables en el centro institucional, la planificación de la clase con los *podcasts* se integra al currículum establecido. En resumidas cuentas, los 4 *podcasts* producidos en grupos vienen a ser el resumen comunicativo de la unidad previa estudiada en clase unas semanas antes. En nuestro caso se recurre al método de español para extranjeros Prisma Progresiva B1. Antes de diseñar, producir y distribuir cualquier *podcast*, los alumnos reciben aproximadamente 5 horas lectivas de instrucción (gramática, función comunicativa, léxico) con dicho manual. De alguna forma se puede entender que los episodios producidos por los alumnos durante ese semestre son una cápsula de *output* comunicativo.

Diseño de los *podcasts*

Tras la introducción de los conceptos básicos de las herramientas digitales que se usan para realizar el proyecto y las características que pueden tener los *podcasts*, se presentan algunas características en el diseño de los *podcasts*. En primer lugar se tiene en cuenta la duración² de cada capítulo de *podcast*, 10 minutos aproximadamente. En segundo lugar, en parejas o en grupos de tres buscan y seleccionan información fuera de clase. Aquí los participantes se reúnen una vez cada dos semanas y seleccionan todas aquellas informaciones relevantes para el argumento del *podcast* correspondiente siguiendo un guión preparado por el profesor. La media total de horas lectivas por participante para la búsqueda y filtraje de la información es de aproximadamente 15 horas. Una vez seleccionada la información, los miembros del grupo distribuyen el orden de las intervenciones, siendo algunos de tipo monólogos, entrevistas o interacciones espontáneas con el resto de los participantes. En cuanto al contenido, recordemos que todos los episodios siguen una coherencia con los contenidos gramaticales, funcionales, léxicos aprendidos previamente para presentar los *podcasts* con una línea vertebradora de los lugares, tradiciones, fiestas populares, creencias, cultura y

sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios estudiantes. Seleccionada la información pasan a la fase de reelaboración de los datos, es decir, sintetizar al máximo los datos que irían a cobrar vida en el episodio. En este punto se han tenido en cuenta algunas características de los *podcasts* según RECAP (2006):

- The topic is presented in an interesting and imaginative way.
- The content is well structured and organized.
- Sources of further information (websites and e-mails) are included.
- Effective use is made of the presenter, discussions and interviews.
- Any audio effects are used to enhance the content and presentation.
- Smooth edits are evident in transition between segments.

Llegado a este punto merece la pena resaltar que el guión predeterminado por el profesor está alojado en *Google docs* como un documento compartido. Dicho guión presenta de manera explícita la estructura de un *podcasts* (cabecera, contenido, *fade in*, *fade out*, final, etc...), acompañado también de un listado como material de apoyo con léxico, vocabulario, frases para ordenar el discurso oral y conectores de argumento. En líneas generales, la fase del diseño de los 4 episodios de *podcasts* consta de las siguientes partes:

- Presentación de los participantes con una breve anticipación de los temas que tratarán en el programa.
- Opiniones de los participantes sobre noticias seleccionadas por ellos mismos.
- Lugares, tradiciones, fiestas populares, cultura y sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios participantes.
- Una serie de consejos y recomendaciones para oyentes de la comunidad internacional.
- Expresiones y modismos populares en chino más frecuentes que se usan en Taiwán.

Cada grupo recibe un enlace específico con el guión predeterminado donde los participantes de los grupos tienen acceso completo para poder trabajar en él. Se ha optado trabajar mediante este canal al ver que los documentos en *Google docs* permiten mantener un seguimiento a tiempo real del desarrollo del primer paso: el diseño de los *podcasts*, permitiendo al profesor a cualquier hora del día estar en

sincronía con lo que hacen los participantes. Esta sincronía también permite al profesor corregir, sugerir, guiar y observar si el diseño de los *podcasts* se realiza de forma adecuada y dentro de un marco didáctico, integrando con los objetivos comunicativos de la lección previa de la instrucción.

Producción de los *podcasts*

Para la mayoría de los participantes es la primera vez que producen un *podcast* tanto de tipo lúdico como académico con un programa de audición (Audacity). Al tener en cuenta este factor, se deciden realizar “mini” sesiones técnicas de 30 minutos días antes de su producción con los participantes en clase. Estas sesiones se realizan dentro de clase (cada participante tienen un ordenador propio) repasando las principales funciones del programa de audición *Audacity* y de sus herramientas de edición para grabar un archivo de sonido. Siguiendo las recomendaciones de RECAP (2006) y para dinamizar los episodios, se decide incluir música en los *podcasts* producidos en este proyecto. No obstante, la música utilizada debería ser libre, donde no hubiese problemas con los derechos de autor. Para ello se decide optar por el uso de las canciones de la comunidad <http://www.jamendo.com>. Las características principales de todas y cada una de sus canciones alojadas en esta plataforma virtual es que su música tiene licencias de *Creative Commons* o Arte Libre. En líneas generales, en la fase de producción de los 4 *podcasts* se utilizaron los siguientes elementos:

- Un micrófono conectado con un ordenador
- Unos audífonos
- Un programa de grabación y edición de audio (*Audacity*)
- Música (Jamedo)

Una vez grabado, editado y exportado a archivo MP3 se sube a Internet para que esté disponible en la red a todos los oyentes de la comunidad internacional como se explica a continuación.

Distribución de los *podcasts*

En este último tramo del proceso los participantes suben el trabajo final a la plataforma virtual http://www.ivoox.com/podcast-podcast-ntupod_sq_f181328_1.html

para compartirlo con la comunidad internacional. Se ha optado por la plataforma <http://www.ivoox.com/> como el espacio donde publicar y dar difusión a los *podcasts* por ser el mayor espacio virtual donde se albergan *podcasts* en español de todos los géneros. Al igual que en la fase de producción, en la fase de distribución se realizan “mini” sesiones de 30 minutos previamente al ser subidos para recordar a los participantes el manejo de la plataforma virtual (acceder a Ivoox, nombre de usuario, contraseña, descripción, etc...). En línea generales, la fase de distribución de los 4 *podcasts* consiste en las siguientes partes:

- Subir el *podcasts* a Ivoox
- Describir el contexto del audio en Ivoox
- Invitar a amigos para que lo escuchen
- Comentar los *podcasts*

A partir de aquí, y una vez se ha subido el *podcast* correctamente, los participantes han de invitar a sus compañeros de clase, amigos, profesores a escuchar el episodio. No obstante, también se ha enfatizado la importancia de realizar comentarios de los *podcasts* que escuchan. Consideramos que los *podcasts* no están meramente completos si no se reciben comentarios del episodio. Por tanto, se anima a todos los participantes a que comenten, opinen, expresen su acuerdo o desacuerdo, y que realicen críticas constructivas y valores los *podcasts* que escuchan.

Análisis de los resultados

Durante el proyecto hemos podido recoger distintas impresiones de los participantes sobre el diseño, producción y distribución de los 4 *podcasts* a través de los diarios de aprendizaje. A continuación presentamos en fragmentos algunos resultados obtenidos a través de los diarios de aprendizaje.

Análisis cualitativo: Diarios de aprendizaje³

Una de las cuestiones que se observan en las primeras entradas de los diarios de aprendizaje está en la dificultad que conlleva realizar por primera vez un proyecto de esta categoría, como se refleja en la mayoría de los diarios. Las dificultades pueden presentarse de forma técnica o comunicativa. Comunicativa porque una buena parte

de los participantes manifestó que hablar de forma improvisada durante las intervenciones con el resto de sus compañeros, implica cierta dificultad y reto. Muchos reflejan en sus diarios que dicha improvisación es algo nuevo en sus experiencias de aprendizaje y que, por tanto, no están acostumbrados a realizar actividades con esta dinámica. Hay que recordar que es la primera vez que todos los participantes diseñan, producen y distribuyen unos *podcasts*.

Creo que es muy difícil **hablar improvisado**. Practicamos muchas veces pero nuestra entonación es extraño...

Nunca había hecho un podcast antes. Fue una experiencia divertida. Es una nueva manera de aprender y lo haremos mejor en una situación como esta en el futuro.

Es muy interesante cuando discutimos los textos y la organización de este podcasts, pero **no es fácil hablar fluido** (refiriéndose a fluido) o naturalmente como la persona de país hablando español.

Y dificultades técnicas, porque pese a las sesiones técnicas donde se explicita el manejo de las herramientas digitales (Audacity, Ivoox, etc...) que se usan para la creación de los *podcasts*: diseño, producción y distribución, se ha visto que algunos participantes han tenido problemas técnicos. Por tanto, las dificultades que encontramos en este nivel radican en el desconocimiento del manejo de las herramientas digitales para realizar la tarea de montaje-producción de los *podcasts*.

Tardamos **casi siete horas para grabar** el podcast que sólo tiene quince minutos porque no conocemos bien las herramientas pero durante las horas lo pasamos bien...

Se puede ver en muchos de los diarios que los participantes hablan o mencionan sobre el progreso que han tenido tanto a nivel técnico como su nivel de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Las reacciones varían en función del tiempo durante el semestre académico, por ejemplo, en las primeras entradas se observan en su mayoría reflexiones sobre la dificultad que conlleva realizar una actividad de esta categoría como también la dificultad de hablar de forma espontánea durante las intervenciones con el resto de los compañeros. Sin embargo, se puede observar gradualmente en los diarios que los participantes son conscientes de una mejora leve con respecto al manejo técnico o un enriquecimiento léxico, gramatical que se produce a lo largo del proceso de diseño, producción y distribución.

Creo que es un poco difícil para mi, pero **es divertido**. **He aprendido muchas frases y palabras** que no entendí o supe...

Me parece el producción de podcast es un buen experiencia **para practicar hablar y usar lo que hemos aprendiendo...**

El primero podcasts, es un poco difícil porque no sabemos cómo hacerlo bien. **Los próximos dos veces estábamos más preparados y pudieron completar más eficientemente.**

Creo que **hay un progreso** desde mi primer podcasts hasta el podcasts final...

Creo que al principal de hacer podcasts **pasar mucho tiempo**, dos días para escribir la introducción y un día para recordarlo. Pero hasta la tercera, **completarlo en solo un día...**

Es obvio que no tiene ningún sentido la implementación de esta herramienta digital sin un marco didáctico de lenguas. En nuestro caso, los *podcasts* estaban integrados al currículum, es decir, que cada episodio representaba una cápsula de *output* comunicativo de lo que se ha estudiado previamente en clase, haciendo un repaso de las funciones comunicativas, gramaticales, léxicas y aspectos culturales. Sin embargo, estas cápsulas siempre estaban dirigidas hacia una visión centrada en lugares, tradiciones, fiestas populares, cultura y sociedad de Taiwán desde el punto de vista de los propios participantes. La temática también ha sido un incentivo para la motivación de los participantes en la producción de sus *podcasts* como se refleja en algunas entradas de sus diarios.

...El podcasts me da la oportunidad de hablar y escuchar. Además, me da la oportunidad de **pensar las cosas de Taiwán** profundamente y **conocer a Taiwán** más por los podcasts que hecho de otros grupo...

...Esta vez dijimos con las **cosas de taiwanesas nos gustan**, y yo creo que es mas facil hablar con los temas porque supimos mucho.

Hemos decidido hablar sobre los **expresiones de deseos en chino**, especialmente los proverbios con cuatro palabras... De verdad, fue muy difícil pero el tema es **muy interesante** para hablar.

Es muy buena que hablamos de algunos **temas sobre Taiwán en español**. Cada grupo tiene temas diferentes y es interesante escuchar podcasts de los demás **sobre Taiwán español...**

Este proyecto nos ha permitido conocer algunas estrategias de aprendizaje de lenguas de los participantes. En otras palabras, se ha podido observar, de forma precisa, qué estrategias adopta (repeticiones, memorización, interpretación de papeles etc...) cada uno de ellos antes de realizar sus respectivas intervenciones durante la fase de grabación. Recordemos que los participantes han seleccionado y filtrado la información en su guión para ser contada y no leída, y siguiendo las

recomendaciones en todo momento de RECAP (2006). Asimismo, a partir de la perspectiva de aprendizaje socio-colaborativo concebida por Vygotsky (1978), en nuestro estudio se observa que los participantes muestran sumo interés por la opinión del resto de los compañeros acerca de determinados temas.

Creo que progreso mucho después de completo un podcast **y aprendo mucho** (refiriéndose a aprendo) de mi compañero...

El podcasts depara la oportunidad de **cooperar con mis compañeros** y aprender español juntos después de clase...

Esta vez **he escribto** (refiriéndose a he escrito) todas nuestro ideas en Internet antes de hacer el podcasts, por eso cuando hicimos el podcasts hablamos natural.

Creamos diferentes **personajes y actuamos**. Uno de mis personajes es una niña, es muy interesante actuar.

Cuando estamos preparando nuestro podcast **practicamos muchas veces** para no cometer errores. Pudimos hablar más fluidez después **practicamos por sobre cinco veces**.

Hemos intentado hasta aquí mostrar algunos fragmentos destacados que se pueden observar en los diarios de aprendizaje tras el diseño, producción y distribución de 4 episodios de *podcasts* integrados al currículum. Como se puede notar, en un principio se observan dificultades a nivel técnico y comunicativo; también se puede ver de forma subjetiva un progreso ligero en su aprendizaje del español y un enriquecimiento en el aspecto léxico, gramatical, fraseológico y de traducción. Además, la temática parece ser bien recibida por la mayoría de los participantes, siendo una fuente de motivación en su proceso. Finalmente, vemos que el aprendizaje colaborativo y algunas estrategias de aprendizaje ejercen un papel muy importante en dicho proceso.

Otro aspecto que se puede observar mediante los diarios son las destrezas lingüísticas que los participantes han empleado o creen ellos que han sido beneficiados gracias al diseño, producción y distribución de un *podcast*. Por la naturaleza de los *podcasts*, se ha podido ver que la expresión oral ha destacado en muchos de los diarios de aprendizaje como la destreza que ha sido la más favorecida en este proyecto. Otra destreza que también ocupa un lugar importante es la expresión escrita como se puede ver en los siguientes fragmentos:

También puedo **practicar escribir y hablar** mi español, que es una buena oportunidad para mejorar mi español.

Es una actividad que me puedo mejorar mi **habilidad de hablar**...

Creo que el producción de podcast es una buena oportunidad para practicar español, especialmente por **practicar hablar** lo que hemos aprendido.

...También, esta actividad de podcast me ayuda muchísimo **en mi habilidad de escuchando** español...

Hasta aquí mostramos los fragmentos que nos parecen más relevantes tras el diseño, producción y distribución de 4 episodios de *podcasts* integrados al currículum en una clase de ELE nivel B1 dentro de un contexto de inmersión no lingüística. En el siguiente punto damos algunas pautas que pueden tomarse en cuenta para los profesores que deseen aventurarse en sus clases de ELE con esta herramienta digital. Dichas pautas vienen siendo unos criterios que consideramos importantes a la hora de realizar proyectos de esta categoría. Las pautas se establecen en función de la experiencia que se ha podido adquirir durante este proyecto. **Contenido de los podcasts:** Creemos que tras esta experiencia didáctica se ha comprobado la importancia del valor pedagógico que pueden tener los *podcasts*, reforzando el material de instrucción en el aula. Una mayoría de los participantes ha mostrado una actitud positiva aunque al inicio del proyecto las dificultades a nivel técnico y comunicativo ocuparon un lugar importante. Asimismo, hemos visto que los contenidos pueden tener un valor añadido para fomentar la comunicación y la discusión de un tema en concreto entre los participantes, así como para ayudar a los alumnos a compartir sus experiencias personales y anécdotas. **Tiempo de preparación:** Todos los participantes tenían 4 días para diseñar, producir y distribuir un *podcast*. En algunos casos se puede observar que los participantes echan en falta una mayor cantidad de días como se observa en algunos fragmentos de sus diarios:

Creo que este podcast es más difícil que antes porque tenemos que buscar información. También es que **no tuvimos mucho tiempo**, entonces hicimos el podcast en prisa.

...Es un tema con que nosotros no somos familiar tampoco, y **como el tiempo no fue suficiente** no pudimos dar un resultado satisfactorio.

Aunque estas reflexiones se repitan una y otra vez, se ha mantenido el tiempo para la producción de los *podcasts* siempre en 4 días hábiles. Una de las razones se debe a que, una vez que se amplía el tiempo para la producción de los episodios, los participantes tienden a entregar tarde los *podcasts* o no los entregan, como sucede

con la tercera entrega del *podcast* 3. Esto nos hace pensar que los participantes trabajan mejor y son más productivos bajo un margen de tiempo corto.

Comentarios: Seguimos creyendo que un *podcast* no está completo si no hay una interacción entre los oyentes. Esta interacción se puede alcanzar mediante los comentarios que dejan los oyentes tras escuchar el episodio. Recordemos que la descarga de los *podcasts* a los dispositivos móviles (tabletas, móviles, mp3, iPads) no nos asegura en ningún momento que se hayan escuchado. En cambio, el comentario es un fiel reflejo de la opinión de un oyente tras escuchar un *podcast*. Además, creemos que los comentarios también aportan críticas constructivas, opiniones, sugerencias y valoraciones que sirven para mejorar los siguientes episodios. **Diseño, producción y distribución:** Esta experiencia didáctica se ha realizado siguiendo tres fases que creemos fundamentales para el proceso de aprendizaje de E/LE con los *podcasts*. Primero, con el diseño de los episodios, los participantes han podido seleccionar y filtrar la información que ellos creen relevante. Esto conlleva una interacción con el resto de los participantes fuera de clase, una búsqueda de información, una discriminación de información, una selección de información, una toma de decisiones, una puesta en común entre los participantes, una organización del trabajo, una puesta en común sobre acuerdos y desacuerdos, un trabajo en grupo y una distribución del trabajo. Segundo, como se ha mencionado antes, no menos importante es el desarrollo de competencias digitales como el manejo de herramientas digitales: Audacity, Google docs, Ivoox, la descarga de *podcasts* a los dispositivos móviles (tabletas, mp3, iPads, etc...) y el alojamiento de los episodios de *podcasts* a las plataformas virtuales. Por último, esta experiencia desarrollada bajo estas tres fases permite a los participantes la práctica de las destrezas lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión escrita, fuera de clase.

Conclusión

En el presente estudio se han diseñado, producido y distribuido 4 *podcasts* integrados al currículum por un grupo de estudiantes que hacen ELE nivel B1 en un contexto de no inmersión lingüística. Esta experiencia nos ha permitido observar que esta herramienta digital (*podcasts*) favorece el proceso de aprendizaje de E/LE de los participantes. Se ha visto, por un lado, que esta actividad permite a los

participantes practicar las destrezas comunicativas de forma original fuera de clase (habla espontánea, entrevistas, actuación, etc...), y también les ayuda a retener lo que han aprendido previamente. Por otro lado, la interacción y la cooperación con el resto de los compañeros en la lengua meta permite a los estudiantes aplicar lo estudiado en situaciones reales de la vida como una toma de decisiones o una puesta en común con el resto de los participantes. Si observamos en los datos cualitativos, reflejados en los diarios de aprendizaje, vemos un progreso subjetivo de varios participantes en cuanto a su nivel de español, sobre todo en la producción oral y expresión escrita. Vemos que los *podcasts*, por su naturaleza colaborativa y social, permiten a los alumnos compartir, crear y producir, tanto de forma autónoma como en conjunto, materiales auténticos que pueden estimular dichas destrezas lingüísticas. Finalmente, las pautas establecidas marcan, sin duda, unos criterios que pueden ayudar a conseguir que los podcasts tengan un sentido más pedagógico y aplicado en el campo del E/LE en este contexto.

Bibliografía

- Bax, S. 2003. CALL, past, present, future. *System*, 31: 13-28.
- Beare, K. 2006. Introduction to English learning podcasts. *About.com: English as 2nd Second Language*.
http://esl.about.com/od/englishlistening/a/intro_podcasts.htm
- Bailey, K. 1990. The use of diary studies in teacher education programs. En Richards and Nunan (Eds.), *Second Language Teachers Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 215-226.
- Ducate, L. & Lomicka, L 2009. Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation? *Language Learning & Technology*, 13/3, 66-86
<http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>
- Fernández, C. 2011. Four L2 Learning Objectives to Guide Podcast Design. In Abdous, M. & Facer, B (Eds.), *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes*, 21-36. Information Science Reference (ISC) Global.
- Gass, S. 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Godwing-Jones, R. 2005. Skype and podcasting: Disruptive Technologies for language learning. *Language Learning and Technology*, 9/3, 9-12.
- Hsiao, D. L. 2011. Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang (Taiwán), marcoELE, 13.
<http://marcoele.com/suplementos/integracion-de-las-tic/>
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. H. 1996. The role of linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of research on language*

- acquisition, Vol. 2: Second language acquisition* 413-468. New York: Academic Press.
- Lord, G. 2008. Podcasting communities and second language pronunciation. *Foreign Language Annals*, 41/2, 364-379.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Mcbride, K. 2009. Podcasts and second language learning: Promoting listening comprehension and intercultural competence. In Abraham, L. B., & William, L. (Eds), *Electronic discourse in language learning and language teaching* 153-167. Amsterdam: John Benjamins.
- Mcquillan, J. 2006. Language on the Go: Tuning in to Podcasting. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2/1, 16-18.
- O'Bryan, A. & Hegelheimer, V. 2007. Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19/2, 162-180.
- RECAP (Russell Educational Consultancy and Productions), 2006. "Exploiting the educational potencial of podcasting". <http://recap.ltd.uk/artivles/podguide1.html>
- Rosell-Aguilar, F. 2009. Podcasting for language learning: Re-examining the potential. En L. Lomicka y G. Lord (Eds.), *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* 13-34. San Mateo, TX: CALICO.
- Swain, M. 1995. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass and Madden (Eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Sze, P. 2006. Developing student's listening and speaking Skill through ELT podcasts. *Education Journal*, 34, 115-134.
- Thorne, S., & Payne, J. 2005. Evolutionary trajectories, Internet-mediate expression, and language education. *CALICO Journal*, 22/3, 385-386.
- Van Patten, B. 2003. *From input to output: A teacher's guide to second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

¹ El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) es el uso que haremos del término inglés Computer-Assisted Language Learning (CALL). Optamos por este uso porque nos interesa enfocar nuestra perspectiva desde el aprendizaje. Sin embargo, no es inusual encontrarse en la literatura existente el término Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador (ELAO).

² Se recomienda que un *podcast* para el ámbito de aprendizaje de lenguas extranjeras tenga una duración aproximada de 12 a 15 minutos cada episodio (Rosell-Aguilar, 2009; Mcquillan, 2006).

³ Se plasman tal cual las entradas de los diarios de los participantes sin realizar correcciones.

La enseñanza del español para el turismo en Tailandia

Fuangket Tongwanchai^A
María de las Mercedes Fuentes Hurtado^B
Universidad de Khon Kaen (Tailandia)

RESUMEN: Tailandia es uno de los países más turísticos del Sudeste Asiático, por lo que el turismo juega un papel muy importante en la economía tailandesa suponiendo el 7% del PIB. Debido a esto, a muchos estudiantes de español se les ofrece la oportunidad de dedicarse profesionalmente al sector turístico y en la Universidad de Khon Kaen se les prepara para ello impartiendo la asignatura de Turismo con un programa muy particular orientado al mundo laboral donde se les proporciona a los estudiantes una experiencia casi real de lo que significa el trabajo como guías turísticos, afrontando diferentes tareas que culminan en la realización de una tarea final, que no es otra que la organización de un viaje turístico por una región tailandesa, donde los estudiantes son los responsables de todos los aspectos relacionados con este viaje.

1. Introducción

Tailandia es uno de los países más turísticos del Sudeste Asiático. Su cultura, tradiciones, naturaleza y la amabilidad de sus gentes atraen a millones de turistas cada año. Por ello y para fomentar las relaciones comerciales, muchos países cuentan con embajadas en Bangkok, con nuevas incorporaciones cada año, como la Embajada de Colombia que abrió en Bangkok en el año 2013.

Según los últimos datos proporcionados por el Ministerio de Turismo y Deportes de Tailandia, el número de turistas que llegan al país se incrementa progresivamente cada año. El mercado español es el segundo europeo que más ha aumentado en porcentaje de visitantes tras Rusia (24,97%). Por detrás de España se encuentran Europa del Este (16,11%), Bélgica (14,45%), Suiza (12,20%), Francia (11,14%) y Alemania (10,08%). El incremento medio europeo se sitúa en un 10,12% en comparación con 2011.

Concretamente, en 2012, Tailandia recibió la visita de 113.270 españoles, lo que supone un incremento del 18,75% con respecto al ejercicio anterior, 17.887

^A **Fuangket Tongwanchai** es profesora titular de español en la Universidad de Khon Kaen, imparte las asignaturas de Gramática, Lingüística y Turismo. Cursó sus estudios de español en Tailandia y en España. Actualmente dirige una investigación sobre la cortesía en el lenguaje dentro de su campo de investigación que es la pragmática de lengua.

^B **Mercedes Fuentes** es profesora de español en la Universidad de Khon Kaen, imparte las asignaturas de Literatura, Turismo y Conversación. Comenzó su carrera profesional dedicándose a la enseñanza de español para inmigrantes. Actualmente está inmersa en una investigación sobre los gestos y el lenguaje corporal utilizados en España y en Tailandia. Su dirección de correo electrónico es: mfuentes.kku@gmail.com

turistas más. Esta cifra representa un nuevo récord histórico al crecer notablemente el mercado por segundo año consecutivo.

Los españoles, cuya estancia media en el país es de 12 días, valoran sobre todo su relación calidad-precio, sus playas, su cultura e historia, su naturaleza, el estilo de vida tailandés, sus tratamientos ancestrales, sus festivales y las últimas tendencias en el país.

El perfil del turista español que llega a Tailandia es principalmente el de un viajero con paquete vacacional que incluye avión, traslados, hotel y excursiones y que por tanto planifica su viaje por medio de alguna agencia de viajes, ya sea en su país de origen o en Tailandia. Pero cada vez son más los turistas españoles que compran online o deciden organizarse ellos mismos su viaje y contratar los servicios directamente, recorriendo el país por libre.

No solo los españoles visitan Tailandia, sino que el número de turistas que llegan al país procedentes de Argentina o México también está aumentando. No hay que olvidar que hay 21 países en el mundo donde el español es la lengua oficial y que por tanto muchos de los turistas que llegan a Tailandia tienen el español como primera lengua.



1 Turistas en Bangkok.

Tras la cifra récord de turistas alcanzada en 2013 que supera los 24 millones de visitantes, las previsiones del sector turístico no pueden ser más optimistas, según publicó Hosteltur noticias de turismo.

No en vano el mercado de viajes de novios está copado por los destinos del Índico y Asia, además de que el turismo de salud es un nuevo yacimiento de empleo

para los destinos españoles, segmento en el que se encuentra muy bien posicionada Tailandia donde cada vez llegan más turistas interesados en recibir algún tratamiento médico que va desde masajes tradicionales a tratamientos de belleza más complejos donde se incluye la cirugía.

Además de los tratamientos de belleza y el interés que despiertan las técnicas de masajes tradicionales que están poniéndose cada vez más de moda en occidente, otro de los grandes atractivos de Tailandia es el Muai Thai. Este deporte original tailandés goza de mucha admiración y no son pocos los turistas que llegan a Tailandia con el objetivo de aprender o mejorar las técnicas relativas al Muai Thai o incluso de participar en competiciones deportivas oficiales, como el caso de la Selección Española de Muai Thai que visitó Tailandia recientemente en el mes de marzo de 2014.

El crecimiento del turismo español e hispanoamericano en Tailandia lleva consigo un incremento del número de agencias de viajes que ofrecen servicios especializados en turistas que tienen el español como lengua nativa. Muchos de estos turistas no dominan el inglés y por tanto este deja de ser una buena vía de comunicación. Los turistas prefieren guías que hablen su propio idioma para que los acompañen y les proporcionen información. Este es uno de los motivos que ha llevado a las universidades tailandesas a incluir el español en sus programas educativos con el fin de preparar estudiantes que dominen esta lengua y puedan trabajar como traductores español-tailandés o guías turísticos en el sector especializado en viajes con viajeros de habla hispana.

Actualmente en Tailandia hay tres universidades donde se puede estudiar la Licenciatura de Lengua Española y otras muchas universidades y escuelas que ofertan el español como uno de los principales idiomas para estudiar en asignaturas optativas. Las universidades donde se puede estudiar la Licenciatura de Lengua Española son: la Universidad de Chulalongkorn, la Universidad de Thammasat, la Universidad de Ramkhamhaeng y la Universidad de Khon Kaen (Batalla, 2006). Esta última es la universidad más importante de la región tailandesa del Nordeste y cuenta con más de cuarenta mil estudiantes, además de con el campus más grande de Tailandia. Aquí, unos cuatrocientos estudiantes cursan estudios de español. Aproximadamente la mitad están matriculados en la Licenciatura de Lengua Española y el resto estudian español como asignatura optativa dentro de otras licenciaturas.

La principal salida profesional de los estudiantes de español tailandeses, concretamente los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen, es dedicarse al mundo del turismo que cada vez necesita más profesionales con un buen nivel de español para atender a la demanda de turistas y viajeros de España o países latinoamericanos que quieren descubrir *el país de las sonrisas*. Agencias de viajes y aerolíneas como Thai Airways, que tiene vuelos directos desde Bangkok a Madrid, ofrecen interesantes posibilidades laborales a estos estudiantes tailandeses que dominan el español tras graduarse.

La legislación tailandesa promueve también que el creciente sector turístico favorezca a los propios tailandeses de modo que solo personas con nacionalidad tailandesa pueden trabajar oficialmente como guías turísticos en el territorio tailandés. Esto lleva a las agencias de viajes a verse en la necesidad de contratar a personas tailandesas para sus puestos como guías turísticos, ya que ninguna persona con otra nacionalidad podrá acceder a estos puestos en Tailandia. Por esta razón, el aumento del turismo español y latinoamericano favorece también el incremento de ofertas de trabajo para tailandeses que hablan español.

El Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen tiene como principal objetivo preparar a sus alumnos para el mundo laboral y dotarlos con las herramientas necesarias para que puedan desenvolverse adecuadamente en sus trabajos. Es por tanto primordial centrar los estudios de Lengua Española en el sector turístico además de en otros sectores de gran crecimiento en Tailandia como son los negocios o la educación.

Dentro de la Licenciatura de Lengua Española que se imparte en la Universidad de Khon Kaen, ocupa un lugar privilegiado la asignatura de Turismo donde los estudiantes aprenden todo lo necesario para enfrentarse al trabajo en agencias de viajes y como guías turísticos, una gran salida profesional con interesantes posibilidades en Tailandia. Para ello, se ha diseñado un programa especial para esta asignatura de Turismo que tiene como principal objetivo acercar a los estudiantes a la realidad del sector turístico y hacerles entender cómo sería el trabajo real como guías turísticos. En este documento se presenta este interesante programa que hace de la asignatura de Turismo una de las más importantes de la Licenciatura de Lengua Española que se imparte en la Universidad de Khon Kaen.

2. Objetivos

Este documento pretende presentar el programa de la asignatura de Turismo que se imparte en la Universidad de Khon Kaen y en la que los estudiantes tailandeses que cursan sus estudios de español adquieren los conocimientos y la práctica necesarios para poder enfrentarse en el futuro a un muy posible trabajo como guías turísticos. A continuación se presentan los objetivos de la asignatura.

Los objetivos que persigue la asignatura de Turismo que se imparte en la Licenciatura de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen están centrados en proporcionar a los estudiantes las habilidades y herramientas necesarias para que puedan ejercer una buena labor al incorporarse profesionalmente al sector turístico y además esta asignatura se centra en llevar a la práctica todos los conocimientos teóricos aprendidos. De esta manera los objetivos principales de esta asignatura son:

- Aprender a producir un discurso en situaciones orales elementales dentro de la actividad propia de los viajes organizados.
- Ser capaz de iniciar y mantener contactos por teléfono y personales.
- Comprender explicaciones o instrucciones sencillas de la práctica profesional.
- Aprender a utilizar técnicas básicas de elaboración de los principales escritos utilizados en el ámbito de turismo (registros, reservas, facturas, hojas informativas, menús, billetes, mensajes, notas, etc.).
- Comprender y poder utilizar cualquier documento práctico de un nivel elemental.
- Comprender con exactitud notas, mensajes telefónicos y cartas sencillas y poder responder.
- Comprender, crear y resumir folletos informativos y promociones.
- Ser capaz de organizar un viaje turístico por las distintas regiones de Tailandia atendiendo a los elementos claves como alojamiento, rutas, transporte, lugares de interés, etc.
- Ser capaz de ejercer las tareas principales de un guía de turismo ante un grupo de turistas dando las explicaciones pertinentes en español, atendiendo las necesidades de los viajeros y controlando el grupo.

3. Metodología

En esta asignatura de Turismo se sigue la metodología del *enfoque por tareas*, donde la tarea es el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo, o de un sílabo institucional. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación (Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1989).

Siguiendo como guía didáctica el libro *Cinco estrellas, español para turismo* (Moreno, 2009) se trabajan una serie de temas relacionados con el mundo del turismo y que proporcionan a los estudiantes, por medio de las tareas realizadas, los conocimientos necesarios para enfrentarse a la tarea final que no es otra que la organización de un viaje turístico por una de las regiones tailandesas de más interés donde los estudiantes, organizados en grupos, tendrán que decidir el destino del viaje, la ruta, los alojamientos, los traslados, los restaurantes, las actividades recreativas, los lugares a visitar y el tiempo dedicado a cada actividad. Asimismo, son responsables de los turistas durante todo el viaje, del control del grupo y de cualquier evento inesperado que pueda ocurrir. Además de la organización, los alumnos deben dar las explicaciones pertinentes en español en cada lugar que se visite y ofrecer al grupo de turistas toda la información que requieran. Por ello, la asignatura de Turismo permite a los estudiantes poner en práctica todas las destrezas de la lengua ya que se da prioridad a la comunicación y a la práctica de los contenidos teóricos.

Según Clara Molero (2006) a la hora de programar una asignatura de español para Turismo siguiendo un enfoque por tareas hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Aprendizaje de los términos relacionados con las organizaciones turísticas (agencia de viajes, tour operadores, etc.), a las estructuras (hotel, hostel, pensión, restaurantes, etc.), a los servicios (reservas, traslados, etc.) y a las profesiones relacionados con este campo léxico (operadores, azafatas, camareros, botones, etc.) Debemos incluir también aquí todos los anglicismos, siglas y fórmulas que se utilizan en el ámbito del turismo y que el alumno debe conocer.
- Existe otro tipo de léxico que no pertenece exactamente al español del turismo pero que se ha extrapolado a éste. Este grupo de términos procede

de la geografía, la economía o el transporte, pero los alumnos deben conocerlo para poder acudir a él en las circunstancias en que lo requiera.

- Por último debemos hacer que el alumno asimile las palabras que pertenecen al lenguaje turístico pero sólo dependiendo del contexto del uso o de realizaciones contextuales, fuera de los cuales pierde esta característica. Por ejemplo, el léxico perteneciente al arte o a las descripciones de la naturaleza que pueden ser muy comunes en el sector pero que no pertenecen propiamente al léxico del turismo.
- Junto con todo este léxico vamos a hacer que el alumno aprenda funciones en las que tenga que utilizar este léxico. Podemos decir que en esta parte el enfoque por tareas se puede combinar con el comunicativo haciendo que los alumnos interactúen entre ellos poniendo en práctica todo el léxico utilizado.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, se definió el programa de la asignatura de Turismo en la Universidad de Khon Kaen dividiendo el temario en determinadas secciones. Las secciones principales de esta asignatura, donde se realizan tareas previas a la tarea final, son:

- *En el hotel:* se realizan actividades y tareas relacionadas con reservas, cancelaciones, reclamaciones, el servicio telefónico al cliente, despedir al cliente, presentarle la factura, el servicio de comidas del hotel, el catering, el restaurante y las excursiones ofertadas dando información sobre sitios de interés turístico, condiciones meteorológicas o traslados.
- *En la agencia de viajes:* se realizan tareas donde se aprenderán las funciones básicas de las agencias de viajes, los tipos de agencias y los profesionales que se dedican a ellas, las relaciones entre la agencia de viajes y el hotel como por ejemplo las ventas y promociones, las relaciones con los clientes en temas delicados como reclamaciones, los tipos de viajes según los intereses de los turistas tales como de aventura, cultura, religión, visitas guiadas o turismo sostenible, claves para dar una buena información a los turistas y se trabaja también sobre la documentación en la agencia de viajes
- *El transporte:* en esta sección se realizan tareas relacionadas con el transporte por tierra, mar y aire, se estudiarán las diferentes compañías aéreas internacionales y de bajo coste que tienen rutas donde se incluyen ciudades tailandesas, se realizarán prácticas sobre el trabajo como azafato o

azafata tanto en aviones como en autobuses y se realizarán actividades para conocer más profundamente el trabajo en los aeropuertos y puertos.

- *Temas generales:* en esta sección se estudiará cómo se organiza una empresa hotelera, cuáles son los perfiles profesionales del sector, cómo enfrentarse a una entrevista de trabajo para trabajar en el sector turístico, cómo llevar a cabo reuniones profesional en ferias, exposiciones, congresos, conferencias y convenciones, cómo se puede realizar la promoción nacional e internacional de las distintas regiones de Tailandia para atraer a los turistas.

Para completar la formación teórica, los estudiantes visitan el aeropuerto de Khon Kaen donde podrán conocer más de cerca el trabajo de los profesionales que trabajan allí y además recibirán charlas de profesionales del sector del turismo en Tailandia como responsables de agencias de viajes que centran su trabajo en el turismo español o latinoamericano.

Finalmente, los estudiantes deberán enfrentarse a la tarea final que consiste en llevar a cabo un viaje turístico en el que deben actuar como guías y ser los responsables de cada aspecto relacionado en el viaje. En este viaje, financiado parcialmente por la Universidad de Khon Kaen y algunas empresas y embajadas, los estudiantes tendrán la posibilidad de realizar un trabajo real y enfrentarse a situaciones, algunas inesperadas, que les harán poner en práctica todos los conocimientos teóricos aprendidos previamente. El grupo de turistas que debe ser atendido durante este viaje son los profesores y el resto de alumnos de español además de acompañantes que se invitan al viaje para probar la eficacia y profesionalidad de los estudiantes. Esta tarea final supone un gran reto para los estudiantes ya que son evaluados permanentemente durante los cuatro días que dura el viaje y no pueden descuidar en ningún momento su trabajo con la dificultad añadida de hacerlo en español, la lengua que estudian.

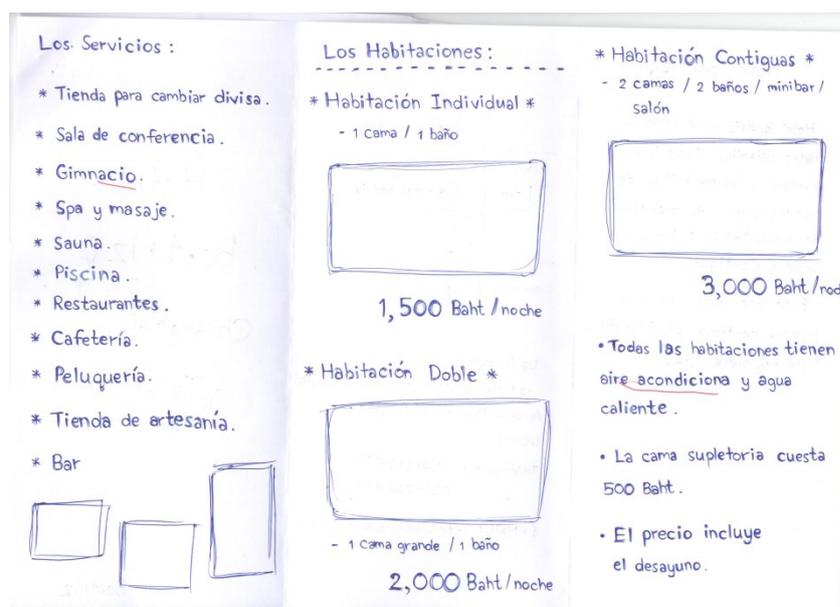
4. Resultados

El punto más importante del programa de la asignatura de Turismo impartida en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen es llevar a la práctica real todos los conocimientos teóricos aprendidos en clase durante los meses previos a la realización del viaje que supone la tarea final a la que deben enfrentarse los estudiantes.

El hecho de tener que enfrentarse a una tarea real donde los alumnos debe actuar como guías y estar pendientes de cada aspecto del viaje, ayuda a que el interés por la asignatura sea mayor y que además los estudiantes estén más motivados en su aprendizaje de español, ya que se verán obligados a usar la lengua que estudian en situaciones reales que les harán sentirse unos auténticos profesionales.

La organización en grupos para realizar la tarea final supone un gran acierto ya que los alumnos tailandeses suelen ser bastante colaborativos y tienden a ayudarse entre ellos ante las dificultades de las tareas propuestas, más si cabe cuando la tarea resulta todo un reto para ellos como es la organización completa de un viaje turístico. Esto no solo les sirve para mejorar su nivel de español tanto en comprensión como expresión escrita y oral, sino que también les ayuda a adquirir habilidades que les servirán durante toda su vida tanto en el ámbito profesional como personal.

A lo largo de los meses de estudio donde se imparte esta asignatura, se observa que los estudiantes van mejorando poco a poco hasta conseguir un nivel sorprendente de habilidades para trabajar en el mundo del sector turístico. Abajo se muestran dos imágenes como ejemplo de una de las tareas realizadas, previas a la tarea final, que consiste en la creación de un folleto turístico.



2 Folleto inicial creado por una estudiante.

Itinerario del segundo día

07:00 - Desayuno en el hotel Camelia Resort
09:00 - Visita al Museo del Ferrocarril Tailandia - Birmania
11:00 - Visita al Cementerio Donrak
12:00 - Almuerzo en el restaurante Kiri Tara
14:30 - Visita al Estudio Prommit
17:00 - Salida del Estudio Prommit hacia Saiyok
18:00 - Cena en el restaurante Duang Chin Da
19:00 - Llegada al hotel Puang Wan Resort

Museo del ferrocarril Tailandia - Birmania

El museo exhibe la historia del Ferrocarril Tailandia - Birmania en la Segunda Guerra Mundial, construido por el Imperio del Japón durante la Segunda Guerra Mundial para apoyar a sus tropas en la Campaña de Birmania. El museo contiene mucha información sobre la razón para construir la vía férrea, las vidas de los prisioneros de guerra y la crueldad de los militares japoneses.

⚠ Prohibido hacer fotos dentro del museo.

Restaurante Kiri Tara

Almuerzo - En el restaurant Kiri Tara con vista al puente sobre el río Kwai.

El puente sobre el río Kwai existió y existe hoy en día. La construcción de la línea de tren cobró la vida de cien mil prisioneros malayos, birmanos, ingleses, holandeses, americanos, neocelandeses y australianos. Fue destruido por bombas de la aviación estadounidense en 1945. Después de la guerra fue reconstruido.

Estudio cinematográfico Prommit

En este lugar se filmó la famosa película del Rey Naresuan el Grande y cuenta la guerra entre Tailandia y Birmania.

Restaurante Duang Chin Da

Cena - En el restaurante Duang Chin Da: El plato más famoso del restaurante es el plato de pescado.

Cementerio Donrak

El cementerio de guerra de Kanchanaburi es conocido localmente como el Cementerio de guerra Donrak. Es el lugar donde yacen los restos de los prisioneros de guerra (PoWs) que construyeron la vía de la muerte durante la Segunda Guerra Mundial.

⚠ No camine a través de las tumbas. No haga ruido - no corra. No coma - no beba.

3 Folleto final creado por un grupo de estudiantes.

En las imágenes 2 y 3 se puede observar como el folleto inicial creado al principio del curso ha sido altamente mejorado al final de curso cuando se creó el folleto final, donde se han evitado errores muy frecuentes tanto ortográficos como gramaticales y léxicos. Además, se observa que el trabajo en grupo, donde cada miembro aporta sus ideas, puede llevar a la realización de folletos tan artísticos y profesionales como el que se muestra en la imagen 3. Hay que tener en cuenta que estos estudiantes no han tenido experiencias profesionales previas que les hayan llevado a aprender técnicas de creación de folletos, sino que durante el curso han ido adquiriendo las herramientas necesarias para saber enfrentarse a esta tarea que forma parte de su evaluación.

Además del ejemplo del folleto mostrado anteriormente, en la siguiente imagen puede verse una fotografía del último viaje realizado por los estudiantes y profesores de la Universidad de Khon Kaen donde se aprecia el trabajo de los estudiantes.



4 Estudiantes haciendo de guías turísticos.

Tal y como se aprecia en la imagen 4, los estudiantes deben dar toda la información necesaria en español a los turistas para explicarles los detalles de interés del lugar que se visita que también ha sido elegido por ellos. En este caso, la fotografía fue tomada en el cementerio de Kanchanaburi donde se encuentran las tumbas de los soldados extranjeros que participaron en la Segunda Guerra Mundial y que, tras caer prisioneros, participaron en la construcción del ferrocarril que unía Tailandia con Birmania donde muchos de ellos murieron debido a las penosas condiciones en las que trabajaban. Información de este tipo es la que deben explicar los estudiantes al grupo completo con la dificultad añadida de tener que hacerlo en español.

Como se puede ver en la imagen, las dos chicas que actúan como guías en ese momento llevan unos trajes que les ayudan a identificarse como responsables del grupo y que fue una iniciativa del propio grupo de estudiantes. Con esto se explica que tanto los grandes como los pequeños detalles deben ser tenidos en cuenta por los alumnos, como por ejemplo el uso del megáfono que estas estudiantes están utilizando y que no fue proporcionado por los profesores sino que fueron los estudiantes los que se encargaron de buscarlo para facilitar que todas las personas pudieran escuchar con claridad sus explicaciones.

Actividades de este tipo donde se llevan a la práctica los conceptos teóricos aprendidos en clase permiten que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades y ponerse en la piel de un verdadero guía que debe enfrentarse a numerosos aspectos durante la realización de un viaje turístico. El hecho de que los alumnos sean responsable de todos los aspectos y detalles del viaje les hace sentir adultos y les ayuda a aprender a tomar decisiones importantes que les servirán, sin duda, a saber cómo enfrentarse a actividades similares cuando comiencen su etapa profesional.

5. Conclusiones

Para los estudiantes y profesores de la Universidad de Khon Kaen es todo un acierto llevar a la práctica real la teoría aprendida en las clases. Además, la tarea final planificada dentro del programa de la asignatura de Turismo les entusiasma a los estudiantes de manera que toman mucho más interés por la asignatura ya que se les da la oportunidad de mostrar todas sus cualidades y habilidades, no solo su nivel de español.

Sin embargo, llevar a cabo esta tarea final tan compleja no resulta fácil y tiene varios inconvenientes. Uno de ellos es el económico, ya que aunque la actividad está patrocinada por la Universidad de Khon Kaen, algunas empresas y embajadas, el dinero recaudado por los patrocinadores no es suficiente para costear todo el viaje y por tanto los estudiantes se ven obligados a pagar una determinada cantidad de dinero para poder sufragar todos los gastos que supone el viaje. Los gastos incluyen el alojamiento, traslados, entradas a lugares turísticos, comidas y en definitiva cada aspecto que debe tenerse en cuenta a la hora de viajar. Al ser un grupo grande, de unas cincuenta personas en total entre alumnos, profesores y visitantes, el precio es alto, aunque no desorbitado. Sería más adecuado, ya que se trata de una actividad obligatoria, que los alumnos estuvieran exentos de hacer ningún pago, por lo que uno de los puntos de mejora del programa de esta asignatura, concretamente de la tarea final, es encontrar financiación para evitar que los alumnos tengan que realizar ningún pago, que en ocasiones resulta demasiado alto para las familias.

Tanto en las clases teóricas como en las actividades prácticas, y sobre todo en la tarea final, se fomenta el trabajo en equipo entre los alumnos y esto supone que los estudiantes se apoyen unos a otros de manera que los alumnos que tienen un nivel más alto de español pueden ayudar a sus compañeros a mejorar su nivel. Los alumnos se agrupan a su voluntad y los profesores no intervienen en la organización de los grupos, esto genera ciertos conflictos como por ejemplo que los estudiantes que son amigos quieren pertenecer al mismo grupo y acaban trabajando siempre juntos. Si se agrupara a los estudiantes de manera más arbitraria, se conseguirían grupos de alumnos que quizás no han trabajado mucho juntos y esto potenciaría que los estudiantes tuvieran que poner en práctica habilidades para conseguir realizar un buen trabajo incluso con personas con las que no están acostumbradas a trabajar o con las que son menos compatibles, tal y como ocurre en la vida real. Si bien es cierto que los grupos de estudiantes que se comprenden y tienen amistad trabajan muy bien en grupo y consiguen muy buenos resultados en la ejecución de la tarea final, quizás debería fomentarse el trabajo entre alumnos que no están tan acostumbrados a trabajar juntos para ayudarles a desarrollar más habilidades de tolerancia, comprensión, empatía y respeto que les servirían en el futuro.

Aparte de estos dos puntos a mejorar, la cuestión económica y la organización de los grupos, el programa de esta asignatura resulta muy interesante para los alumnos, sobre todo para aquellos que nunca han tenido una oportunidad laboral en

la que desarrollar sus habilidades y que no utilizan el español fuera de las clases. Esta asignatura les sirve a los alumnos para saber si realmente les gustaría ser guías de turismo o no. Gracias al programa de esta asignatura, muchos de los estudiantes, al finalizar el curso, tienen una idea más clara de a qué se quieren dedicar y algunos de ellos comprueban con esta práctica si realmente les gustaría trabajar en el sector turístico. Por el contrario, otros descubren que ese trabajo no les entusiasma o no les apetece dedicar su vida a atender a turistas. Por ello, esta asignatura práctica les sirve un poco de orientación profesional para que vayan encauzando su vida hacia un sector de su interés.

Con este resumen en el que se presenta la asignatura de español para Turismo y las tareas que se realizan durante los meses de estudio, además de la práctica que supone la tarea final, queremos animar a otros profesores a seguir un programa similar que proporcione a los estudiantes la posibilidad de sentirse profesionales por unos días y que les ayude a mejorar su español estando en una situación a la que pocas veces tienen la oportunidad de enfrentarse durante su vida como estudiantes, sobre todo, si estudian español fuera de un país hispanohablante.

Bibliografía

- Batalla, Cristian (2006): "El español en Tailandia", *Anuario del Instituto Cervantes* [online] Accesible desde <http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_29.pdf> (26 de marzo de 2014)
- Breen, Michael P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, pp. 7-33.
- Candlin, Christopher (1990): "Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas". En: *Comunicación, Lenguaje, y Educación*, 7-8, pp. 33-53.
- Molero, Clara (2006): *Una nueva forma de enseñar español específico: el enfoque por tareas aplicado al español del turismo*. [online] Accesible desde <http://congresoele.net/biblioteca/index.php?option=com_content&task=view&id=102&Itemid=44> (28 de marzo de 2014)
- Moreno, Concha / Tust, Martina (2009): *Cinco Estrellas, español para el turismo*. Madrid. SGEL.
- Nunan, David (1996): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge. Cambridge University Press.

La situación del español en Canadá y la enseñanza de ELE en Quebec

María de Lourdes Gay^A
Université de Montréal

RESUMEN: Canadá es un país formado gracias a la migración y se caracteriza por su multilingüismo. En él existen dos comunidades lingüísticas oficiales (inglesa y francesa); además de convivir con las llamadas lenguas originarias, también coexiste con una notable pluralidad lingüística migratoria. El español, por tanto, se manifiesta en tres dimensiones distintas: como lengua materna inmigrante, como lengua de herencia y como lengua extranjera o internacional. Cada una de estas dimensiones presenta un desarrollo y evolución y distinto por lo que resulta ser indispensable un acercamiento a su situación general.

0. Introducción

En este artículo me propongo presentar el trabajo de más de un año y medio de investigación sobre la situación general del español en Canadá y particularmente del español, lengua extranjera, en la provincia de Quebec.

El español en Canadá presenta tres estatus diferentes: el español como lengua materna inmigrante, como lengua de herencia y como lengua extranjera, por lo que a lo largo de este artículo abordaremos cada uno de ellos.

Cabe destacar que Canadá no cuenta con un sistema educativo federal, sino que cada provincia se encarga de regular esta actividad, hecho que no favorece, ni permite, contar con estadísticas nacionales sobre la enseñanza del español, inclusive, a nivel provincial es difícil encontrar con información concentrada oficialmente y publicada sobre el tema. Es por ello que agradecemos particularmente a todos los responsables de los centros de enseñanza del español que han suministrado la información necesaria para hacer posible este trabajo, a las distintas asociaciones encargadas de favorecer la enseñanza de la lengua española y a la Dirección de estadística del Ministerio de educación de Quebec.

Conocer y comprender cómo esta lengua y su enseñanza han evolucionado ayudará a ser más conscientes de la situación actual, así como ayudará a clarificar ciertas tendencias de la planificación y de la política educativa en la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras.

^A **María de Lourdes Gay** es doctoranda en el programa de Estudios Hispánicos, con especialidad en ELE, de la Universidad de Montreal. Actualmente es encargada de cursos en el Departamento de Literatura y de Lenguas Modernas, así como en el Centro de Lenguas en la misma Universidad. Es presidenta de la Asociación de profesores de español de Quebec. Examinadora DELE y tutora del AVE. Sus áreas de investigación son la conversación del español como lengua segunda y extranjera y la didáctica de ELE. Su dirección de correo electrónico es: marialourdes.gay@gmail.com

1. Contextualización.

Reconocer las diferentes realidades étnicas y lingüísticas resulta ser una acción indispensable en un país conformado gracias a la migración, como es el caso de Canadá. Las interrelaciones que se han ido forjando, a través del tiempo, entre los distintos grupos étnicos conllevan una serie de ajustes en los diferentes aspectos de la vida social, política, cultural y educativa. En este sentido, tal y como señalan Cummis y Troper (1985: 21), la enseñanza de la lengua ha sido uno de los aspectos más afectados. Desde la formación de la confederación canadiense, el asunto de las lenguas ha sido objeto de preocupación y de disputa constante entre sus llamados 'pueblos fundadores' (franceses e ingleses), dejando con un menor grado de presencia en esta disputa a los 'pueblos originarios' (primeras naciones) y a los 'demás grupos' étnicos inmigrantes.

La lengua, en este sentido, tiene una envergadura de singular importancia si consideramos, como señaló Octavio Paz¹, que hablar de ella es hablar de civilización: comunidad de valores, símbolos, usos, creencias, visiones, preguntas sobre el pasado, el presente y el porvenir. Por otro lado, la enseñanza de las lenguas y su política educativa son esenciales para la comprensión de la identidad misma de una nación (cf., por ejemplo, los trabajos de Cummins 1985, Benyon 1991, Fleury 2000, Jedwab 2001, Houle 2011, etc.).

Particularmente, la 'identidad' canadiense es promovida y reconocida desde las esferas federales como una ciudadanía conformada y enriquecida por las comunidades francófonas y anglófonas, las comunidades indígenas y todas las comunidades pluralistas que viven en el país². Bajo esta perspectiva, se puede percibir claramente el discurso oficial del multiculturalismo, pero no siempre se legitima de esta manera en todas las provincias canadienses.

Dentro de las políticas gubernamentales, se vive una cierta inadecuación entre el reconocimiento de las etnias minoritarias y la ausencia de reconocimiento de estas. La autonomía que tiene cada una de las provincias canadienses, en esta materia, hace manifiesta una variada y dispersa promoción, oficialización y normalización de las lenguas.

Bajo este tenor, el español se manifiesta en Canadá dentro de un contexto lingüístico, político y sociocultural variado, así como disperso. Canadá es un país

conformado por diez provincias y tres territorios, con un gobierno federal, pero cada provincia tiene un gobierno descentralizado con poderes autónomos en materia de educación y de lengua³ (CIC 2013). En general el status que pueden tener las lenguas en este país son:

- oficiales: el inglés y el francés,
- materna: una de las lenguas oficiales oficial o una lengua inmigrante,
- segunda lengua: inglés o francés según la provincia,
- de herencia: las lenguas inmigrantes que se transmiten al interior del seno familiar,
- extranjeras, pueden ser lenguas inmigrantes o no, que se enseñan en la escuela.

Dado el carácter de este artículo nosotros nos centraremos, particularmente, en el español.

2. Política lingüística.

Como ya decíamos en el apartado anterior, cada provincia establece su propia legislación en materia lingüística la cual se basa en el artículo 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁴.

Los principales antecedentes de la política lingüística comienzan a partir de los años 60 cuando se lleva a cabo la denominada *Revolution tranquille*⁵, que trajo como resultado que en 1969 Canadá se declara oficialmente bilingüe con la *Loi sur les langues officielles*⁶. Al año siguiente, en el libro IV del reporte de la *Commission Royale*⁷, se menciona la contribución cultural de “los otros” grupos étnicos de Canadá, y aunque para la gran mayoría de los autores este hecho fue un mero formulismo, para Houle (2011: 12) fue un paso indispensable para motivar la preservación y el reforzamiento del estatus y los usos de las LO. De hecho, en 1971 el gobierno de Trudeau adoptó la *loi sur le multiculturalisme*,⁸ reconociendo así la pluralidad étnica del país, lo que conllevó varias implicaciones federales y cambios en algunas provincias, como la creación de programas de aprendizaje de lenguas para canadienses monolingües o el apoyo económico a algunas provincias para programas de LO (Beyon 1991: 609). Alberta fue la primera provincia en aprobar una ley que permitiera el uso de lenguas no oficiales como medio de instrucción en el sistema público (50% de la jornada) en 1971. Posteriormente, a finales de los 70 y

principios de los 80, Saskatchewan y Manitoba permitieron la instrucción bilingüe (Cummins y Troper 1985: 21). Por último, entre 1987 y 1990, en Columbia Británica se establecen las políticas lingüísticas relacionadas con las LO, reconociendo su importancia y su enseñanza (Benyon 1991: 608).

En contraposición, Quebec aprueba en 1977 *la Charte de la langue française (loi 101)*⁹ y Ontario considera políticamente ilegal usar otras lenguas que el inglés o el francés como medio de instrucción en el sistema público (Cummins y Troper 1985: 22), lo que deja ver claramente el perfil de estas dos provincias en cuanto a materia de política lingüística se refiere.

3. El español en Canadá.

La lengua española en Canadá presenta tres estatus diferentes: 1) Como lengua materna inmigrante, cuya transmisión se da únicamente al interior del seno familiar; 2) Como lengua de origen, o heredada, cuya enseñanza se realiza gracias a esfuerzos sistematizados para su transmisión y preservación; es decir, más allá del seno materno, pero de manera extracurricular; 3) Como lengua extranjera o internacional, la cual se imparte dentro de los programas de estudio oficiales en los diferentes niveles educativos.

A continuación presentaremos, en un primer momento, la situación del español en Canadá y posteriormente nos concentraremos en la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera, en la provincia de Quebec, esto como una muestra de lo que sucede en una de las provincias canadienses.

3.1 El español como lengua inmigrante en Canadá.

El español es una de las lenguas no oficiales que en los últimos años ha tenido mayor crecimiento en Canadá. Como lengua materna inmigrante, el español es la tercera lengua más hablada, con más de 410.670 personas en todo Canadá (Statistiques Canada 2013).

Más de 400 mil hablantes resulta ser un dato interesante a considerar tomando en cuenta que la población total de todo Canadá es de 33.121.175 habitantes y en la provincia de Quebec 7.815.955 (Statistique Canadá 2013).

Lengua	No. de hablantes
Penjabi	430.705
Chino (n.d.a.)	425.210
Español	410.670
Alemán	409.200
Italiano	407.490

Tabla 1. Número de personas que tienen el español en Canadá como lengua materna inmigrante¹⁰

Como podemos ver en la tabla anterior el español se encuentra solo por detrás del penjabi y el chino, lenguas tradicionalmente muy expandidas, pero como podemos observar el español supera en número de hablantes al alemán y al italiano dos lenguas que anteriormente ocupaban los primeros lugares de esta lista. Por otro lado, es interesante ver cómo en ciertas regiones metropolitanas en español asciende a la segunda posición. En la siguiente tabla se puede apreciar este fenómeno.

Ciudad	Rango	Hablantes
Toronto	4	119 965
Montreal	2	111 070
Vancouver	5	32 305
Calgary	3	22 595
Edmonton	4	14 275
Ottawa - Gatineau	2	14 920

Tabla 2. Posición del español según las regiones metropolitanas más pobladas¹¹

En ciudades como Gatineau, Montreal y Ottawa el español ocupa el segundo lugar. Cabe destacar el caso de Montreal ya que en términos reales es la segunda ciudad con el mayor número de hispanohablantes solo después de la ciudad de Toronto que cuenta con 119.965, lo que quiere decir que tan solo en estas dos ciudades del Este de Canadá se encuentra la mitad de los hispanohablantes de todo el país.

3.2 Transmisión y enseñanza del español como lengua de herencia.

Según Houle (2011: 3) la transmisión de las lenguas inmigrantes representa uno de los elementos del proceso de establecimiento de las comunidades inmigrantes en Canadá, y así como la religión puede ser un distintivo étnico. Sin embargo, tal y como tradicionalmente han mostrado diversos estudios en materia de transmisión de lenguas, de la primera a la tercera generación hay un gran pérdida en la preservación de la misma (Acosta 2011, Telles y Ortiz 2008, Valiente 2006). En el caso del español en Canadá podemos ver en la siguiente tabla como de un 100% en la primera generación disminuyó a solo 12 % en la tercera. (ver Tabla 3)

Según los datos de Statistique Canada (2013), este efecto descendente intergeneracional se manifiesta en todas las lenguas, y el español se sitúa en la media de las otras lenguas de origen habladas en Canadá. Este fenómeno hace evidente la necesidad de esfuerzos sistematizados orientados a la transmisión y preservación del español, más allá del seno materno.

Por otro lado, a pesar de la disminución de la transmisión del español en la tercera generación, se puede observar, según Houle (2011), que el porcentaje de niños nacidos en Canadá entre 1981 y 2006, que tienen el español como misma lengua materna que su madre, ha ido en aumento. En 1981 por ejemplo, era el 41% y en 2006 el 53%. Esta aparente contradicción con la disminución en la transmisión de la lengua, se puede explicar en gran parte por los flujos migratorios sostenidos y la llegada de inmigrantes de América del Sur a Canadá (Statistique Canadá 2013).

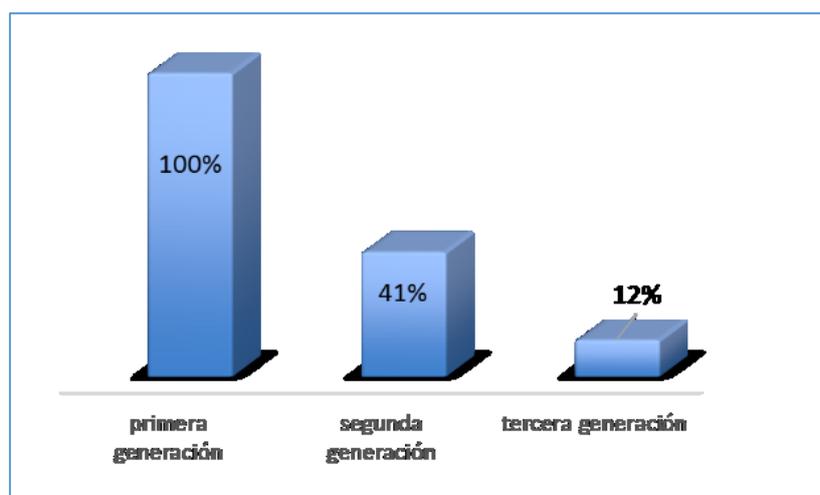


Tabla 3. Transmisión del español entre las tres primeras generaciones¹²

Asimismo, se puede observar que la tasa de crecimiento del español entre 2006 y 2011 ha sido significativa y constante en comparación con las principales lenguas no oficiales más habladas como son: el penjabi, el chino, el alemán y el italiano (ver tabla 4).

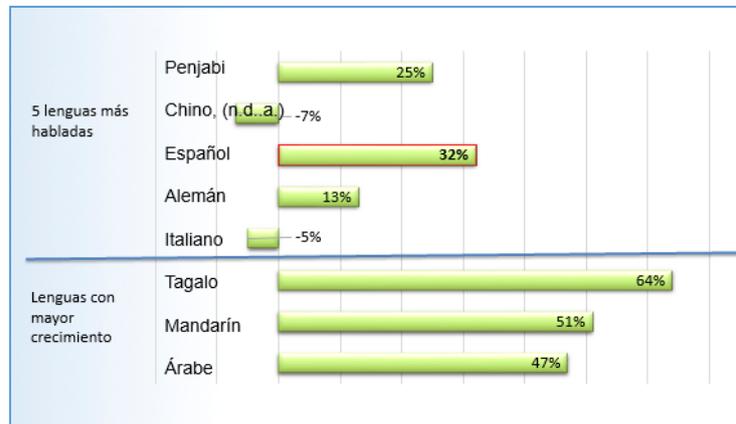


Tabla 4. Comparación del crecimiento del español con otras lenguas no oficiales¹³

El español además de ser la lengua con mayor crecimiento entre las lenguas más habladas, manifiesta un crecimiento sostenido al ser la cuarta lengua con mayor crecimiento en todo Canadá solo por detrás del tagalo, el mandarín y el árabe. Hablamos de crecimiento sostenido porque en el transcurso de los últimos 40 años, en cada censo poblacional el español ha ido subiendo de posición entre las lenguas más habladas en todo Canadá (ver tabla 5).

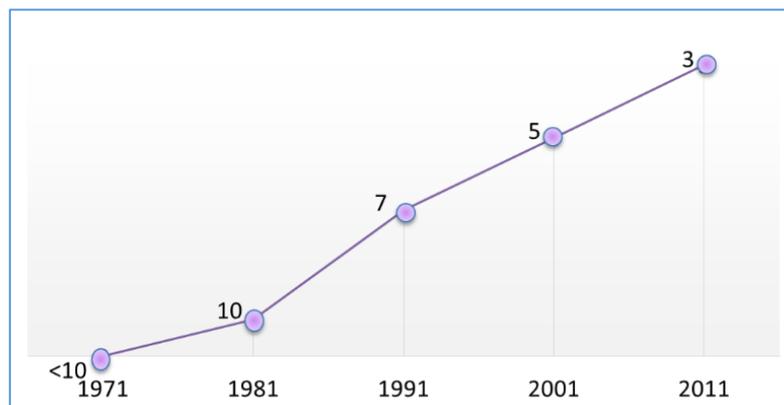


Tabla 5. Posición del español entre las lenguas no oficiales más habladas en Canadá de 1971 a 2011¹⁴

Otro factor adicional a las olas migratorias que ha ayudado a la transmisión y preservación del español en Canadá ha sido la promoción que se ha hecho de la enseñanza sistematizada de algunas lenguas diferentes a las oficiales en Canadá,

con o sin apoyo del gobierno federal o provincial y en la que el español tiene un trabajo destacado.

Cabe mencionar que estos programas son diferentes a los programas de enseñanza de lenguas extranjeras ya que están dirigidos a alumnos cuya lengua materna es inmigrante. En este caso, por tanto, hablaremos de la enseñanza del español como lengua de herencia (LH)¹⁵.

El español, como las demás LH, se enseña en las diferentes provincias canadienses, por lo regular, en escuelas primarias (p) y secundarias (s) públicas fuera del horario académico. En la siguiente tabla podemos ver como se manifiesta este tipo de enseñanza en cada provincia:

Alberta	En 30 escuelas (p) ¹⁶ .
Columbia Británica	En más de 140 escuelas (p y s) ¹⁷ .
Manitoba	En 400 escuelas (p y s) a más de 1.577 estudiantes ¹⁸ .
Ontario	Se enseña 2h30 por semana. Es la lengua más ofertada ¹⁹ .
Saskatchewan	Sobre todo a través de asociaciones culturales ²⁰ .
Quebec	En 30 escuelas, una hora por semana a más de 700 estudiantes ²¹ . En 5 grupos comunitarios (España, México, Perú, Colombia y Venezuela).
Provincias Atlánticas	En primaria, con apoyo federal (no hay datos).

Tabla 6. Enseñanza de lenguas de herencia en Canadá

Considerando los datos de la tabla anterior, la enseñanza del español como lengua de herencia (ELH) no se manifiesta significativamente en las diferentes provincias a pesar de la importancia que en su momento se le dio a la Ley del multiculturalismo (ver apartado 2). Al planificar su enseñanza fuera del horario escolar la connotación que adquiere la enseñanza del ELH es la de una actividad extracurricular, opcional, la cual no recibe suficientes apoyos económicos de la parte de las diferentes instancias gubernamentales, lo que conlleva una baja participación de estudiantes comparado con el número de personas que tienen el español como

lengua materna, mismos que podrían participar en estos cursos. Este hecho es comprensible dado la complicada relación que existe en el país entre las dos lenguas oficiales (inglés y francés) que acapara la atención de las autoridades dejando ver un futuro poco prometedor para el ELH.

3.3 El español Como lengua extranjera, internacional o tercera.

En comparación al poco crecimiento de la enseñanza del ELH, de manera general, el español como lengua extranjera (ELE) en Canadá manifiesta un futuro más promisorio. Aunque la enseñanza de ELE resulta muy variada en cada provincia de Canadá, en términos generales constituye una de las lenguas con más posibilidades de expansión en el conjunto de las lenguas extranjeras que se ofertan en el sistema educativo canadiense.

Un caso específico del impacto que tiene el ELE en el sistema educativo canadiense lo podemos ver en el número de universidades que ofrecen cursos de ELE y programas de Estudios hispánicos (EH), tal y como se muestra en la tabla 7.

	Total de Univ.	Cursos ELE	Programa cursos EH	1er ciclo EH	2do ciclo EH	3er ciclo EH
Alberta	6	6	1	4	3	1
C. Británica	15	13	-	8	1	1
I. P. Eduardo	1	1	-	1	-	-
Manitoba	7	5	-	3	-	-
Nueva Escocia	10	9	-	5	-	-
Nuevo Brunswick	8	4	-	3	1	1
Ontario	25	24	-	15	14	4
Quebec	17	10	7	5 ²²	4 ²³	3
Saskatchewan	3	2	-	2	1	-
T. N. y Labrador	1	1	-	1	-	-

Tabla 7. Universidades que ofrecen cursos de ELE y programas de EH²⁴ (2012-2013).

Como se puede observar Ontario, Columbia Británica, Quebec y Alberta son las provincias con mayor número de programas universitarios orientados al ELE y EH, lo que pone en claro que la enseñanza del español no interesa solamente a la

comunidad hispánica, sino que cada vez interesa más a la comunidad no hispanohablante.

Como hemos dicho, Canadá no cuenta con un sistema educativo federal. Dado que este es un país constituido por una confederación de 10 provincias y 3 territorios, bajo un régimen descentralizado, cada provincia y territorio se encarga de regular y administrar la educación,²⁵ lo que supone no tener una estructura educativa homogeneizada y contar con políticas educativas diversas (cf. Leclerc 2012). No obstante, esta libertad de autogestión que tiene cada provincia, de manera general se observa que la enseñanza del español como lengua extranjera, internacional o tercera, se da en los programas oficiales del sistema educativo, sea con un carácter obligatorio u optativo. Los grados escolares en los que se imparte son variables y su implementación depende de la reglamentación de cada provincia. En el siguiente apartado abundaremos en específico de la situación particular de la provincia de Quebec, como muestra de lo que ocurre a nivel provincial.

De manera global, podemos decir que el español constituye la segunda lengua más estudiada en la educación secundaria, por detrás del francés, en las provincias de Nuevo Brunswick y Ontario, y solo por detrás del inglés en Quebec. En Alberta, actualmente, el incremento de los programas bilingües inglés-español van en gran aumento gracias a los convenios firmados por el gobierno Español y el gobierno de esta provincia (Instituto Cervantes 2013).

4. Enseñanza del ELE: Situación específica de la provincia de Quebec.

La estructura educativa de la provincia de Quebec se puede dividir en dos grandes categorías: 1) la enseñanza preescolar, primaria y secundaria, que incluye de la maternal al grado 11²⁶; y 2) la postsecundaria, que incluye el CÉGEP (*Collège d'enseignement général et professionnel*²⁷) y la universidad.

La educación primaria cubre los primeros 6 años y la secundaria los grados 7 a 11. En Quebec, el nivel postsecundario se inicia en el CÉGEP, el cual dura de dos a tres años y en donde se ofrecen programas profesionales de acceso directo al mercado laboral, además de dar paso a los estudios universitarios. Las universidades, en general, ofrecen títulos universitarios de primer, segundo y tercer ciclo.

Por otro lado, cabe mencionar que existen dos tipos de establecimientos públicos (93%) y privados (7%), administrados por comisiones o distritos escolares. En términos generales, la educación es obligatoria y gratuita en Quebec, como en el resto de Canadá, desde el primer grado hasta la secundaria. Aunque el nivel postsecundario no es gratuito, en su mayoría es público, lo que conlleva ciertas subvenciones de parte del gobierno provinciales (Conseil des ministres de l'éducation de Canada, 2008: 6).

Según Barrio (2000) se ha dado un crecimiento del español del 300% entre 1990 y 2000 en Quebec, favorecido por el programa oficial de enseñanza del español, como lengua tercera, en las escuelas secundarias, el cual establecido el Ministerio de Educación de Quebec (MELS) en 2006.

El programa de español se ha fortalecido este año escolar, ya que el gobierno actual ha propuesto en su planificación, para el ciclo 2014-2015²⁸, la reutilización del programa de español en los últimos 3 años de secundaria y durante 4 años en el programa internacional. Lo que sin duda refleja un aumento en la oferta de cursos de español en los diferentes niveles educativos.

Es importante hacer notar que si bien el gobierno provincial ha favorecido los cursos en el nivel de secundaria en el sistema educativo en general tiene una gran oferta de cursos de este idioma, particularmente se puede observar en la tabla 8 que en casi todo el nivel superior se ofrecen cursos o programas de español, tanto el porcentaje de universidades y de *cegeps* superan el 89 y 85% respectivamente.

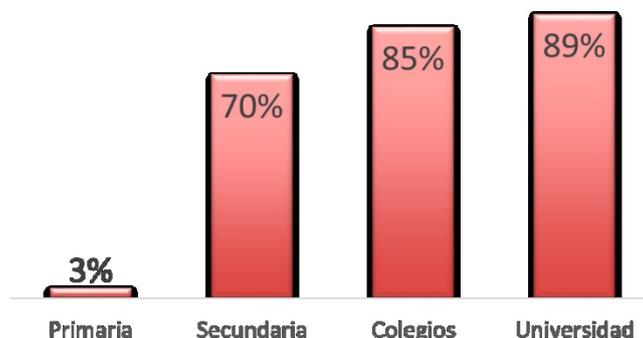


Tabla 8. Porcentaje de escuelas privadas y públicas que incluyen la enseñanza del español en sus programas²⁹ (2013-2014)

Es en los grados de primaria se observa muy poco interés en la enseñanza del español como lengua extranjera, en la tabla 8 se puede observar un 3% de instituciones que lo enseñan, lo cual es muy poco considerando que se trata

únicamente de escuelas privadas, o de escuelas que siguen el programa de enseñanza internacional, el cual incluye en su plan de estudios la enseñanza del español en los grados 4, 5 y 6.

En el caso de las secundarias, como en los niveles superiores (*cegeps* y universidades), el porcentaje se refiere tanto al sector público como privado, lo que deja ver claramente el interés manifiesto por la enseñanza del español en estos grados. Lo anterior se ve reflejado en el número de estudiantes, como mostramos en la tabla 9.



Tabla 9. Número de estudiantes de español LE en Quebec³⁰ (2012-2013)

Siguiendo la pirámide escolar en materia de matrícula, vemos que el grueso de los estudiantes de ELE, de la provincia, se encuentran concentrados en la secundaria ya que estos representan el 63,4% de la matrícula en el ciclo escolar 2012-2013, seguido de los estudiantes de *cegeps* (colegial y formación continua) que representan el 17%, continuado de los estudiantes de primaria con 12,6% y finalmente los estudiantes universitarios que representan el 7% del total de estudiantes de español lengua extranjera.

Aunque estas cifras pudieran parecer pequeñas en comparación con otros países, resultan bastante alentadoras en Quebec, tomando en cuenta el carácter de lengua extranjera que tiene el español y sobre todo considerando el número de habitantes que tiene la provincia. Consideramos que el crecimiento y el interés por la lengua son notorios y que será necesario poder comparar los resultados ahora obtenidos en el futuro con nuevas estadísticas.

5. Conclusiones.

Con los datos presentados en este trabajo, podemos concluir que el español no se manifiesta en Canadá, ni en Quebec como un hecho recientemente a partir de un boom generalizado, ni por el resultado de una moda. Por el contrario, el crecimiento y manifestación del español se vive tanto en el país como en la provincia de Quebec como un fenómeno evolutivo y constante. Este incremento en el número de hablantes se manifiesta tanto en el español como lengua materna inmigrante y como en el español lengua extranjera, ya que el interés por estudiar el español, no es solo de los estudiantes de origen hispano, sino de la población estudiantil en general. Lo que nos permite afirmar que el crecimiento del español está presente en los diferentes ámbitos de la lengua; aunque no podemos negar que la enseñanza y transmisión sistematizada del español como lengua de herencia no manifiesta la misma evolución que como lengua materna y lengua.

Cabe destacar que pese a la extinción o pérdida que se observa de manera generalizada en todas las lenguas de herencia en Canadá, el español se mantiene dentro de la media y que en los últimos años va en aumento gracias a los flujos migratorios de América del sur.

Finalmente, estamos convencidos que de seguir su crecimiento sostenido, como lo ha hecho desde los años 70, en un futuro no muy lejano, el español, como lengua materna inmigrante, podría ocupar la segunda posición en todo Canadá y la primera en la provincia de Quebec.

Bibliografía

- Acosta, A. (2011). "Hijos de hispanohablantes en el exterior". En: *II Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, Biblioteca ele Cervantes, [online], 131-144. Accesible desde: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/10_investigaciones_02.pdf Fecha de consulta: 20 septiembre de 2014.
- Barrio, J. (2000). *Situación del español y actuaciones de la Consejería de Educación y Ciencia en Canadá*. Ottawa. Oficina de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Ottawa.
- Benyon, J. and Toohey, K. (1991). "Heritage Language Education in British Columbia: Policy and Programs". *Canadian Modern Language Review* 46, 606-616.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2013). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*. Québec: Gouvernement du Québec

- Conseil des ministres de l'éducation de Canada. (2008). *Regard sur l'éducation 2008 : les indicateurs de l'OCDE. Profil canadien 2008*. Ottawa.
- Cummins, J. and Troper, H. (1985). "Multiculturalism and Language Policy in Canada". En: Cobarrubias, J. (ed.), *Language Policy in Canada*. Current Issues, Québec.
- Fleury, B. (2000). "Le PELO de la CECM à la CSDM: intégration et pluralisme". En : Laurier, M. (ed.). *L'enseignement des langues d'origine/langues internationales à l'heure de la réforme*. Montréal: Univeristé de Montréal, 15-18.
- Guerrero, G. (2013). "Sorry, I don't speak Spanish: Hispanics deal with the loss of Spanish fluency". En: *Minero Magazine*, Spring 2013 // February 12, 2013
- Houle, R. (2011). "Évolution récente de la transmission des langues immigrantes au Canada". *Tendances sociales canadiennes*. Statistique Canada, No 11-008, juin, 3-13.
- Jedwab, J. (1999). *L'appartenance ethnique et les langues patrimoniales au Canada*. Montreal, Éditions Images.
- Leclerc, C. (2012) "Les lois scolaires au Canada et leurs dispositions linguistiques", En : *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, Université Laval. [online]. Accesible desde: <<http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amnord/canada.htm>> Fecha de consulta: junio 2012.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, *Rapport annuel de gestion 2012-2013*. Québec: Gouvernement du Québec.
- et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- (2014). *Instruction annuelle 2014-2015*. Quebec: Gouvernement du Québec.
- Statistique Canada, (2002). *Recensement*. Ottawa.
- (2006). *Recensement*. Ottawa.
- (2011). *Recensement*. Ottawa.
- (2013). *Recensement*. Ottawa.
- Telles, E. y Ortiz V. (2008). *Generation of Exclusion, Mexican Americans, Assimilation, and, Race*. New York: Russell Sage Foundation.
- Valiente, T. (2006). "Transmisión de la lengua materna". En: *Pueblos indígenas y educación*, 58, enero-junio. 11-20

¹ Discurso de Paz en la entrega del Premio Cervantes, 1981.

² El Ministerio del patrimonio canadiense tiene el mandato y la prioridad de promover la cultura y la identidad canadienses.

³ Se mencionan solo estos aspectos por su relevancia en esta investigación, pero hay otros asuntos que son de carácter provincial, como la salud, la administración de justicia, etc.

⁴ La *Charte canadienne des droits et libertés* es la Ley constitucional de Canadá promulgada en 1982, en ella se definen las condiciones bajo las cuales los canadienses tienen derecho a tener acceso a la instrucción pública en la lengua de la minoría. Cada Provincia y territorio ha creado consejos o distritos escolares francófonos para administrar la red de escuelas donde el francés es la lengua primera. En Quebec, la misma estructura existe para la educación en inglés, lengua materna.

⁵ La *revolution tranquille* fue un período de rápidos cambios experimentados en la provincia de Quebec en la década de los 60. Los principales ámbitos en los que impactó este movimiento, fue la política, la relación estado - religión, la educación, la lengua, la economía y la concepción de soberanía.

⁶ La *Loi sur les langues officielles* es una ley adoptada por el Parlamento de Canadá en 1969. Esta ley proclama el inglés y el francés como lenguas oficiales del estado federal canadiense. Esta ley fue abrogada en 1988 con la adopción de la nueva ley sobre las lenguas oficiales, la cual: obliga al Parlamento federal a promulgar y publicar las leyes y reglamentos en inglés y en francés, también establece el uso de estos dos idiomas de trabajo en la administración pública federal, e incluye el

principio de promoción, de la lengua de las minorías oficiales (el inglés en Quebec y el francés en el resto de Canadá), reconociendo así el derecho de ser instruido en la lengua oficial minoritaria.

⁷ La *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* también conocida como la Comisión Laurendeau-Dunton (1963-1971) fue una Comisión Real de investigación establecida por el gobierno canadiense de Lester B. Pearson, con el mandato de "investigar e informar sobre la situación del bilingüismo y el biculturalismo, así como para recomendar las medidas necesarias a tomar para que la Confederación Canadiense se desarrollara de acuerdo con el principio de igualdad entre los dos pueblos fundadores, tomando también en cuenta la contribución de los otros grupos étnicos para el enriquecimiento cultural de Canadá". La Comisión publicó su informe y sus recomendaciones en 1969. El informe final consistió en seis volúmenes: 1. Lengua oficiales (1967); 2. Educación (1968); 3. El mundo del trabajo (estatus socio-económico, gobierno, sector privado, 1969); 4. La contribución cultural de otros grupos étnicos (1969); 5. Capital Federal (1970); 6. Las asociaciones de voluntarios (1970).

⁸ La *Loi sur le sur le multiculturalisme canadien*, fue creada con el propósito de preservar y mejorar el multiculturalismo en Canadá, para facilitar la conservación de la cultura y el idioma, para combatir la discriminación, promover la conciencia cultural y el entendimiento entre las diversas culturas. Esta ley no tiene el carácter de una ley de política lingüística (multiculturalismo), pero el texto hace referencia a las lenguas no oficiales (art. 3-5).

⁹ La *Charte de la langue française (loi 101)* fue promulgada en 1977 e hizo del francés la lengua oficial del Estado y de los tribunales de Quebec. Esta ley estableció como obligatoria la lengua francesa en el lugar de trabajo, la educación, las comunicaciones, el comercio y los negocios. Asimismo, la instrucción básica en francés se convirtió en obligatoria para los inmigrantes, incluso los de otras provincias canadienses, al menos que un "acuerdo mutuo" exista entre Quebec y la provincia de origen (lo que se conoce como la cláusula de Quebec).

¹⁰ Fuente: Statistique Canada (2013) Censo 2011.

¹¹ Fuente: Statistique Canada, (2013). Censo 2011 datos actualizados.

¹² Fuente: Houle 2011, Statistique Canadá.

¹³ Fuente: Statistique Canada, censos de población, 2006 y 2011.

¹⁴ Fuente: Statistique Canada 2002, 2005a, 2005b, Datos de censo: Lengua materna diferente a las lenguas oficiales.

¹⁵ Para los fines de este artículo emplearemos la sigla LH de manera abarcadora para hacer referencia tanto al término lengua de herencia como lengua de origen.

¹⁶ Fuente: International and Heritage Languages Association (IHLA): <http://www.ihla.ca/IHLA/Welcome.html> y Southern Alberta Heritage Language Association: <http://www.ihla.ca/IHLA/Welcome.html>

¹⁷ Fuente: British Columbia Heritage Language Association: <http://www.bchla.net>

¹⁸ Dato al 2001 por el Department of Education and Advanced Learning of Manitoba <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/stats.html>

¹⁹ Fuente: Ontario Ministry of Education <http://www.edu.gov.on.ca> The International Languages Educators' Association of Ontario. www.edugains.ca/resources/ILE/ResourceGuide/MergedResourceGuide.pdf y The State of Heritage Language Programs in small- and Mid-sized School Boards in Central and Southwestern Ontario, https://www.caslt.org/pdf/state_heritage.pdf

²⁰ Fuente: Saskatchewan Organization for Heritage Languages (SOHL) <http://heritagelanguages.sk.ca/> <http://www.education.gov.sk.ca/multicultural-ed-heritage-lang-ed-policies>.

²¹ Fuente: Commission scolaire de Montréal.

<http://www.csdm.qc.ca/AutresServices/ProgrammeLanguesCulture.aspx> y L'Association Québécoise des Langues d'Origine (AQLO)

²² Bishop's University, Université de Laval, UQTR y UQCH. Programa de enseñanza de lenguas segundas Inglés y español.

²³ Université de Montréal Enseñanza del español lengua segunda (única en todo Canadá). La UQTR ofrece una maestría, pero es sobre enseñanza de lenguas segundas inglés y español.

²⁴ Fuente: MELS, *Rapport annuel de gestion 2012-2013* y sitios web de cada universidad.

²⁵ En Canadá no hay un ministerio federal de educación ni un sistema nacional que integre la educación. En el sistema federal, la Ley Constitucional de 1867 de Canadá estipula que en "cada provincia, la Legislatura podrá decretar exclusivamente las leyes relacionadas con la Educación". En las 13 jurisdicciones - 10 provincias y tres territorios, los ministerios de educación son responsables

de la organización, de la prestación y de la evaluación de la educación primaria, secundaria y postsecundaria.

Todas las provincias cuentan con dos ministerios o departamentos de educación, uno responsables de la educación primaria - secundaria y otro de la educación de estudios postsecundarios, y formación profesional.

²⁶ A diferencia de Quebec, el resto de las provincias canadienses terminan la secundaria en el grado 12.

²⁷ Los *cegeps* son una red de instituciones de educación postsecundaria, en la provincia de Quebec. Estos fueron creados en 1967 con la adopción de la Ley 60, la cual fue concebida a partir de las recomendaciones de la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, también conocida como la Comisión Parent. Los *cegeps* representan la primera etapa de la educación superior. Una de sus características principales es la coexistencia de programas preuniversitarios y programas técnicos profesionales que preparan a los estudiantes para entrar en el mercado laboral. Independientemente del programa, los estudiantes toman cursos de educación general.

²⁸ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Instruction annuelle 2014-2015*. Quebec: Gouvernement du Québec.

²⁹ Fuente: Federación de *cegeps*, Asociación de colegios preuniversitarios privados de Quebec (ACPQ), Federación de escuelas privadas, MELS y Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. No se incluyen centros de cultura municipales ni organismos apoyados por algún país hispanohablante ni los institutos de lengua privados.

³⁰ Fuentes: Responsables de los programas de lengua, Direction de statistiques du MELS y Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. El número de estudiantes de primaria y secundaria ha sido obtenido calculando el número de cursos impartidos por el mínimo de estudiantes requeridos para ofrecer un curso de opción, es decir, 28 alumnos.

Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje

Tamara Hidalgo Froilán^A

Tourism, Hospitality and Events Management, Moi University, Eldoret (Kenia)

Resumen: En la actualidad, la formación e investigación dedicada al español como lengua extranjera están dominadas, no solo por la atención a la metodología como factor primordial del éxito en el aprendizaje, sino por un enfoque en concreto; a saber, el enfoque comunicativo. Sin embargo, algunos principios de dicho enfoque chocan con entornos de aprendizaje hasta ahora poco frecuentes en el ámbito del ELE, como el subsahariano. Este trabajo destaca la importancia de una formación encaminada a la previsión y evaluación de distintos contextos de enseñanza, y al estudio de herramientas y estrategias que permitan la adecuación por parte del profesor de una metodología apropiada a cada uno de ellos.

“Think globally, act locally, translated into language pedagogy as global thinking, local teaching” (Kramersch y Sullivan, 1996: 200)

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es llamar la atención sobre alguna de las carencias que personalmente he venido apreciando en los distintos cursos y literatura sobre formación de profesores de ELE.

Si bien el enfoque comunicativo es el que impera en la formación de profesores de segundas lenguas, su pretendida universalidad está siendo cuestionada por algunos profesionales de la enseñanza de ELE debido a su incompatibilidad con determinados entornos de aprendizaje (Ellis, 1996; Manga y García, 2007; Caro, 2010).

Con el fin de ser eficaces en nuestra enseñanza y de mejorar cada día, esta comunicación trata de hacer una reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas prácticas en el aula y la escasa reflexión sobre uno de los aspectos esenciales en la didáctica de ELE: el contexto de enseñanza.

Si bien es verdad que durante las últimas décadas la investigación en la enseñanza del español está aumentando y con ella su profesionalización está siendo más rigurosa, hay algunas lagunas en la literatura dedicada a este tema.

Cuando una persona se embarca en la carrera de la enseñanza ELE, suele recibir una formación basada en el enfoque comunicativo, además de hacer acopio

^A **Tamara Hidalgo Froilán.** Máster en Lengua Española, actualmente escribiendo la tesis *Complejidad de los marcadores del discurso. Correlación con los niveles de adquisición del español como lengua extranjera y con la complejidad textual*. Lectora MAEC-AECID, Moi University, Kenia. Su dirección de correo electrónico es : tamollun@gmail.com

de un elenco de actividades basadas en dicho enfoque. Sin embargo, apenas se hace una valoración sobre la adecuación de estas herramientas de enseñanza a ciertos contextos. En este sentido, parece más bien que la formación de profesores de ELE se está construyendo y retroalimentando de forma dogmática en torno a una única perspectiva metodológica y se está olvidando de la base de cualquier actividad didáctica: la adaptación al alumno y su contexto.

Por tanto, en mi comunicación trataré de reflexionar sobre estos aspectos que considero están siendo ignorados por los profesionales de la enseñanza de ELE con el fin de impulsar iniciativas docentes e investigadoras que eliminen estas carencias. Mi propósito es animar a los sujetos involucrados en la industria de la enseñanza del español a que hagamos un ejercicio de honestidad, responsabilidad y esfuerzo por buscar enfoques de enseñanza apropiados para cada contexto de aprendizaje en pro de la eficacia de la enseñanza, aun sacrificando la comodidad y seguridad del profesor.

De esta manera, conseguiremos crear verdaderos profesionales de la enseñanza del ELE evitando el intrusismo y las malas prácticas docentes.

Mi experiencia

Desde que comencé a trabajar como profesora de ELE no han sido pocos los momentos en los que he visto que la metodología de enseñanza aprendida en mi formación y las actividades que he ido recopilando de distintas fuentes no han podido ser aplicadas en mis clases. Muchas veces esto era debido a que los objetivos de dichas actividades o métodos no estaban en consonancia con los objetivos del alumnado, otras veces, se trataba de una falta de ajuste entre el enfoque didáctico y los métodos de evaluación.

La percepción de estas dificultades me ha acompañado desde el inicio de mi carrera profesional en países europeos, con alumnos occidentales y en ámbitos tanto formales como informales, pero ha sido en el último año, trabajando como lectora de español en una universidad keniana, cuando la incompatibilidad o disonancia entre la teoría y la práctica se ha visto acentuada.

En Kenia mi trabajo ha encontrado muchos más obstáculos que los que había encontrado anteriormente en contextos europeos o con alumnos occidentales. Algunos de los factores causantes de la situación que describo son el choque entre

el método de enseñanza que yo intentaba aplicar y el tradicional método de aprendizaje de los alumnos, las precarias condiciones del aula, los objetivos de los alumnos al aprender español (distintos a los objetivos preconcebidos por el profesor de ELE), el perfil del alumno o los roles estipulados para el alumno y el profesor en sendos marcos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La formación de profesores de ELE está basada principalmente en el enfoque comunicativo, que es el que vertebra la mayor parte de currículos, programas académicos y prácticas docentes. Sin embargo, la aplicabilidad de este enfoque se hace difícil en la mayor parte de entornos académicos que podemos encontrar en el continente africano, debido a razones de muy diversa índole.

Una de ellas, quizá la más evidente por ser la que primero se percibe, viene derivada de las carencias en términos de desarrollo humano (Gil y Otero, 2009: 55). El calor, el ruido, la multitud de alumnos o la falta de materiales suponen verdaderos obstáculos a la hora de dar clase.

Por otro lado, la falta de compatibilidad metodológica está causada por la ausencia de reflexión lingüística por parte de los alumnos sobre su lengua o lenguas de partida y, por tanto, por el poco bagaje que el alumno keniano tiene en cuanto a terminología metalingüística. Esto hace que ciertas dinámicas de enseñanza sean infértiles, incluso en un enfoque basado en la comunicación más que en el aprendizaje memorístico. Desde un punto de vista teórico, es incongruente que el enfoque comunicativo, el cual aboga por el aprendizaje a través de las prácticas comunicativas, sea ineficaz en un entorno en que se carece de conocimientos metalingüísticos. Sin embargo, esta incompatibilidad pone de relieve la existencia en los materiales diseñados bajo los preceptos del enfoque comunicativo de un perfil de aprendiz implícito muy concreto. Este sujeto implícito se corresponde con el perfil occidental de estudiante de lenguas: un sujeto con un cierto nivel de formación, conocedor de otras culturas y con unos conocimientos metalingüísticos básicos gracias a la reflexión y estudio de su lengua materna o debido a experiencias previas de aprendizaje de segundas lenguas (Serrano, 2014: 49-50). La enorme distancia entre dicho perfil y el estudiante medio keniano conlleva un inevitable cuestionamiento de la supuesta universalidad del enfoque comunicativo.

Por otro lado, el alumno keniano suele ser multilingüe pero en muchos casos sin una competencia total en ninguna de las lenguas, ya que cada uno de los

idiomas está orientado a ámbitos distintos. Esto, unido a la falta de reflexión sobre las lenguas que manejan, suele acarrear no pocas dificultades. Sirva como ejemplo, la búsqueda de equivalentes en la lengua 1 para entender mecanismos lingüísticos de la lengua 2. Si bien los profesores usamos en contextos académicos monolingües la lengua 1 de los alumnos para explicar determinados funcionamientos o significados de la L2, dicha práctica se vuelve complicada en un contexto en que la lengua de partida no es única o no está claramente definida.

Esto nos da una idea de que África, o al menos la región del África subsahariana, supone una realidad muy distinta en el aprendizaje del español (Gil y Otero, 2009; Caro, 2010: 47; Serrano, 2014).

Los métodos de enseñanza están diseñados desde otro contexto y otra realidad, lo que invalida o dificulta la aplicabilidad de metodologías concebidas y aprendidas desde Occidente. Sin embargo, a pesar de la poca visibilidad que tiene África, especialmente África subsahariana, en el ámbito del ELE, se trata de un contexto importante a muchos niveles. Por tanto, sirvan estas voces críticas para, por un lado, afinar el enfoque que impera en la enseñanza de ELE y, por otro, para buscar metodologías o enfoques alternativos que resulten efectivos en contextos de enseñanza no tan frecuentes.

Cuestionamiento de la universalidad del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es el más extendido y utilizado en la actualidad en la enseñanza de lenguas modernas y, por tanto, el que se viene aplicando indiscriminadamente a cualquier entorno de aprendizaje. Sin embargo, está empezando a ser cuestionado entre algunos profesionales de la enseñanza de segundas lenguas y en determinados ámbitos geográficos y académicos. La importancia de la expresión e interacción oral desde los primeros estadios del aprendizaje, el método inductivo para la enseñanza de la gramática, la utilización de la lengua meta como lengua de instrucción, los juegos de simulación o la importancia de la transmisión de la cultura junto con la instrucción de la lengua son algunos de los aspectos del enfoque comunicativo que chocan en algunos entornos de enseñanza como el subsahariano, donde el sistema de aprendizaje es excesivamente formal (Serrano, 2014: 48-49).

Las actividades o dinámicas publicadas en manuales y entornos web diseñadas bajo los preceptos del enfoque comunicativo están basadas en situaciones la mayoría de las veces utópicas o que, al menos, no se encuentran siempre en todos los contextos de enseñanza.

En el caso de buena parte de las aulas de la región subsahariana, la tradición de aprendizaje de los alumnos no se ajusta a la metodología de aprendizaje que propone el enfoque comunicativo. Los estudiantes están acostumbrados a un aprendizaje pasivo en clases donde el profesor aún comporta mucha autoridad y se percibe como protagonista y elemento central de las prácticas docentes. Por tanto, los estudiantes africanos no están acostumbrados a dinámicas de aprendizaje en las que el alumno es concebido como partícipe directo de su proceso de aprendizaje, en las que se practica la destreza oral desde el principio y en las que el profesor es interpretado como un dinamizador, facilitador o guía de la clase en pro de la autonomía del alumno. De esta forma, los estudiantes apenas hablan en clase y, cuando lo hacen, están dominados por el temor a equivocarse. Esto, junto con la distancia existente entre la temática de las actividades y la realidad social africana hace que, por ejemplo, la práctica de la expresión o interacción oral suponga un reto al que la mayoría de los estudiantes se enfrentan por primera vez.

De otro lado, el tipo de prácticas docentes propuestas en los cursos de formación de profesores de ELE o los métodos dirigidos a estudiantes de español se desarrollan de acuerdo a los objetivos modernos del aprendizaje de lenguas determinados desde un ámbito occidental; a saber: el éxito en la comunicación y la adecuación lingüística en contextos sociales donde la lengua de uso es la lengua meta. No obstante, estos propósitos se difuminan en entornos en los que el aprendizaje de lenguas no es tan habitual o cuyo verdadero objetivo no es el uso del idioma meta con fines comunicativos.

Asimismo, no parece coherente intentar aplicar un método que prima la oralidad y que no castiga el error, cuando lo que se evalúa es básicamente la corrección gramatical a través actividades controladas de expresión escrita, como son los tradicionales ejercicios de relleno de huecos o de traducción. Debería haber una coherencia entre el enfoque de enseñanza, el método de evaluación y los objetivos del alumno.

No obstante, en el caso particular de la evaluación, la falta de coherencia no solo se aprecia en entornos como el que aquí se describe. En los métodos occidentales de evaluación para la certificación de nivel abundan los ejercicios en los que prima la forma frente al contenido o donde destaca la destreza escrita, a pesar de que la misma institución que evalúa defiende un enfoque didáctico basado en la comunicación, en la importancia del contenido frente a la forma o en el equilibrio entre las diferentes destrezas comunicativas.

En cuanto al alumnado al que va dirigido, el enfoque comunicativo declara estar basado en un perfil de estudiante universal, aseveración que se hace dudosa en determinados contextos, a juzgar por contextos como el descrito más arriba. Una de las preguntas que se hace Ellis (1996: 213) es si el enfoque comunicativo está basado en patrones universales de aprendizaje o está fundamentado en una cultura específica. Ellis ilustra esta idea a través del choque frontal con la cultura china que supone uno de los principios del enfoque comunicativo, como es la importancia del contenido frente a la forma.

A la vista de los materiales confeccionados bajo los preceptos del enfoque comunicativo, podríamos decir que sí existe un sujeto implícito y que este dista mucho del estudiante medio subsahariano. Se trata de un joven occidental que conoce de cerca otras culturas, que cuenta con un tiempo de ocio, el cual es asumido como parte esencial de su vida y, por tanto, determina su identidad, que tiene una vida laboral y/o académica marcada por elecciones razonablemente libres, al que se le presuponen unos conocimientos metalingüísticos y que, además, tiene una opinión formada sobre una gran variedad de temas de actualidad. Es muy improbable encontrar un perfil como este entre el alumnado subsahariano, ya que muchos de ellos no han viajado y no planean viajar fuera de su país por escasez de recursos u obstáculos burocráticos, carecen de una conciencia específica de su tiempo libre y además este no es tan determinante, no poseen conocimientos metalingüísticos ni cuentan con un entrenamiento en la reflexión lingüística, y ni siquiera acostumbran a dar su opinión (Serrano, 2014: 49-50), o no de forma tan abierta y automática, y mucho menos en contextos formales como es una clase (en ocasiones porque ni siquiera han desarrollado una opinión formada sobre determinados temas).

Ante un tipo de estudiante como el subsahariano, el enfoque comunicativo parece poco menos que incompatible. A esto se le suma el hecho de que este tipo de alumnado tiene una experiencia de aprendizaje dentro de un sistema totalmente distinto al que propone el enfoque comunicativo. Por tanto, la aplicación de un enfoque como el comunicativo en este caso no solo se trataría de una innovación metodológica, sino de un cambio de sistema de valores, de actitud y de comportamiento dentro del entorno social del aula (Orton, 1990: 2).

A la luz de toda esta reflexión, se hace difícil defender la universalidad del enfoque comunicativo y, por tanto, su aplicación en todos los entornos de aprendizaje de ELE. No obstante, no es una empresa imposible si tenemos en cuenta algunos de sus axiomas más olvidados; a saber, la negociación con el alumno y la adaptación al contexto (Serrano, 2014: 49). Una de las innovaciones del enfoque comunicativo es la atención al alumno, por tanto, son sus objetivos y su sistema de aprendizaje los factores que deben vertebrar la práctica docente.

Adaptación del enfoque didáctico al entorno

“Tal vez la enseñanza de lenguas es una de las materias que más necesita de una adaptación y adecuación al contexto. Se ha demostrado sobradamente la exigencia de una reflexión previa ante la adaptación de cualquier programa y la reflexión se convierte en el aspecto básico de la acción docente y de la innovación.” (Caro, 2011: 33).

En entornos como el africano, la idea de desechar el enfoque comunicativo y aplicar una metodología más tradicional tampoco resultaría una solución feliz. Pero, a pesar de esto, sí debemos tener en cuenta que el enfoque que creemos que es el más efectivo no siempre funcionará o se ajustará de forma automática. Como defienden Manga y García (2007: 340), si bien podemos aplicar el enfoque comunicativo, lo debemos hacer teniendo en cuenta las prácticas multilingües y culturales del contexto, además del contexto curricular en el que enseñamos. No tiene sentido, por ejemplo, que los alumnos aprendan español a través de actividades dirigidas a la práctica de la interacción y la expresión oral si la forma de evaluar es escrita. Igualmente, debemos tomar en consideración que la falta de adaptación del nuevo input puede generar resistencia o rechazo en el aprendiente (Caro, 2010:25).

This view is also supported by Little and Sanders (1990) who, in a quantitative study examining the perceptions of a group of foreign language students toward various teaching methods, found that unfamiliar activities having a communicative or process orientation were not highly valued by students from traditional backgrounds. (Ellis, 1996: 214).

La adaptación del enfoque comunicativo, cuyo pilar es la enseñanza centrada en el alumno, debe estar basada en el análisis de la cultura de aprendizaje del estudiante y en su sistema de creencias, ya que estos influyen de forma decisiva en el proceso de aprendizaje (Caro, 2010: 27). Debemos estudiar sus necesidades y expectativas para poder así satisfacer sus demandas.

Por su parte, Holliday (1994: 162) también habla de una investigación etnográfica que desvele las dinámicas de la clase y la cultura de aprendizaje que subyace en ellas para poder aplicar lo que el autor llama una *metodología apropiada* o *pedagogía apropiada* en palabras de Kramsch y Sullivan.

Según señala Tudor (*apud* Caro, 2010: 27) la exploración de la tradición de aprendizaje permite comprender las interacciones de los estudiantes y evitar juicios negativos sobre las prácticas locales. El sistema de creencias influye en las expectativas y actitudes del alumno con respecto a la enseñanza. Por tanto, debemos estudiarlas con el fin de adaptar un nuevo enfoque a su tradición pedagógica.

Con todo, la adaptación de una metodología no implica necesariamente una aceptación inmediata del cambio y mucho menos una puesta en práctica de la misma. A pesar de que el alumno esté abierto a asumir un cambio en su sistema de creencias, muchas veces este no se ve traducido en el plano práctico. Para que esto ocurra se necesita tiempo y factores internos y externos que lo hagan posibles. Por un lado, el profesor debe mostrar convencimiento y destreza acerca de la metodología que aplica y por otra parte debe haber un deseo y mucha voluntad por parte del aprendiz (Ballesteros, 2000:27). Cabe mencionar en este punto cómo muchos profesores, que son fervientes defensores del enfoque comunicativo, reproducen en sus clases actitudes y prácticas derivadas de los métodos que han guiado su experiencia como aprendices.

En cualquier caso, el esquema de adaptación que propone Caro (2011: 35) es bastante clarificador a la hora no solo de emprender nuestra tarea como profesores, sino al diseñar y producir materiales. Por una parte hay que adaptar la cultura y

adecuar contenidos y, por otra, hay que adaptar y conocer la cultura de aprendizaje y emprender una adecuación metodológica a ella. El currículo debe ser interactivo para que se vaya adaptando a las prácticas docentes. Debemos aprovechar aspectos del enfoque cultural de aprendizaje de los alumnos para adaptarlos a nuestro método, y no obcecarnos en estereotipos asentados.

El papel del profesor de ELE

El papel del profesor desde el enfoque comunicativo es múltiple. Se habla de guía, facilitador, dinamizador del aula... Sin embargo, me interesa resaltar un aspecto esencial en lo que a la adaptación del enfoque se refiere. Se trata de la tarea de mediador cultural. A pesar de que en el recientemente publicado documento del Instituto Cervantes *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (2012) aparece especificada como competencia clave «facilitar la comunicación intercultural», es un aspecto que ha sido ignorado en buena parte de la literatura sobre la enseñanza de ELE.

El enfoque comunicativo no concibe la enseñanza de una lengua únicamente como la transmisión de un sistema de reglas gramaticales y una lista más o menos amplia de vocabulario, sino que además, desde una perspectiva actual, la didáctica de una segunda lengua comporta la dimensión social y cultural del individuo, lo que conlleva el aprendizaje de normas y comportamientos sociales asociados a la cultura vinculada a esa lengua. Por tanto, el profesor, especialmente en un contexto de no inmersión, es el responsable del acercamiento de la cultura meta a la cultura de partida, y con ella su sistema de enseñanza/aprendizaje.

En este sentido, el papel del profesor, al ser partícipe directo de ambas culturas, es trascendental. Por tanto, la tolerancia y perspectiva del profesor son esenciales, puesto que debe asimilar y no juzgar la cultura en la que desarrolla su labor docente para acoplar a esta la cultura meta de forma progresiva y evitando el rechazo o abandono por parte del aprendiz.

Esta tarea no resulta en absoluto fácil, especialmente en contextos en los que las expectativas de aprendizaje de la lengua están centradas únicamente en el manejo de unas reglas gramaticales y en la memorización de vocabulario.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, hay algunas prácticas que pueden resultar muy útiles en la relación con el alumno y el trabajo cotidiano del aula.

Por una parte, podemos utilizar nuestra propia experiencia de adaptación a su entorno y los posibles choques surgidos en el proceso. Como mediadores, participamos de las dos culturas, lo que nos da una ventaja para entender el proceso de asimilación sociocultural que tiene lugar en el aula.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua, a poder ser la lengua materna del aprendiz en contextos en los que tengamos un alumnado homogéneo a este respecto, puede llegar a ser un punto muy valioso a la hora de adecuar nuestro método y acercarnos al estudiante. Experimentar al mismo tiempo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera hará que el profesor empatee con el aprendiz entendiendo mejor su frustración, sus pudores y sus miedos, y la incompreensión ante ciertas prácticas propias del entorno sociocultural de la lengua meta. En definitiva, su propia experiencia le puede servir para explicar elementos de su idioma/cultura o para presentarlos de forma más adecuada al alumno. “El profesor de lengua española, además de su dominio de esa lengua que va enseñar, necesita tener conocimientos de las lenguas que van a servir de punto de partida a sus alumnos extranjeros.” Moreno Cabrera, (*apud* Serrano, 2014: 55).

En cualquier caso, el profesor-mediador deberá respetar el esquema de la cultura de aprendizaje, a la que deberá ir acoplando ciertas dinámicas y objetivos de la segunda. Nunca se debe imponer la lengua y cultura meta, si lo que buscamos es, por un lado, el acercamiento ético del idioma y su cultura, y por otro, la efectividad en el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2.

Ante la divergencia de expectativas sobre la actividad docente y el comportamiento adecuado en clase, el profesor-mediador debe buscar una metodología particular y específica para la clase que sea resultado de la combinación de ambos sistemas de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, se debe poner de relieve la responsabilidad y compromiso del profesor para “abordar adecuadamente las creencias, en algunos casos modificarlas o entrenar las que más dificulten el aprendizaje” (Caro, 2010: 126). Debe ser el profesor el que se adapte al alumno y el que adecue su enfoque pedagógico al contexto en el que trabaja y no al contrario, más allá de su mayor o menor apego una determinada metodología y unos recursos concretos.

Necesidad de una formación adecuada al perfil de profesor propuesto

Bien es cierto que cualquier curso, máster o taller de formación se inicia con la obligada reflexión que debe hacer el profesor sobre el perfil y objetivos de los alumnos que tiene delante. Sin embargo, esta reflexión parece quedar relegada a una declaración de intenciones. A la vista de la realidad del ámbito del ELE, el análisis del perfil del alumno, de sus necesidades y expectativas y de su estilo de aprendizaje es olvidado en el diseño de currículos, en la creación de materiales y en el sistema de evaluación para la acreditación de nivel del Instituto Cervantes. Ante tal ausencia, sumada a su escasa formación en este sentido, se podría suponer que el profesor de ELE también pasa por alto este primer paso en su práctica docente.

En el marco de cualquier práctica docente, el profesor debe tener un dominio claro del contenido de la materia, pero también es fundamental su concreción didáctica (Martínez Bonafé, 2004: 128). Con ese fin, es esencial tener un conocimiento del alumnado y del contexto docente.

Si asumimos como factores esenciales en la enseñanza de ELE la necesidad de adaptación del enfoque al entorno y el desarrollo de la competencia del profesor para facilitar la comunicación intercultural, tales aspectos también deben tener una atención primordial en la investigación en el ámbito del ELE y la industria dedicada a la formación de profesores de ELE. De esta forma, dichos factores podrán ser llevados a la práctica de forma sistemática y efectiva.

En una profesión que mayoritariamente se desarrolla en contextos culturalmente distintos al del profesor, es deseable que los profesionales cuenten con herramientas que les permitan, por un lado, entrenar y desarrollar la capacidad de evaluar el contexto de enseñanza y, por otro, adaptarse al mismo y acercar las dos culturas con éxito y eficacia. Un buen profesor debe ser capaz de plantearse las preguntas correctas que le lleven a analizar el contexto académico en el que se mueve, el entorno cultural y el perfil y objetivos del alumno. Asimismo, la formación debe estar dirigida a desarrollar la capacidad de diseñar actividades adaptadas al contexto, más que a afianzar la validez y eficacia de un método concreto o de dotar al futuro profesor de un repertorio de actividades ya confeccionadas. Como declara Martínez Bonafé (2004: 130), hay que trabajar en el marco de una «formación para la autonomía», en contraposición a la «formación para la sumisión».

En los distintos eventos y actividades dirigidos a la formación del profesor de ELE abundan los cursos y talleres dedicados a aspectos como el componente emocional, la utilización de materiales reales versus adaptados en el aula, la utilización de las TIC en el aula o sobre otras tantas materias destinadas a mejorar la efectividad de la enseñanza de ELE. Sin embargo, hay una gran laguna acerca del tema que aquí nos atañe. Si bien la gestión de la habilidad intercultural y adaptación al contexto del enfoque didáctico son aspectos tratados, aunque de forma superficial, en la literatura dedicada a la enseñanza de ELE, no parece que exista una profundización sobre la forma de llevar a cabo dichos aspectos en el aula. Tampoco encontramos demasiados trabajos que traten el choque cultural que se produce en determinados contextos de aprendizaje o la dificultad de la puesta en práctica de ciertas dinámicas ante el rechazo pasivo de estudiantes con un estilo de aprendizaje distinto. Se echan en falta en los cursos de formación y en la bibliografía dedicada a la enseñanza de ELE una variedad de experiencias de adaptación del enfoque comunicativo a diferentes contextos y una variada muestra de distintos entornos de aprendizaje en los que el futuro profesor se tendría que desenvolver.

Esta estrechez de miras a la hora de abordar la formación del profesorado está desencadenada por la ausencia de reflexión sobre los destinatarios de la enseñanza de ELE. Al igual que en la creación de materiales, en la formación del profesorado de ELE existe también un contexto académico implícito muy concreto. Este tipo de carencias en la formación del profesorado tiene consecuencias importantes en el desempeño de la labor docente. Para ilustrar esta idea, centrémonos en uno de los aspectos que más se están tratando en la formación de profesorado de ELE en la actualidad, como es el manejo de las TIC por el profesor de ELE. La necesidad de una formación del profesorado en este sentido está en consonancia con el desarrollo actual del aprendizaje digital. Si tenemos en cuenta que una de las competencias esenciales del profesor de lenguas es la adaptación, desde luego que el conocimiento de las TIC y su aplicación en el aula deben ser fundamentales. Sin embargo, conviene señalar que la obsesión por llegar a satisfacer a un tipo de alumnado “digitalizado” podría conllevar el olvido de recursos tradicionales de enseñanza útiles y necesarios en contextos como el subsahariano.

Así las cosas, en el marco de la formación del profesorado de ELE en la actualidad, nos encontramos con un futuro profesor poco consciente de buena parte

de la realidad que va a encontrarse en las aulas. Asimismo, tampoco ha sido entrenado para el análisis de materiales, el perfil de alumno o el contexto de enseñanza y, por tanto, no es capaz de prever el fracaso o el éxito de ciertas prácticas docentes o de un determinado enfoque.

Sin un buen conocimiento del perfil del alumno, de su sistema de aprendizaje y de creencias, de su lengua, del verdadero objetivo de su aprendizaje y su verdadera motivación, el profesor de ELE difícilmente va a poder desempeñar su tarea docente con éxito. Por tanto, el profesional de la enseñanza de ELE, especialmente en contextos de no inmersión, debe asumir como punto de partida de su trabajo el análisis de los factores anteriormente citados con el fin de llevar a cabo una adecuada adaptación del enfoque de enseñanza.

En virtud de tal objetivo, la actividad formativa y la investigación deben estar encaminadas en esta línea. De este modo, la formación del profesor de ELE debe alejarse de la simple defensa dogmática de un enfoque que teóricamente (solo teóricamente) es el más efectivo en comparación con otros. Tampoco debe basarse en la recopilación de actividades preconcebidas bajo los axiomas de ese enfoque, que como ya hemos visto, están orientadas a un sujeto implícito y un contexto muy concretos. De esta forma, evitaremos la frustración tanto de profesores y alumnos fruto del choque cultural entre distintos sistemas de enseñanza y aprendizaje, y estaremos más cerca de garantizar la eficacia en la labor docente.

Bibliografía

- Ballesteros, Cristina (2000): *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. Tesis doctoral. [online], Universidad de Barcelona.. Accesible desde <<http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41408>> Consultado 14 mayo 2014.
- Caro Muñoz, Minerva (2010): "Las creencias de tres alumnos mauritanos de E/LE ante una situación de cambio pedagógico", *RedELE 2011. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. [online] Primer trimestre, nº 12. Accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011/memoriaMaster/1-Trimestre/MinervaCaro.html>> Consultado el 14 mayo 2014.
- (2011): "Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo". [online], Dossier XX Encuentro Práctico ELE (2011, Barcelona). Accesible desde <<http://www.encuentro-practico.com/encuentro-2011.html>> 14 mayo 2014.

- Ellis, Greg (1996): "How culturally appropriate is the communicative approach?" En *ELT Journal*. 50 [vol.], 3 [Nº], pp. 213-218.
- Gil Predomingo, Leyre/Otero Roth, Jaime (2009): "Perspectivas de la lengua española en África subsahariana". [online], Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. Accesible desde http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm Consultado 14 mayo 2014.
- Holliday, Adrian (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [online], Instituto Cervantes Madrid. Accesible desde http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/competencias/default.htm Consultado 15 mayo 2014.
- Kramsch, Claire/Sullivan, Patricia (1996): "Appropriate pedagogy" En *ELT Journal*. 50 [vol.], 3 [Nº], pp. 199-212.
- Manga, André Marie/García Parejo, Isabel (2007): "Las prácticas educativas en el aula de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano". En: Nistal Rosique, Gloria/Pié Jahn, Guillermo (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa de África, pp. 232-242.
- Martínez Bonafé, Jaume (2004): "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 51 [Nº], pp. 127-144.
- Orton, Jane M. (1990): *Educating the Reflective Practitioner in China: A Case Study in Teacher Education*. Tesis doctoral inédita. Melbourne: Centre for Comparative and International Studies in Education, La Trobe University.
- Serrano Avilés, Javier (2014): "La enseñanza del español en África Subsahariana: Documentación y propuestas". En Serrano Avilés, Javier (ed.): *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: Embajada de España en Kenia, AECID, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.

La enseñanza del español en China

Wei Huang
Sichuan International Studies University (Chongqing, China)^A

RESUMEN: El español en China ha experimentado cambios a lo largo de los años, desde los inicios de su enseñanza en 1952 y su desarrollo durante 1952-1999, hasta su rápido crecimiento a partir del año 2000 y en el momento próspero actual. De toda la oferta educativa del español, centramos nuestra atención en la Filología Hispánica, ya que ha sido y sigue siendo la vía principal para formar a profesionales de la lengua española. Observamos que el número de universidades que imparten cursos de español pasó de 12 del 1999 a unas 67 en el año 2014. Al mismo tiempo, vemos que la enseñanza del español en China todavía es un campo de estudio muy joven e inevitablemente presenta ciertos problemas. Todo eso nos ofrece diferentes perspectivas de investigación.

1. Visión panorámica

El español, lengua oficial en una veintena de países, es importante en el contexto internacional; sin embargo, es minoritaria en la comunidad china, donde se la considera *xiaoyuzhong* (小语种), lengua pequeña o minoritaria; a diferencia del inglés, que se considera *dayuzhong* (大语种), lengua grande o mayoritaria. La expresión *xiaoyuzhong* no necesariamente hace referencia al tamaño del grupo humano, sino a su desigualdad social frente al inglés, la predominante en la actualidad. Esta situación no depende de las características de cada lengua, sino de factores políticos y económicos y, por lo tanto, es cambiante. Por ejemplo, entre los años 1947 y 1956 el ruso fue realmente la «lengua grande» en China, cuando este país y la ex-Unión Soviética mantenían una estrecha relación de amistad, especialmente desde la fundación de la República Popular de China en 1949 hasta 1956, años en los cuales muchos expertos rusos fueron enviados a trabajar a China para la construcción del nuevo país. Se necesitaban muchas personas que supieran ruso y eso propició el rápido crecimiento de la enseñanza del ruso.

El caso del español también ha sufrido cambios a lo largo de los años, desde los inicios de su enseñanza en 1952 y su desarrollo durante 1952-1999, hasta su rápido crecimiento a partir del año 2000 y en el momento próspero actual.

^A Wei Huang es doctora en Traducción y Estudios Interculturales por la Universidad Autónoma de Barcelona, profesora titular de Sichuan International Studies University. Su dirección de correo electrónico es: weihuang08@yahoo.es

1.1. Revisión de la historia de la enseñanza del español en China

La enseñanza oficial del español empezó en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University¹, en el año 1952, con motivo de la celebración de un congreso internacional en Beijing². En ese momento fue cuando el nuevo gobierno chino se dio cuenta de la necesidad de la formación de traductores e intérpretes de español y se comenzaron a ofrecer cursos de esta lengua en esta universidad. El año siguiente, en 1953, se definió el plan de estudios y se empezó la licenciatura en Filología Hispánica en dicha universidad. Sucesivamente se fueron abriendo cursos de español en otras universidades, como *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University, o *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University. A partir de ese momento, se formaron los primeros licenciados chinos expertos en lengua española, que fueron asignados principalmente a los diferentes ministerios, universidades y centros de investigación, y se convirtieron en pioneros en cada ámbito.

Entre los años 1953-1999, el desarrollo de la enseñanza del español en China creció paulatinamente, pasando por momentos de crecimiento y retroceso. Siguiendo los criterios de Lu (2005, 2008), Yang (2010) y Sun (2011), dividimos esta época en cuatro periodos:

1. Primer periodo de crecimiento (1952-1969)

En los años 60, China empezó su relación de amistad con Cuba. Entre 1960 y 1969, unos cien alumnos chinos fueron a Cuba a estudiar. Estos estudiantes, junto con los graduados en el país, han desarrollado su trabajo en el campo diplomático, en varios ministerios, en medios de comunicación como traductores o intérpretes y en universidades como docentes e investigadores. En esa época se impartían cursos regulares de español en unas 14 universidades.

2. Segundo periodo de crecimiento (1970-1980)

El establecimiento de relaciones con España y sobre todo con diversos países latinoamericanos durante los años setenta y ochenta favoreció la prosperidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española. En esa época, gracias a la cooperación económica y a los intercambios culturales entre China y América Latina,

creció la demanda de expertos en español y empezaron los intercambios de estudiantes entre China y los países latinoamericanos.

De 1973 a 1979, China envió más de 100 estudiantes a México, Perú y Venezuela y albergó a 30 estudiantes de países latinoamericanos. Se fundaron muchos centros de estudio, como *Lading Meizhou Yanjiusuo* (拉丁美洲研究所), Instituto de América Latina (1960); *Zhongguo Lading Meizhou shi Yanjiuhui* (中国拉丁美洲史研究会), Asociación china de historia latinoamericana (1979), *Zhongguo Xi Pu La-Mei Wenxue Yanjiuhui* (中国西葡拉美文学研究会), Asociación china de literatura de España, Portugal y América Latina (1982); *Zhongguo Xibanyayu Putaoyayu Jiaoxue Yanjiuhui* (中国西班牙语葡萄牙语教学研究会), Asociación china de enseñanza e investigación del español y del portugués (1982), y *Zhongguo La-Mei Xuehui* (中国拉美学会), Asociación china de estudios latinoamericanos (1984).

3. El periodo de retroceso (1980-1985)

Este periodo coincidió con la época de Reforma y Apertura al Exterior de China. En los primeros años, entre dudas e incertidumbres, los intercambios se limitaron a los países de habla inglesa y a los del entorno geográfico chino, quedando un tanto estancadas las relaciones con los países hispanohablantes, lo que condujo directamente a la reducción de la demanda del mercado. A principios de los años ochenta, la oferta de enseñanza de español se encontraba en su nivel más bajo. En 1982, el Departamento de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación convocó una reunión con el conjunto de universidades que impartían español en la que se presentó un plan destinado a reducir los centros de esta especialidad y la oferta de plazas, con los objetivos de elevar la calidad didáctica y prestar mayor atención a la investigación y a la formación del profesorado. Como resultado de esa reunión se redujeron a 7 el número de universidades con estudios de español y solo se mantuvo una oferta de entre 30 y 40 plazas en total en todo el país. Como consecuencia, muchos profesores cambiaron de especialidad y otros pocos continuaron profundizando en la investigación del español, especialmente en el campo de la literatura.

4. El periodo de recuperación (1985-1999)

Este periodo de retroceso no duró mucho y a mediados de los ochenta, debido a una ampliación en la política de Reforma y Apertura, la enseñanza del español fue recuperando terreno en toda China y en 1999 se llegó ya a 12 universidades con oferta de licenciatura en Filología Hispánica. Según un estudio no publicado de los profesores de *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University (Zheng et al., 2011), en este periodo se graduaban anualmente unos 100 licenciados, que acababan trabajando principalmente en universidades y grandes empresas públicas.

Observamos que durante los años 1953 y 1999 la oferta de formación fue escasa y los estudios universitarios (las licenciaturas) fueron prácticamente la única vía para estudiar español. Las tendencias políticas decidían el destino de los estudiantes de español. Los egresados tenían poca libertad para seleccionar el trabajo y aceptaban directamente los puestos que les asignaba el gobierno, aunque, en general, los graduados empezaron a tener libre elección a partir de los años noventa, dependiendo del centro docente y de la especialidad. Las salidas profesionales eran principalmente empleos en ministerios, universidades, centros específicos de investigación y grandes empresas públicas.

Hasta el año 2000 y siguiendo el modelo soviético, cada universidad china impartía fundamentalmente una única especialidad y se dividían en letras, ciencias, ingeniería, medicina, ciencias de la educación, idiomas, economía, política, derecho, arte y educación física. A partir de ese año, el gobierno llevó a cabo una fusión y reorganización de las universidades que supuso un cambio radical en el sistema educativo superior establecido en 1952, lo que dio lugar a un sistema universitario multidisciplinar. Esta reforma no afectó a las universidades de lenguas extranjeras, que han continuado manteniendo una única disciplina y que han ampliado además la oferta de idiomas. El resto de universidades empezaron a ofrecer estudios de inglés y progresivamente han ido introduciendo otras lenguas como el francés, alemán, japonés, español, etc. Aparte de poder estudiar una especialidad de postgrado, licenciatura y diplomatura en lenguas, los universitarios también son libres de elegir su segunda lengua extranjera. En la actualidad se puede estudiar la licenciatura en español en unas 52 universidades chinas y la diplomatura en 15. Además se puede cursar el español como asignatura optativa en unas 18 universidades.

1.2. La Enseñanza del español en estudios no universitarios

En cuanto a la enseñanza del español en la educación primaria y secundaria, se impartió durante los años sesenta y setenta y se interrumpió posteriormente. Según González Puy (2006: 134), a partir del año 2000 se retomó esta enseñanza en seis escuelas de secundaria. Una de las prioridades de la Consejería de Educación de la Embajada de España en China, con representación en Beijing desde 2005, es desarrollar un programa a medio plazo para introducir, por un lado, “aulas de lengua y cultura española en las escuelas de secundaria de lenguas extranjeras en las que la primera lengua extranjera no sea el inglés”. Por otro lado, tiene el propósito de “crear secciones bilingües dentro de algunos centros de excelencia”, fundamentalmente en escuelas secundarias afiliadas a universidades de lenguas extranjeras, a través de la introducción de asignaturas de secundaria en español, con el fin de “obtener la doble titulación” (González Puy, 2006: 134). Según los datos que hemos recogido, China cuenta con unos 40 centros de educación primaria, secundaria y formación profesional en los que se enseña español como lengua extranjera.

El español se imparte tanto en cursos reglados como no reglados. La formación no reglada suele ser a tiempo parcial, no exige examen de ingreso y a través de ella se obtiene un certificado de finalización sin validez oficial. Un ejemplo de la oferta en formación no reglada son las plazas que las propias facultades de español ofrecen a alumnos para asistir como oyentes a las clases. Tal como indica González Puy (2006: 134), esto es un “reflejo de la demanda, pero también una vía para proporcionar ciertos ingresos adicionales a los departamentos”. Asimismo, esas mismas facultades o las universidades organizan cursos abiertos a un público general.

Durante los últimos años, muchas academias de inglés y de otras lenguas más populares han empezado a ofrecer enseñanza de la lengua española. Además, muchas instituciones internacionales también imparten cursos de español, entre las que hay que destacar el Instituto Cervantes, que abrió su centro en Beijing en 2006 y ha extendido sus delegaciones a Shanghai y Hong Kong debido al creciente mercado. Estos cursos están destinados a satisfacer la demanda de jóvenes que,

bien quieren iniciar o continuar su formación universitaria en países hispanohablantes, bien buscan trabajo, bien esperan mejorar su situación laboral. Aparte de ofrecer plazas a un público general, algunas instituciones del gobierno español también organizan encuentros internacionales para profesores de español. Esto también les permite completar su función de fomento de actividades didácticas. Cabe resaltar que la Consejería de Educación de la Embajada de España como institución representante del Ministerio de Educación de España en China, junto con algunas fundaciones y universidades españolas (p.ej., la Universidad de Granada), ha organizado, en los últimos años, cursos de verano para profesores chinos³. Eso promueve el intercambio de experiencias entre los docentes chinos y españoles y favorece que los primeros conozcan los enfoques metodológicos comunicativos que se utilizan en España.

1.3. Tendencia del futuro del español en China

Según lo que hemos presentado anteriormente, vemos que desde el año 1952 hasta ahora, la enseñanza del español ha evolucionado con regularidad; aunque ha pasado por diferentes etapas de crecimiento, de más lentas a más rápidas. Eso se debe a los factores ideológicos, políticos y económicos que han influenciado la enseñanza de esta lengua en las distintas épocas. Estos factores han propiciado cambios en el sistema educativo, que actualmente pone al alcance de la población china una gran variedad de oportunidades de estudio del español, expandiéndose desde el tradicional ámbito universitario hasta los distintos niveles escolares como el secundario y el primario, así como a muchos otros cursos no reglados.

Desde el año 2000 hasta ahora ha crecido significativamente la demanda de plazas en los estudios de Filología Hispánica entre los estudiantes que ingresan en las universidades, lo que refleja que crece la popularidad de la lengua española. Ha aumentado la oferta de formación: cursos no reglados, diplomatura, licenciatura, postgrado. Además, el mercado está sustituyendo al gobierno como principal factor de influencia en la oferta y la demanda de profesionales del español y las empresas han pasado a ser las primeras entidades en la absorción de profesionales.

Todo esto conduce a una doble realidad del estatus del español en China. Por un lado, dentro de su propia vía de desarrollo, la enseñanza del español en China ha

avanzado mucho, especialmente, en los últimos años. Es realmente durante la última década cuando se ha multiplicado el número de personas que estudian esta lengua y el de instituciones educativas que imparten clases relacionadas con el español debido a una creciente demanda en el mercado laboral. Por otro lado, su posición es inferior ante otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés y el japonés. Esto se debe a que la historia del aprendizaje y de la enseñanza del español es relativamente reciente comparada con la del inglés, que es la lengua extranjera prioritaria en China; además, hasta el siglo XXI, el interés por la lengua española no había crecido tanto como por otras lenguas extranjeras anteriormente mencionadas. En comparación con estas lenguas, el español tiene una presencia menos significativa en la enseñanza no universitaria. En la universidad, el español sólo se puede estudiar en Filología Hispánica; sin embargo, sí se pueden estudiar otras carreras que utilizan como lengua vehicular el idioma inglés, como por ejemplo: diplomacia, economía y contabilidad. El español es una lengua todavía poco estudiada desde un punto de vista académico.

El español en China sigue siendo una *xiaoyuzhong* (小语种), lengua pequeña, concepto que refleja al mismo tiempo perspectivas laborales con un brillante futuro profesional, lo que ha promovido la rápida aparición de una variada oferta educativa en poco tiempo.

2. La Filología Hispánica en China

De toda la oferta educativa del español, centramos nuestra atención en la Filología Hispánica que, tal como mencionamos anteriormente, es la vía principal de formación de profesionales del español. En el siguiente apartado repasaremos los estudios de Filología Hispánica en China.

2.1. Cuestiones generales en la oferta de Filología Hispánica

La Filología Hispánica se imparte en las universidades chinas atendiendo a la demanda del mercado. Su finalidad es la de estudiar la lengua española y su literatura. La enseñanza conduce a la obtención de títulos oficiales de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Xueshi* (西班牙语语言文学学士), Licenciatura en Filología Hispánica; *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología

Hispanica; y *Xibanyayu Yuyan Wenxue Boshi* (Españolista), Doctorado en Filología Hispánica. Para acceder a estos estudios, los alumnos necesitan aprobar exámenes de selección estatales. Durante cada periodo de estudio, los alumnos cursan asignaturas comunes y asignaturas específicas del español y concluyen estos estudios con un trabajo de investigación de tema y longitud determinados por el plan de estudios y el centro docente.

En China, la organización que homologa los estudios de filología es la *Gaodeng Xuexiao Waiyu Zhuanye Jiaoxue Zhidao Weiyuanhui* (Comisión Orientadora de Enseñanza de Especialidades de Lenguas Extranjeras en Instituciones de Educación Superior (en adelante, denominada Comisión Orientadora), creada en 1992 por *Guojia Jiaoyu Weiyuanhui Gaodeng Jiaoyusi* (Departamento de Educación Superior de la Comisión Estatal de Educación. Esta organización es la antigua *Gaodeng Xuexiao Waiyu Zhuanye Jiaocai Bianshen Weiyuanhui* (Comisión de Confección y Supervisión de Materiales en Instituciones de Educación Superior, fundada en 1962 por el Ministerio de Educación. Las funciones principales de la Comisión Orientadora son: la organización de la investigación de la teoría y práctica de la enseñanza de lenguas, la dirección de la reforma educativa y la confección de manuales, la formación de docentes y la evaluación homogénea en la enseñanza de lenguas extranjeras. El grupo de español de la Comisión Orientadora convoca unos planes generales de estudio. Cada facultad de español establece su programa de enseñanza en base a dichos planes (Lu, 2005) y según el tipo de estudios que impartan (licenciatura, maestría o doctorado). En estos programas se incluyen cuestiones como los objetivos, las asignaturas, los manuales, la metodología, los horarios, el profesorado y la evaluación, entre otros. Los diferentes tipos de estudios coinciden fundamentalmente en dos aspectos: la metodología pedagógica, que queda principalmente reflejada en los manuales, y cuestiones con respecto al profesorado.

En cuanto a la cuestión relacionada con la metodología, se había usado siempre el método de gramática-traducción, que es un método que consiste en traducir palabra por palabra y memorizar las reglas gramaticales y largas listas de

vocabulario. Durante mucho tiempo, los intentos de introducir nuevos modelos (como los métodos comunicativos) fracasaron, por lo tanto, hasta hoy en día, el método de gramática-traducción sigue teniendo una gran influencia. Cabe indicar que, en China, de entre los manuales propuestos por los programas de cada facultad, cada docente decide qué manual emplear (excepto en el caso del manual para el español general, como veremos más adelante), dado que la autoridad no determina unos manuales de uso obligatorio y para algunas asignaturas son especialmente escasos los manuales. Esta realidad hace que algunos profesores confeccionen sus propios materiales basándose en diversas fuentes (aparte de los manuales propuestos por cada facultad). Muchas de estas fuentes son materiales editados en España.

La cuestión de la formación del profesorado siempre ha sido un tema relevante en los estudios de Filología Hispánica. Por un lado, según mi propia experiencia como participante en cursos de formación para jóvenes profesores del español en *Renmin Jiefangjun Waiguoyu Xueyuan* (人民解放军外国语学院), PLA University of Foreign Language en 2004, y en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University en 2009, y tomando como referencia el estudio no publicado de Zheng et al. (2011), vemos que la mayoría de los docentes de la licenciatura son mujeres jóvenes que, dada la baja remuneración que perciben, deben compaginar la docencia universitaria con trabajos de traducción y clases particulares en academias privadas, disponiendo de poco tiempo para mejorar su formación y para dedicarse a la investigación. Esto favorece poco el desarrollo de la especialidad. Por otro lado, las universidades que ofrecen la carrera de Filología Hispánica no cuentan con suficientes profesores con experiencia, lo que limita directamente las plazas de postgrado a pesar de la demanda del mercado. Eso también conduce a que predominen los métodos pedagógicos tradicionales no comunicativos. Los pocos docentes experimentados son más partidarios de los métodos más tradicionales, a diferencia de los jóvenes profesores, muchos de los cuales han recibido formación basada en métodos comunicativos fuera de China, aunque todavía tienen carencias en sus conocimientos lingüísticos. En cuanto a los docentes nativos procedentes de países hispanohablantes, la mayoría de ellos no hablan chino y ocupan pocas plazas en el conjunto del profesorado. Participan

principalmente en las asignaturas de conversación, comprensión oral o expresión oral, entre otras.

2.2. Licenciatura en Filología Hispánica

Anteriormente mencionamos que la licenciatura en Filología Hispánica empezó en 1953 en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University. Entre los años 1953-1999, el desarrollo de la enseñanza de español en China fue creciendo paulatinamente y en 1999 había 12 universidades⁴ que ofrecían licenciatura en Filología Hispánica. En la actualidad, se imparte la licenciatura en Filología Hispánica en más de 50 universidades, lo que parece reflejar, en cierta manera, las demandas del mercado.

Los estudios de licenciatura en Filología Hispánica están dirigidos por el grupo de español de la Comisión Orientadora que entre 1998 y 2000 estableció dos planes curriculares de español, uno para el periodo básico de la licenciatura, que comprende los dos primeros cursos de la carrera, y otro que correspondería a los dos últimos cursos o periodo superior. Estos planes incluyen: objetivos generales, contenidos fonéticos, contenidos gramaticales, vocabulario requerido, contenidos culturales, niveles de destreza y disposición de asignaturas troncales y optativas. Al mismo tiempo, sirven de criterio básico para determinar el avance del curso y garantizar el nivel de los estudiantes respecto al dominio del idioma español (Lu, 2005: 72).

De acuerdo con estos planes, cada facultad de español establece su propio plan de estudios. Según Lu (2005: 71-72), aunque el plan de cada facultad varía en algunos detalles, normalmente, las asignaturas propias del español se dividen en dos secciones: asignaturas de práctica y asignaturas de teoría. Las asignaturas de práctica pretenden formar a los estudiantes en las cinco habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. Estas asignaturas suelen ser traducción (directa e inversa), español básico, español superior, conversación, lectura o redacción, entre otras. Las asignaturas de teoría tienen el objetivo de proporcionar conocimientos teóricos de tipo lingüístico y cultural. Son asignaturas como fonética, sintaxis, lexicología, panorama cultural de los países hispanohablantes, literatura de España e Hispanoamérica, etc.

Según los planes establecidos por el grupo de español de la Comisión Orientadora (1998, 2000) y de acuerdo con el repaso de algunos manuales existentes en el mercado, observamos que en estas asignaturas se practican ejercicios de traducción, se presenta la gramática en uso, se hacen ejercicios destinados a la práctica de la comprensión y expresión oral, se presta mucha atención a la comprensión lectora y se incluyen también conocimientos culturales sobre España e Hispanoamérica a partir de fragmentos de textos reales de diferentes ámbitos: literatura, cultura, periodismo y economía.

Hay que indicar, por una parte, que para las asignaturas de español básico y español superior (el español general), en la mayoría de los centros se utiliza un manual creado por autores chinos, titulado *Español Moderno - Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语). Se trata de un manual en el que la oralidad está poco presente, las estructuras gramaticales no están contextualizadas, los textos muchas veces son producto de casos no reales, el aprendizaje consiste en memorizar las largas listas de vocabulario y en construir oraciones en español basadas en la gramática aprendida. Sin embargo, en China, se trata de un manual relativamente único, gradual y completo, que contiene un poco de todos los contenidos y casi todos los puntos gramaticales. Además, los dos exámenes nacionales de nivel de español, que explicaremos con detalle más adelante, basan sus contenidos principalmente en este manual. Todo ello hace que este manual tenga una mayor presencia en las universidades.

Debido a la falta de manuales en general y a la especial importancia del manual *Español Moderno*, los docentes que imparten las clases de español básico y avanzado –normalmente profesores chinos– suelen tomar este manual como referencia principal y los alumnos basan su aprendizaje en la autoridad y no se acostumbran a la interacción de los métodos comunicativos que van introduciendo algunos profesores nativos. El tiempo de dedicación de las asignaturas que siguen este manual son unas 10-14 horas semanales en el primer año, 8-10 horas en el segundo año y 6-8 horas en el tercero, siendo asignaturas prioritarias respecto del resto. Por otra parte, las otras asignaturas, para las cuales no suele haber manuales unificados y el docente tiene más libertad para seleccionar sus materiales y emplear métodos más modernos y comunicativos, ocupan muchas menos horas. Además,

también hay que tener en cuenta que la falta de manuales básicos de referencia causa inquietud entre los docentes y la secuenciación progresiva es escasa en los materiales que ellos mismos confeccionan.

En general, los materiales son escasos y muchos proceden de la década de los ochenta, noventa o años anteriores, aunque desde el año 2005 periódicamente aparecen nuevas ediciones de los manuales, cuyo contenido varía poco con respecto a las anteriores. Creemos que todo esto es sustancialmente diferente de otras lenguas (inglés, francés, etc.), que han desarrollado una gran variedad de manuales siguiendo diferentes enfoques metodológicos, incluyendo el enfoque comunicativo. También es muy diferente a la situación en otros países, donde existe una gran variedad de materiales publicados sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, tal como señala Dong (2009: 60-61), uno de los autores del manual *Español Moderno - Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语), los intentos de recurrir directamente a manuales publicados en España y en otros países no pueden ser fructíferos, ya que éstos en su mayoría se confeccionan prestando atención a los hablantes de lenguas indoeuropeas, con los que comparten muchos elementos en común. Dong cree que, dado que el chino y el español son dos lenguas muy diferentes, es necesario confeccionar materiales de español para sinohablantes. Pensamos que, aparte de las diferencias lingüísticas, las culturales también agravan la dificultad del aprendizaje del español. La elaboración de manuales teniendo en consideración estos dos aspectos y basados en nuevos métodos comunicativos todavía es un mercado en ciernes.

En China, la investigación y publicación de materiales, junto con otras funciones de formación de profesorado así como la organización de actividades de intercambio de profesores y alumnos están organizadas por el grupo de español de la Comisión Orientadora y por la *Zhongguo Xibanyayu Putaoyayu Jiaoxue Yanjiuhui* (中国西班牙语葡萄牙语教学研究会), Asociación China de Enseñanza e Investigación del Español y del Portugués (ACEIEP). De todas las funciones de ambas organizaciones, valga resaltar la de la evaluación nacional que establece un sistema de evaluación homogéneo de español para todas las facultades de Filología Hispánica y que organiza cada año dos pruebas nacionales de nivel 4 (periodo básico de carrera) y nivel 8 (periodo superior de carrera).

En el periodo básico existe la prueba de nivel 4, que se celebra en junio de cada año y está destinada a los alumnos que cursan el segundo año de carrera. Es una prueba de ejercicios basados principalmente en métodos no comunicativos. A través de esa prueba podemos entender mejor por qué predominan en la enseñanza del español los métodos no comunicativos y los manuales basados en estos métodos. Sobre todo, podemos ver la importancia de la traducción pedagógica tradicional (es decir, de los métodos basados principalmente en gramática-traducción) en esas enseñanzas. Veamos la estructura de la prueba:

<p>Primera parte - Comprensión y expresión oral Dictado (10 puntos) Comprensión oral (20 puntos) Expresión oral (20 puntos)</p> <p>Segunda parte - Examen escrito Uso de los artículos (6 puntos) Uso de las preposiciones (8 puntos) El modo, el tiempo y la persona verbal (16 puntos) Corrección de errores gramaticales en oraciones propuestas (8 puntos) Conocimientos de léxico (7 puntos) Traducción de oraciones del chino al español (25 puntos) Comprensión lectora (30 puntos)</p>
--

Tabla 1. Estructura de la prueba nacional de español nivel 4

En esta prueba nacional de nivel 4, a la que prestan suma atención casi todas las universidades, los principales ejercicios son de tipo gramatical, de léxico y de sintaxis. Para preparar este examen, los docentes necesitan impartir las clases haciendo especial hincapié en estos aspectos lingüísticos. En este sentido, el contenido del manual anteriormente mencionado, *Español Moderno - Xiandai Xibanyayu* (现代西班牙语), corresponde a esas necesidades. Vemos que la comprensión y expresión oral ocupan 50 de los 150 puntos totales, lo que demuestra que se da relativa importancia a estas habilidades, aunque siempre han sido las que causan más preocupación tanto a los alumnos como a los docentes debido a modelos metodológicos menos comunicativos. La traducción de oraciones sueltas al español ocupa unos 25 de los 100 puntos del examen escrito, lo que demuestra la importante influencia de la traducción pedagógica tradicional.

La prueba de nivel 8 se realiza en marzo para los alumnos de cuarto curso. Evalúa principalmente las destrezas de comprensión oral y lectora, expresión oral y

escrita, y traducción directa e inversa. En cuanto a la última destreza incluida en este periodo, la traducción, observamos que uno de los objetivos educativos consiste en enseñar a traducir. Sin embargo, observamos una gran diferencia entre lo que es la didáctica de la traducción en China y lo que se considera en Europa la formación de traductores. La estructura de la prueba nivel 8 incluye los contenidos indicados en la siguiente tabla.

Primera parte - Comprensión y expresión oral (50)

Segunda parte - Examen escrito

1. Conocimientos de humanidades (15 puntos) Incluyen la geografía de los países hispanohablantes, así como su historia, tradiciones y literatura.
2. Lectura, comprensión escrita y expresión escrita en español (35 puntos)
3. Traducción (30 puntos)
 - español-chino (300 palabras)
 - chino-español (320 palabras)
4. Redacción (20 puntos)

Tabla 2. Estructura de la prueba nacional de español nivel 8

Observamos que en el periodo superior de la carrera se sigue prestando atención a la comprensión y expresión oral. Al mismo tiempo, el examen también pretende contemplar la adquisición de referencias culturales y de la habilidad de la traducción.

Después de los exámenes, el grupo de la Comisión Orientadora y la ACEIEP convocan cada año desde 2002 una reunión con todas las universidades que tienen facultad de Filología Hispánica. Esta reunión se celebra cada año en una universidad diferente donde los profesores representantes de cada universidad intercambian sus experiencias docentes. En los primeros años, la reunión estaba destinada a la formación de jóvenes docentes y en ellas se invitaba a impartir clases públicas a los profesores con mayor experiencia. Los jóvenes profesores asistían como oyentes y después de las clases intercambiaban comentarios entre ellos⁵. En los últimos años, esta reunión se dedica más a analizar los resultados de las pruebas nacionales y, a partir de esto, se comentan los problemas existentes y las posibilidades de mejorar la enseñanza del español. Un tema que se debate de forma recurrente en estas reuniones es la falta de profesionales cualificados en la enseñanza de la lengua española. Al tomar conciencia del problema de la precariedad del profesorado, se han promovido algunos encuentros especiales en

los últimos años, centrados también en ofrecer clases públicas impartidas por profesores de mayor experiencia a profesores jóvenes. Estuve en uno de estos encuentros, celebrado en *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University, el verano de 2009.

Aparte del perfil del profesorado, también puede ser interesante describir el del alumnado. La mayoría de los alumnos acceden a la licenciatura de Filología Hispánica a través del *gaokao* (高考), prueba superior, equivalente a la selectividad en España. A diferencia del inglés, en el caso de la Filología Hispánica, los alumnos ingresan en la carrera sin conocimientos previos de español y durante la carrera se basan fundamentalmente en los materiales publicados en China. Existe inevitablemente cierto distanciamiento entre lo que se enseña y el uso real de la lengua española. En nuestra opinión, debido a la precariedad de los manuales en uso, así como a la lejanía de las dos lenguas y culturas, en un sentido general, los alumnos se gradúan con niveles bajos de competencia oral y con un escaso conocimiento del léxico de la vida cotidiana, sobre todo en comparación con los alumnos europeos que toman el español como lengua extranjera. A pesar de esto, muchos de ellos, antes de realizar estudios de postgrado, entran directamente en el mercado laboral. Según Lu (2008), estos graduados trabajan en diferentes instituciones y empresas de ámbitos diversos, tales como el diplomático, el periodístico, el educativo y cultural, o el económico y comercial.

Aparte de los estudios de licenciatura, algunas universidades también ofrecen postgrados en Filología Hispánica, como veremos en el siguiente apartado.

2.3. Estudios de postgrado en Filología Hispánica

La formación de postgrado en lengua española empezó en China a partir de 1979 en cinco universidades⁶. Hoy en día son 12 los centros que imparten *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica, equivalente al máster europeo.

Los estudiantes se especializan en áreas determinadas, que varían según las universidades y se pueden clasificar de la siguiente manera: lingüística aplicada del español, literatura española e hispanoamericana, cultura y sociedad de los países hispanohablantes, traducción e interpretación. Todas excepto *Duiwai Jingji Maoyi*

Daxue (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics, y *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University, tienen la literatura española y/o latinoamericana como línea de investigación, como podemos observar en la siguiente tabla.

UNIVERSIDADES	LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN
<i>Beijing Daxue</i> (北京大学), Peking University	- Literatura española - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Waiguoyu Daxue</i> (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University	- Política y economía de los países hispanohablantes - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Interpretación - Literatura latinoamericana
<i>Beijing Yuyan Daxue</i> (北京语言大学), Beijing Language and Culture University	- Literatura latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Duiwai Jingji Maoyi Daxue</i> (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics	- Estudios sobre los países hispanohablantes
<i>Shanghai Waiguoyu Daxue</i> (上海外国语大学), Shanghai International Studies University	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Nanjing Daxue</i> (南京大学), Nanjing University	- Literatura española y latinoamericana
<i>Guangdong Waiyu Waimao Daxue</i> (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies	- Lingüística aplicada del español - Literatura española y latinoamericana - Sociedad y cultura de los países hispanohablantes
<i>Jilin Daxue</i> (吉林大学), Jilin University	- Lengua española, literatura en español y pedagogía - Lengua española, literatura en español y traducción
<i>Tianjin Waiguoyu Daxue</i> (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University	- Lengua y cultura hispánica - Teoría y práctica de la traducción chino/español
<i>Xi'an Waiguoyu Daxue</i> (西	- Literatura latinoamericana

安外国语大学), Xi'an International Studies University	- Estudios interculturales
<i>Dalian Waiguoyu Xueyuan</i> (大连外国语学院), Dalian University of Foreign Languages	- Literatura española - Teoría y práctica de la traducción chino/español - Estudios interculturales
<i>Sichuan Waiguoyu Daxue</i> (四川外国语大学), Sichuan International Studies University	- Literatura española y latinoamericana - Teoría y práctica de la traducción

Tabla 3. Universidades chinas con estudios de postgrado en Filología Hispánica y sus respectivas líneas de investigación

Se observa que la literatura tiene una posición predominante en estos estudios. Además, las otras líneas de investigación no siempre son accesibles debido a la escasez del profesorado. Las asignaturas se determinan de acuerdo con el área de estudio y son, en general, de carácter teórico y poco práctico. En este campo, los materiales publicados en China son tremendamente escasos. A través de mi experiencia como alumna y profesora, observamos que los docentes se ven obligados a confeccionar su propio manual o a recurrir directamente a los manuales editados en el extranjero, con una especial preferencia por los libros teóricos.

La mayoría de los candidatos son filólogos licenciados en español y tienen que superar pruebas estatales y pruebas específicas de cada universidad⁷ para tener acceso a los estudios de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica. Si además tenemos en cuenta la escasez de plazas (1-3 plazas) y la creciente demanda profesional, es comprensible que muchos de los licenciados opten por realizar estudios de postgrado fuera de China, especialmente en España.

Los estudios de Maestría duran entre 2 y 3 años. Al terminar el curso, el alumno tiene que presentar un trabajo de investigación redactado en español para obtener, tras aprobar su defensa, el título de *Xibanyayu Yuyan Wenxue Shuoshi* (西班牙语语言文学硕士), Maestría en Filología Hispánica.

Forman parte de los estudios de postgrado en Filología Hispánica los cursos de doctorado, aunque pocas universidades los imparten y las plazas son muy limitadas.

Beijing Foreign Studies University instauró el *Xibanyayu Yuyan Wenxue Boshi* (西班牙语语言文学博士), Doctorado en Filología Hispánica en 1996. Actualmente, las universidades que ofrecen estudios de doctorado son *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University; y *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University, orientado a la formación de profesorado. Las líneas de investigación son: lingüística contrastiva del chino y del español, literatura española y latinoamericana e interpretación (en el caso de Beijing Foreign Studies University, en colaboración con la Universitat Autònoma de Barcelona).

A modo de conclusión, en primer lugar, hemos resumido los inicios, el desarrollo y la expansión de la enseñanza del español en China según un orden cronológico. Observamos que la enseñanza del español, tras sesenta años de desarrollo en China, ha logrado en el siglo XXI un próspero crecimiento. Esto se demuestra, por un lado, por la existencia de una gran variedad en la oferta para estudiar español (estudios universitarios, secundarios y primarios, titulaciones de licenciatura y de diplomatura, certificados, etc.) y, por el otro, por el incremento del número de universidades que imparten cursos de español (12 en 1999 en comparación con unas 67 en el año 2014).

En segundo lugar, nos hemos centrado en los estudios de la Filología Hispánica en China, que son la principal vía para aprender español. Vemos que la enseñanza del español en China todavía es un campo de estudio muy joven e inevitablemente presenta ciertos problemas: la falta de profesorado cualificado, los planes de estudio anticuados, la escasez de manuales para diferentes asignaturas y niveles, las metodologías pedagógicas muy ancladas en el método de gramática-traducción, la limitación de plazas para los estudios de postgrado, etc. Todo eso nos ofrece diferentes perspectivas de investigación.

Bibliografía

Dong, Yansheng (董燕生). (1999) *Español Moderno* (现代西班牙语). Vol.I-IV. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

- (2009) “Elaboración de materiales didácticos en China”. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/06_plenaria_03.pdf] (acceso septiembre 2011).
- González Puy, I. (2006) “El español en China”. En: *Anuario 2006-2007 del Centro Virtual Cervantes*, pp. 133-142. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_24.pdf] (acceso en 12 de marzo de 2012).
- Lu, Jingsheng (路经生). (2005) “La enseñanza del español en China”. En: Ignatieva y Zamudio (eds.) *Las lenguas en un mundo cambiante. Selección de texto del No. 11 Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. México: CELE, pp. 68-83.
- (2008) “Sobre la actualidad de la Enseñanza de Español en las universidades de China”. Estudio no publicado presentado en: *Simposio de Estudios en la Enseñanza de Español en las universidades de China* (全国高校西班牙语专业教学研讨会). Shanghai.
- Sun, Hongbo (孙红波). (2011) “El avance del idioma español en China”. Disponible en: [<http://www.infobae.com/2011/10/11/1035443-el-avance-del-idioma-espanol-china>] (acceso en 8 de enero de 2012).
- Yang, Ming (杨明). (2010) *De la lingüística aplicada a la enseñanza del español*. En: Suplementos *SinoELE*, No. 2.
- Zheng, Shujiu (郑书九) et al. (2011) “Un estudio sobre las asignaturas de la Licenciatura en Filología Hispánica: estatus y propuesta para la reforma” (全国高等院校西班牙语专业本科课程研究：现状与改革方案). Estudio no publicado presentado en el Simposio Nacional de la Enseñanza de la Licenciatura en Filología Hispánica.

¹ En 1952 se llamaba *Beijing Waiguoyu Xuexiao* (北京外国语学校), Escuela de Lenguas Extranjeras de Beijing. Entre 1954 y 1994 recibió el nombre de *Beijing Waiguoyu Xueyuan* (北京外国语学院), Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing. En 1994, adoptó el nombre que todavía se usa actualmente.

² En 1952 se celebró en Beijing la *Yazhou ji Taipingyang Quyü Heping Huiyi* (亚洲及太平洋区域和平会议), Peace Conference of the Asian and Pacific Regions. A esta conferencia llegaron las primeras visitas de delegaciones de América Latina.

³ Información conseguida mediante conversaciones con mis compañeros chinos que actualmente ejercen de profesores de español en diferentes universidades chinas. Para más información véase: <http://www.mecd.gob.es/china/> (Fecha de consulta: 8 de agosto de 2013).

⁴ *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Duiwai Jingji Maoyi Daxue* (对外经济贸易大学), University of International Business and Economics; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Beijing Yuyan Wenhua Daxue* (北京语言文化大学), Beijing Language and Culture University; *Shoudu Shifan Daxue* (首都师范大学), Capital Normal University; *Beijing Di-er Waiguoyu Xueyuan* (北京第二外国语学院), Beijing International Studies University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University; *Tianjin Waiguoyu Daxue* (天津外国语大学), Tianjin Foreign Studies University; *Xi'an Waiguoyu Xueyuan* (西安外国语学院), Xi'an International Studies University; *Guangdong Waiyu Waimao Daxue* (广东外语外贸大学), Guangdong University of Foreign Studies y *Jilin Daxue* (吉林大学), Jilin University.

⁵ Información basada en mi propia experiencia como profesora participante en estas reuniones, p.ej. el año 2004 en la universidad *Zhongguo Renmin Jiefangjun Waiguoyu Xueyuan* (中国人民解放军外国语学院), PLA University of Foreign Language.

⁶⁶ *Beijing Daxue* (北京大学), Peking University; *Beijing Waiguoyu Daxue* (北京外国语大学), Beijing Foreign Studies University; *Beijing Yuyan Daxue* (北京语言大学), Beijing Language and Culture University; *Shanghai Waiguoyu Daxue* (上海外国语大学), Shanghai International Studies University; *Nanjing Daxue* (南京大学), Nanjing University.

⁷ Pruebas sobre la especialidad celebradas junto con las pruebas generales del Estado y luego una segunda ronda de pruebas para los aprobados por las primeras pruebas.

La enseñanza de castellano en Palestina

Moncho Iglesias Míguez^A
Universidad An-Najah, Nablus, Palestina

RESUMEN: Palestina es un centro de concentración de culturas en el que los idiomas se confunden con el árabe local. Emigraciones e inmigraciones han provocado trasvases culturales de interés, además de una necesidad constante de aprender de lo que viene de fuera. La lengua castellana ha estado siempre en ese flujo de idas y venidas, y es por eso que no solo interesa su estudio en universidades y otros centros, sino también en la calle, con la familia. En este artículo se hace un pequeño repaso a las mayores dificultades en el estudio y aprendizaje del castellano, reflejando no solo los problemas gramaticales, sino también aquellos más alejados de las propias fronteras culturales.

Mientras pensaba y hacía esquemas preparando esta comunicación, me planteaba cómo empezar, qué imágenes usar y qué ejemplos emplear. Pensé en los errores habituales de mis alumnos e intenté clasificarlos para presentarlos de forma ordenada. Y esto será lo que haga en la tercera parte, porque para hablar de enseñanza en Palestina hay que ubicar Palestina, ya que su situación geográfica provoca conflictos de interés político, social, religioso y demás que afectan a la enseñanza y al aprendizaje.

Rafeef Zidah describe perfectamente qué es enseñar en Palestina en un poema que escribió en enero de 2009 mientras caían bombas en Gaza y ella era portavoz de prensa para la coalición. Ella misma relata las dificultades de los palestinos para distinguir la “p” de la “b” y cómo, al final del día, ya no somos palestinos, sino balestinos.

Como Rafeef, no quiero que mi comunicación sea un discurso político; ambos solo queremos ayudar a contar una historia, como en un examen DELE en el que nos piden relatar, en un límite de 1200 palabras, cuántos alumnos no pueden ir a clase por culpa de masacres televisados que luego aparecen en resoluciones y estadísticas y condenas y lamentos y rechazos.

La propia poeta añade que su poema surgió como respuesta a un periodista que le preguntó si no creía que se solucionaría todo si dejaran de enseñar a sus hijos a odiar. No respondió a la persona; fue muy educada y escribió unos versos como respuesta (TicoVisión, 2012):

^A Moncho Iglesias Míguez es profesor de castellano en la Universidad An-Najah, en Nablus, Palestina. Como investigador en el área de ELE ha publicado artículos y materiales didácticos en diferentes revistas y manuales. Su dirección de correo electrónico es: moncho@najah.edu

Nosotros enseñamos vida,
señor.
Nosotros, los palestinos
enseñamos vida
después de que ellos,
hayan ocupado el último cielo.
Nosotros
enseñamos vida
después de que ellos
hayan construido sus asentamientos
y sus muros del Apartheid,
después del último cielo.

Nosotros, en Palestina, nos levantamos cada mañana para enseñarle al mundo vida; y la vida de un palestino, su vida escolar por lo menos, no solo depende de las ganas o no que tenga de estudiar. Depende de que el camino hacia su centro de estudios no esté bloqueado ese día o de que no haya sido detenido, por ejemplo. A pesar de eso, los palestinos continúan estudiando. Incluso en las cárceles, donde los presos han logrado crear un complejo sistema educativo, con clases de historia, de política y de lenguas. A veces algunos de los estudiantes de esos centros, una vez fuera, prosiguen sus estudios en las diferentes universidades palestinas, donde, en ocasiones, también pueden aprender castellano.

Me referiré aquí a la enseñanza de castellano en la Palestina cuya lengua mayoritaria es el árabe. Una Palestina que, como escribió Dominic Buoni (Ring, 2010: vii), un joven poeta de 14 años, es:

una bola de falafel
dura por fuera
blanda por dentro
[como] las oliveras y las fronteras
que se asoman entre hermosas vistas [...]
Para entenderme tienes que saber que
no soy un terrorista
No tengo bombas

Ninguno de esos estereotipos es cierto

Actualmente se puede estudiar español en la Universidad de Belén y en la de Bir-Zeit, en Ramallah; además de en la Universidad An-Najah, en Nablus, donde he sido profesor durante los últimos cinco años y donde se han suspendido clases un semestre, y por causas ajenas a la docencia. Asimismo, los centros de lenguas de la Universidad Politécnica de Hebrón y de An-Najah, el ICB en Belén, el Centro Palestino-Andaluz de Beit Sahour, el colegio de El Pilar en Jerusalén y el Centro

Hispano Palestino de Ramallah ofrecen cursos de castellano con una regularidad que depende de visados más que de cualificaciones. Es por culpa de esas negociaciones que Gaza ha quedado fuera, ahí también, de la enseñanza de castellano como lengua extranjera.

En el curso 2005-2006 empezaron a impartirse clases de lengua española en Gaza (retomando la senda ya abierta en 1999 y que permitió que se estudiase castellano hasta 2002). A pesar de la demanda, el bloqueó provocó que ese curso no llegase a concluirse y ya desde entonces no se oferta en la Franja.

Para paliar la carencia de cursos de lengua e intentar esquivar las dificultades impuestas en una geografía tan complicada como la palestina; en el año 2006 se implantó el AVE, intentando así que los palestinos pudiesen estudiar el idioma que querían y al que no se les permitía acceder. Los problemas técnicos, además de los eléctricos y la carencia, en algunos casos, de ordenadores y conexiones a la Red, provocaron que el proyecto solo durase dos años.

En 2004 se abrió la oportunidad de realizar los exámenes DELE en Palestina. Desde ese año la Universidad de Belén es sede examinadora y desde el año 2010 también lo es An-Najah. Se cubre así el norte y el sur de Cisjordania: en el mes de noviembre Nablus y en mayo Belén. Entre los matriculados para obtener los diplomas del Instituto Cervantes se encuentran muchas personas que han vivido en Centroamérica o descendientes de españoles que se han criado en Palestina; una influencia que es evidente en el lugar.

En América Latina viven medio millón de palestinos, siendo Chile, con cerca de 300.000, uno de los países con mayor población palestina. De hecho, allí los inmigrantes se enorgullecen al afirmar que en cada aldea del país se pueden encontrar tres cosas: un sacerdote, un policía y un palestino. Además, en Honduras y El Salvador viven alrededor de 200.000 palestinos, y en Chile un equipo de fútbol, el Palestino, luce la bandera que llevó la colonia palestina al país, en 1920, y con ella juegan en la 1ª división del país. Es ese contacto con la América latina el que hace que la lengua haya traspasado fronteras también y que el castellano sea una lengua no difícil de oír en Beit Jala, Belén, Beit Sahour o en algunos pueblos de Ramallah.

El fútbol es una de las principales motivaciones de los estudiantes de español a la hora de elegir esta lengua; pero también lo son la cercanía lingüística y cultural, las ganas de aprender algo nuevo o incluso la literatura. Así lo atestigua el éxito de

los cursos de preparación de profesores ELE, en Belén, en 2006 y 2007; los concursos de relato breve y poesía, en castellano, que se organizaron en la Universidad An-Najah durante los años 2011 y 2013, o la gran afluencia de público, así como la ayuda aportada para la realización de actividades culturales tan diversas como han sido los Carnavales, el Magosto, las clases de bailes latinos, las clases de gastronomía gallega, andaluza y madrileña, etc. etc.

Enseñar en Palestina es obviar barreras físicas e intentar atravesarlas. Los cursos de risoterapia o el festival de circo Festiclown sirvieron de intercambio de ideas y de afianzamiento lingüístico para traductores y colaboradores, además de valer como trampolín para capacitar mentes muy hábiles, a veces empujadas por frustraciones impuestas y heredadas, y que es necesario derrumbar.

Puede tomarse como muestra de esto último la sorprendente asociación de imágenes que tienen los alumnos palestinos. Una vez, tratando de explicar la palabra *cuadro*, recurrí a ideas que creía facilitarían el acercamiento al vocablo, pero no fue así. Un cuadro es algo que tiene un dibujo, una pintura... y que se cuelga de la pared. La palabra *pared* fue la detonante para que la explicación terminase, pues esa palabra ya lo significa todo: separación, muro, distanciamiento, ejército, puertas cerradas... Algo parecido ocurrió cuando surgió el término Edad de Piedra, que los alumnos creyeron que hacía referencia a la Intifada (Revuelta de las Piedras).

Enseñar en Palestina es aprender que las palabras tienen más significados que los que aparecen en los diccionarios o los que algún poeta ha conseguido instaurar con el tiempo. En Palestina, un limón no solo es una fruta de color amarillo y sabor ácido, sino también una tierra y una historia, un sonido, una imagen; un mapa mudo. En Palestina las palabras se aprenden porque se sufren, pero también se disfrutan, y se traducen y se creen amigas o enemigas (esto, sobre todo, si se usa el traductor de google). Así, cuentan de un alumno que deseó una buena *mosca* a un profesor, cuando esté salía de viaje en una ocasión, o una alumna que afirmó que para desayunar se comía una *polla* (femenino de pollo, pensó) todas las mañanas.

Otra anécdota, recogida por el investigador y antropólogo Sharif Kanaana (Sabbagh: 1998, 122), relata como un niño, al ver entrar los soldados en Jenín, se envalentonó y les gritó:

- ¡Eh, maricón! ¡Eh, maricón!

Los soldados lo apresaron y la madre tuvo que ir al oficial israelí y suplicarle:

- Por favor, señor Maricón, suelte a mi hijo.

El vocabulario o la diferencia entre *p* y *b* no son las únicas trabas con las que se topan los palestinos. En el léxico, los calcos o falsos amigos llevan a confusiones como usar *la mujer de mi tío* en vez de *mi tía*, *hoy* en lugar de *día*, *subjeto* por *tema* o *forno* en vez de *horno*.

En cuanto a la fonética, los mayores problemas ocurren en la distinción entre *p* y *b*, como ya se ha comentado. La influencia del hebreo en algunos casos y del inglés, en casi todos los estudiantes universitarios, facilita la distinción de las 5 vocales del castellano, a pesar de que el árabe solo cuenta con 3: a, i, u. Por eso, es común que confunda los verbos *vivir* y *beber*, aunque la complejidad mayor, en este sentido, se da con los diptongos, que tienden a desaparecer en la lengua oral. De este modo, dicen *catro* y no *cuatro* o *pel* y no *piel*. Por confusión fonética, suelen pronunciar *siete* en vez de *seis* (*sitte* en árabe) o *peléfono* en vez de *teléfono*, los que tienen contacto con el hebreo o *yawal*, por una de las compañías de telefonía móvil palestina el resto.

En el plano gramatical, la inexistencia de los verbos *ser* y *estar* en presente hace que estos tiendan a desaparecer al usar el castellano y que sean normales frases como *Jerusalén en Palestina* o *Ella estudiante*. Así mismo, es habitual que se conjuguen dos verbos en lugar de uno, en casos como preguntar: *tengo preguntas* en vez de *te pregunto*. En el caso de los tiempos de pasado, la falta de ellos en árabe provoca una reducción y confusión de los mismos en castellano. En este sentido, son comunes errores como *dormido* en vez de *he dormido* o que el indefinido sea el tiempo verbal comodín a la hora de hablar de pasados.

Los errores en cuanto a las formas irregulares son comunes a los aprendices de castellano que tienen otra lengua materna distinta al árabe, pero no así los errores de concordancia de género, ya que tienden a imitar, como es lógico, el patrón árabe. Así, encontramos *la coche* o *la problema*. En esta misma línea, cabe apuntar que normalmente no se usa el masculino genérico, ya que no existe en árabe; por lo cual es lógico decir *los niños y las niñas*, y no *los niños*, incluyendo aquí a unos y otros.

Quisiera recalcar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje en Palestina, donde es necesario mantener y fomentar el constante interés por el saber. A los problemas habituales con conflictos lingüísticos, falsos amigos, y pánicos hacia el

subjuntivo y otras batallas gramaticales, hay que añadir la complicada situación particular; circunstancia que obliga a adaptar currículums y aulas. Enseñar en Palestina es sufrir *ojalás* que parecen obligados a llevar indicativo y aprender las condiciones de un juego repleto de agramaticalidades que, no obstante, se aprende y se deja aprender. En este trabajo se han dado algunas pinceladas que tratan de mostrar la Palestina que estudia y aprende, centrándose en el castellano como lengua extranjera, con la intención de mejorar ese intercambio entre profesores y alumnos, y aportar datos que permitan seguir trabajando en presente y para un futuro.

Bibliografía:

- Ring, Kenneth/Abdullah, Ghassan (eds.) (2010): *Letters from Palestine: Palestinians Speak Out about Their Lives, Their Country, and the Power of Nonviolence*. Tucson, Arizona: Wheatmark.
- Sabbagh, Suha (ed.) (1998): *Palestinian Women of Gaza and the West Bank*. Bloomington: Indiana University Press.
- TicoVisión (2012): Nosotros enseñamos vida, señor. Palestinalibre.org. Accesible desde <<http://www.palestinalibre.org/articulo.php?a=37970>>. Fecha de consulta: 25/08/2014

La Asociación Noruega de Profesores de Español y el español como primera lengua extranjera en Noruega. Historia y datos actuales

José María Izquierdo^A
Universidad de Oslo (Noruega)

RESUMEN: El Español se ha consolidado en los últimos diez años como la primera lengua extranjera en la enseñanza reglada noruega por delante del Alemán y el Francés. En esta comunicación explicaremos algunas de las causas de este éxito así como la historia del asociacionismo profesional de los profesores de Español.

Algunos antecedentes

Hablar de los contactos culturales entre Noruega y los países de hispanohablantes resulta difícil dada la marginalidad de los mismos. Esa percepción se incrementa cuando comparamos los mencionados contactos con la gran extensión en el tiempo e intensidad de las relaciones existentes entre la cultura noruega y las culturas francesa y alemana. De todas formas podemos resaltar algunos hechos –culturales y comerciales- entre los noruegos y los países hispánicos a lo largo de la historia:

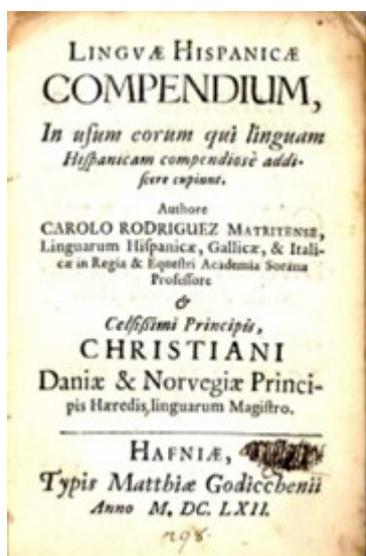
- En la Alta Edad Media solamente se establecieron contactos a través de las incursiones vikingas y en la Baja se estableció una relación mucho más sólida, aunque excepcional, entre el rey castellano Alfonso X el Sabio (1221-1284) y el rey noruego Håkon Håkonsson (1217-1263). El rey Alfonso pretendió la alianza con el rey noruego para obtener el título de “Rey de los romanos” (Sacro Imperio Romano Germánico), como resultado de aquella acción política fallida se produjo en 1258 el matrimonio entre la princesa Kristina de Tønsberg y el infante Felipe de Castilla. Hoy en día se ha

^A **José María Izquierdo** (Valencia, 1954) es doctor (1993) por la Universidad de Valencia, España. Actualmente es bibliotecario de investigación y responsable del área de lenguas románicas de la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo (<http://www.uio.no/fag/spraklitteratur/romansk/>), ha sido, y lo es actualmente de forma esporádica, profesor de literatura española en el Departamento de literatura, estudios de zona y lenguas europeas (antiguo de Lenguas Clásicas y Románicas) de la misma universidad e imparte cursos de formación del profesorado de E/LE en Noruega en relación con el uso de las TIC en la docencia. Su área de investigación se centra en la literatura española y en el uso de las TIC en la enseñanza. Izquierdo preside tanto la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE) (<http://www.anpenorge.no/wordpress>), como la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español –FIAPE (<http://www.fiape.org>), es miembro de la dirección de la Asociación de Estudios de Manuel Vázquez Montalbán (<http://asociacionvazquezmontalban.blogspot.no/p/inicio.html>) y coordinador de la Red Internacional de Investigación y Aprendizaje: "Memoria y narración": <http://www.uio.no/fag/spraklitteratur/romansk/spansk/forskpro/memnar.html>. Más información: http://www.enmitg.com/wordpress/?page_id=4 y <https://uio.academia.edu/Jos%C3%A9Mar%C3%ADalIzquierdo>. Su dirección de correo electrónico es: p.j.m.izquierdo@ub.uio.no

establecido un vínculo entre las ciudades de Tønsberg y Covarrubias entorno a ese hecho histórico.

- Durante la Guerra civil española se estableció otro vínculo, esta vez a través de los brigadistas noruegos que combatieron en el bando republicano contra el fascismo, los corresponsales de guerra Nordahl Grieg (1902-1943) o Gerda Grepp (1907-1940) que escribieron sobre la contienda y también por el establecimiento del Hospital Sueco-Noruego en Alcoy.
- Durante los años setenta y ochenta del siglo pasado se exiliaron en Escandinavia muchos latinoamericanos procedentes fundamentalmente de Argentina, Chile y Uruguay, en Noruega se constituyó una gran comunidad chilena, sobre todo en la ciudad de Bergen.
- A lo largo de los últimos años se han establecido muchos contactos solidarios entre Noruega y los países hispanohablantes, por ejemplo en Centro-América.
- En tiempos más recientes se han incrementado los contactos entre hispanohablantes y noruegos a través del turismo, no hay que olvidar que solamente el año 2013 hubo 1,200.000 viajes a España desde Noruega. Además hay una población estable de unos 50.000 noruegos residentes en ese país.
- Año tras año se ha incrementado globalmente el nivel de intercambio de negocios entre Noruega y los países hispánicos.

El Español y la recepción literaria quijotesca en Noruega



El libro *Linguae hispanicae compendium in usum eorum qui linguam hispanicam compendiosè addiscere cupiunt* escrito por el madrileño Carolo Rodríguez en el 1662 para el príncipe de Dinamarca y Noruega, que años después reinó con el nombre de Christian V, puede considerarse como el primer curso de E/LE en Escandinavia. Este compendio no sólo es la primera gramática española escrita en Escandinavia, sino también - y más importante - el "primer intento de crear un instrumento didáctico útil para aprender (y posiblemente también enseñar) español en Dinamarca. Además, el autor, Carlos Rodríguez, de Madrid,

probablemente fue el primer profesor de español en Escandinavia.” (Ruiz, 2006: 26).

En lo que respecta a la recepción en Noruega del mejor embajador literario de las culturas hispánicas -Don Quijote de la Mancha- habrá que esperar a los años 1916-18 para tener la primera traducción noruega de la obra de Cervantes. Sus autores fueron el escritor Nils Kjær (1870-1924) y el traductor, y profesor de español Magnus Grønvold (1887-1960). El título de la traducción fue *Den skarpsindige adelsmand Don Quijote av la Mancha* y fue editada en Kristiania (Oslo) por la editorial Cammermeyer en dos volúmenes con ilustraciones de Francisco de Goya (1746-1828), Honoré Daumier (1808-79) y Wilhelm Marstrand (1810-73). Esa misma traducción se reeditó en 1975 y 1978 con un estudio introductorio del iberorromanista Leif Sletsjøe (1921-82). Y entrados en el año 2002 el catedrático emérito Arne Worren (1924-2011) realizó la que se ha convertido en la edición estándar del *Don Quijote de la Mancha* en noruego: *Den skarpsindige lavedelsmann don Quijote av la Mancha*.

Los estudios de Español

En la década de los años cincuenta del anterior siglo se creó el Instituto de Románicas en la Universidad de Oslo y se impartieron clases de español dentro del estudio general. Durante los años sesenta del siglo pasado se inició el despegue de los estudios de español y portugués con el profesor Leif Sletsjøe (1921-82) que terminó siendo catedrático en romanística en la Universidad de Oslo de 1970 a 1975.

Actualmente el estudio de español se imparte en varias universidades (Agder, Bergen, Oslo, Tromsø y Trondheim) y Escuelas Superiores Universitarias (Telemark y Østfold), siendo el español la lengua extranjera más popular entre los universitarios ya que al inglés se la considera segunda lengua.

Edición de cursos y traducciones

De 1944 a 2013 se han producido o traducido alrededor de unos 170 títulos de diccionarios bilingües y cursos de E/LE y diccionarios binlingües, siendo el primero el de Magnus Grønvold *Lærebok i spansk for begynnere* (1923). En lo que respecta a las traducciones de literatura en español al noruego (*Bokmål* y Neo-Noruego) hay unas doscientas noventa y cuatro¹ obras traducidas al noruego, a las que hay que sumar otras ciento quince de relatos recogidos en cinco antologías, así como otras de lírica.

El trabajo de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE-Norge)

La asociación se creó como lista de distribución de correo electrónico en 1997, a partir de ese momento de inició la constitución de una asociación de los profesores de español en Noruega con funcionamiento electrónico. El proceso culminó el año 2006 cuando se organizó los días 8 y 9 de septiembre el primer congreso en la Biblioteca de Humanidades y Ciencias sociales de la Universidad de Oslo constituyéndose como asociación no solamente electrónica, sino también física.

La actual asociación se caracteriza por:

- Ser una asociación exclusivamente de profesores de E/LE en Noruega.
- Ser democrática y tener un funcionamiento transparente sin ningún tipo de estructura burocrática.
- Ser aconfesional y apolítica.
- Autofinanciarse y no tener ningún fin lucrativo.

Los objetivos de la ANPE-Norge son la promoción y apoyo de la docencia en Noruega de la lengua española y las culturas hispánicas, y servir de canal informativo del profesorado de español. La asociación organiza en solitario o colaborando con otras asociaciones o instituciones todo tipo de actividades en forma de conferencias, seminarios y cursos² para el profesorado.

Bianualmente celebra sus congresos nacionales³, ya se han celebrado cuatro y en noviembre de 2015 celebrará su quinto congreso en la Universidad de Trondheim:

- Oslo (2006): *2006, año del español en Noruega: un reto posible*
- Bergen (2008): *Multiculturalidad y norma policéntrica: Aplicaciones en el aula de ELE*
- Tromsø (2010): *Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*
- Kristiansand (2012): *Un ciclo con la reforma educativa "Kunnskapsløftet". ¿Nuevas perspectivas para el español?*

En cuanto a publicaciones la asociación tiene una página web actualizada⁴ y repleta de información, una cuenta en Facebook⁵ y la originaria lista de distribución de correo electrónico⁶.

ANPE-Norge colabora desde hace años con las asociaciones de profesores de alemán y francés organizando jornadas del profesor de lenguas en Noruega, hasta la fecha se han celebrado tres⁷ los años 2009, 2011 y 2013, y en marzo de 2015 se celebrará la cuarta⁸. Para realizar tales jornadas y tratar de problemáticas comunes al profesorado de las tres lenguas escolares se ha creado una organización paraguas: FST-Norge⁹.

Desde su constitución la ANPE-Norge se interesó por el establecimiento de contactos internacionales, los profesores de español tenían que establecer contactos con otros profesores de fuera de Noruega y la asociación ayudó al establecimiento de dichos contactos. El año 2001 se celebraron las primeras Jornadas de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español que iniciaron el proceso constituyente de la FIAPE durante el año 2003 y que culminó en su primer congreso celebrado en el campus toledano de la Universidad de Castilla La Mancha en 2005. La asociación noruega fue una de las asociaciones fundadoras y tuvo en todo momento un papel muy importante en la formación en la federación ocupando su presidente la tesorería en un primer momento, posteriormente la vicepresidencia y desde hace unos seis años la presidencia.

La situación actual del español en escuela noruega

En el congreso de Granada de 2007 presenté una comunicación con el título “Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo” (Izquierdo, 2007), comunicación que recomiendo su lectura como complemento para entender el enorme progreso del español en la escuela noruega.

En agosto del año 2006 se promulgó en Noruega una reforma educativa – KL06, K06 o bien *Kunnskapsløftet*- que afectó a todos los niveles escolares. Una de las características de la reforma fue situar al Español al mismo nivel que el resto de las lenguas extranjeras enseñadas en el sistema reglado, esa eliminación de trabas para estudiar español en la escuela supuso el inicio del crecimiento de la demanda de su enseñanza en la escuela. De hecho ese fenómeno es común a todos los países en donde se realizaron reformas similares.

De hecho siempre que, rompiendo moldes preestablecidos, se ha igualado el acceso a las lenguas extranjeras en las escuelas poniéndolas al mismo nivel de inicio, horas lectivas, etc., ha ocupado la lengua española un puesto muy relevante y a veces hegemónico, tal y como sucede en Noruega (Izquierdo, 2013: 18)

Ya en el curso 2006-7 (primer curso de la reforma educativa de 2006) el español se convirtió en la primera lengua extranjera por delante del Alemán y el Francés en la octava clase (alumnos de 13-14 años), mientras que en la novena (alumnos de 14-15 años) y la décima (alumnos de 15-16 años) seguía ocupando la tercera posición. A medida que se fue implementando la reforma se reforzó la tendencia del aumento del número de alumnos de Español, como podemos ver en el gráfico de la figura 1 (Doetjes, 2014: 1).

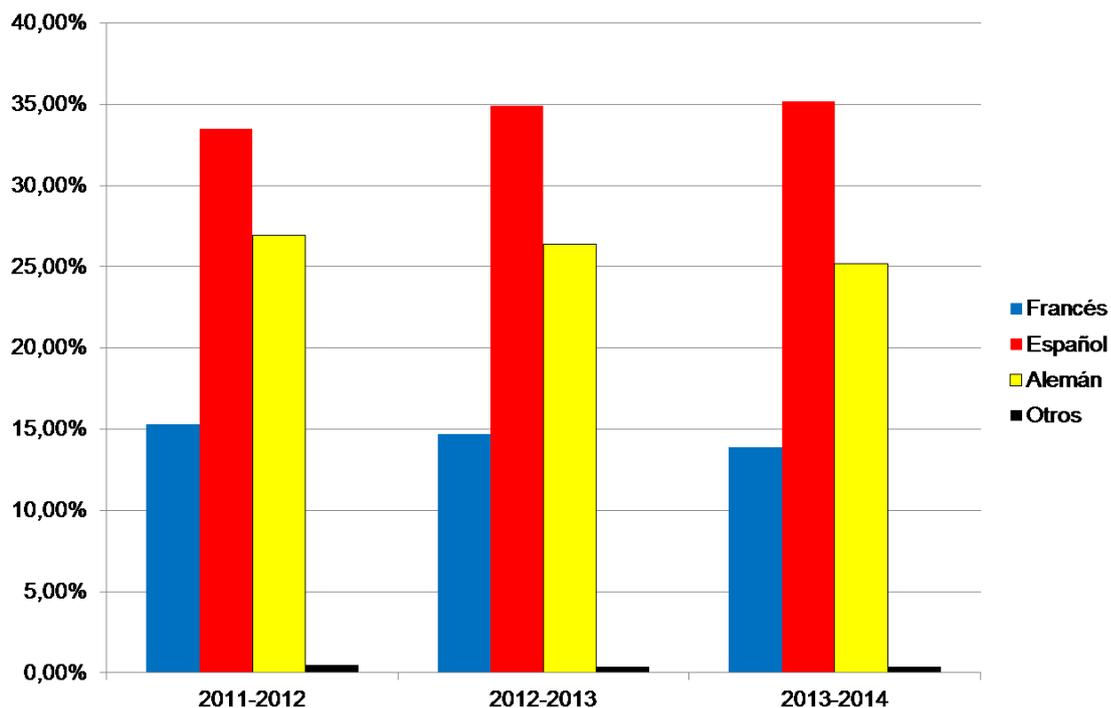


Figura 1: Alumnos con lenguas extranjeras, octavo (13-14 años). De 2011-12 a 2013-14

En el siguiente gráfico de la figura 2 (Doetjes, 2014: 3) pueden verse las preferencias entre las chicas y chicos noruegos de octavo curso.

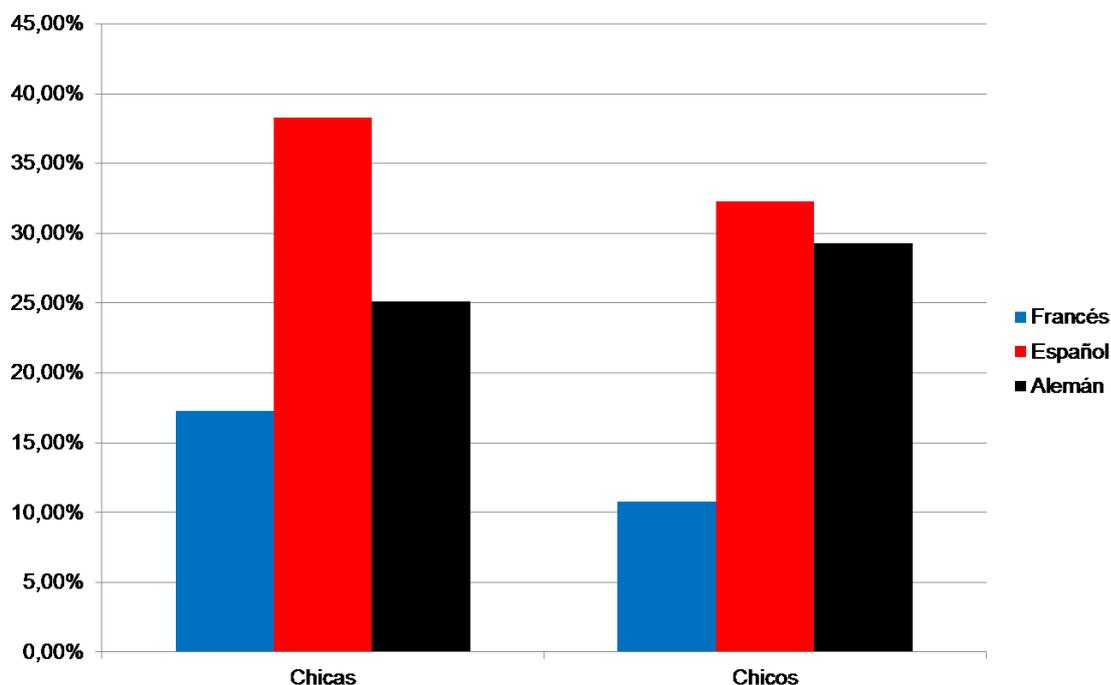


Figura 2: Elección de lenguas por géneros. Octavo, curso escolar 2013-14

El incremento de la popularidad del español entre el alumnado de 13 a 16 años se ha ido manteniendo en los alumnos del intervalo 16-19 a medida que se ha ido implementando la reforma en esos niveles, tal y como podemos ver en el gráfico de la figura 3, (UDIR, 2011:18).

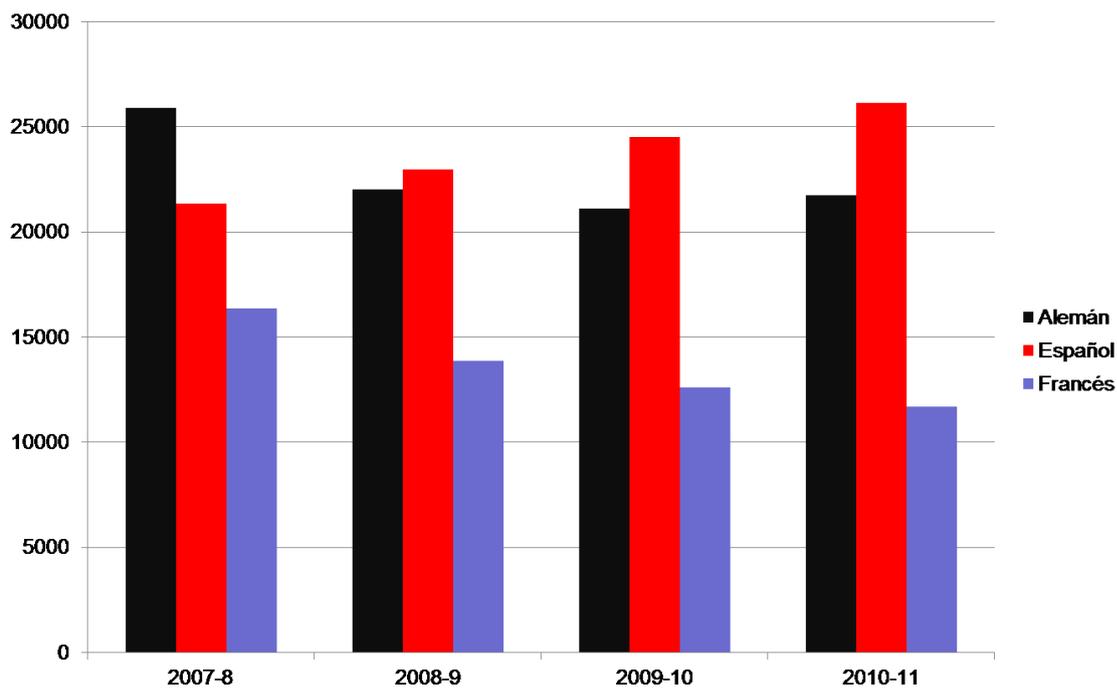


Figura 3: VGS. 16-19 años

La tendencia se ha mantenido también durante los últimos años y el español casi alcanza el 50% de popularidad entre todo el alumnado tal y como puede verse en el gráfico de la figura 4 (Doetjes, 2013: 1) empezando a introducirse también en las zonas rurales.

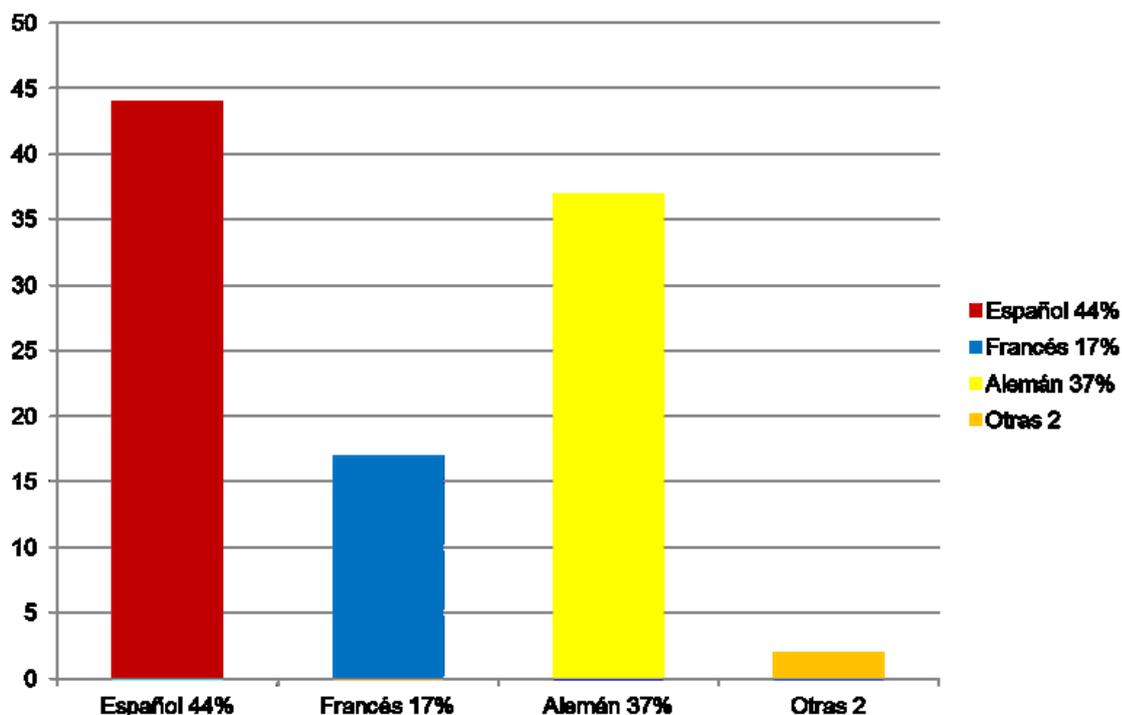


Figura 4: Noruega: (2012-13). VGS 16-19 años

Hay muchas razones para este éxito del Español en la escuela noruega. Una de las que no hay que olvidar en ningún momento es que Noruega es un país sin crisis económica y con un sector educativo público absolutamente dominante. Junto a este hecho hay que tener en cuenta que la promulgación de la Reforma L06, como ya vimos anteriormente, facilitó mucho la consolidación del Español como primera lengua extranjera al haberse eliminado las trabas que le impedían situarse al mismo nivel que el Alemán y el Francés en el campo de la enseñanza reglada de lengua extranjeras. Algunas de las razones planteadas desde el punto de vista de los alumnos son:

- Una percepción del español como más fácil que el Alemán y el Francés.
- Una visión de la lengua española como divertida por su diversidad cultural y por ser vista como la lengua de la cultura pop alternativa a la anglosajona.
- La constatación factual del español como lengua vehicular en todo un continente.
- El hecho de ser la lengua del país donde residen sus abuelos.

A estas razones de los alumnos hay que unir otras basadas en las características del profesorado escolar noruego:

- Un profesorado escolar que ha sabido adaptarse rápidamente a los cambios didácticos.
- Un profesorado acostumbrado a la multiculturalidad de la globalización en general y del mundo hispánico en particular.
- Un profesorado activo y organizado.

Metas futuras de la Asociación

Es evidente que no hay solamente elementos positivos en el enorme y rapidísimo crecimiento del español en Noruega, también existe un alto nivel de abandono de su estudio motivado –entre otras razones– por una contratación de personal docente no debidamente cualificado.

La asociación tiene fundamentalmente dos metas. En primer lugar potenciar la mejora de la enseñanza de los estudiantes que se convertirán en los futuros profesores de enseñanza media. Tal y como muestra el Gráfico 5 y según los estudios realizados por la profesora Debora Carrai (2012: 7) el 30% del profesorado de US (profesores de alumnos de 13 a 16 años) y el 17% del de VGS (profesores de alumnos de 16 a 19 años) no han cursado estudios de pedagogía y didáctica de lenguas extranjeras. Además el 8,1% del

profesorado de las US y el 12% del de las VGS no ha cursado estudios de español. Estos datos constatan por una parte la rapidez con que se ha producido el crecimiento del español en las escuelas noruegas ocasionando, dada la escasez de personal cualificado, una contratación de profesorado en algunas ocasiones no capacitado profesionalmente. Y por otra la necesidad de incrementar el esfuerzo por la formación permanente del profesorado existente y la mejora de la capacitación del profesorado para incrementar la calidad de la enseñanza.

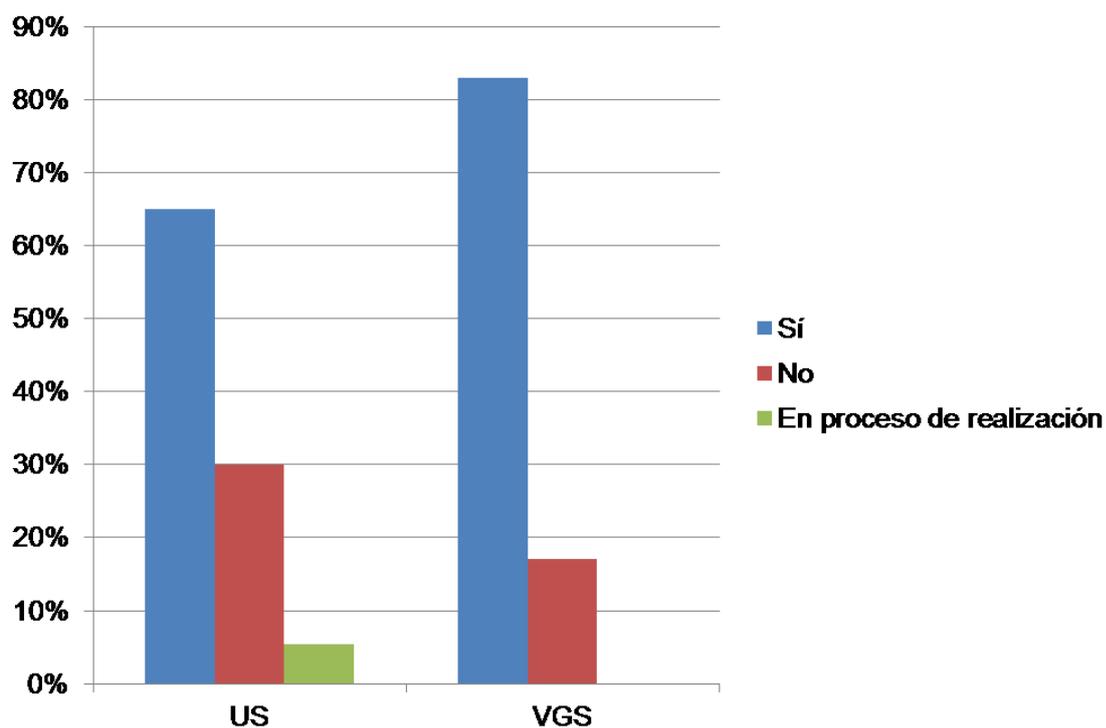


Gráfico 5: ¿Has cursado estudios de PPU o de didáctica de lenguas extranjeras?

En segundo lugar es necesario combatir prejuicios y tópicos muy arraigados –no solamente en Noruega- que resultan ser muy perniciosos para el estudio de lenguas extranjeras en general y del español en particular, porque sabemos muy bien que:

- No es cierto que en tiempos de globalización baste con el inglés en la formación del alumnado.
- No es cierto que se haya que estudiar una lengua por meras razones económicas.
- No es cierto que existan lenguas mejores o más útiles que otras, dependerá del contexto o de la situación en la que se encuentre la persona que estudió una determinada lengua extranjera en la escuela en relación con su situación actual.

- No es cierto que cualquier hablante de una lengua esté cualificado para enseñarla en el sistema reglado de enseñanza. Los hispanohablantes que quieran dedicarse a la enseñanza de E/LE deben formarse como docentes según los planes de estudios y tradiciones didáctico-pedagógicas del país en donde vaya a ejercer su trabajo.

Conclusiones

En un país con casi nulos vínculos geopolíticos con los países de habla hispana a lo largo de la historia, se ha producido uno de los crecimientos más espectaculares de una lengua en un sistema educativo reglado.

A los evidentes aspectos positivos hay que sumar otros de carácter negativo como son tanto la propaganda de los medios de comunicación y del mundo empresarial noruegos en apoyo del Alemán en detrimento del Español por el peso de los intercambios comerciales de Noruega con Alemania. Al mismo tiempo que se propaga la idea generalizada de que con el conocimiento del inglés basta, mostrando una visión del proceso de globalización absolutamente irreal. No, no basta solamente con el inglés.

De todas formas los aspectos más negativos del mencionado crecimiento son los relacionados con la formación del profesorado. Hay demasiados profesores sin las cualificaciones docentes mínimas. Es preciso mejorar la calidad de la enseñanza y, por eso mismo mejorar la motivación del alumnado para continuar con sus estudios. Es preciso consolidar y ampliar las políticas de formación permanente del profesorado y es urgente la necesidad de cambiar los planes de estudios de las universidades noruegas, por ejemplo con la inclusión de cursos introductorios y –posiblemente- la creación de Centros de lenguas modernas. Hoy en día la oferta universitaria no se adecua a las necesidades meramente instrumentales de muchos de los estudiantes universitarios. Es necesario que en las universidades se comprenda que no todos los estudiantes de lenguas extranjeras, y en concreto de español, quieren convertirse en profesores de español o en filólogos.

Bibliografía

ANPE-Norge. Utdanning. Facebook. <<https://www.facebook.com/anpenorge>>
19.6.2014

- Asociación Noruega de Profesores de Español*. Accesible desde <<http://www.anpenorge.no/wordpress/>> 19.6.2014
- . *Cursos*. Accesible desde <<http://www.anpenorge.no/wordpress/cursos-2/>> 19.6.2014
- . *Congresos*. Accesible desde <<http://www.anpenorge.no/wordpress/congresos/>> 19.6.2014
- Carrai, Debora (2012): "En profil av spansk lærere i norsk skole (II): Hva mener lærerne?". En *Actas del Cuarto Congreso Nacional de ANPE. RedELE. Biblioteca Virtual*. Accesible desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2013esp16ivcongresoanpe/2013_ESP_16_IV_Congreso_ANPE_Carrai2.pdf?documentId=0901e72b81793d52> 19/06-2014
- FST-Norge. Fransk, spansk og tysk som fremmedspråk i den norske skolen*. Accesible desde <<http://fstnorge.blogspot.no/>> 19.6.2014
- . *Tidligere felles språklærerdager*. Accesible desde <<http://4spraklaererdag.blogspot.no/>> 19.6.2014
- Doetjes, Gerald (2013). *Nasjonalt senter for framandspråk i opplæring – Notat 2/2013* "Engelsk og framandspråk i vidaregåande opplæring 2012-13". Accesible desde <<http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=144bc5e8f0e89be2762bf3ee925df3ef>> 19.6.2014
- (2014). *Nasjonalt senter for framandspråk i opplæring – Notat 1/2014* "Framandspråk i ungdomsskulen: Er fransk i fare?" Accesible desde <<http://www.fremmedspraksenteret.no/neted/modules/archive/front/file.php?data=87e7b5eeead6058fa013eaddc459c95c>> (Consultado 19.6.2014)
- Izquierdo, José María (2007) "Instituciones al borde de un ataque de nervios. Español en Noruega, el caso de Oslo" en *Actas del Segundo Congreso Internacional de FIAPE. RedELE. Biblioteca Virtual*. Accesible desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPe/Ponencias/2007_ESP_12_06Izquierdo.pdf?documentId=0901e72b80e671fc> 19.6.2014
- (2013) "El español en Europa. El caso noruego" en *Actas de las IV Jornadas y III Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera*, p. 18. Accesible desde <http://cele-unr.irice-conicet.gov.ar/doc/Actas_Congreso.pdf> 19.6.2014
- Letras. Norske oversettelser av litteratur på spansk*. Accesible desde <<http://ub-fmserver.uio.no/letras/home.php/>> (Consultado 19.6.2014)
- Ruiz, Maximino (2006) "Et tilbakeblikk på spansk i Skandinavia. Carlos Rodríguez og hans spanske grammatikk (København, 1662) *Romansk Forum* 22, p. 22. Accesible desde <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25203/22-06.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 19.6.2014
- UDIR. Utdanningsdirektoratet* "Elevers fagvalg i videregående opplæring skoleåret 2010-2011". Accesible desde <http://www.udir.no/Upload/Statistikk/5/Elevers_fagvalg_vgo_2010_2011.pdf?eplanguage=no> Consultado 19.6.2014

¹ Banco de datos «Letras», una base de datos que recopila datos acerca de las traducciones en las dos formas oficiales de noruego escrito (*Bokmål* y Neonoruego) de obras literarias escritas en español en España e Hispanoamérica. Ver bibliografía.

² Ver Bibliografía.

³ Ver Bibliografía.

⁴ Ver Bibliografía.

⁵ Ver Bibliografía.

⁶ Asociación-noruega-profesores-espanol[at]ub.uio.no

⁷ Ver Bibliografía.

⁸ Ver Bibliografía.

⁹ Ver Bibliografía.

La Asociación de Profesores de Español de la República Checa y su posición en el ámbito de la enseñanza del español

Tomáš Kupka^A
Gymnázium Česká Třebová, República Checa

RESUMEN: En la ponencia el autor trata de describir brevemente la situación actual de la enseñanza del español en la República Checa. Además, en base a los datos estadísticos analiza su posición entre las lenguas extranjeras que se enseñan en este país. En la segunda parte presenta la Asociación de Profesores de Español de la República Checa fundada en el año 1992 con el objetivo de difundir la lengua y la cultura hispánica en la República Checa. Actualmente se dedica a la promoción de la enseñanza y el aprendizaje del español dirigido a todos los niveles educativos. Concluye su discurso mencionando posibles tendencias del desarrollo de las actividades de la Asociación en el contexto de la situación actual del sistema escolar.

La enseñanza del español en la República Checa tiene una larga e importante tradición. El español como segunda lengua extranjera actualmente se enseña en todas las etapas del sistema escolar checo, desde la primaria, hasta la universidad, así como en los centros y cursos para adultos.

Las segundas lenguas opcionales son: alemán, ruso, francés, español e italiano y se ofrecen a partir del 8º curso (13 años). Sin embargo no todas las escuelas ofrecen esta amplia gama de lenguas por varias razones. Entre ellas podemos mencionar: razones económicas, es decir, aquellas escuelas debido a la situación demográfica ya que cuentan con un número bajo de alumnos, muy a menudo no reciben suficiente dinero para pagar a los maestros de los cursos opcionales menos representados. Otro problema son los recursos humanos: hay escuelas que desearían ofrecer el idioma español, pero en su región no hay profesores acreditados para impartir dicha asignatura.

Sin embargo, los alumnos y sus padres son tradicionalmente los que tienen la influencia más significativa en la enseñanza de español en la escuela. Desde cierto punto de vista, el español es un idioma moderno. Las familias más bien conservadoras tienden a seleccionar lenguas que son históricamente más tradicionales en la región, por ejemplo el alemán o el ruso. La preferencia del alemán es influida además por la presencia y la participación de las empresas alemanas

^A **Tomáš Kupka** estudió español, latín y ciencias sociales en la Facultad de Pedagogía de la Universidad del Sur de Bohemia y en el Centro de Preparación Lingüística de la Universidad Carolina en Praga. Enseña el español en el Gymnázium Česká Třebová, donde trabaja como jefe de estudios. Es vicedecano de la Facultad de Restauración del Arte de la Universidad de Pardubice. Se dedica al tema de la metodología de la creación y la evaluación de las hojas de trabajo en la enseñanza de ELE. Es presidente de la Asociación de Profesores de Español de la República Checa. Su dirección de correo electrónico es: Tomas.Kupka@upce.cz

en la economía de la región. Por esta razón los padres perciben al alemán como la lengua más beneficiosa para el futuro de su hijo. Al mismo tiempo, en nuestra escuela (la escuela secundaria en la parte oriental de Bohemia) conocemos casos, que son muy escasos (y bastante curiosos), pero desgraciadamente reales. Especialmente los abuelos y los bisabuelos de algunos alumnos no querían que sus nietos eligieran el alemán debido a sus recuerdos en la tragedia de la segunda guerra mundial y la ocupación nazi.

El ruso es elegido no sólo debido a la tradición y la posición geográfica del país, sino también por la similitud con el checo. Algunos alumnos, tal vez por no tener tanto talento para los idiomas, suelen elegir el ruso porque les parece más fácil por ser también una lengua eslava. También aquí está en contra una parte de la generación mayor que recuerda muy bien el período totalitario de los cuarenta años bajo la influencia soviética. A pesar de esto, las dos lenguas siguen predominando.

El español se va consolidando tanto por la influencia cultural de los países hispanohablantes, como por la actual mejora de las posibilidades para viajar a España o América Latina. También juega un gran papel la mentalidad hispana, un fenómeno bastante atractivo para los jóvenes checos. Los siguientes datos extraídos de los sistemas oficiales de información del Ministerio de Educación de la República Checa demuestran esta tendencia. En los esquemas se pueden ver cambios de la situación en las escuelas primarias y en las secundarias en los últimos ocho años:

En las escuelas primarias (alumnos entre 6 y 15 años) el número total de los alumnos oscila bastante, debido a la situación demográfica desfavorable.

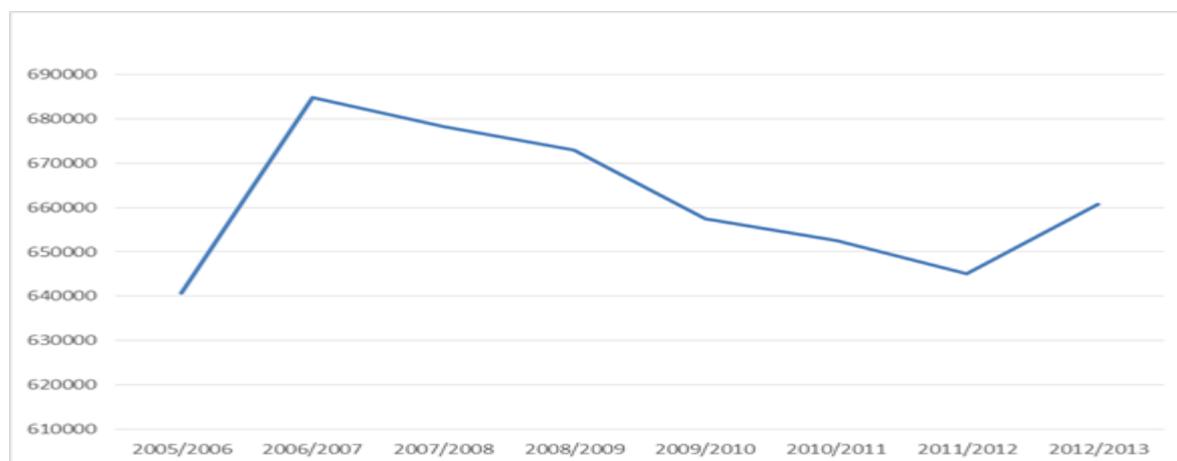


Fig. 1: N° total de los alumnos de las escuelas primarias en la Rep. Checa

En el caso del español la tendencia es creciente (2005/2006 – 1235, 2006/2007 – 1256, 2007/2008 – 1396, 2008/2009 – 1538, 2009/2010 – 1805, 2010/2011 – 2316, 2011/2012 – 2652, 2012/2013 – 2698)

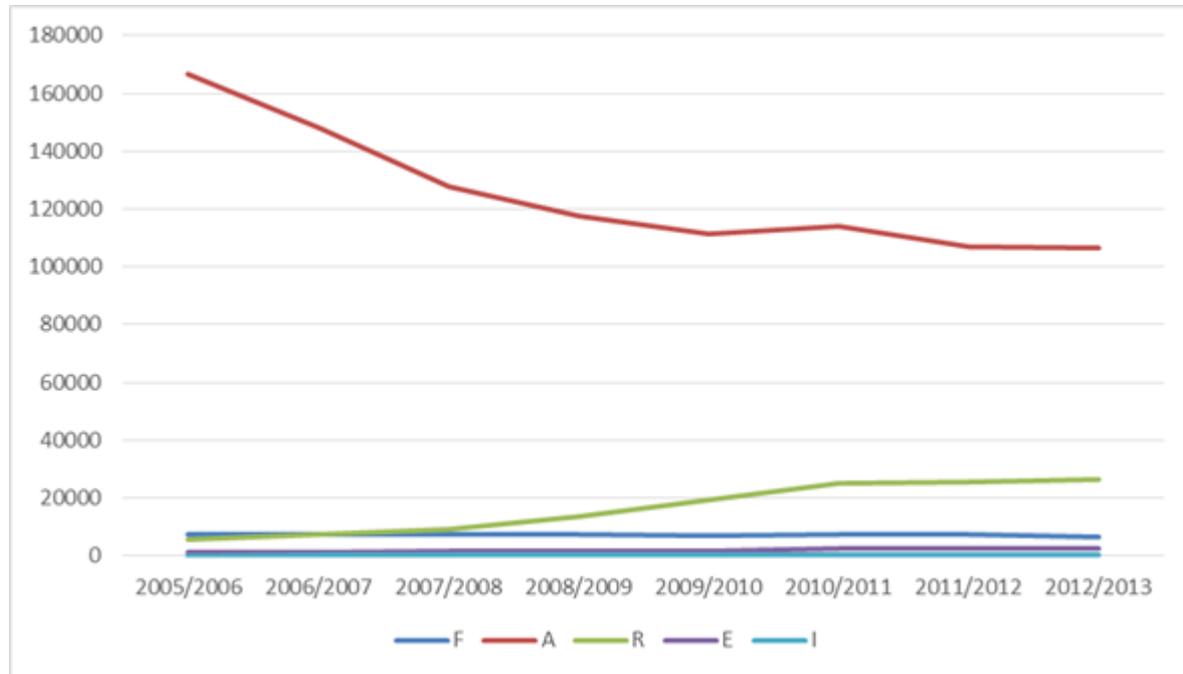


Fig. 2: Las segundas lenguas opcionales (F – francés, A – alemán, R – ruso, E – español, I – italiano)

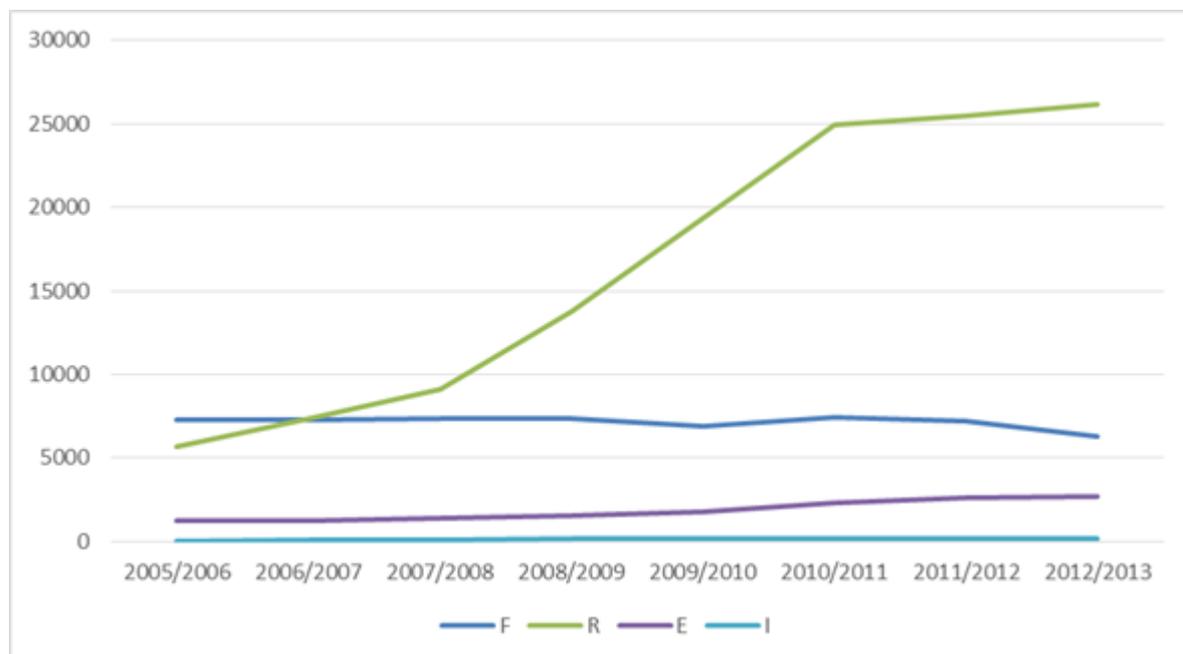


Fig. 3: Las segundas lenguas opcionales (F – francés, R – ruso, E – español, I – italiano)

En las escuelas secundarias (alumnos entre 16 y 19 años) la situación es muy parecida. En caso del español la tendencia es también creciente (2005/2006 – 14904, 2006/2007 – 17297, 2007/2008 – 19772, 2008/2009 – 22181, 2009/2010 – 24365, 2010/2011 – 24638, 2011/2012 – 24709, 2012/2013 – 23752)

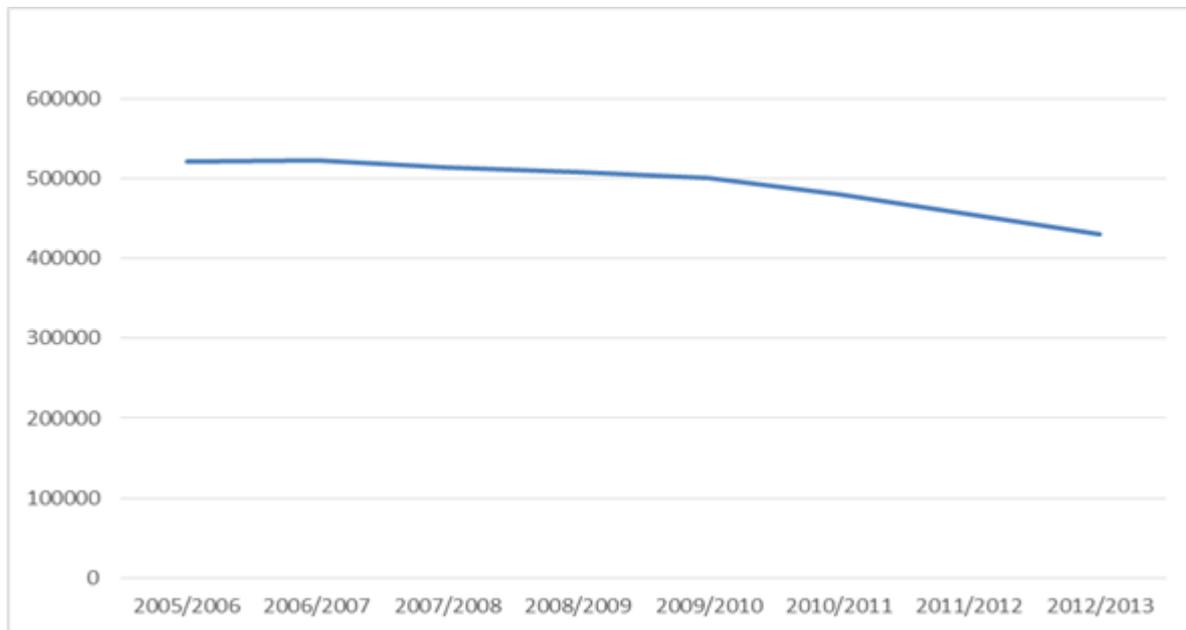


Fig. 4: N° total de los alumnos de las escuelas secundarias en la Rep. Checa

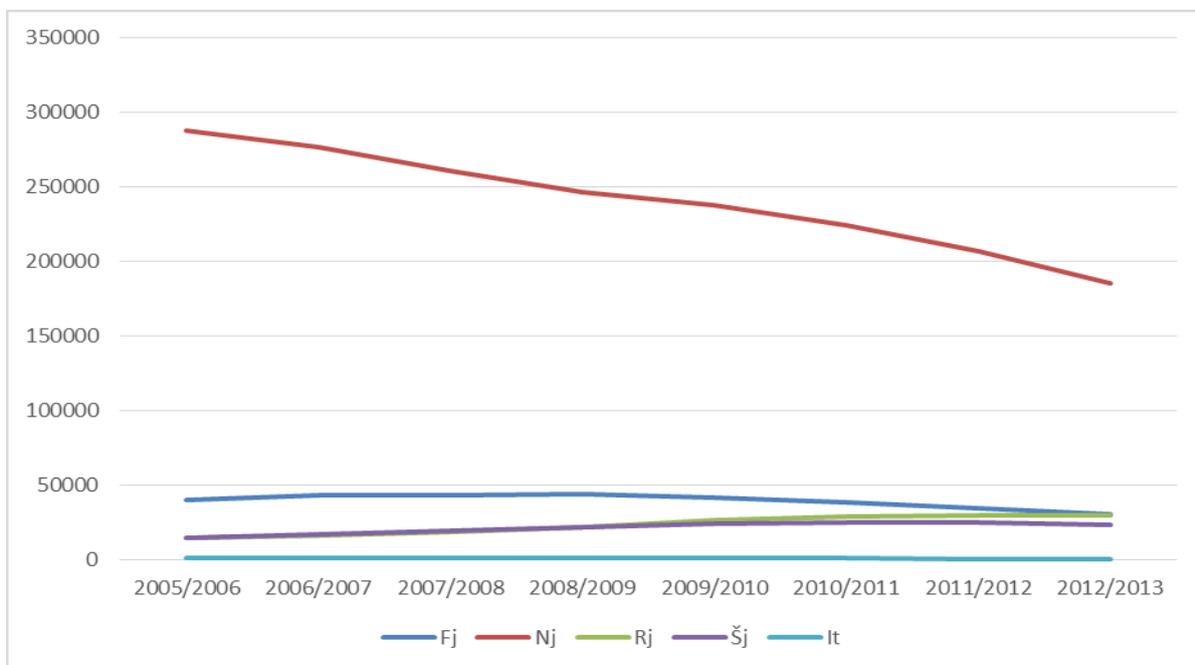


Fig. 5: Las segundas lenguas opcionales (Fj – francés, Nj – alemán, Rj – ruso, Šj – español, It – italiano)

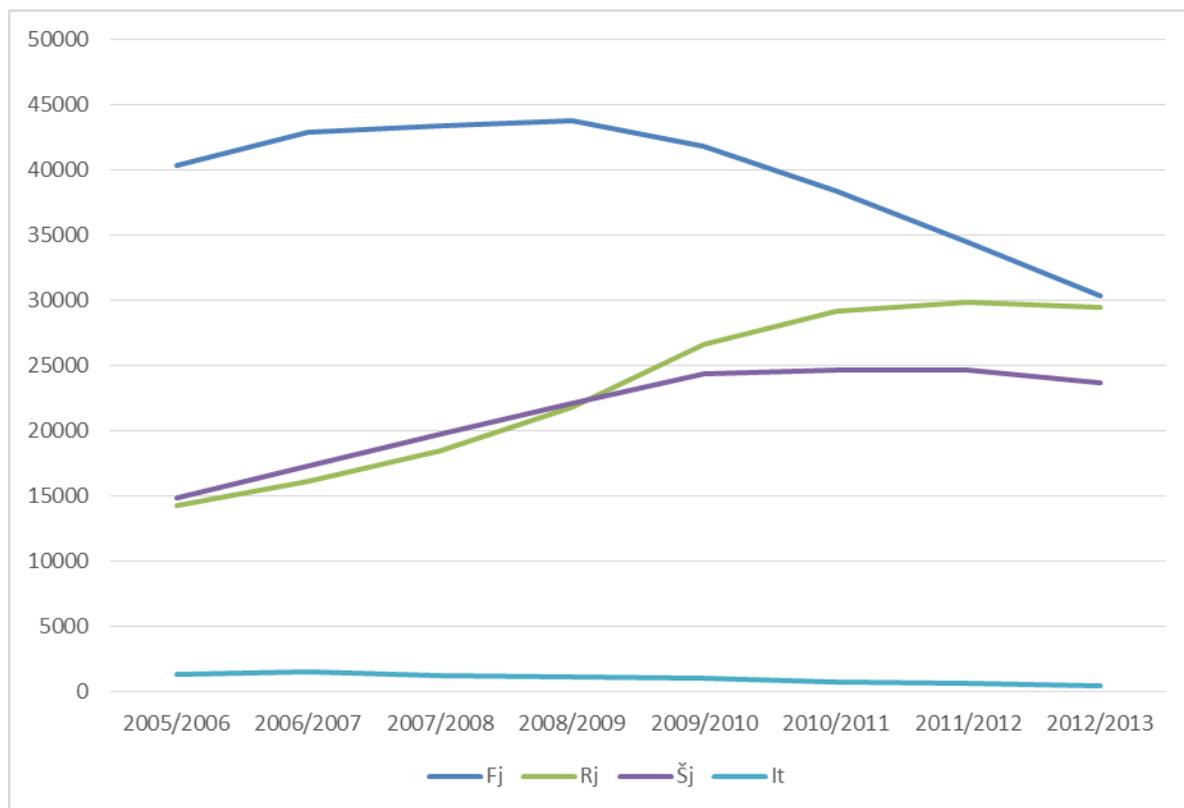


Fig. 6: Las segundas lenguas opcionales (Fj – francés, Rj – ruso, Šj – español, It – italiano)

Resumamos ahora la situación actual, es decir, en el año 2013. En las escuelas primarias estudian el español 2.698 alumnos. Aparentemente la situación del español no parece ideal, sin embargo hay datos muy positivos.

En las escuelas secundarias el español es estudiado por 23.752 estudiantes, la mayoría en los “Gimnázium” inclusive las seis secciones bilingües, la minoría en las escuelas secundarias especializadas (técnicas, de turismo etc.) y en los centros de formación profesional.

En el nivel superior, el español se enseña como filología hispánica, traducción o estudios iberoamericanos en 6 universidades checas. Fuera del campo de las humanidades, el español como segunda lengua extranjera se enseña en otras universidades o en las escuelas superiores no universitarias tanto públicas como privadas.

Es evidente que la demanda del español como segunda lengua extranjera va creciendo constantemente. También cambia el nivel de los profesores de español. Actualmente hay un número bastante significativo de los profesores

de español lengua extranjera (ELE) que se gradúan en Filología Hispánica y empiezan a enseñar en las escuelas.

En comparación con el pasado reciente, en los años 80 y 90 había una parte de los maestros sin cualificación. Estos profesores realizaban cursos adicionales de español o viajaban a España por un pequeño lapso de tiempo para asistir a una de las escuelas de verano y así poder adquirir algún tipo de cualificación/certificado. Con el objetivo de apoyar la enseñanza del español y a los mismos profesores se constituyó a principios de los años 90 del siglo XX la Asociación de Profesores de Español.

La Asociación de Profesores de Español de la República Checa (APE) fue erigida en el año 1992 con el objetivo de difundir la lengua y la cultura hispánica en la República Checa.

En aquel período, la creación de una organización profesional dedicada a la promoción de la enseñanza de un idioma extranjero no fue nada extraño. Al mismo tiempo nacen otras asociaciones, p. ej. La Asociación de Profesores de Francés (1990), La Asociación de Profesores de Inglés (1991), La Asociación de Profesores de Lenguas Clásicas (1991), un poco después empezaron a constituirse otras asociaciones profesionales, entre ellas podemos mencionar AMATE (Association of Teacher Educators) (2000).

La Asociación de Profesores de Español de la República Checa fue fundada por profesores universitarios, sin embargo sus actividades se dirigían desde el comienzo hacia los maestros y profesores de todos los niveles del sistema escolar.

Dada la falta de oportunidades para conversar de los maestros checos con los nativos se organizaban cada tres meses coloquios de la APE con hispanohablantes. Según las informaciones de una de las fundadoras de la APE, la profesora Vlasta Hlavičková, los encuentros se organizaban de manera muy peculiar. Los participantes se dividían en pequeños grupos (de 5 – 7 personas) para poder conversar a puerta cerrada en las aulas. Este método funcionó mejor que las reuniones plenarias, donde los miembros de la APE se retraían a la hora de hablar en público.

Se invitaron también a representantes de las editoriales españolas con muestras de manuales y métodos recién publicados. Este tipo de programa era

muy atractivo dada la falta de libros extranjeros de calidad en las librerías checas. En colaboración con la Embajada de España se organizaron durante varios años "Escuelas de Verano", reuniones semanales para los profesores checos de ELE en Podebrady, una ciudad situada cerca de Praga. En estas reuniones participaban expertos españoles invitados a la República Checa. Desde entonces hasta hace un par de años los profesores disfrutaban mucho de las becas otorgadas por la Embajada de España y frecuentaban los cursos de verano en España. Más tarde aparecieron becas otorgadas por la Unión Europea.

En la APE se creó una sólida estructura organizativa y el funcionamiento estatuario. Tradicionalmente, la APE es dirigida por el Comité Ejecutivo, con dos años de mandato, compuesto por el presidente, los vicepresidentes, el secretario, el tesorero, el redactor y el vocero. El órgano más importante es la Asamblea General compuesta de los miembros de la APE y hay una Comisión revisora de cuentas que administra todo lo referido a las finanzas de la asociación.

La APE se dedica actualmente a la promoción de la enseñanza y el aprendizaje del español dirigido a todos los niveles educativos, aunque los hispanistas de las universidades organizan también sus encuentros centrados en sus áreas docentes y de investigación. Se desarrollan actividades a través de las que la APE puede ayudar a apoyar la difusión del español. Para sus miembros la APE organiza jornadas didácticas, talleres y encuentros.

Estas reuniones de la APE se celebran tres o cuatro veces al año en Praga, de vez en cuando en otras ciudades checas. Las ponencias se centran en los temas didácticos y socioculturales. Los embajadores de los países hispanohablantes asisten para exponer la situación actual de sus países. Se ofrece el espacio para que las universidades checas presenten sus planes de estudio de ELE. Los representantes de las editoriales se personan con la oferta de los métodos y manuales recién publicados.

La APE facilita el intercambio de experiencias, cooperación entre sus miembros y grupos de interés, compartiendo y difundiendo materiales e informaciones a través de internet y el correo electrónico. Una vez recibido el aviso o anuncio, el Comité Ejecutivo reenvía este material directamente a sus miembros. De esta manera se difunde la información sobre eventos educativos y culturales, talleres, conferencias, festivales, ofertas de trabajo, etc.

La APE edita también su Boletín, en el que todos los miembros pueden publicar sus contribuciones relacionadas con la enseñanza de ELE. Usualmente se trata de artículos sobre la didáctica de la lengua, información sobre las actividades realizadas, concursos, ejemplos de buenas prácticas, etc.

La asociación coopera también con las instituciones educativas, (por ejemplo el Instituto Cervantes, universidades, otros tipos de escuelas), embajadas de los países hispanohablantes, editoriales checas y españolas. La APE es miembro de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) siendo una unión muy beneficiosa.

En la última parte del artículo me gustaría tratar de delinear unas posibles tendencias del desarrollo de la APE en el futuro cercano. Es evidente que las expectativas de los miembros de nuestra asociación varían considerablemente. En el pasado, entre las actividades más populares figuraban las presentaciones de nuevos manuales que introducían los representantes de las editoriales españolas. Actualmente, por la inmensa oferta de los manuales que se actualizan cada año o surgen varios nuevos, la presentación de estos materiales y oferta de ejemplares de los manuales nuevos gratis deja de ser la prioridad. Los profesores prefieren y exigen más bien talleres didácticos en los que se trabajen varias destrezas y se muestren ejemplos de metodología de la enseñanza efectiva de ELE.

Las condiciones económicas de las escuelas es otro factor que influye bastante en la participación de los miembros en los encuentros. Muchas escuelas de las que vienen los maestros a nuestras reuniones dejan de apoyarlos de manera financiera. Esto se debe a la mencionada situación económica y a las preferencias de las escuelas. Así que no todos quieren o pueden asistir a todas las actividades por vivir alejados del punto de reunión, de ahí que prefieran la comunicación principalmente a través del correo electrónico.

Sin embargo, creo que nuestra asociación puede adaptarse a los cambios sociales y a la versatilidad en las preferencias de los profesores de español, cumpliendo efectivamente su función y su misión en la enseñanza del español.

Bibliografía

Statistická ročenka školství. [online], UIV. Accesible desde <<http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>> 22-06-2014

La enseñanza del español en Estados Unidos: Creencias y expectativas sobre el panhispanismo lingüístico y cultural

María Pilar López García^A

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
y Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada)

RESUMEN: Según los datos ofrecidos en los Anuarios del Instituto Cervantes o en los Censos Nacionales de Estados Unidos, el español sigue ocupando un destacadísimo lugar en los programas de enseñanza primaria, secundaria y en los estudios universitarios en el país. La presencia del español en los organismos internacionales, en las instituciones, en los sistemas de comunicación y en el mundo científico ha impulsado el entendimiento entre personas de diferentes países y el reconocimiento de la riqueza del mundo panhispanico. En este trabajo queremos hablar de las creencias y de las expectativas de los estudiantes de español estadounidenses a cerca de las variedades del español en aquellos Estados en los que se estudia como lengua extranjera o como segunda lengua y las experiencias adquiridas a través de los programas de estudios en el extranjero (*Study Abroad*).

La enseñanza-aprendizaje del español en Estados Unidos

Según los datos que figuran en el *Informe* del Instituto Cervantes *El español: una lengua viva* (2013: 35), en el año 2030 el 7,5% de la población mundial será hispanohablante y en el año 2050 Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo. En dicho *Informe* además se indica que en la actualidad existen unos 20 millones de alumnos que estudian español. Estas cifras y estos porcentajes nos conducen hacia una reflexión sobre la actual y futura situación del español y, sobre todo, al concepto de *panhispanismo* lingüístico y cultural en las décadas venideras, ya que, como se afirma en el citado documento, “la imagen de la lengua española está asociada a la difusión de una cultura internacional de calidad” (*ibíd*).

Es obvio que detrás de estos datos existen múltiples factores históricos, geográficos, lingüísticos, sociales y económicos que muestran e identifican la pluralidad del español y la evolución de nuestra lengua desde el siglo XVI hasta la actualidad; no obstante, no podemos olvidar que el estudio del español está también motivado, incrementado e incentivado por dos hechos simultáneos: en primer lugar, por ser lengua de comunicación en la Red en general y en las redes sociales en

^A **María Pilar López García** es doctora en Filología Española, tiene una amplia experiencia profesional en el ámbito del español/LE. Es profesora en el Centro de lenguas Modernas y en el Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada). Su investigación está orientada hacia la enseñanza-aprendizaje de los aspectos lingüísticos y culturales de la lengua, la cultura y la comunicación, y la formación de profesorado de español. Sus publicaciones abordan diferentes temas relacionados con los ámbitos descritos. Su dirección de correo electrónico es: pilarlg@ugr.es

particular (foros sociales y científicos, en los encuentros y publicaciones divulgativas, publicaciones de carácter académico, etc.), y en segundo lugar, por las colaboraciones entre las distintas instituciones y empresas en el ámbito del comercio internacional, es decir, lo que se denomina *activo económico* del español.

Todos estos aspectos han contribuido inexorablemente a un aumento del número de estudiantes en muchos países del mundo, y especialmente en Estados Unidos, País por excelencia del bilingüismo inglés-español, a lo que se suma el hecho de ser el español una lengua vehicular de cultura para más de 500 millones de personas. Sin embargo, en Estados Unidos es preciso hacer una distinción entre lugares en los que el español es lengua oficial y los lugares o dominios no hispánicos en los que se estudia el español como lengua extranjera.

Los estudios estadísticos y los resultados de la investigación sobre la necesidad de estudiar español en Estados Unidos están motivados en su mayoría por tres factores o líneas fundamentales: en primer lugar, el mundo de la comunicación, en segundo lugar el mundo de los negocios y en tercer lugar, la profundización en la cultura hispánica. No obstante, la aproximación a dicha cultura también desvela un complejo entramado de variedades del español que provocan la fosilización de ciertos estereotipos y prejuicios lingüísticos y culturales.

Los *Study Abroad Programs*: entornos de inmersión

Para abordar las principales cuestiones sobre las variedades lingüísticas y culturales del panhispanismo, nos vamos a centrar en las observaciones y respuestas obtenidas de los estudiantes de los denominados *Study Abroad Programs*, es decir, programas para estudiantes en el extranjero¹. Este tipo de programas fomentan los vínculos existentes entre los diversos países e instituciones en los que se habla la lengua que han estudiado. En el caso del español, los estudiantes pasan estancias en países de habla hispana en lo que los que se pueden combinar el conocimiento lingüístico, las experiencias sobre la cultura y la comunicación.

El trabajo con estudiantes de los *Study Abroad* nos ha permitido, a lo largo de nuestra experiencia docente, poder analizar qué tipos de creencias poseen cuando se estudia español en contextos de no inmersión y verificar, posteriormente, el cambio del punto de vista de estos alumnos al experimentar la lengua y la cultura en inmersión². Además, en dichos contextos también coexisten otras variedades

lingüísticas y otras variaciones culturales que no solo no dificultan la comunicación, sino que favorecen el enriquecimiento lingüístico y la ampliación de los horizontes del mundo panhispánico.

Las razones por las cuales presentamos aquí este análisis están fundamentadas en las creencias y expectativas de estos estudiantes antes, durante y después de salir de su país, y el inevitable *impacto* que sufren al llegar al país de la lengua meta a causa de las diferencias lingüísticas y culturales.

Los *Study Abroad Programs* informan con meticulosidad a sus alumnos sobre numerosos aspectos que deben conocer sobre el país de destino y sobre lo que deben hacer antes de viajar. Para ello, se recurre a las pormenorizadas indicaciones de los orientadores especializados en canalizar las elecciones de los estudiantes y responder a sus preguntas, y se utilizan guías diseñadas ex profeso en las que no faltan las opiniones de otros alumnos que ya han vivido experiencias en inmersión.

En las guías orientativas se encuentran todo tipo de instrucciones sobre cómo sacar el máximo provecho de su experiencia en el extranjero: qué cursos o asignaturas deben seguir en los programas, cómo mantener el contacto con su universidad y su familia, qué tipo de documentación deben llevar, cómo pueden contactar con otros estudiantes de su país, e incluso qué es recomendable que lleven en su equipaje, e incluso reciben orientaciones sobre la posibilidad de participar en actividades deportivas y de voluntariado.

No obstante, no deja de ser curioso que los estudiantes, una vez que han llegado al país de destino, echen en falta algunas orientaciones más profundas sobre la lengua y las costumbres socioculturales del país meta. En nuestra experiencia con este tipo de estudiantes en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada hemos observado durante años cómo se suelen repetir curso tras curso las mismas, expectativas y carencias.

Normalmente las expectativas están bifocalizadas hacia la lengua que han aprendido y que continuarán aprendiendo, y hacia la sociedad en la que van a vivir durante su estancia fuera de su país de origen. En el caso que nos ocupa, hemos trabajado con cuestionarios de preguntas abiertas, entrevistas y diarios de aprendizaje en los que se han vertido comentarios y observaciones de ciertos fenómenos acaecidos dentro y fuera del aula de español.

Cuando los estudiantes procedentes de los *Study Abroad* llegan a España expresan sus temores a la hora de enfrentarse a un español diferente al que han aprendido en su país y, sobre todo, se resienten a la hora entrar en contacto con cualquier variedad del español peninsular. Para solventar algunas de las preguntas iniciales y suavizar temores, les pasamos un pequeño cuestionario³ al principio del curso con cinco preguntas con objeto de obtener información sobre los siguientes aspectos:

1. ¿Dónde has estudiado español?
2. ¿De dónde eran tus profesores de español?
3. ¿Qué sabes sobre las variedades lingüísticas del español? Describe las diferencias.
4. ¿Qué sabes sobre las variedades culturales del español? Describe las diferencias.
5. ¿Qué dificultades crees que vas a encontrar al vivir y estudiar en España?

Las respuestas a estas cuestiones nos dieron los resultados que exponemos, sucintamente, a continuación:

Pregunta 1. *¿Dónde has estudiado español?* La mayoría de los estudiantes (97%) han estudiado español en Estados Unidos. Normalmente empezaron a estudiar español en la educación primaria secundaria y continuaron su formación en los estudios universitarios. Algunos estudiantes proceden de familias de origen hispano, pero muchos utilizan el inglés como lengua para comunicarse con sus familias⁴.

Pregunta 2. *¿De dónde eran tus profesores de español?* Esta pregunta obtiene respuestas muy variadas, ya que han tenido profesores de Argentina, Bolivia, Ecuador, España, Estados Unidos, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Nicaragua, Puerto Rico, República Dominicana y Venezuela. Los estudiantes son conscientes de que las variedades lingüísticas aprendidas no impiden la comunicación, sin embargo, expresan sus preocupaciones sobre si serán corregidos continuamente al estudiar en otro lugar en el que conviven otro tipo de variedades.

Las investigaciones sobre los datos del *Censo* de 2010 sobre la población hispanohablante revelan la complejidad de la variación lingüística y la concienciación existente desde los dominios pedagógicos. D. Domitrescu (2013: 535) al mencionar

los retos del futuro afirma que “sería interesante explorar las posibles implicaciones pedagógicas (...) de los fenómenos de variación y cambio lingüístico”, lo cual “ayudaría indiscutiblemente a despejar prejuicios inconscientes y a evitar que algún que otro educador rechace como “incorrecta” la producción lingüística de algunos de sus estudiantes, hablantes de dialectos distintos del suyo” (*ibíd.*).

Pregunta 3. *¿Qué sabes sobre las variedades lingüísticas del español?* El 72% de los estudiantes conocen las principales diferencias del español de América; esto es:

A) Rasgos o variaciones fonéticas como el seseo y el yeísmo, la pérdida de la –s al final de palabra con la correspondiente apertura de la vocal anterior, y las modalidades de las aspiraciones de la *h*.

B) Las variaciones morfosintácticas como el uso de *usted-es* en lugar de *vosotros-as*, y el uso de la forma *vos* en lugar de *tú* en la segunda persona del singular en Argentina y Uruguay. Asimismo conocen la existencia de la oposición pretérito indefinido / pretérito perfecto, aunque casi todos manifiestan no haberla practicado en el aula.

C) En cuanto a las diferencias léxicas y fraseológicas, no deja de ser curioso que estas sean uno de los aspectos más destacados, ya que muchos alumnos (67%) creen que van a tener problemas a la hora de comunicarse con los nativos españoles (*manejar-conducir, computadora-ordenador, jugo-zumo, chévere-guay*, etc., por citar algunos ejemplos). Igualmente, algunos conocen el paralelismo de expresiones o unidades fraseológicas como *enchinarse el cuero* (México) por *ponerse la piel (la carne) de gallina* (España), *ser uña y mugre* (México, Colombia, Chile, Venezuela, etc.) por *ser uña y carne* (España).

Se incluyen aquí, además el impacto de ciertas palabras como *concha*, o el problemático uso del verbo *coger*, debido al carácter de vulgarismo que poseen en algunos países de habla hispana.

En este apartado es preciso hacer una breve referencia a las posibles disparidades existentes detectadas en los análisis de algunos manuales publicados en zonas bilingües de los Estados Unidos; prueba de ello es el mal cuidado tratamiento de ciertos términos léxicos (*falsos amigos*) o la inadecuada denominación de algunos neologismos, como bien señalan A. Lynch y K. Powtoski

(2014: 34 y ss.), los cuales causan numerosas confusiones en el alumnado y en los propios docentes.

Las diferencias lingüísticas del español han determinado una poderosa literatura a través de multitud de estudios que versan sobre las variedades del español y el universo panhispánico⁵. No obstante, las actitudes o las particularidades culturales y sociales del panhispanismo siguen siendo un factor de riesgo para casi todos los alumnos. El hecho de contactar con la cultura peninsular, a pesar de haber recibido informaciones previas (muchas de ellas un tanto sesgadas y estereotipadas), supone un elemento generador de estrés e incertidumbre, ya que se enfrentan a un mundo plagado de diferencias que afectan directamente al comportamiento y a la actuación.

Pregunta 4. *¿Qué sabes sobre las variedades (diferencias) culturales del español?* Las respuestas obtenidas son mucho más extensas y abiertas y producen resultados muy variados. Los estudiantes hacen referencia a la mezcla de culturas históricas, al flamenco, a la forma de vestir y a las formas de celebración de ciertas fiestas. Asimismo subrayan que han recibido informaciones sobre algunos aspectos gastronómicos como las tapas, los horarios, las costumbres y las tradiciones.

Pregunta 5. *¿Qué dificultades crees que vas a encontrar al vivir y estudiar en España?* Los estudiantes se pronuncian en respuestas muy similares, casi todas vinculadas al problema de las adaptaciones al horario, la comida y los comportamientos sociales. En lo que respecta a las variedades lingüísticas, algunos de ellos indican que tienen dificultades a la hora de escuchar el español peninsular, concretamente del Sur de España, aunque también son conscientes de que su adaptación a las peculiaridades fonéticas es rápida.

Las variedades culturales del español

Vivir, estudiar e interpretar las variedades culturales en cualquier situación de inmersión nos proporciona un variado elenco de componentes que merecen la pena ser destacados e incorporados a las guías o a los programas de los citados *Study Abroad* antes de salir a estudiar fuera y en el momento en el los integrantes de estos programas se instalan en otro espacio, en nuestro caso, en la cultura española.

Durante años hemos venido recopilando las opiniones vertidas en numerosos cuestionarios de los cuales vamos a destacar los que han sido y son elementos

constantes, es decir, particularidades generadoras de conflicto cultural⁶. Para abordar estos elementos, vamos a agruparlos en una serie de variedades culturales extraídas de los cuestionarios, las entrevistas o de anotaciones tomadas en el aula.

Variedades cronémicas: *todo empieza más tarde*.

La concepción y la estructuración del tiempo no son iguales en todas las culturas. Las observaciones y las repetidas interpretaciones que aparecen en los cuestionarios sobre las diferencias en los horarios es una variable fija y ocupa un lugar preferente en todas las respuestas (88% de los casos), tanto en el horario comercial como en las distribuciones horarias de las comidas, subrayando, especialmente la inadaptación al horario del almuerzo y de la cena. Todos los estudiantes consideran que en España se come muy tarde y que tienen enormes dificultades de acomodación al horario español.

Dentro de las variaciones cronémicas incluimos la siesta como un elemento considerado unas veces negativo y otras, positivo. Ante estas respuestas opuestas, es necesario abrir otras interrogaciones como ¿qué es realmente la siesta en nuestro país y en qué consiste? o ¿quiénes pueden realmente dormir la siesta? Este concepto a veces es erróneo. La siesta se interpreta como un descanso en la jornada laboral partida, pero todo el mundo no duerme necesariamente; se trata de hacer un simple descanso para poder continuar una segunda parte del trabajo. A esto hay que sumar la variabilidad de los casos en función de las edades (niños, adultos, personas mayores) y de las profesiones de la población activa. Por eso, es mejor entenderla como línea divisoria en la jornada laboral que permite, dependiendo de los lugares y de las profesiones, un tiempo relativo de descanso. El lado positivo destacado gira precisamente en torno al mencionado descanso, la reducción del estrés laboral y el reencuentro (en los casos que sea posible) con la familia en el almuerzo.

Otro elemento apuntado con regularidad es que *todo empieza más tarde*, refiriéndose a los distintos horarios de los establecimientos comerciales especializados (las fruterías, las panaderías, las carnicerías, las tiendas de ropa, etc.), los horarios de los bancos, a lo que se suman los horarios de bares, pubs y discotecas.

En los comentarios también subrayamos un elemento marcado muy negativamente: *la impuntualidad de los españoles*, rasgo calificado como mala costumbre, cuando en realidad debe ser interpretado de otra forma, es decir, como rasgo distintivo o peculiar, relacionado con el tiempo o con los márgenes de cortesía, lo cual es una variable muy reprochada por los estudiantes o los observadores culturales de diferentes países.

La variabilidad del tiempo de cortesía nos sitúa a los españoles en un lugar diferente dentro del mundo panhispánico ya que los españoles tenemos pautados otros tiempos, especialmente en las citas informales, frente a las citas consideradas formales (citas médicas, o citas en el mundo laboral en general).

Todos los factores cronémicos descritos son percibidos por los estudiantes desde el primer día de llegada al país; por tanto, decir “quedamos a las 20.00 horas” no significa a las 20.00 horas en punto, pudiéndose determinar un margen de tiempo de cortesía que puede oscilar entre 15 o 20 minutos, dependiendo de cada situación, y por esta razón no puede ser tildado como mala costumbre, sino como una diferencia cronémica.

Variedades proxémicas, kinésicas y formas de actuación: *los españoles invaden mi espacio, los españoles miran muy directamente.*

La percepción y el uso del espacio personal, y el lenguaje no verbal configuran una serie de variedades en las sociedades actuales. La distancia física interpersonal y las modalidades de los saludos y despedidas son previamente aprendidas, pero en opinión de muchos estudiantes (65%) no han sido lo suficientemente practicados, por lo que los besos, los apretones y el contacto físico en definitiva, se convierten en elementos continuos de observación.

En un 17% de respuestas los estudiantes estadounidenses han anotado el contacto visual como un elemento kinésico de marcado carácter diferenciador (“los españoles miran muy fijamente”, “expresan mucho en sus miradas”, etc.), aunque el comentario sobre las variaciones de los códigos gestuales es mucho más acentuado en las respuestas con un 28% de casos ejemplificados.

Dentro de las denominadas formas de actuación hemos obtenido respuestas muy heterogéneas, la mayoría están dirigidas hacia los rituales conversacionales (interrupciones en los turnos de palabra, y la ausencia de márgenes de silencio en la

conversación,). La forma y los protocolos que se siguen a la hora de pagar en los bares son elementos que también aparecen enumerados.

Por otro lado, algo que se suele percibir con un alto grado de reiteración en las respuestas (67% de comentarios) es la forma de vestir de los españoles, la cual la consideran adscrita a un modo muy formal (los españoles “no usan gorras ni sombreros”, “no visten de forma cómoda o informal”, “mis padres me han comprado ropa similar a la española”).

Variedades del entorno socio-familiar. Formas de actuación: *las familias españolas son muy parecidas a las familias hispanas, la familia española ha cambiado mucho.*

En el entorno socio-familiar tiene una mención especial el *concepto de familia*. Para muchos estudiantes de origen hispano o para los que tienen contacto con familias hispanas, la familia ocupa un lugar importante en la vida social y la diferencian de la familia estadounidense en las formas de actuación.

Las reuniones y las celebraciones familiares, los rituales y las jerarquizaciones (abuelos, padres, hijos, tíos, sobrinos y primos), los cumpleaños y las celebraciones de cualquier evento familiar son comparados con otros acontecimientos del mundo hispanoamericano como, por ejemplo, la ceremonia de los 15 años para las chicas y las denominaciones de los aniversarios de boda (*bodas de algodón, papel, azúcar, bronce, etc.*).

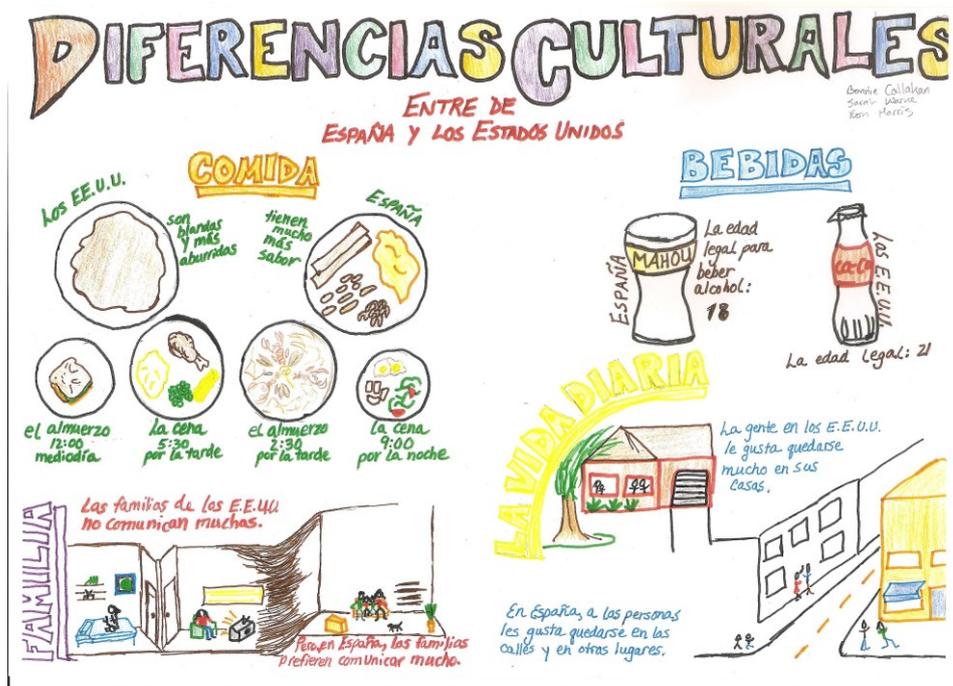
Existe una gran diferencia en el mundo anglosajón, porque en este se conservan algunos de estos aspectos, pero no con la misma pervivencia ni con la misma regularidad que en el mundo hispánico; de ahí la observación tan marcada de la familia (69% de los comentarios).

Aquí es preciso matizar una variación actual, ya que el 90% de los alumnos exponen que han estudiado la estructura, el comportamiento y la denominada *unidad* de la familia española, pero muchos o casi todos viven con familias anfitrionas y han podido observar que esta unidad depende de muchos factores, sobre todo del papel de las mujeres y del componente económico. Entre otros hechos relacionados con el mundo de la mujer, indican que han podido comprobar que las mujeres españolas no son amas de casa tradicionales, sino que se han incorporado al mundo laboral y ya no cuidan de las personas mayores en sus casas, por el contrario, ahora son los abuelos los que cuidan a sus nietos.

En cuanto al papel de las mujeres en el mundo laboral y doméstico, señalan que se asemejan más a las estadounidenses en los casos mencionados.

No podemos dejar de lado dentro de la vida social y familiar la percepción del hábitat. La casa y sus dimensiones, así como las divisiones del espacio constituyen otra variedad significativa en el mundo panhispánico. La mayoría de los estudiantes de los *Study Abroad* suelen vivir y compartir en su país de origen espacios más grandes y con un tipo de divisiones diferentes que afectan, indudablemente, a la comunicación cotidiana.

En los cuestionarios y entrevistas los estudiantes expresan variadas opiniones sobre el tipo de mobiliario y la decoración, los materiales y revestimientos de las casas españolas (suelos de mármol, granito, madera, etc.) y las fuentes de energía (gas y electricidad). Pero sin duda el aspecto más comentado es el del espacio público y privado, siendo el espacio compartido en la vivienda un elemento que marca diferencias relacionadas con la comunicación, como ocurre con la *sobremesa* y el desarrollo más o menos prolongado de la conversación en familia, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo de interpretación a través del dibujo de las diferencias culturales, donde destacan elementos como la comida, los horarios, la vivienda y la comunicación familiar.



Fuente: Tarea de aula realizada por un grupo de alumnos de un Curso de Lengua y Cultura Españolas. Curso Académico 2010-2011. Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada).

Variedades gastronómicas: *una tortilla no es una arepa*

Las formas de alimentación, los productos, los utensilios para la comida y los rituales que se siguen a la hora de comer constituyen en sí una marca de identidad cultural. R. Delgado Salazar (2001:83) en un artículo sobre cultura y comida afirmaba: “la comida es un amplio espacio de significados amarrados a nuestra historia social, el cual es un excelente terreno para hablar de diversidad cultural y contemporaneidad”.

Efectivamente, las variedades gastronómicas son nombradas en un 93% de comentarios y en casi todos son notables las referencias al desayuno poco abundante (café, zumo, tostada o dulce), a la estructuración del almuerzo en primer plato, segundo plato y postre, al consumo de pan fresco cada día y a las cenas ligeras.

Las orientaciones previas de las guías de los *Study Abroad* mencionan algunas de estas particularidades al mismo tiempo que aluden al uso de determinados ingredientes como el aceite de oliva y al consumo de productos impactantes como la morcilla, los caracoles, el conejo o el pulpo. Ni que decir tiene que las tapas se han convertido en un referente cultural y en una seña de identidad de la cultura española peninsular, pero al llegar a España o incluso al vivir en Andalucía, los estudiantes señalan su desconocimiento sobre las variedades de tapas y los lugares en los que son gratuitas con la bebida frente a los lugares en los que hay que pagar este tipo de consumiciones.

En consecuencia, todo lo que rodea a la comida se convierte en materia de reflexión constante; de ahí que en los diarios de clase se perciban reiterados comentarios sobre el aprendizaje del léxico gastronómico, no solo sobre los nuevos productos que han probado, sino sobre las medidas de las bebidas (un tercio, un quinto de cerveza), los recipientes, (las cazuelas de barro, el vaso de chupito, el porrón y la bota) o las expresiones para pedir un tipo de vino (*una copa de Rioja* o *una copa de Ribera del Duero*, *una copa de blanco de Rueda*); por tanto, los tipos de comidas y bebidas conforman un lenguaje en sí, un lenguaje que engloba las variedades gastronómicas.

En definitiva, los estudiantes poseen informaciones antes de llegar a España, pero no es lo mismo saber que probar, identificar y experimentar los productos, las costumbres y las tradiciones gastronómicas.

Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje del español en Estados Unidos presenta una serie de avatares, debido a la evolución y al crecimiento de la lengua desde el siglo XVI hasta el siglo XXI, y a los diversos factores geográficos y sociales. Esta realidad favorece la concepción de una dialectología estadounidense peculiar por la convivencia con el inglés en zonas en las que se hablan las dos lenguas y el hecho de que los profesores que imparten español en los diferentes Estados enseñen modalidades lingüísticas y culturales diferentes a las del español peninsular.

Estos factores implican que los estudiantes procedentes de Estados Unidos que forman parte de los *Study Abroad* tengan una serie de creencias, expectativas y carencias centradas en las variedades lingüísticas y culturales del español. Dentro de estas dos grandes líneas, las variedades culturales son las que ocupan mayor espacio de comentario en los cuestionarios y en los diarios de aprendizaje, pero fundamentalmente, en toda su experiencia en España.

Casi todos los estudiantes conocen las principales diferencias lingüísticas de los países de habla hispana frente al español peninsular, pero demandan más práctica y sienten que van a tener dificultades en su comunicación, aunque, por otro lado, suelen mostrar acuerdo en el hecho de que las variedades lingüísticas del español que han aprendido en los Estados Unidos prácticamente no afectan a la comunicación en el español peninsular.

Por el contrario, el hecho de contactar con determinadas variedades culturales supone un elemento generador de estrés e incertidumbre, ya que se enfrentan a un mundo plagado de diferencias que afectan directamente al comportamiento y a la actuación; por estas razones, las variedades cronémicas, las proxémicas, kinéxicas y de actuación, las del entorno socio-familiar y las gastronómicas se definen como piezas claves del encuentro cultural.

Para terminar este análisis, cabe decir que los alumnos de los *Study Abroad* reciben una preparación detallada sobre muchos aspectos generales de los programas de estudio en el extranjero, y a pesar de que las informaciones previas son útiles, sin embargo, la percepción de las diferencias, transcurrido un corto espacio de tiempo, precisa una importante reorientación, una vez que estos estudiantes conviven en la nueva realidad lingüística y cultural. Con esta instrucción conseguiremos eliminar los elementos negativos o estereotipados, siendo para ello

fundamental la intervención de los profesores, de las familias anfitrionas y de los mediadores culturales.

Bibliografía

- Baralo, Marta (2003): "Mestizaje e interculturalidad en la variación diatópica y su incidencia en Español/LE". En Pérez Gutiérrez, Manuel, Coloma Maestre, José. (eds.). *Actas del XIII Congreso de ASELE. El español. Lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 152-164 Accesible desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0152.pdf. Fecha de consulta: 14/04/2014.
- Barros, Pedro., López, M.^a Pilar., Morales, Jerónimo. (2003): "La lengua en su entorno. Implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas". En Pérez Gutierrez, Manuel., Coloma Maestre, José. (eds.). *Actas del XIII Congreso de ASELE. El español. Lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 165-173. Accesible desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0165.pdf. Fecha de consulta: 09/04/2014.
- Delgado Salazar, Ramiro (2001) "Comida y cultura: identidad y significado en el mundo contemporáneo". En *Estudios de Asia y África*, Volumen XXXVI, Número 1, enero-abril, pp. 83-108. Accesible desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58636104>. Fecha de consulta: 03/06/2014.
- Dumitrescu, Domnita (2013) "El español en Estados Unidos a la luz del Censo de 2010: Los retos de las próximas décadas". En: *Hispania*, Volume 96, Number 3, September, pp. 525-541. Accesible desde <https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/hispania/v096/96.3.dumitrescu.pdf>. Fecha de consulta: 27/03/2014.
- Ferrero, Camen, Lasso-Von Lang, Nilsa (2011): *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. United States of America: Author-House.
- Instituto Cervantes (2013) *El español: una lengua viva. Informe 2013*. Accesible desde http://eldiae.es/wp-content/uploads/2013/06/2013_espanol_lengua_viva. Fecha de consulta: 07/03/2014.
- López García, M.^a Pilar (2010) "Observaciones sobre los contenidos de impacto cultural relacionados con la lengua, la cultura y la comunicación". En Montoya Ramírez M.^a Isabel. (ed.): *La lengua y la cultura en el aula. Español y eslovaco*. Granada. EUG, pp. 77-88.
- Lynch, Andrew., Potowski, Kim. (2014) "La valoración del habla bilingüe en Estados Unidos: Fundamentos sociolingüísticos y pedagógicos en *Hablando bien se entiende la gente*". En: *Hispania*, Volume 97, Number 1, March, pp. 32-46. Accesible desde <https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/hispania/v097/97.1.lynch.pdf>. Fecha de consulta: 2/05/2014.
- Moreno Fernández, Francisco (2008) "Dialectología hispánica de los Estados Unidos". En *Enciclopedia del español de los Estados Unidos. Anuarios 2008 del Instituto Cervantes*, [online], Centro Virtual Cervantes. Accesible desde http://cvc.cervantes.es/Lengua/anuario/anuario_08/pdf/espanol02.pdf.

Torres Torres, Antonio (2011) "La enseñanza del español a los hispanohablantes de herencia de los Estados Unidos". En *Revista de Estudios Lingüísticos Hispánicos*, N° 1, pp. 133-150. Accesible desde http://www.uv.es/normas/2011/Torres_2011.pdf. Fecha de consulta: 30/03/14.

¹ Concretamente en España y particularmente en el Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, Centro en el que desarrollamos nuestra labor profesional con estudiantes de español procedentes de Estados Unidos.

² En una somera definición, los estudiantes de estos programas pueden instruirse durante un semestre, un curso completo o un programa de verano. En ellos la oferta de cursos intensivos de lengua y cultura españolas es muy amplia y existen otras modalidades en las que se puede optar por asignaturas de contenido en español e incluso una modalidad bilingüe para estudiantes que tengan un nivel más bajo de lengua.

³ Este cuestionario lo pasamos en nuestras clases, no es un cuestionario definido de forma institucional, sino un instrumento personal para la investigación. Hemos trabajado durante dos cursos académicos y hemos estudiado 135 cuestionarios, pero para este trabajo los datos que se proporcionan se toman de 100 cuestionarios distribuidos en alumnos de diversos cursos y asignaturas, y de diferentes niveles de lengua. Los porcentajes descritos más adelante son simplemente orientativos.

⁴ La idea de una dialectología hispánica de los Estados Unidos y, por consiguiente, la definición de un mapa dialectológico del español hablado en este País, no puede desligarse de la convivencia del español con el inglés, de un lado, y de otro, de las condiciones sociales de los hablantes de español estadounidenses. *Cfr.* Moreno Fernández, F. (2008).

⁵ *Cfr.* Ferrero, C., Lasso-Von Lang (2011).

⁶ *Cfr.* López García, M.^a P. (2010).

Plurilingüismo y enfoques plurales: el caso de Alemania

María Martínez Casas^A
Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, Alemania

RESUMEN: En este artículo se presenta e ilustra un enfoque didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) desarrollado con el objetivo de fomentar las competencias plurilingüe y pluricultural. Tras una breve introducción sobre la situación de la demanda de ELE en el sistema escolar y universitario alemán, se esbozan los principios de la didáctica integrada de lenguas y culturas referida al español como tercera lengua después del inglés. A continuación se ilustra la aplicación didáctica de dicho enfoque plural mediante una secuencia didáctica diseñada para universitarios alemanes.

Panorama general de la enseñanza de español en Alemania

En el período transcurrido entre los cursos académicos 2002/03 y 2011/12, la oferta de español como lengua extranjera en el ámbito escolar alemán experimentó un crecimiento de aproximadamente un 106%. De la cifra ligeramente inferior a 150.000 alumnos de secundaria que recibieron clases de español en el curso académico 2002/03 (Klump/Willems, 2012: 165) se pasó a cerca de 375.000 alumnos de secundaria en el año escolar 2011/12 según estadísticas publicadas en 2012 por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España¹. Ese auge también se constató en el ámbito universitario y, si bien el mayor incremento respecto al año inmediatamente anterior se registró en 2006, “este crecimiento no se ha mantenido de manera tan acelerada pero sí constante”² hasta la actualidad.

Dicha tendencia al alza también se ha visto reflejada en la prensa alemana. Al tratar el auge de ELE en Alemania mediante titulares como, por ejemplo, “Español como primera lengua extranjera. ¿A qué viene el disparate?”³ o “Shakira puede con Jacques Brel”⁴, algunos periódicos nacionales formadores de opinión se han hecho eco de la percepción extendida en ciertos círculos de la sociedad alemana de que el crecimiento del español como segunda o tercera lengua extranjera ha ido en detrimento de la enseñanza y demanda de francés, tradicionalmente la segunda lengua extranjera impartida, después del inglés, en el sistema escolar alemán. Esa respuesta defensiva a la irrupción y expansión del español como lengua escolar

^A **María Martínez Casas** es lectora de español en la Universidad de Eichstätt (Alemania). Es licenciada en lenguas clásicas (latín, griego) y modernas (inglés, alemán) y ejerce la docencia de ELE en el ámbito universitario desde 2001. Sus intereses principales se centran en la didáctica del español en el marco de los enfoques plurales (plurilingüismo, multiliteracidad) y la enseñanza de la expresión escrita (secuenciación, aplicación didáctica). Dirección de correo electrónico: maria.martinez@ku.de

frente al francés se debe principalmente a motivos geográficos, históricos y culturales anclados en el siglo XX⁵.

La supuesta rivalidad entre lenguas, sin embargo, no se corresponde con la oferta real de lenguas extranjeras en el sistema escolar alemán. Pese al acusado incremento de ELE expuesto en esta breve introducción, es necesario recalcar que las cifras registradas en la enseñanza de español en el ámbito escolar alemán siguen siendo modestas en comparación con los más de 7.000.000 de alumnos de secundaria que recibieron clases de inglés y los más de 1.700.000 que optaron por francés durante el curso académico 2008/09 (Klump/Willems, 2012: 166). Pese a ello, al margen de dicha percepción de rivalidad, se pone de manifiesto una oferta y visión encapsuladas del aprendizaje de lenguas, que contrasta de manera diametral con el proyecto educativo de fomentar la competencia plurilingüe de los ciudadanos europeos formulado en el MCER⁶ y sistematizado en el MAREP⁷ con relación a los enfoques plurales.

Plurilingüismo y enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas

En efecto, ya en el MCER se recoge el desiderátum de enfocar el aprendizaje de lenguas de manera plural y no como una mera adición de competencias monolingües. De ahí surge la necesidad de desarrollar enfoques didácticos que fomenten las competencias plurilingüe y pluricultural con especial atención a la toma de conciencia de la lengua y del aprendizaje de la lengua. En este sentido, la clave de la didáctica actual de lenguas extranjeras a raíz del MCER recae en el concepto de competencia, que el MAREP trata de manera exhaustiva y sistematizada mediante una clasificación jerárquica de competencias, microcompetencias y recursos sobre los que ofrece una serie de descriptores⁸ en las categorías saber, saber hacer y saber ser/estar. En el caso particular de Alemania, la competencia comunicativa expuesta en el MCER a través de las destrezas hablar, leer, escribir y mediar, encuentra su consolidación a nivel institucional en los Estándares Educativos Nacionales para la enseñanza de la primera y la segunda lengua extranjera en la escuela⁹, publicados a finales de 2003.

El MAREP, por su parte, también toma el testigo del MCER en cuestión de didáctica plural y expone las características de cuatro enfoques para la enseñanza de las lenguas y las culturas: el enfoque intercultural, el “*éveil aux langues*”, la

intercomprensión entre las lenguas de la misma familia y la didáctica integrada de las lenguas. Los cuatro enfoques citados comparten el concepto de pluralidad, es decir, se fundamentan en la enseñanza en paralelo de múltiples variedades lingüísticas y culturales y por ese mismo motivo pueden ofrecer una respuesta plural a la pregunta de qué variedad de español enseñar: más de una a la vez. A continuación se presenta sucintamente el enfoque mencionado en último lugar y sus implicaciones para la enseñanza de ELE en Alemania.

Didáctica integrada de lenguas y culturas

La didáctica integrada del español como lengua extranjera incorpora de manera consciente los conocimientos de otras lenguas y culturas que ya posean los alumnos y sus experiencias al aprenderlas. Los alumnos alemanes de ELE, sean escolares o universitarios, aportan un bagaje lingüístico y cultural en inglés y posiblemente otras lenguas (francés, latín, etc.), con lo cual, en el marco de este enfoque, se trabaja de manera sistemática con sus conocimientos de dichas lenguas. El objetivo, tal y como lo expresa el MCER, es construir una identidad lingüística y cultural plural más allá de la suma de competencias monolingües.

En Alemania, este enfoque plural se ha desarrollado principalmente en el ámbito del alemán como lengua extranjera después del inglés¹⁰ y se ha empezado a explorar en la enseñanza del español después del inglés¹¹. Se trata, por lo tanto, de un enfoque didáctico de relativamente reciente implantación, aún pendiente de un desarrollo sistemático.

Los principios de la didáctica integrada del español se basan en el carácter de lengua puente del inglés¹², que establece la conexión entre la primera lengua de los alumnos, el alemán, y la tercera lengua, el español; es decir, tiende un puente entre una lengua germánica y una lengua románica en virtud del carácter mixto de la lengua inglesa. Uno de los posibles escenarios de contacto entre inglés y español lo constituye el intercambio cultural en EE.UU., como veremos en el siguiente capítulo de este artículo con la aplicación didáctica del enfoque integrado de lenguas y culturas.

Dado que las nubes de palabras presentan una visualización léxica de la frecuencia de cada vocablo, esta actividad constituye un buen punto de partida para introducir la información fundamental sobre el contenido de la crónica: James y Brigilio (quién) van a participar en una caminata nocturna (qué, cuándo) en la frontera entre Estados Unidos y México (dónde). El porqué y el cómo quedan abiertos a las suposiciones de los alumnos, quienes las validan o las refutan tras escuchar la presentación de la crónica¹⁵, una pista de audio de aproximadamente un minuto de duración¹⁶. En ella se encuentran los primeros aspectos que se prestan a un análisis plural: la pronunciación, la variedad léxica y algunas cuestiones gramaticales y semánticas concretas.

C) Tareas para fomentar las competencias plurilingüe y pluricultural

C.1 Pronunciación en un contexto plural

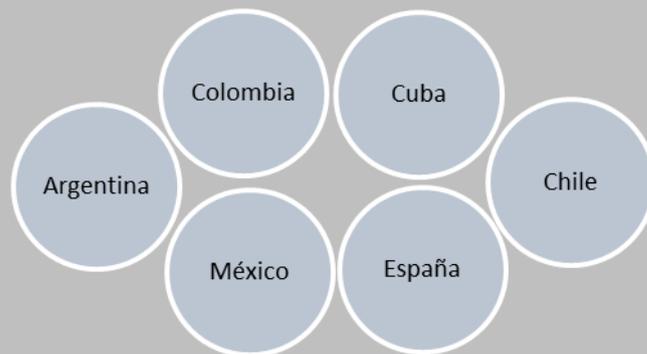
El tratamiento plural de la pronunciación del español que se propone a partir de la crónica radiofónica “Caminata nocturna” consta de tres tareas de toma de conciencia fonética¹⁷:

- análisis de una muestra particular (presentadora de la crónica, v. figura 2)
- identificación de diferentes muestras de habla espontánea de hispanohablantes (extraídas de “Las voces del español”¹⁸)
- contraste de realizaciones propias y ajenas a una pronunciación acorde a la norma del español mediante el análisis de otra muestra particular (James, v. figura 4):

Martina Castro, nacida en Virginia (EE.UU.) en el seno de una familia uruguaya, es cofundadora de Radio Ambulante y presenta el reportaje “Caminata nocturna”. Escucha atentamente su intervención inicial y apunta las palabras en las que se marque de manera especial su acento (entonación, pronunciación) del español.

Figura 2. Actividad para la toma de conciencia la variedad rioplatense del español

A continuación vamos a escuchar seis fragmentos extraídos de intervenciones espontáneas de hablantes de español. Escucha con atención y decide de qué país¹⁹ procede cada hablante.



¿Qué elementos característicos de pronunciación o entonación de cada variante puedes reconocer en cada intervención?

Escribe palabras o grupos de palabras que ayuden a reconocer de manera representativa el acento de cada persona. A continuación, las pronunciaremos en grupo y en parejas imitando el acento.

Figura 3. Actividad para la toma de conciencia de diferentes pronunciaciones del español.

James Spring es estadounidense y relata la crónica en español. Escucha atentamente su intervención y apunta las palabras en las que se marque de manera especial su acento (entonación, pronunciación) del español²⁰.

Figura 4. Actividad para la toma de conciencia de realizaciones fonéticas ajenas al español.

Mientras que las dos primeras actividades se centran en el análisis, identificación y relación de diferentes variedades del español, el objetivo de la tercera tarea es dar un salto más allá en el contexto plural y extrapolar las realizaciones fonéticas ajenas al español que puede llegar a producir un hablante estadounidense a las realizaciones de un hablante alemán. El análisis de algunos sonidos problemáticos arroja que existen diversos paralelismos entre las realizaciones no naturales del español por parte de un angloparlante y de un germanoparlante, como se ilustra en la siguiente figura:

Aspectos de pronunciación y entonación del alemán/inglés/español

Reflexiona sobre tu experiencia con diferentes pronunciaciones y entonaciones de alemán, inglés y español: países, regiones, grupos, etc.

Identifica e imita las realizaciones del español influidas por el inglés:

- [ɹ] "la verdadera frontera", "nocturna"²¹ (aproximante alveolar)
- [tʰ] "tiene en la puerta" (oclusiva explosiva)
- [z] "es el uniforme", "es este tipo" (sonorización en posición intervocálica)
- [ʔ] "uno de ellos", "estamos a cientos de kilómetros" (oclusiva glotal)

Traslada esas realizaciones a puntos de influencia del alemán sobre el español:

- [R] "y también en diferentes emisoras"²² (uvular líquida)
- [tʰ] oclusiva explosiva
- [z] "en la casa de una familia" (sonorización en posición intervocálica)
- [ʔ] "años de abuso" (oclusiva glotal)

Figura 5. Actividad para la toma de conciencia de realizaciones fonéticas ajenas al español.

Debido a ciertas similitudes fonéticas entre el inglés y el alemán, la identificación de problemas en la pronunciación del español de un hablante de lengua inglesa contribuye de manera constructiva a la toma de conciencia fonética del español por parte de alumnos alemanes. En este sentido, les resulta más inmediato reconocer las dificultades que sufre un angloparlante a la hora de pronunciar el español. En un último estadio del tratamiento plural de la pronunciación, los alumnos deben sensibilizarse sobre esas mismas dificultades en el caso de germanoparlantes.

C. 2 Vocabulario en un contexto plural

Durante la crónica "Caminata nocturna" aparece reflejada también la variación léxica propia de la calidad pluricéntrica del español:

Los protagonistas de "Caminata nocturna" proceden de países latinoamericanos, por lo que su uso de cierto léxico es propio de esos países y cuenta con correspondencias concretas en la variedad de España. Un ejemplo extraído de esta crónica es la palabra "parlante". ¿Conoces su correspondencia en otra variante del español?

¿Qué otros ejemplos conoces? Entre todos vamos a escribir al menos diez palabras o expresiones y sus correspondencias.

Figura 6. Actividad para la toma de conciencia de variedades léxicas.

Tras un breve análisis y relación de algunos vocablos que aparecen en la crónica, esta actividad consiste en la ampliación de vocabulario mediante diversas correspondencias en diferentes variedades del español, para lo que se puede usar la tabla “Variedad léxica hispánica” de Moreno Fernández (2000: 47). Cabe subrayar en este punto que dicha tarea no se basa en la mera práctica y memorización de correspondencias léxicas, por poner un ejemplo extraído de la citada tabla, “bolígrafo, esfero (Bogotá); birome, bolígrafo (Buenos Aires); bolígrafo (Madrid); bolígrafo, pluma (México); bolígrafo, pluma (San Juan PR); lápiz pasta (Santiago Ch.)” (ibíd.), sino que las experiencias previas de los alumnos en el aprendizaje del español cobran aquí un papel fundamental. Así pues, se trata de que los alumnos relacionen vocablos particulares con sus experiencias asociadas al aprendizaje del español: sus profesores anteriores (y qué variedad del español reflejaron), sus estancias en países hispanohablantes, sus contactos con hispanohablantes, etc. Todos los alumnos aportan un bagaje lingüístico y cultural del español y del aprendizaje del español que debe activarse en esta tarea léxica e integrarse de manera consciente desde una perspectiva plural del español.

C. 3 Gramática en un contexto plural

Un último aspecto perteneciente al saber declarativo a tratar desde el enfoque *plural* de la didáctica del español después del inglés consiste en la influencia de la sintaxis y gramática que este puede ejercer sobre aquel:

En esta breve introducción se hace patente la influencia del inglés en varias construcciones no normativas del español. Intenta proponer una solución correcta desde el punto de vista gramatical o semántico en español:

El hombre *hablando* en inglés _____

El hombre *hablando* en español _____

está disfrazado *como* oficial _____

Figura 7. Actividad para la toma de conciencia de calcos gramaticales.

Por una parte, este análisis da pie a la toma de conciencia por parte de los alumnos de los conceptos de uso y norma²³; por otra parte, sirve de punto de partida para recuperar los usos aprendidos en inglés y contrastarlos con los usos en español, por mencionar algunos de ellos²⁴:

- función atributiva: **“el hombre hablando”* / *“He replied to the man speaking to him”*
- función predicativa - *“Llorando se fue / She left crying”*
- con valor adverbial/circunstancial - *“Nos dice que lo demostraremos... cantando el himno de México”, “Los coyotes se empiezan a enloquecer, haciéndonos señas para que nos agachemos”* / *“Knowing my temper, I didn't reply”*
- perífrasis verbales con gerundio (tiempos continuos: *“Soy el primero en llegar y estoy esperando junto a cuarenta o cincuenta personas del pueblo”* / *“I'm wearing these clothes...”*, *“Le pregunto a Brigilio si la ropa que llevo puesta está bien”*, seguir + gerundio / still, llevar + gerundio / since)
- como complemento nominal: *“We like dancing”* / *“nos gusta bailar”*

Una vez constatadas las diferencias sintácticas entre una y otra lengua en el caso concreto del gerundio/ing-form, la actividad puede ampliarse mediante la reflexión sobre calcos lingüísticos (gramaticales y también léxicos) extraídos de la intervención de James en la crónica radiofónica, en los que se vuelven a reflejar algunos anglicismos (sean aceptados o no, se encuentren generalizados en mayor o menor medida):

- *“Una de las primeras cosas que aprendo es que, en realidad, la mayoría de los que vienen a la Caminata son mexicanos”*;
- *“Pero ya es cuarto para las nueve”*;
- *“En realidad, los vendedores siguen estando ‘a unos minutos de llegar’ por más de dos horas”*.

Ensanchando el contexto plural, se pueden tematizar y comentar otros calcos del inglés en alemán:

- *“to make sense”* > *“Sinn machen”* (vs. *“haben, ergeben”*);
- *“Give points if you are helped!”* > *“Da werden Sie geholfen”*²⁵ (vs. *“Da wird Ihnen geholfen”*), de manera paralela a *“I was given a present”*, estructura pasiva que puede expresarse en alemán como *“Ich habe was geschenkt bekommen”*.

Una vez más, el tratamiento de ELE en un contexto lingüístico más amplio lleva a los alumnos a reflexionar sobre los usos, normas y sus conocimientos de inglés así como de su primera lengua para empezar a desarrollar una competencia plurilingüe. Exploremos a continuación las posibilidades de un tratamiento cultural plural de la crónica radiofónica.

C. 4 Cultura en un contexto plural

Martina Castro, presentadora de la “Caminata nocturna”, menciona en su intervención inicial: “Y es importante que James haga esta caminata, porque la historia de la migración no es solo una historia mexicana, ni solo una historia latinoamericana, es una historia estadounidense también”²⁶. James, protagonista de la crónica, es estadounidense y decide participar en una simulación nocturna de un cruce fronterizo ilegal entre México y EE.UU. porque, en sus palabras, “en los 20 años que he vivido y trabajado en México, he aprendido que el tema de cruzar la frontera es muy delicado. Quería ver con mis propios ojos qué estaba pasando”. Tanto Martina Castro (criada en EE.UU. y de origen uruguayo) como James (afincado en México y de origen estadounidense) son miembros de más de una comunidad lingüística y cultural²⁷. Por lo tanto, las bases para un tratamiento cultural *plural* de la crónica “Caminata nocturna” vienen dadas por sus mismos realizadores.

Dada la duración de la crónica radiofónica (unos 27 minutos), la tarea de análisis cultural que se propone a los alumnos parte de la división de la historia en episodios:

A lo largo de la Caminata nocturna, los participantes viven diferentes experiencias que se pueden dividir en “episodios”. Elige uno de ellos, léelo con atención y realiza las siguientes actividades:

- a. Subraya las cinco palabras clave del “episodio”.
- b. Ponle un título adecuado.
- c. Analiza los siguientes elementos de tu “episodio” y completa la siguiente tabla:

Elementos que pertenecen a LA REALIDAD (el cruce fronterizo real)	Elementos que pertenecen a LA FICCIÓN (Caminata nocturna)	SENTIMIENTOS de los participantes (James, Brigilio, Chiquilín, vendedores, etc.)
---	---	---

- d. Expón oralmente en dos o tres minutos el contenido del “episodio” que has elegido.

Figura 8. Actividad para el análisis y presentación oral de un episodio de la crónica

El objetivo principal de esta actividad consiste en analizar los sentimientos y las percepciones de los participantes desde una perspectiva inter- y transcultural²⁸. Para ilustrarlo se mencionan a continuación tres ejemplos extraídos de los primeros minutos en los que habla James:

- sorpresa: “Cuando vi las noticias, quedé sorprendido” (trasfondo: “Hace unos años, en los EE.UU. salieron algunas noticias sobre la Caminata y los blogs de derecha saltaron sobre el tema. Acusaron a los organizadores de estar dirigiendo un campo de entrenamiento para migrantes indocumentados”);
- desesperación: “Tendrían que haber llegado a las ocho, pero ya es cuatro para las nueve y yo me estoy desesperando” (trasfondo: “Soy el primero en llegar”, “Hoy estamos esperando a un equipo de ventas de una compañía multinacional de la Ciudad de México”, “A nadie más parece importarle la espera”, “En realidad, los vendedores siguen estando ‘a unos minutos de llegar’ por más de dos horas”);
- odio: “Ahora sí los odio, pero el coyote mantiene la calma” (trasfondo: “Nadie se disculpa por haber llegado tarde”, “Nadie sabe por qué están [sic] aquí. Se inventan respuestas estúpidas”, “Los vendedores parecen más como si se hubieran preparado para ir de viaje al bar de un *lobby* de un hotel de cuatro estrellas, o quizás de tres”).

Algunos aspectos que se pueden tematizar a raíz de los sentimientos de James son la curiosidad/interés de un miembro de uno o más grupos lingüísticos y culturales por aproximarse a otros grupos, la interpretación de la reacción de ciertos blogs estadounidenses frente a la Caminata, la concepción del tiempo/de la puntualidad y sus implicaciones, la validez de diferentes percepciones sobre la inmigración y sobre el caso concreto de la Caminata nocturna por parte de miembros de la misma cultura y de otra cultura de origen.

Por último, con el objetivo de fomentar la toma de conciencia cultural²⁹, la perspectiva plural puede ampliarse en el caso de alumnos alemanes mediante un debate sobre el cruce del muro de Berlín en los años 80 y la posibilidad de haber recreado en ese contexto una caminata similar a la descrita en la crónica. Del mismo modo, el tema de la inmigración ilegal también encuentra su expresión en suelo español con los intentos de saltar la valla de Melilla protagonizados por inmigrantes subsaharianos durante los últimos meses.

Conclusiones

El objetivo de este artículo ha sido ofrecer una aproximación eminentemente práctica (numeral 3.) a la didáctica integrada del español después del inglés (numeral 2.) en virtud del potencial para la enseñanza de ELE que supone el auge constante de su demanda en Alemania (numeral 1.).

El diseño de las actividades didácticas presentadas, anclado en el MCER y el MAREP, se fundamenta en el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural de alumnos universitarios de español como lengua extranjera en general, y de futuros maestros de secundaria en particular. Abarcando tareas para promover los procesos cognitivos relacionados con la lengua y su aprendizaje (entre otros: comparar, contrastar, descubrir, completar, explicar, aceptar, ser creativo, resolver problemas³⁰) en un contexto plural conformado tanto por diferentes lenguas y culturas como por diferentes variedades del español, se pretende contribuir a una cultura de enseñanza de lenguas que vaya más allá de la simple adición de competencias monolingües.

En este sentido, los enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y culturas pueden brindar una respuesta no solo al desiderátum expresado en el MCER de crear posibles escenarios que fomenten el desarrollo de las competencias plurilingüe y pluricultural, sino que también pueden aportar una aproximación plural a la cuestión de qué variedad de español enseñar.

Bibliografía

- Born, Joachim/Folger, Joachim/Laferl, Christopher L./Pöll, Bernhard (eds.) (2012): *Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- “Caminata nocturna”. Crónica radiofónica accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (15.06.2014).
- Fenner, Anne-Brit/Newby, David (2000): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: Council of Europe Publishings.
- Greenbaum, Stehpan/Quirk, Randolph (2010): *A student's grammar of the English language*. Harlow: Longman.
- Hemming, Erik/Klein, Horst G./Reissner, Christina (2011): *English - the Bridge to the Romance Languages*. Aachen: Shaker Verlag.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2004): *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning - German after English*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Kischel, Gerhard (eds.) (2002): *Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*. Hagen: Fernuniversität.

- Klein, Horst G./Strathmann, Jochen (2011): *Spanisch über schulische Englisch- und Französischkenntnisse*. Aachen: Shaker Verlag.
- Leitzke-Ungerer, Eva/Vences, Ursula/Blell, Gabriele (eds.) (2012): *English - Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem-Verlag.
- Meißner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd (eds.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.
- (2011): *Las voces del español. Tiempo y espacio*, DVD. Madrid: Espasa.
- VV. AA. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Graz: European Center for Modern Languages.
- VV. AA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

¹ *El mundo estudia español. Alemania*, p. 25. Accesible desde http://www.mecd.gob.es/alemania/dms/consejerias-exteriores/alemania/publicaciones/mundoestudiaespanol2012_alemania.pdf (31.07.2004).

² *Ibidem*, pág. 26.

³ Traducción libre. Título original: "Spanisch als erste Fremdsprache: Was soll der Unfug?", publicado en *Süddeutsche Zeitung* (17.05.2008).

⁴ Trad. libre. Título original: "Shakira schlägt Jacques Brel", publicado en *Der Spiegel* (12.09.2011). Otros artículos de periódicos nacionales alemanes que recogen el aumento de la demanda de español como segunda lengua extranjera en el ámbito escolar alemán son "Die Sprache von Juanes" (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 03.11.2011) y "Chinesisch zu lernen lohnt sich" (*Die Zeit*, 10.04.2011).

⁵ En relación con el grupo de presión a favor de la enseñanza de francés como segunda lengua extranjera en el ámbito escolar alemán, v. "Shakira schlägt Jacques Brel" (*Der Spiegel*, 12.09.2011).

⁶ *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

⁷ *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*.

⁸ Para más detalles, v. notas a pie de página 18, 24 y 28.

⁹ "Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss". Accesible desde http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (31.07.2014).

¹⁰ Cf. Hufeisen/Neuner, 2004.

¹¹ Cf. Klein/Strathmann, 2011 y Leitzke-Ungerer et al. (eds.), 2012.

¹² Cf. Hemming et al., 2011.

¹³ Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

¹⁴ La nube de palabras que se presenta aquí fue creada mediante el generador Wordle (accesible desde <http://www.wordle.net/>, 31.07.2014), que ofrece la opción de eliminar las palabras más comunes de la lengua en la que se crea la nube de palabras. Por ese motivo no aparecen artículos ni preposiciones en la nube.

¹⁵ Alternativamente se puede presentar a los alumnos antes o después de la audición la entrada de la crónica que aparece en el portal: "El pueblo El Alberto, en Hidalgo, México, sólo tiene una industria: La Caminata Nocturna, una simulación del cruce fronterizo con Estados Unidos. ¿Pero puede una caminata falsa recrear lo que en realidad viven los migrantes al cruzar la frontera?". Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

¹⁶ Las pistas de audio preparadas para estas actividades se pueden escuchar en la presentación de la comunicación que sirvió de base para este artículo, accesible desde <http://prezi.com/olzlznzk1lm1/plurilinguismo-y-enfoques-plurales-en-la-ensenanza-de-ale-el-caso-de-alemania/> (31.07.2014).

¹⁷ Algunos descriptores que ofrece el MAREP (2008: 50) en relación con este aspecto concreto son: "K-6 Saber que entre "las lenguas / las variedades lingüísticas" hay semejanzas y diferencias" (competencia); "K-6.5 Saber que cada lengua tiene un sistema "fonético / fonológico" propio"

(microcompetencia); “K-6.5.1 Saber que las lenguas, desde el punto de vista °de su sonoridad / de su sistema sonoro° pueden ser más o menos diferentes °las unas de las otras / de °su / sus° propia(s) lengua(s)°” (recurso), “K-6.5.2 Saber que existen en otras lenguas sonidos que puede que no percibamos, y que sin embargo permiten distinguir unas palabras de otras” (recurso), “K-6.5.3 Saber que existen semejanzas y diferencias de orden prosódico (/relativas al ritmo / a la acentuación / a la entonación/) entre las lenguas” (recurso).

¹⁸ La actividad consiste en relacionar seis muestras (cada una de ellas sobre los 30 segundos de duración) de habla espontánea de diferentes hispanohablantes con su país de origen. La fuente es el DVD editado en 2011 por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) *Las voces del español. Tiempo y espacio* (v. Bibliografía).

¹⁹ Pese a ser consciente de la problemática que supone identificar la pronunciación concreta de un hablante con un país, opté por adoptar la estructura que se ofrece en el citado DVD como una primera aproximación a diferentes pronunciaciones del español.

²⁰ En palabras de Martina Castro, presentadora de la crónica: “Nuestro guía en este rincón de Hidalgo, México, va a ser el gringo, James Spring. Lo vas a notar en su acento”. Accesible desde <http://radioambulante.org/audio/caminata-nocturna> (31.07.2014).

²¹ Ejemplos extraídos de la intervención de James en la crónica “Caminata nocturna” (ibíd.).

²² Ejemplos extraídos de la grabación de una exposición oral presentada por una alumna alemana de la Universidad de Eichstätt en mayo de 2014.

²³ Según el MAREP (2008: 45-46): “K-1 Conocer algunos principios del funcionamiento de las lenguas” (competencia); “K-1.4 Saber que las lenguas funcionan según una serie de °reglas / normas°” (microcompetencia); “K-1.4.1 Saber que estas °reglas / normas° pueden ser más o menos °estrictas / flexibles° y que pueden ser violadas intencionadamente con el objetivo de transmitir un contenido implícito” (recurso), “K-1.4.2 Saber que estas °reglas / normas° pueden evolucionar en el tiempo y en el espacio” (recurso).

²⁴ Las fuentes usadas para confeccionar la lista de usos presentada aquí son la *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. (RAE, 2010) y *A student's grammar of the English language* (Greenbaum y Quirk, 2010²³). Los ejemplos con los que se ilustran los usos se citan de la transcripción de “Caminata nocturna” o bien de dichas gramáticas.

²⁵ Eslogan publicitario popularizado en Alemania en 1998 a raíz de un anuncio de una compañía de telecomunicaciones. El verbo ayudar es intransitivo en alemán, por lo que en la voz pasiva no puede aparecer un sujeto paciente en nominativo (al contrario que en inglés, donde el *recipient*, asociado al complemento indirecto en la voz activa, puede figurar como sujeto en nominativo en la construcción pasiva correspondiente, como se muestra en los ejemplos citados en inglés).

²⁶ Todas las frases que aparecen citadas en este numeral están extraídas de la crónica radiofónica “Caminata nocturna” (v. nota a pie de página 16).

²⁷ El MAREP (2008: 60) recoge este aspecto mediante los siguientes descriptores: “K-14 Saber que la identidad se construye, entre otras cosas, con referencia a una o dos pertenencia(s) °lingüística(s) / cultural (es)°” (competencia); “K-14.3 Saber que se puede tener una identidad °múltiple / plural / compuesta°” (microcompetencia), “K-14.4 Saber que existen identidades °bi/plurilingües / plurilingües°” (microcompetencia).

²⁸ Ibíd. p. 36.

²⁹ Cf. Fenner/Newby (2000: 151).

³⁰ Ibíd. p. 4.

Tanto nadar para morir en la orilla. Reflexiones sobre la lengua panhispánica del siglo XXI.

Jesús A. Meza M.^A

RESUMEN: Aproximación glotopolítica al estatus de la lengua española. A partir de algunas declaraciones divulgadas en medios de comunicación presentamos una visión crítica al proceso de estandarización de la lengua española, una interpretación de la situación actual del panhispanismo lingüístico y una mirada a los convenios y tratados internacionales firmados entre los países hispanohablantes para consolidar el ideal de una “lengua común”. Ofrecemos una panorámica a acciones que modulan el quehacer del estatus, de las creencias de los enseñantes y aprendientes que influyen en la evolución de la lengua. Es una visión general para resaltar los compromisos asumidos por los Estados con idea que impulsa la RAE a través de Asociación de Academias de la Lengua Española: una comunidad “unida en la diversidad” gracias a la lengua. Este repaso a hechos históricos vinculados a la creación de la lengua única o común (panhispánica si se quiere) aproxima a una interpretación de los intereses institucionales, de las políticas exteriores de los gobiernos, e incluso de los organismos internacionales que administran hegemonía en decisiones de lengua con más de 520 millones de usuarios en 2014. *Nihil novum sub sole...*

Parte I: Nada es inocente en los asuntos de lengua.

En el título de este trabajo quise manifestar dos cuestiones fundamentales: primero, el refrán *tanto nadar para morir en la orilla* que expresa un vasto esfuerzo realizado que, cuando estuvo a punto de consolidarse, acaba; y lo segundo tiene que ver con la referencia hecha al término *lengua panhispánica* como forma de nombrar y definir a esa lengua común y global, con aproximadamente un 96% de correspondencia entre sus variantes; un guiño, pues, a la noción de *lengua única* que tanto ha sido divulgada...

Antes de continuar, quisiera excusarme por el dejo de “collage” que tiene esta comunicación. Al tratar de abordar el tema desde una perspectiva no exclusivamente lingüística, sino más bien internacionalista, política e histórica, valga decir, glotopolítica, comprenderán que la extensión y la complejidad de las ramificaciones del tema vinculadas unas con otras son imposibles de abundarse en tan solo 30 minutos de exposición.

El 13 de junio de 2014, el portal de la Fundación del Español Urgente (FUNDEU), que está financiado por el grupo Banco Bilbao Vizcaya (BBVA), publicó una entrevista

^A Jesús A. Meza M. es un periodista venezolano (UCV) interesado en el estatus de nuestra lengua y la enseñanza de español como lengua extranjera. Tiene experiencia como profesor de español en universidades en Australia (USYD) y Bulgaria (NBU). Contribuyó en la fundación de la *Spanish Teachers' Association of New South Wales* en Sydney y desarrolla investigación (USAL) en torno a la enseñanza de E/LE en Hispanoamérica y del estatus de la lengua panhispánica en el siglo XXI (CSIC/UNED y ED/UCM). Email: chumeza@hotmail.com

exclusiva que le hiciera la Agencia de Noticias EFE a Víctor García de la Concha (distinguido hispanista, anterior director de la Real Academia Española [Blecua dirige la RAE al momento de leer esta ponencia] y jefe actual del Instituto Cervantes). El profesor García de la Concha, cuyo criterio y gestión sabemos que es fundamental en el despliegue de la política lingüística panhispánica, comentaba que “la política panhispánica *no tiene vuelta atrás*, si se la cultiva. O crece o muere. Y la responsabilidad de hacerla crecer recae en la *Academia Española*” (cursiva mía).

Nuestra lengua “está entrada en cintura”, pero parece que “no cabe en su ropa”.

En los tiempos que corren, presenciamos la evolución de la política lingüística panhispánica y si bien debemos sostener que la estandarización de la lengua española ha sido un éxito indiscutible, el hecho de requerir que “se la cultive”, porque está en un punto de “crecer o morir”, involucra un sinfín de cuestiones no tanto teóricas, sino netamente políticas -e incluso hasta económicas- en torno a las que conviene reflexionar.

Tampoco se debe pasar por alto que cuando García de la Concha, una autoridad con tanto eco y trayectoria, el académico fundamental en el despliegue de la política lingüística panhispánica dice que “la responsabilidad de hacerla crecer recae en la Academia Española”, no deja duda de la hegemónica visión de una parcial realidad: la lengua se concibe como española, aunque se insista en decir lo contrario.

En la sesión inaugural de este V Congreso Internacional, el presidente de la FIAPE, José María Izquierdo, cuando explicaba que “el español tiene escasos riesgos de fragmentación y es vehículo de comunicación desde Canadá hasta la Tierra del Fuego”, agregaba también que la situación para nuestra lengua pudiera ser mejor, pero, fuera de España, en Hispanoamérica, es más cuestionada la aceptación del discurso sobre de la potencialidad, higiene y salud de nuestra lengua a nivel global: “en Hispanoamérica no terminan de creerse el potencial del español”. ¿Por qué sucederá esto? ¿Qué denotan esas posiciones?

Pues bien, reapertura o no de un debate, hay que expresar que actitudes como la que se expresan a través de declaraciones de representantes tan destacados de instituciones fundamentales para la lengua (valga recordar la entrevista citada al comienzo) pudieran contribuir con aquello de que en Latinoamérica no terminan de

creerse eso del potencial de la lengua española y la inexistencia de intereses subrepticios y no tanto culturales. El manifiesto argentino de 2013 es otro ejemplo. La reciente posición de México, la de Colombia, y así un largo etc. evidencia que tratamos un asunto internacional.

Hoy, al final de este tercer día, con mucho respeto, trataré de identificar algunos aspectos significativos que están relacionados con la política lingüística panhispánica, y con los cuales trataré de dibujar un mapa. Quizá resulte ser una suerte de “estado de la cuestión”, una interpretación de algunos hechos y posiciones que me han llamado la atención en mi proceso de estudio, investigación, formación y experiencia en este campo y tras la experiencia en la enseñanza de lo panhispano.

Parte II

A partir del lema de este V Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE) conviene hacer un par de reflexiones sobre el lema en sí y sobre otro lema muy importante para la lengua española.

Quienes aquí en Cuenca concurrimos estamos interesados en escuchar asuntos de enseñanza, planificación e intervención sobre el uso de la lengua y sobre las formas en que deben cultivarse sus competencias; también nos interesan los asuntos relacionados con la acción de instituciones y entes administrativos, estatales o no, y grupos de influencia que vigilan el “uso correcto” de la lengua. Nuestra atención se dirige también a todo lo relativo al impulso de normas, doctrinas, sentencias, decretos, convenios multilaterales, tratados, congresos, y en definitiva, todos aquellos hechos y actitudes que contribuyen a esculpir un *statu quo* idealizado del modelo lingüístico y de cómo usar la lengua.

Entre otras cosas, de esos asuntos se ocupa el estudio de la política lingüística, cuyo objetivo es, esencialmente, la planificación del corpus normativo y la afirmación del estatus de la lengua.

Así, “¿Qué español enseñar y cómo? *Variedades del español y su enseñanza*” es un lema que invita a compartir interpretaciones de un fenómeno global, como lo es la estandarización de nuestra lengua, sus culturas y su enseñanza. Pero hay un punto muy importante. Y existen al menos dos posturas encontradas en relación con ese punto. En

Europa, en España, recién en los últimos años se ha empezado a superar el dogma de que la variante centropeninsular era la prestigiosa y, por ende, la única digna de ser enseñada. En América, la discusión se centra en el aspecto práctico. Como señalaba el profesor Sergio Serrón, también en la sesión inaugural de este Congreso, la lengua que se enseña en el aula es la variante de lengua que use el profesor. No se puede tampoco dejar de mencionar la relación del lema de este congreso con la primera edición del 2000 de “¿Qué español enseñar?” de Francisco Moreno Fernández (Madrid: Arco Libros). No en vano el profesor Paco Moreno presenta su plenaria en este evento.

Volviendo con la entrevista a García de la Concha en lo relativo a la política lingüística panhispánica y a su evolución, decir que “no hay vuelta atrás”, demuestra una realidad que se confirma con las noticias. Por ejemplo, anteayer, 25 de junio de 2014, a partir de un cable de la agencia de noticias AFP, trasciende que, entre 2008 y 2013, las empresas latinoamericanas gastaron más de 9200 millones de dólares en la compra de empresas españolas y que el flujo de inversiones, que había comenzado en el siglo XX con negociantes españoles en empresas estatales, ahora se ha invertido, “en un volteo de tortilla”, que convierte, según los analistas del *Financial Times*, “en una corriente que fluye en los dos sentidos”.

Esa unidad informativa (divulgada en *ActualidadRT.com*) cita al *Financial Times*: “de acuerdo con el BBVA, los flujos de inversión extranjera directa de América Latina en España comenzaron a crecer en 2001 y en 2010 igualaron las inversiones españolas en América Latina”. Sin decir mucho más resalta lo que es lógico: España es un solo país, “América Latina” decenas. ¿Huelen la ideología?

En cuanto al otro lema muy importante para nuestra lengua y sobre el que hice alusión antes resalta el de la RAE. Su evolución da fe del éxito o lo acertado o no de una tendencia hacia la *americanización del español*. El famoso y tradicionalista “limpia, fija y da esplendor” originario (que, por cierto, parece que sigue en el *top of mind* de los españoles, de la comunidad hispanoparlante y de los académicos) en teoría cambió al de “unidad en la diversidad”. No obstante llama poderosamente la atención que la cuña de promoción de los 300 años de la RAE divulgada en septiembre de 2013 por lo que los anunciantes llamaron la “Academia de Publicidad” firmada por cuatro empresas destacadas (Tesauro, Bert, Selena y Shackleton) apela a esa visión reguladora y el lema

que usa es el antiguo y “vende” al producto “RAE” como la solución para el “desastre” y para “devolverle al lenguaje su brillo inicial”.

Al contextualizar todo esto que sucede en esta segunda década del siglo XXI, las declaraciones de la autoridad más importante e influyente en el tema panhispánico sostienen que “la responsabilidad de hacerla crecer -refiriéndose a la política lingüística panhispánica- recae en la Academia Española” ¿es posible no interpretar hegemonía y una posición/visión “centro-peninsular”?

Parte III

Al atreverme a hablar de *lengua panhispánica* quisiera hacer referencia a ese modelo de “lengua común” que es consensuado e impulsado por las instituciones estatales. Un constructo sobre el que se sostiene gran parte de la visión panhispanista. La idea que expresa el actual lema de la RAE, “unidad en la diversidad”, y que ha venido fomentándose, oficialmente, desde mediados del siglo XX (aunque se empieza a gestar desde el XIX), es lo que, a mi entender, aguanta el andamio del discurso de: “a los 456.676.339 habitantes con dominio nativo de la lengua española, deben sumarse otros 51.442.310 hispanohablantes que cuentan con una competencia limitada del idioma y un grupo de unos 20 millones de aprendices de español como lengua extranjera. En total, se estima que hoy hablan español al menos 528 millones de personas en el mundo”. *El español en la escena lingüística internacional*. Revista ‘Política Exterior’. Pág 108 vol xxvii, nº155. Sep/oct 2013. Si sumamos, serían 528.118.649 los que hablan español.

Al calificar a la lengua como “panhispánica” hago reconocimiento y distinción del vehículo de comunicación de una comunidad hispanofónica y global que, a partir de la realidad instrumental y del consenso materializado en el *Convenio Multilateral Asociación de Academias de la Lengua Española* y firmado en Bogotá en 1960, en el III Congreso de Academias de la Lengua Española, empieza a tomar cuerpo plural, erigiéndose una institución *ad hoc* con personalidad jurídica internacional para participar, co-actuar e involucrarse en pro de que “cada uno de los Gobiernos signatarios se comprometa a prestar apoyo moral y económico a su respectiva Academia nacional de la Lengua Española”. Ese artículo dos del Convenio de 1960, firmado y ratificado por todos los países hispanohablantes, Estados Unidos y Filipinas, marca un hito en el

derecho internacional público de los países hispanohablantes al conseguir que los estados parte *trabajen asiduamente en la defensa, la unidad e integridad del idioma común, velando porque su natural crecimiento sea conforme a la tradición y a la naturaleza íntima del castellano* (Art. 1 Estatutos ASALE 1960).

Yo creo, humildemente, que esta institución, la ASALE, debería dar un paso al frente y asumir el rol supremo e independiente de todo este fenómeno del panhispanismo que en congresos como este venimos “ventilando” desde hace más de una década...

En 1960 se sientan esas bases jurídicas y legales entre los países de habla hispana que, solo un siglo antes -exagerando un poco-, luchaban por independizarse y que, cuando lo lograron, establecieron el castellano como su lengua oficial.

El mito de que la política lingüística panhispanica ha sido controlada por España es, desde una perspectiva política, discutible, toda vez que la ASALE, la institución que administra dicha política lingüística panhispanica, y que supone, por decirlo de otro modo, el consenso, fue creada por iniciativa de México en 1951 a partir del I Congreso de Academias de la Lengua Española. Este congreso reunía a todas las Academias que se habían creado desde que Colombia fundase la primera en 1871. Por eso, hay que resaltar que la idea de unir esfuerzos desde las academias se inició en América (con todo y que el cambio de Estatutos de la RAE 1870 se abría a ello) y una de las anécdotas más interesantes respecto a aquella primera “unión” fue que la delegación de la RAE fue la única que no asistió al primer congreso de 1951. El motivo de su ausencia era claramente político: Miguel Alemán, presidente de México entonces, reconocía a la República como gobierno legítimo de España y era un recio opositor al gobierno de Franco a nivel internacional; gobernaba un país que era receptor de muchísimos españoles exiliados, entre los que se contaban destacados intelectuales de la época.

Como decía al comenzar: Nada es inocente en los asuntos de lengua.

Me pregunto: ¿Existe una reinterpretación teórica que pudiera estar modificando los valores y conceptos? ¿Si, desde la perspectiva teórica, existe una clara distinción entre lo que es una *lengua*, un *dialecto* y un *habla*, por qué al promocionar la lengua española e impulsar un estatus global, pareciera simplificarse todo eso y solo se resalta el potencial económico-demográfico? ¿Es posible que el celo por mantener en la

actualidad una norma de prestigio se asemeje a la decisión asumida en torno al siglo IV, por allá en el año mil, en París, cuando buscaron estandarizar el latín hablado en misa y universalizar el discurso en la liturgia, ante la diversidad de koinés, pero que, como se sabe, terminar imponiéndose los romances? Si la desaparición del latín se da por su fragmentación y, aunque desde los libros nos bombardeen con mensajes unísonos en cuanto a la salud de la lengua española, ¿por qué estamos debatiendo estos temas? Sabemos que el cambio lingüístico se toma su tiempo, pero ¿cómo visualizamos esta lengua dentro de 25 años en el entorno y efecto de las T.I.C.?

La “lengua panhispánica” es lo que es cuando conviene. No aplica aquel dicho de que “la salsa que es buena pa’l pavo, es buena pa’ la pava”, porque la noción de *unidad en la diversidad* que expresa esa lengua común viene fuertemente condicionada por factores no precisamente filológicos ni lingüísticos, sino políticos, ciertamente demográficos y económicos.

El argumento demográfico es uno. Luego está la *utilidad de la lengua española* que hoy en día alcanza a ser, según los datos, la segunda o tercera lengua más usada en internet; la segunda en edición de diarios y revistas; la tercera o cuarta más hablada en el mundo. Pero esta visión utilitarista no es nueva: ya desde los tiempos de Carlos V, en 1536, se impulsa, de alguna forma, esa noción pragmática de “lengua útil”. Una anécdota cuenta que, en aquel siglo XVI, en una interrupción a un discurso que pronunciaba, el Emperador Carlos V le respondió al embajador de Francia: “Señor obispo, entiéndame si quiere, y no espere de mí otras palabras que de mi lengua española, la cual es tan noble que merece ser sabida y entendida por toda la gente cristiana”.

La literatura especializada y las instituciones coinciden al decir que hay consenso, que la lengua crece, que podemos comunicarnos entre nosotros de Tijuana (o Los Ángeles) a la Tierra del Fuego y a través de casi la totalidad de la Península Ibérica, pero, ¿qué pasaría si alguien sostuviera que en realidad, no hay 528 millones de hablantes de español en el mundo, sino no más de 60 millones? Explicaremos en lo que sigue esta afirmación, que tiene que ver con el controvertido tema de la nomenclatura “español” y “castellano”.

Como nada es inocente en los asuntos de lengua, y hablamos de política lingüística, no se debe pasar por alto el nombre de esta lengua.

En España, Camilo José Cela, el célebre escritor galardonado con el Nóbel de Literatura en 1989, intentó, frustradamente, como miembro del poder legislativo constituyente (1976-77), sustituir por “español” el “castellano” como *Lengua Oficial del Estado*. Sabemos cuál fue el resultado: el artículo 3 de la Constitución Española (vigente desde 1978) en su primer apartado dice que “el castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla” -y en el segundo apartado agrega- “las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos”. Aquí en España eso se vive a flor de piel y hay quien habla justificadamente de “nacionalismo” o “imperialismo lingüístico” (Moreno Cabrera).

El nombre de la lengua española oficial de España es el castellano. En esos mismos términos, habría que sostener que la lengua oficial de Guatemala, Nicaragua, Honduras, Costa Rica, Panamá, República Dominicana y Cuba es el español. No el castellano. Técnicamente, son solo siete países los que especifican en sus textos constitucionales que la lengua oficial de su estado es el español. ¿Es entonces el “español” centroamericano-caribeño? Parece una tontería pero en esta interpretación glotopolítica este detalle es también destacable.

En el resto de los países, como vimos en el caso de la “Madre Patria”, es decir, en Colombia, El Salvador, Ecuador, Paraguay, Bolivia, Perú y Venezuela, la lengua oficial es el castellano, tal como lo precisan sus constituciones. En el caso de Paraguay y Bolivia el castellano comparte oficialidad con el guaraní. Y en el caso boliviano, también con el aymara, el quechua y otras muchas lenguas indígenas especificadas en el artículo 5 de su Constitución.

En países como Argentina, Chile, Uruguay y México la oficialidad de nuestra lengua es *de facto* y no figura en sus respectivas constituciones, sino que está regulada mediante leyes orgánicas o especiales de menor rango.

En este siglo XXI la denominación “lengua española” se mantiene permeable a los debates, aparentemente superados, en relación a su nombre. No obstante los asuntos

relacionados con las identidades diversas evidencian que esta es una herida sin cicatrizar, latente y muy sensible.

En ese impulso que precisa el panhispanismo actual, construido a partir de la lengua, e institucionalizado en la ASALE, siendo esta una asociación formada por las academias de lengua española de los 18 países hispanoamericanos (+ Puerto Rico), la RAE, la academia en Estados Unidos y la de Filipinas (veintidós órganos estatales en total), quizá convenga reabrir ya no tanto el debate en torno al nombre de la lengua, sino en dos asuntos que pueden ser de cualquier carácter menos trivial. Por una parte, el hecho de promover un modelo de lengua común, *unida en la diversidad*, que se entiende que es para todos, aunque en la práctica no es llamada igual en todas partes (y ello hace que se la conciba y perciba de forma diferente al tildarla de *español* o de *castellano*). Por otra parte, debería producirse un milagro para que se involucrara la participación de todas las delegaciones académicas en América, y no sólo las típicas “grandes”. Que surja un boom hispanoamericano en el que los gobiernos de los países hispanohablantes incluyan dentro de las bases de la cooperación y el intercambio internacional políticas públicas estatales que impulsen el estudio de la lengua y su enseñanza como instrumentos de diplomacia cultural y cooperación al desarrollo y promoción de otras empresas.

Como ejemplo, llama poderosísimamente que en las recientes obras académicas siga figurando la RAE y no solo la ASALE (como debería corresponder para poder sostener ese discurso del consenso, esa “unidad en la diversidad”, y el panhispanismo). Sí que es cierto que las publicaciones recientes de la Real Academia han dado un giro al pasar de ser obras normativas a ser descriptivas. Este hecho me ha llamado mucho la atención, aunque no haya podido adentrarme todavía en ese estudio, pero ¿podría considerarse este “cambio de rumbo” como una especie de eufemismo, una estrategia, toda vez se incluye el logo de la asociación de todas las academias pero también el de la española, por qué no la argentina, o la mexicana, o la colombiana también?

El uso predominante del calificativo “española” en relación con la lengua queda claro en el título de las obras recientes y, según entiendo, panhispánicas: *Gramática de la lengua española* (2009), la *Nueva Ortografía de la lengua española* (2010) y el esperado *Diccionario de la Real Academia Española* (2014). Esas tres obras conforman

el corpus normativo por excelencia de la lengua. Hasta el momento, solo el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (2005) es la única obra publicada por la RAE que explícitamente se define global, panhispánico. También existe el *Diccionario de Americanismos* (2010), pero va sobre el español en América.

Nada es inocente en los asuntos de lengua.

Parte IV

Si hablamos de hallar una variante estándar, tendríamos entonces que, por definición, encontrar aquella que sea carente de marcas diacrónicas, diatópica, diafásica, etc. Es una utopía.

Al comienzo comentaba que en América la solución a ese dilema fue salomónica: se enseña la variedad de quien enseña. ¿Pero en España no es también así? Yo diría que también.

Se sabe también que las razones que convergen en esa política lingüística para decidir un modelo de lengua suelen ser heterogéneas y muy complejas. Sí, el modelo ha de ser culto y ha de recoger usos comunes y frecuentes para que resulten adecuados a una mayoría de situaciones comunicativas, pero hay que trabajar porque en América existan instituciones al estilo de FUNDEU que, aunque a merced de intereses bancarios, al monitorear el uso de la lengua en prensa y online, y contar con especialistas y un consejo consultivo de académicos complementa muy bien el rol de la academia de este país (España) y contribuiría (en Hispanoamérica) en esa democratización representativa de las voces de cada variedad.

Yo estoy tras conocer cómo se materializa el aporte que cada estado miembro da a la ASALE para canalizar el compromiso multilateral hacia la lengua común, las formas en que cada estado asume o no explotar la potencia de la promoción de su lengua (destaca México, Colombia, Argentina, Chile) o incluso la influencia o relación que hay en que España abogue de interlocutor, con su “Teoría del Puente” entre Europa y la América hispana o incluso intermediando y representando a la comunidad hispanoparlante estadounidense, aunque mayoritariamente su origen sea hispanoamericano. El Banco Santander tiene mucho interés en Estados Unidos.

Las negociaciones UE-CELAC y lo relativo al crecimiento del constructo “iberoamericano” sobre lo “latinoamericano” o “interamericano” habla por sí mismo.

El comportamiento de la inversión internacional directa de empresas españolas en América cayó, es cierto, pero no deja de existir. Lo interesante ahora parece que se dirige a países con políticas neoliberales, vinculados a Alianza del Pacífico (otra de las múltiples alternativas integracionistas de la región suramericana con una abierta concepción de libre mercado e “interamericanismo”), y de ahí, quizá la explicación de que sean Perú, Chile, Colombia, Panamá donde se estén alcanzando esos acuerdos entre España y cada uno de esos países de forma bilateral, relacionados con lo que el Instituto Cervantes deja ver como la americanización.

Si bien es cierto que el consenso es total, la participación y el compromiso no pueden ser desiguales.

Parte V

Por último me gustaría compartir una cita del libro *El español en los flujos económicos internacionales* de Juan C. Jiménez y Aránzazu Narbona (2012), financiado por Telefónica y publicado por Ariel. “Darle a la lengua un valor económico reflejado en una única cifra es, sin duda, una entelequia. Las lenguas son vehículos de comunicación interpersonal y, como tales, puede decirse que toda la actividad económica depende de ellas. El equipo encabezado por Ángel Martín Municio (2003) cifró en el 15% del PIB el valor del español incorporado en los bienes y servicios producidos cada año, cálculo que ha sido recientemente refrendado al alza en el nuevo estudio de Francisco Javier Girón y Agustín Cañada (2009), en España. Pero ésta es sólo una de las facetas en que puede valorarse un idioma. De hecho, si lo que interesa es conocer el valor diferencial del español como gran lengua de comunicación internacional, hay que acudir al estudio de sus efectos multiplicadores sobre los grandes flujos migratorios, comerciales y de capitales”.

Hay mucho por hacer, aunque estemos sucumbiendo y las universidades decidan cerrar sus facultades y departamentos de filología y lingüística.

Estamos en un momento crucial para nuestra lengua y civilización. O nos alineamos y contribuimos o el esfuerzo se pierde y nos ahogamos en la orilla. Así

sostienen los entenedos. El ímpetu americano ya achica a España y como se visualiza una pugna o un repartimiento de la “hegemonía lingüística”, conviene no perder de vista lo que viene proponiendo México y Colombia, por nombrar dos, que han incluido dentro de sus cuadros diplomáticos especialistas para impulsar políticas en lengua en pro del mercado y esa potencialidad divulgadora de ideologías.

Siempre se repite que hay apertura. Sin embargo la realidad migratoria y la práctica es que un profesor español tiene más posibilidades de encontrar una plaza en Europa que uno de origen hispanoamericano. En estos días le pregunté a los representantes de las escuelas de español de Cuenca que promocionan su negocio en el pasillo, afuera de este auditorio donde celebramos este V Congreso de FIAPE: ¿cuántos profesores hispanohablantes enseñan en tu escuela? La respuesta, en los cinco casos que pregunté, fue la misma: “muy pocos” -percibí que dijeron eso para no decir *ninguno*- pero inmediatamente esos representantes también coincidieron en decir, y enfatizar, “ey, pero sí que hay profesores de todas las Comunidades españolas”.

La participación de especialistas de origen hispanoamericano en los organismos “decisivos” vinculados a la lengua es mínima, casi nula. Quienes trabajan, por lo general lo hacen con estatus de colaboradores y son pagados por honorarios profesionales, sin seguridad social ni tampoco garantía de trabajo.

Mi percepción es que en España hay un gran celo por su lengua y la aceptación de las variantes hispanoamericanas no es total. Los cambios que introducen americanismos siguen siendo rechazados formalmente. Un repaso por una hemeroteca demostraría que, por ejemplo, con la publicación de las nuevas normas ortográficas, no pocos académicos españoles se negaron, expresando públicamente y en los principales diarios del país, el rechazo al cambio. Por nombrar solo un ejemplo, y ahora sí termino, conviene ver el alboroto surgido al denominar “ye” y no “y griega” a la penúltima letra del alfabeto actual olvidando que ya en 1884 el DRAE ya la incluía.

Nada es inocente en los asuntos de lengua.

Bibliografía

Alonso, Amado (1942): *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Del Arenal, Celestino (2011): *Política exterior de España y relaciones con América Latina*. Madrid: Fundación Carolina / Siglo XXI Editores.

Del Valle, José (2007): *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Vervuert-Iberoamericana.

García Canclini, Néstor (2008): *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.

García de la Concha, Víctor (2013): "El español en la escena lingüística internacional". *Revista Política Exterior*. Vol. xxvii, nº155. Sep./oct. Pág. 108. España.

Huguen, Phillipe (2014): "América Latina salva a España de la crisis económica" *ACTUALIDAD RT* <http://actualidad.rt.com/economia/view/132044-inversiones-america-latina-salvan-espana>

Mendoza, Ana (2014): "La política lingüística no tiene vuelta atrás" entrevista a Víctor García de la Concha. 13 de junio. *FUNDEU* <http://www.fundeu.es/noticia/garcia-de-la-concha-la-politica-panhispanica-no-tiene-vuelta-atras/>

La aculturación

Natalia Mijéyeva^A
Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Rusia

RESUMEN: El proceso de colonización llevado a cabo por la Corona de Castilla en América representa, desde su inicio, el encuentro entre culturas diferentes y entre lenguas diferentes, representativas de formas de vida variadas. La relación lingüística que se establece es más compleja que la mera oposición entre castellano e indígena, puesto que hay que considerar los contactos con otras lenguas iberorrománicas e indoeuropeas. La nueva sociedad criolla que va desarrollándose en la América hispana manifiesta un acercamiento paulatino de grupos sociales distintos, en un proceso largo, aunque nunca detenido, fruto de la cristalización del complejo mundo étnico, cultural y lingüístico, que coexiste en el recién descubierto continente. Varios serán los factores incidentes en el devenir de esta coine cultural: la dominación sociopolítica y económica, la inmigración de determinados grupos sociales, como es el caso de los misioneros, y la migración interna. En esta situación, la lengua castellana aparecerá habitualmente como dominante.

La aculturación se produce en dos direcciones: americanización castellana e hispanización indígena. La razón de que el segundo proceso citado no tenga expresión generalizada se encuentra en los factores sociolingüísticos que se contemplan en América. La hispanización no se completa porque los pueblos indígenas no sienten la necesidad del uso castellano en su mundo, ni esa variedad de lengua ha adquirido, a lo largo de la historia colonial, el prestigio social necesario que la convierta en variedad estandarizada. El carácter indigenista del español americano sí se detecta apenas entran en contacto los hispanohablantes peninsulares con las tierras descubiertas. Es doctrina general el hecho de que pocas influencias fonéticas y morfosintácticas se descubren en la variedad americana de la lengua española y que será en los niveles léxicos donde se hallen los ejemplos más claros del proceso de contacto entre lenguas. Los orígenes del español andino, lejos de reflejar un equilibrado grado de interferencia, contemplan la participación enorme de una de las partes, porque el contacto entre la castellana y la indígena muestra a la primera normativa, y a la otra, indefensa ante la falta de estandarización de lo propio.

Es aquí, en el ámbito lexicográfico donde podemos apoyarnos para reconstruir la criollización del español trasplantado y su mestizaje lingüístico. Pasado el primer momento en el que se ensaya, como no podía ser de otra manera, las viejas formas

^A **Natalia Mijéyeva** (Leningrado, 1954) . Desde 1999 es la jefa de la Cátedra de Lenguas Extranjeras de la Facultad Filológica de la Universidad de la Amistad de los Pueblos de Moscú. Doctora desde 2002 es profesora de lengua española, académica de la Academia Internacional de la Escuela Superior y Emérita de la Ciencia. Mijéyeva es autora de 14 libros (7 monografías, manuales, 2 diccionarios) y 200 artículos científicos y es la fundadora de la Escuela científica «Dialectología intervariante de la lengua española». Su dirección electrónica es: mikheeva_rudn@mail.ru

de la intercomunicación, desde la semiología gestual, al uso necesario de los intérpretes, el aprendizaje de una lengua mixta, de entendimiento básico, y la posterior generalización de una de las lenguas, la de mayor prestigio, no tanto por su consideración social, cuanto por necesidad real, serán los pilares de una aculturación hispana.

Los primeros contactos lingüísticos provocarían la mutua interferencia en sus lenguas respectivas, conformándose una *lingua franca*, porque se supone que los intérpretes conocerían algunas palabras de la otra lengua, es decir, que se formaría una lengua mixta. El mestizaje se convierte en un eje vertebrador de los procesos de aculturación en América como puente que comunica las dos repúblicas sociales y provocará el uso de una interlengua étnica estable, con el consiguiente cambio social. La posibilidad de un entendimiento a través de una tercera lengua, es decir, la aceptación de la vía indigenista a través de las lenguas generales – náhuatl, quechua, araucana y guaraní –, chocará con los factores que conducen a la defensa del castellano y provocarán conflictos que son rastreables a través de la documentación americanista, oficial y particular.

Los préstamos léxicos en el español colonial y el aprendizaje de una interlengua española entre los indios hay que encuadrarlos en el contexto americano del momento, donde la convivencia cultural sólo permite asegurar, allí donde las relaciones pudieran ser más estrechas, un empleo indígena de una lengua *pidgin*, sin posibilidad alguna de influencia en la lengua dominadora. Tal vez, en las zonas en las que el contacto multicultural fue más prolongado, como en los virreinos de la Nueva España y del Perú, se pudo desarrollar un intercambio de estructuras, sobre todo por el puente de unión que representan los mestizos, de manera que se crea un español indígena en los hablantes bilingües que necesitan comunicarse en la nueva lengua, ajena a la propia. Aunque, como hemos visto, se exponen como ejemplos de influencias indígenas la utilización divergente de clíticos, su repetición, o la presencia de deícticos demostrativos y posesivos, etc., hay que recordar que muchas de estas construcciones pueden tener también una justificación diferente, basada en posibles convergencias, como se demuestra por su presencia en hablas peninsulares. Así, la demografía indígena y la convivencia no son pruebas irrefutables de influencia mutua, incluso puede hablarse de una transferencia más superficial que real, y tan sólo en el terreno léxico se pueden describir los préstamos. En América, la zona

paraguaya, la cuenca del Amazona, Bolivia, Ecuador y la península del Yucatán presentan en su población indígena una interlengua española que, por razones sociolingüísticas, se convierte en materna y se acepta como normativa.

Esto no quiere decir que se niegue la acción de las lenguas indígenas, sino que se valore en sus justos términos. Nadie rechaza la existencia del sufijo *-ecatl*, nahua, en los gentilicios o en los defectos físicos: *guatemalteco*, *cacareco* 'picado de viruela', *bireco* 'bizco', o del diminutivo quechua *-lla / -la*, *vida-la* 'vidita', del posesivo quechua *-y*, *viday* 'mi vida', pero no pasan de ser características muy puntuales en determinadas zonas y grupos sociales.

El proceso de nominación muestra, en un primer momento, la preferencia por la forma castellana primitiva, en analogía con los recuerdos de la realidad europea, o por la derivación y la metáfora. Se trata, al fin, de una adaptación conceptual del léxico español que precisa del conocimiento de las cosas de América para su interpretación semasiológica correcta.

La situación de bilingüismo – producto en muchos casos del mestizaje –, y el prestigio personal de los que llevaron a cabo la conquista – que, quisieron mostrarse como concedores de una cultura y nuevo entorno –, favorece la introducción del elemento léxico aborígen en la lengua española. Con todo, el grado de incorporación de términos autóctonos hay que considerarlo en su propio contexto, porque, desde finales del siglo XIX y principios del XX, los diccionarios y léxicos o vocabularios de americanismos rivalizan en incorporar a su caudal el mayor número de indoamericanismos, se usen o no en el español americano, con la confusión que ello implica.

Entendemos por criollización lingüística el proceso de formación y de expansión social de una modalidad del español propia de los criollos americanos, es decir, de los hispanohablantes nacidos en la tierra, que en su inmensa mayoría eran descendientes de españoles. Se trata, pues, del fenómeno de conversión de las variedades hispánicas llevadas a América en una que adquiere caracteres sociolingüísticos y dialectales propios, porque tampoco el inmenso dominio americano se vio libre de diferencias lingüísticas entre sus distintos territorios y estratos sociales.

Guitarte (1983: 168) sostuvo la necesidad de “intentar una periodización de los casi cinco siglos” que abarca la diacronía del español de América, cinco centurias ya

sobrepasadas hoy, “si se quiere avanzar en el estudio histórico”, aunque no parece un disparate la inversión de términos, sino todo lo contrario, y propuso tres períodos para la época colonial: él de “orígenes o formación del español americano”, que este autor prefiere a la denominación “período antillano”, últimos años del XV y todo el XVI; él de “lengua de una sociedad colonial ya sólidamente establecida”, siglo XVII con buena parte del setecientos; y “un período de pasaje a la época independiente, que abarcaría los decenios finales del siglo XVIII y los primeros del XIX”, con una época independiente desdoblada en un período para el XIX y otro para el XX.

El español de América estaba ya formado en sus principales rasgos definitorios, y que incluso en pleno siglo XVI hubo quienes, y seguramente no pocos, ya practicaban un español peculiar del Nuevo Mundo. En realidad pronto se establecieron dos grandes normas, posiblemente más, la de quienes sobre una base fonética meridional, con la asunción de indigenismos y americanismos léxicos y el apego a la tradición gramatical, simplificando las cosas, claro está, se diferenciaban por su hablar de los colonizadores de otras procedencias regionales y de los emigrados que continuamente salían de España, especialmente los originarios de la mitad norte peninsular. Con el tiempo una de estas normas fue ganándole terreno a la otra hasta hacerse general, no sin llegarse a contrapartidas lingüísticas y a situaciones de equilibrio en determinadas zonas.

En definitiva, la periodización es un problema de lingüistas, más que un problema lingüístico, o de los hablantes, en sí mismo. Cada cual, según su leal saber y entender, 'decidirá si dispone de suficiente apoyo empírico para resolverlo; desde nuestro punto de vista todavía no se tiene, si se quiere ir más allá de apreciaciones generales y superficiales, aun así difícilmente demostrables. Lo que sí resulta evidente es que, como cabía esperar, el proceso de criollización del español en América, con su transformación lingüística y difusión social, en quienes más cumplidamente se observa es en los ya nacidos en el Nuevo Mundo, los criollos, sobre todo por lo que al segundo aspecto de la cuestión se refiere. Sin embargo, también en muchos nacidos en España tras varios años de permanencia en Indias se aprecia una gradual adaptación a la nueva realidad lingüística.

En América tuvo lugar un fenómeno de nivelación lingüística que el español ya había conocido en su marco peninsular y canario, sólo que de magnitud y complejidad sociolingüística mucho mayor. El castellano medieval fue formando sus

modalidades regionales merced a síntesis de la heterogeneidad lingüística sucesivamente reunida en los grandes valles (del Duero, Tajo, Guadalquivir) y en otras áreas ganadas a los musulmanes, debida a la mezcla de colonizadores de diferentes procedencias, ultrapirenaicos incluidos. La nivelación de mayor trascendencia sociolingüística y dialectal se produjo en Andalucía occidental, pues Fernando III, conquistador de Córdoba y Sevilla, ya no sólo era rey de Castilla, sino también de León, reino que incluía Asturias, Galicia, la región de su nombre y Extremadura, de manera que la repoblación de estas tierras meridionales fue la de mayor diversidad demográfica e idiomática, con el factor añadido de la vecindad portuguesa. Más tarde sobre la base de este castellano de Andalucía se haría la nivelación del español en Canarias, con acusado papel del elemento portugués asimismo.

Vino a continuación la colonización lingüística de América, con un preponderante peso durante el siglo XVI de la emigración andaluza, canaria, extremeña y castellano-manchega, y en su meridionalismo fonético se fraguó la primera gran nivelación del español en Indias, con la señalada impronta del seseo y del ceceo de andaluces y canarios, sumada la incorporación al caudal común de los americanos de muchas palabras de origen dialectal, andalucismos en buen número. En América pronunciaciones, giros gramaticales y vocablos de unos colonizadores pasan a ser propiedad lingüística de otros, o de sus descendientes.

Ahora bien, de alguna manera el español ya llegó a América parcialmente nivelado; no sólo por lo que significa la existencia de unas hablas meridionales con ciertos rasgos comunes o por la comunión seseo-ceceosa de andaluces y canarios. También porque muchos occidentalismos léxicos mucho antes de que se descubriera América habían arraigado en Andalucía occidental, de aquí llevados a Canarias (Frago Gracia, 1990: 151 – 167): *frangollo*, por ejemplo, pudo llegar a América con hablantes gallego-portugueses, pero también en el habla de leoneses, extremeños, andaluces y canarios, pues todos ellos lo usaban en el siglo XVI.

Respecto a lo que fue el período «antillano», mucho se ha exagerado su repercusión en la formación del español de América. Sin duda fue importante para la difusión de indigenismos léxicos de tipo taíno o arahuaco por los dominios continentales, pero menor hubo de ser su impronta en el aspecto fonético y, sobre todo, poco duradera. En efecto, cuando se conquistan los grandes imperios de

México y del Perú pierden atractivo las Antillas para la emigración española, y de hecho entran en un constante declive que obligará a la Corona a promover su repoblación principalmente con canarios en el siglo XVIII, de modo que el español del Caribe, Venezuela incluida, experimentó en esta centuria una nueva nivelación de signo claramente canario. Algo parecido ocurrió en el Uruguay, por semejantes razones de poblamiento isleño, si bien la situación lingüística de este país se modificaría mucho por la presión brasileña y argentina, hasta el punto de que al parecer el voseo uruguayo es posterior a la Independencia y de influencia bonaerense (Elizaincín, 1992: 756). Añádase lo que en un territorio poco poblado como el del Uruguay era supondría la masiva llegada de emigrantes de tantas nacionalidades desde mediados del siglo XIX, fenómeno social que trajo consecuencias lingüísticas en otras partes de América.

Así, pues, seguramente hubo una primera nivelación general de signo andalucista y meridional, seguida de otros procesos de síntesis dialectal de carácter más marcadamente regional, tal vez, por ejemplo, en el altiplano mexicano, en buena medida a resultas de cambios en las tendencias migratorias, pues a lo largo del siglo XVII fue invirtiéndose la anterior preponderancia meridional en la aportación de pasajeros a Indias para reforzarse considerablemente la emigración norteña: ¿tiene que ver con ella la fijeza articulatoria del consonantismo del español de México, es resultante de un sustrato indígena, o de ambos factores? En tales supuestos esas causas, o una de ellas en su caso, habrían promovido una nivelación de ámbito exclusivamente regional, que aquí ni siquiera cubrió todo el territorio novohispano.

Una causa lingüística en la formación del español americano, principal además, es la mezcla dialectal aportada por una emigración española regionalmente variada, y continúa siéndolo el hecho de que en esa heterogeneidad predominara el elemento meridional, con la especial identidad que le daba el dialectalismo andaluz y canario. Este fermento meridional, castellano nuevo y novísimo, condicionó la primera gran nivelación del castellano en América, que puede decirse fue de alcance general. No tan evidentes son las consecuencias lingüísticas de posteriores cambios en el rumbo de las corrientes migratorias, aunque en determinadas zonas seguramente las tuvieron; sea como fuere, la simple contemplación de la geografía lingüística de América alecciona sobre lo que a este respecto ocurrió en el pasado.

Efectivamente, a la variedad de islas y costas, o tierras bajas, se la considera más andalucista que la de tierras altas o interiores, y en cierto modo tal apreciación corresponde a la realidad; pero hay zonas argentinas que más bien pertenecen en lo fonético al primer tipo sin ser ribereñas, y lo mismo puede decirse del español de Nuevo México, como podrá verse por el correspondiente comentario de texto.

De manera, pues, que al español americano isleño y de costas hay que añadirle él de zonas periféricas o apartadas, y las mal comunicadas, que con frecuencia son las mismas. Las mayores coincidencias con el andalucismo y el meridionalismo peninsular constituyen las reminiscencias de la que al parecer fue la primera gran nivelación americana y en este sentido dichas hablas son las más arcaicas, en el contexto de lo que es la historia del español de América, sencillamente porque en sus respectivos territorios es donde hubo menor renovación demográfica desde una emigración española que ya mayoritariamente buscaba otros lugares de destino, preferidos por su mejor clima y salubridad o por su interés económico, con la salvedad de la dieciochesca repoblación canaria del Caribe, orientada por motivos políticos y estratégicos, que vino a reforzar el andalucismo preexistente. De hecho, las referidas circunstancias no sólo han podido favorecer un más vivo mantenimiento del referido fonetismo dialectal, sino también la pervivencia de algún otro rasgo arcaico de diferente tipificación lingüística, cual es la -e paragógica que Alvar registró en Valle de Bueyeros, de Nuevo México, “con cierta frecuencia tras -r y menos tras -l y -s en modo alguno como motivo portugués” (Alvar, 1996: 94).

Las vías de comunicación y los centros del poder y de la cultura explican determinados hechos del español americano, y a la existencia y localización de las grandes cortes virreinales se ha atribuido la desaparición del voseo de las áreas de influencia de Lima y de México, mientras que esta forma de tratamiento pervive en Tabasco y Chiapas, zonas alejadas de la capital y selváticas, con numerosa población indígena y débil asentamiento de españoles en el período colonial, a cuyo final aún se estaban fundando pueblos en estos territorios. Y, sin duda, el hecho de que la extensa área del Río de la Plata durante tanto tiempo hubiera dependido administrativamente de la lejana Lima, habiendo sido él de Buenos Aires el último de los Virreinos en fundarse, en 1776, y con el enorme patrimonio territorial de unos 5.000.000 km² (Morales Padrón, 1988: 439 – 440), ayudó al afianzamiento de un uso

como él del voseo que era considerado rural por muchos, aunque más tarde adquiriera la prestancia social de su arraigo en la urbe bonaerense. De hecho, si se analizan los mapas del voseo (Rona, 1967), inmediatamente se advierte cómo la intensidad del contacto entre la metrópoli y América coadyuvó a la eliminación de este esquema morfológico y al triunfo de *usted/tú*: para las Antillas fue decisivo el puerto de La Habana, punto de encuentro de las flotas de Indias, una sección de las cuales arribaba a la colombiana Cartagena, en cuyo litoral es exclusivo el uso innovador, así como en él de Caracas, influido tal vez por el habla antillana, pero asimismo por el intenso tráfico marítimo que en el siglo XVIII se centró en La Guaira por el comercio del cacao. Y el istmo de Panamá fue de la misma solución, lugar obligado de paso como era del Caribe al Pacífico.

Las vías de comunicación, al canalizar por sus trayectos a personas y cosas, marcan precisas trayectorias léxicas y, así, sobre el *albur* de las cartas, que según *Aut.* «esta voz sólo tiene uso en Indias y su carrera» y cuya primera documentación la proporciona precisamente un indiano, Corominas dibuja su configuración a partir del pez del mismo nombre, típicamente sevillano, y su implantación antillana, en la estela de los galeones que unían Andalucía y América. El mismo camino, incluido el territorio mexicano entre Acapulco y Veracruz, siguieron los productos que llegaban del Extremo Oriente con la nao de China o galeón de Manila, y en él quedaron algunos de sus nombres, como *biombo*, *catana*, *charol*, *maque*, *miriñaque*, *quimono* y *sagú* (Frago Gracia, 1999: 202 – 208). El comercio de barras de plata entre Potosí y Buenos Aires pudo introducir algunos quechuisms con profundidad en el dominio argentino, de la misma manera que, como en el mismo estudio señalamos, la ruta de las transacciones entre el Paraguay y Corrientes con Tucumán y el alto Perú determina la difusión del americanismo *martinete* (1999: 306).

El espíritu de hidalguización, tan arraigado en la sociedad española de los siglos XVI-XVII, profundizó mucho más en la indiana y se acendró en ella (Rosenblat, 1973: 293 – 371), donde el desprecio por el vos, que sin embargo extensamente perviviría entre hablantes rurales y en zonas alejadas de los grandes centros de normalización sociocultural.

La sociedad en América se organiza en estratos y compartimientos inexistentes en España, con una separación entre clases sensiblemente mayor, con minorías de colonizadores y criollos que en algunas partes coexisten junto a poblaciones

indígenas mucho más numerosas, además de lo que lingüísticamente hubo de suponer el mestizaje. Estos y otros factores sociológicos han de estudiarse en relación con la problemática lingüística, documentalmente y mediante análisis suficientemente detenidos; pero sí parece que a esa complejidad de la sociedad indiana se debe la riqueza de formas y fórmulas de tratamiento que tiene el español de América y los modos en que éstas se organizan, así como ciertos tabúes léxicos de fondo escatológico y sexual. También ha de consignarse aquí la extraordinaria familiaridad que con los medios administrativos y forenses hubo en América ya desde los primeros núcleos colonizadores, pues todo debía fundarse, repartirse y someterse a normas legales, y ello, claro está, en un ambiente favorecedor del litigio judicial que desembocó en una tendencia pleitista en la cual se vieron involucrados los mismos indígenas, de ahí la popularización del cultista y jurídico mero, o los especiales usos y valores de *escribano*, *pleito*, *a juro* o *de juro* (Frago Gracia, 1999: 302 – 303).

El proceso de nivelación lingüística en suma, de modo que la perspectiva sociolingüística se precisa no poco viendo cómo fue, por ejemplo, el desarrollo del urbanismo en el Perú del quinientos (Durán Montero, 1978). A principios del XVII San Luis de Potosí tenía aproximadamente 500 vecinos (para contar los habitantes habría que multiplicar por entre 3 y 6), Veracruz 400, Jalapa 200, México 15.000, Tegucigalpa 100, San Salvador 200, La Habana 1.200, Santo Domingo 600, San Juan de Puerto Rico 300, Caracas 300, Cartagena 1.500, Panamá 500, Quito 3.000, Bogotá 2.000, Lima 9.500, Pisco 150, Anca 100, La Paz 200, Santiago 500, Concepción 200, Tucumán 250, Buenos Aires 200, Asunción 650 (Morales Padrón, 1988: 291). Ya a comienzos del XIX, entre 1800 y 1825, algunas de las principales ciudades hispanoamericanas habían crecido considerablemente, pero sin llegar a ser muy populosas, pues México tenía 137.000 habitantes, Veracruz 16.000, Santo Domingo 8.000, Caracas 42.000, Lima 64.000, Cuzco 16.000, Santiago 35.000, Buenos Aires 55.000 y Montevideo 7.000, siendo que la capital del Uruguay sólo entre 1835 y 1842 recibiría unos 33.000 inmigrantes (Morales Padrón, 1988: 677, 680). Pero hubo innumerables lugares de pequeñísima entidad, pueblos de muy pocos vecinos y que con frecuencia se hallaban enormemente distanciados los unos de los otros, algo que llamó poderosamente la atención a Fray Reginaldo de Lizárraga cuando atravesaba la Argentina de camino a Asunción del Paraguay y lo

comunica al Rey en carta del año 1608 (Frago Gracia, 1999: 305). Si al espíritu de hidalguización se le une un hábito de aislamiento rural, el apego a la tradición lingüística resulta inevitable.

Bibliografía

- Alvar, Manuel (1996): "Los Estados Unidos", "Paraguay". En: Alvar, Manuel (coord.): *Manual de dialectología hispánica. Español de América*. Barcelona: Ariel, pp. 90 – 100 y 197 – 208.
- Durán Montero, María A. (1978): *Fundación de ciudades en el Perú durante el siglo XVI*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Elizaincín, Adolfo (1992): "El español actual en el Uruguay", "Historia del español en el Paraguay". En: Hernández Alonso, César (coord.): *Historia y presente del español de América*. Valladolid: Junta de Castilla y León, pp. 759 – 774 y 143 – 758.
- Frago Gracia, Juan Antonio (1990): "Nuevo planteamiento para la historia del occidentalismo léxico en el español de América". En: *Actas de las jornadas de Andalucía y América*. Sevilla: Junta de Andalucía, pp. 151 – 167.
- (1999): *Historia del español de América. Texto y contexto*. Madrid: Gredos.
- Guitarte, Guillermo L. (1983): "Para una periodización de la historia del español de América". En: *Siete estudios sobre el español de América*. México: UNAM, pp. 167 – 182.
- Morales Padrón, Francisco (1988): *Atlas histórico-cultural de América*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias.
- Rona, José Pedro (1967): *Geografía y morfología del voseo*. Porto Alegre: Pontificia Universidad Católica de Río Grande.
- Rosenblat, Ángel (1973): "Base del español de América: nivel social y cultural de los conquistadores y pobladores". En: *Actas de la primera reunión latinoamericana de lingüística y filología*. Bogotá: ICC, pp. 293-371.

El español en Japón: qué y cómo se enseña

Javier Millanes Díez^A

Juan Romero Díaz^B

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

RESUMEN: En este artículo se presenta cómo es el español estudiado en Japón, y su enseñanza en el contexto universitario. Atendiendo a su variedad, el dialecto castellano prevalece en la mayoría de los ámbitos de enseñanza japoneses. Respecto a su enseñanza, los métodos utilizados por los profesores de ELE en Japón pueden ser de dos tipos: españoles y japoneses. Nuestro objetivo es indicar las principales diferencias entre ambos métodos, aportando muestras reales de los materiales utilizados en Japón, para determinar así qué enfoques metodológicos se adecuan mejor al perfil del estudiante japonés y cuáles son las principales dificultades a la hora de enseñar español a este tipo de estudiantes.

1. ¿Qué español se enseña en Japón?

La variedad utilizada en la enseñanza del español en Japón es fundamentalmente la castellana. Las características propias de este geolecto aparecen reflejadas en los libros de texto usados en las escuelas, academias y universidades niponas. A lo largo de este apartado vamos a probar mediante muestras reales extraídas de libros de texto publicados en Japón¹ los rasgos que lo definen, centrándonos principalmente en la pronunciación y la ortografía, el léxico y la gramática. Se intenta demostrar de este modo que las características propias del español de América no suelen ser reflejadas en este tipo de materiales.

1.1. Pronunciación y ortografía

Respecto a la pronunciación, esta variante presenta el fonema fricativo dental sordo /θ/ diferenciado del fricativo alveolar sonoro /s/ para las letras c y z. Esta es, sin duda, una de las grandes diferencias a nivel fonológico entre el español europeo –excepto en gran parte de Andalucía y Canarias– y el español americano. Las tablas extraídas de

^A **Javier Millanes Díez** es licenciado en Dirección de Aprendizaje por la Universidad Central de Queensland, Australia. Estudió también un máster en ELE por la Universidad de Jaén y un máster en Lingüística Aplicada por la Universidad Internacional Iberoamericana. En la actualidad es doctorando en Lingüística por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Su dirección de correo electrónico es: javier3663@hotmail.com

^B **Juan Romero Díaz** es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid, y doctor en Lingüística por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Actualmente ocupa un puesto de profesor adjunto en el Departamento de Estudios Hispánicos de dicha universidad japonesa. Su labor investigadora se centra en la adquisición de ELE en japoneses y la interfaz léxico-sintaxis. Su dirección de correo electrónico es: juanromero@inst.kobe-cufs.ac.jp

algunos materiales recientes muestran las diversas maneras de presentar este fonema inexistente en japonés. En primer lugar, en *¡Súbete al español!* (Fig.1) y *Español dinámico* (Fig.2) aparece la transcripción fonética de c como [θe, se] y de z como [θéta y séta] seguidas de los caracteres de los silabarios japoneses². En el primero, se intenta marcar la distinción entre estos dos fonemas utilizando dos silabarios diferentes aunque en español ambos corresponden al fonema /s/: el *hiragana* [せ] para el fonema /θ/ y el *katakana* [セ] para el fonema /s/; en el segundo, sin embargo, se utiliza únicamente el silabario *katakana* para ambos fonemas. En otros libros como *¡Poquito a poco!* (Fig.3) se da el nombre de la letra en español y su lectura en japonés mediante el silabario *katakana*, mientras que en *Español útil para japoneses* (Fig.4) se opta simplemente por dar solo el nombre de la letra en español. No obstante, y a pesar del énfasis puesto en los materiales de enseñanza y los reiterados esfuerzos de los profesores de español en Japón, la gran mayoría de los estudiantes japoneses de ELE son seseantes. Esta es la razón por la que en muchas ocasiones la letra s suele aparecer en lugar de c y z en la expresión escrita de este tipo de estudiantes.

La pronunciación y distinción de los fonemas /l/, /r/ y /r/ del español es quizás otro de los grandes obstáculos para los aprendices japoneses. Esto se debe a que de estos tres fonemas el japonés posee únicamente /r/ en su sistema fonológico, lo que explica que en muchos casos los estudiantes japoneses no sean capaces de discernir entre el fonema aproximante lateral alveolar /l/ y el fonema vibrante alveolar simple /r/. Por otro lado, aunque la mayoría de japoneses distinguen el fonema vibrante alveolar simple /r/ del múltiple /r/ no todos pueden pronunciarlo con facilidad. Los libros de textos de español editados en Japón suelen pasar por alto todas estas diferencias cuando presentan el alfabeto y la pronunciación del español. Por ejemplo, *¡Poquito a poco!* (Fig.3) muestra solamente los nombres de las letras en español y su transcripción en el silabario japonés *katakana*. Puesto que el japonés no distingue los fonemas /l/ y /r/, el libro los transcribe de igual manera: “(ele) [エレ], (ere) [エレ]” haciendo pensar que son letras distintas con la misma pronunciación. *Español dinámico* (Fig.2) transcribe estos dos fonemas al japonés de igual manera que *¡Poquito a poco!* con la diferencia de que añade información fonética³ al respecto: “[éle] [エレ], [ére] [エレ]”. Por último, *¡Súbete al*

español! (Fig.1) es el manual analizado que más información da en este sentido, ya que ofrece la transcripción fonética de los tres fonemas e intenta mediante cambios en los silabarios japoneses marcar las diferencias entre ellos: “[éle] エれ” para /l/, “[ére] エレ” para /r/ y “[éře] エレ” para el dígrafo /rr/. Como se puede observar, para marcar la distinción entre el fonema aproximante lateral alveolar y el vibrante alveolar simple se utiliza el *hiragana* para el primero y el *katakana* para el segundo, no consiguiendo distinguir este último del vibrante alveolar múltiple al utilizar el mismo silabario *katakana* para un fonema distinto. Todos estos factores junto a la dificultad que entraña para los japoneses la pronunciación de estos sonidos inexistentes en su L1 suelen dar lugar a errores de pronunciación fácilmente fosilizables.

Otro de los aspectos fonológicos a destacar con repercusiones en los materiales de enseñanza del español en Japón es el fenómeno del yeísmo. La pronunciación yeísta es la más habitual en la mayoría de los dialectos del español⁴. Este hecho, unido a la carencia del fonema aproximante lateral palatal /ʎ/ en japonés, provoca que la totalidad de los japoneses sean también yeístas. De los materiales analizados solamente hemos encontrado referencias a la pronunciación del dígrafo /ll/ en *¡Súbete al español!* (Fig.1) donde aparece representado fonéticamente como [éje, éle]. Sin embargo, la transcripción al silabario japonés (エイエ, エジエ) representa los sonidos [éje, édze] en español, no quedando claro cuál debe ser la correcta articulación de este fonema.

Respecto a la denominación de la letra y encontramos vacilaciones en los libros de textos analizados. Por un lado, en libros como *¡Súbete al español!* (Fig.1), *Español dinámico* (Fig.2) y *¡Poquito a poco!* (Fig.3) se la llama *i griega*; en *Español en viñetas* (Fig.5) se usa *ye*; y en *Brilla, Estrellita* (Fig.6) se la designa de las dos maneras. Gómez Torrego (2011) indica que en la *Ortografía* de 2010 a la letra *y* se le da el nombre exclusivo de *ye* en el abecedario español, cambio reciente que como puede observarse aún no está incorporado en la mayoría de los libros de texto de español editados en Japón. Por último, en todos los libros de texto analizados los nombres dados a las letras *b*, *v* y *w* se corresponden con *be*, *uve* y *uve doble* respectivamente, a diferencia de las

denominaciones habituales en el español americano⁵: *be alta* y *be larga* para la *b*; *ve*, *ve baja*, *ve corta* y *ve chica* para la *v*; *ve doble*, *doble ve* y *doble u* para la *w*.

1.2. Léxico

Además de la pronunciación, otro de los aspectos donde más difieren las distintas variedades del español es en el léxico. Existen muchas diferencias no solo entre el español europeo y el americano, sino también entre los países de Hispanoamérica. Esto se debe principalmente al desarrollo de voces propias en las distintas zonas geográficas por las que se ha extendido el español o el uso de préstamos de diverso origen. A continuación presentamos una tabla en la que se recogen algunas palabras de la variedad castellana tomadas de manuales japoneses de español (Fig.7) y (Fig.8), y los términos equivalentes en México y Argentina:

ESPAÑA	MÉXICO	ARGENTINA
ordenador	computadora	computadora
autobús	camión	colectivo
chico	chavo, chamaco, etc.	chango, pibe, etc.
coche	carro	auto
zumos	jugo	jugo

Tabla 1. Comparación de algunas palabras en las variantes castellana, mexicana y argentina

Como se puede observar en la tabla 1, el español en la variedad castellana ha incluido en su repertorio léxico el galicismo *ordenador*, mientras que en Hispanoamérica se ha optado por el anglicismo *computadora*⁶. Otras veces, las palabras pueden tener significados distintos dependiendo del país. Este es el caso de *camión*, que equivale a *autobús* en México, pero que en España hace referencia a un concepto bastante diferente. Otras palabras de uso cotidiano varían considerablemente según la región, por ejemplo, *chico* en España, *chavo* en México y *pibe* en Argentina, entre muchas otras.

Podemos señalar, por tanto, que los materiales japoneses no suelen hacerse eco de los vocablos utilizados en Hispanoamérica, dando preferencia principalmente a las

voces castellanas. Esta diversidad que se aprecia en el léxico no es tan pronunciada en la gramática, como veremos en el siguiente apartado.

1.3. Gramática

Como se puede ver en los apartados anteriores, las distintas articulaciones en la pronunciación de los fonemas por un lado, y la variación léxica por otro, determinan las principales diferencias entre el español europeo y el americano. En el plano gramatical, no obstante, la lengua española goza de una gran unidad lingüística, existiendo únicamente diferencias en el uso de los pronombres y algunos tiempos verbales, cuestión que desarrollamos en los siguientes subapartados.

1.3.1. Pronombres

Es bien sabido que el español americano carece del pronombre personal de segunda persona del plural *vosotros/as*, sustituido por *ustedes* en todos los casos. En los manuales de ELE publicados en Japón prevalece la forma del español europeo para la presentación de los pronombres personales (Fig.9) y posesivos (Fig.10), como se puede observar en *Aprendamos los fundamentos del idioma español*. La supresión de esta forma pronominal tiene repercusiones no solo en el caso nominativo *vosotros*, sino también en el acusativo *los, las* y el dativo *les* que se utiliza en Hispanoamérica en lugar *de os* para ambos casos (Fig.11).

Por otro lado, en el español europeo el acusativo del pronombre personal de tercera persona del singular en su forma masculina *lo* suele ser sustituido en muchos casos por *le*. Este fenómeno conocido con el nombre de leísmo no es común en la variedad americana. Algunos libros de texto japoneses tratan el leísmo al presentar los pronombres personales de objeto directo, como en *Español en viñetas* (Fig.11), donde se indica mediante algunos ejemplos que en España la forma *lo* es sustituida por *le* en muchos casos.

Otro de los aspectos lingüísticos que diferencia las distintas variedades del español es el voseo, es decir, el uso del pronombre personal *vos* en lugar de *tú*. Este fenómeno es propio del habla americana, especialmente Argentina, Paraguay, Uruguay

y Costa Rica, y por tanto, no aparece reflejado en los materiales japoneses de ELE. En los libros de texto editados en España su presencia es aún escasa, aunque poco a poco se va incorporando en la presentación de los pronombres del español, como en *Gramática. Elemental A1-A2* (Fig.12).

1.3.2. Tiempos verbales

Tal y como indican Wingeyer y Moreno Cevallos (2010) el español de América ha sufrido en su paradigma verbal una serie de simplificaciones. A la ya mencionada pérdida del pronombre *vosotros/as* y sus correspondientes formas verbales, estos autores indican también: el desuso en las dos formas del futuro de subjuntivo –simple y compuesto–; la desaparición del pretérito anterior de indicativo; la preferencia de la forma *–ra* a la forma *–se* de los pretéritos imperfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo; la reducción en el empleo del modo imperativo; la decadencia del futuro compuesto; la tendencia a sustituir el futuro simple de indicativo por perífrasis verbales con valor de futuro; el retroceso en el uso del perfecto de subjuntivo; el reemplazo del pluscuamperfecto de indicativo por el pretérito indefinido; y los distintos usos del pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto, entre otros. No es objetivo de este trabajo profundizar en las diferencias verbales entre las distintas variedades del español. No obstante, nos parece interesante comparar los usos de los pretéritos en el español de América y en el español peninsular y su traslación a los materiales japoneses de ELE.

Según Wingeyer y Moreno Cevallos (2010:523), en el español de América “el pretérito perfecto simple no se emplea con valor de antepretérito, porque la oposición perspectiva actual/inactual no es rentable en esa variedad del español”. Se usa, por tanto, “para marcar el valor continuativo-resultativo del pasado en el presente, en contextos con siempre, nunca, desde hace muchos años, por lo general, etc.”, y “[...] para enfatizar una acción producida en el pasado, por ser especialmente importante en la narración o por marcar el interés de la misma”. Los métodos japoneses indican a este respecto que el pretérito perfecto simple se usa para acciones del pasado y para expresar estados (Fig.11), mientras que el pretérito perfecto compuesto expresa

finalización en el presente; indica experiencias y continuidad hasta el presente; y se usa junto con adverbios temporales incluidos en un tiempo presente como *hoy, esta semana, este mes*, etc. (Fig.12). Estas definiciones parecen sugerir que los materiales de ELE publicados en Japón siguen la norma peninsular en lo que se refiere al uso de estos dos tiempos de pasado.

2. ¿Cómo se enseña el español en Japón?

Los libros de texto editados en Japón están dirigidos a la enseñanza universitaria japonesa donde el semestre se divide normalmente en quince semanas de clase. Como veremos en los siguientes subapartados, la mayoría de profesores japoneses de español tiende a elegir este tipo de materiales. Además, en algunas universidades japonesas el libro de texto viene impuesto por los departamentos, privilegiando generalmente el uso de los métodos japoneses frente a los españoles, con independencia de la lengua materna del docente. Los libros de texto para la enseñanza del español en Japón siguen por lo general un patrón muy similar: con un tamaño B5 y un número de páginas que oscila entre las cincuenta y cinco y las noventa, suelen presentar un diálogo, seguido de estructuras gramaticales en un orden de complejidad creciente⁷, y ejercicios de vacío de información. Para corroborar su eficacia y practicidad en la enseñanza de ELE hemos elaborado una encuesta que presentamos a continuación.

2.1. Método de recogida de datos

Para realizar nuestra investigación sobre los métodos de enseñanza del español en Japón llevamos a cabo una encuesta en línea utilizando el programa gratuito *Google Docs*. En primer lugar, se realizó un cuestionario en español que fue contestado por diez profesores con el objetivo de revalidar las preguntas. Una vez revisada y traducida al japonés⁸, la encuesta fue enviada a dos listas de envío de profesores de ELE de todo Japón. Tras un plazo establecido de tres semanas recibimos cuarenta y cuatro respuestas tanto en español como en japonés, que presentamos en el siguiente apartado.

2.2. Resultados de la encuesta

En este apartado resumimos y comentamos los resultados de la encuesta, formada por un total de catorce preguntas de las cuales tres son de respuesta cerrada y once de respuesta abierta.

1. ¿Qué métodos de enseñanza utiliza usted normalmente para enseñar español a sus estudiantes japoneses? Por favor, indique el autor, el título, la editorial y el año de publicación.

<p>Libros de texto utilizados por los profesores nativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hablemos</i>, Paper Boat Books (2013) • <i>Embarque 1 y 2</i>, Edelsa (2011) • <i>Ámbar. Curso de español</i>, Kohgakusha (2009) • <i>Dímelo</i>, Asahi (2006) • <i>Aula 1</i>, Difusión (2003) • <i>El español y yo</i>, Asahi (2013) • <i>Entre Amigos 1 y 2</i>, Asahi (2011) • <i>Español con Ritmo</i>, Dogakusha (2009) • <i>Las Claves del Nuevo DELE A2</i>, Difusión (2012) • <i>ELExpres</i>, SGEL (2012)
<p>Libros de texto utilizados por los profesores japoneses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 『君もやってみよう！スペイン語 <i>¡Ahora, tú!</i>』, Asahi (2010) • 『気ままにスペイン語スペイン語 <i>Mi querido español</i>』, Sanshusa (2014) • 『スペイン語作文初級コース』, Dougakusha (2011) • 『ドン・フワン・テノーリオ』, Daigaku Shorin (1978) • 『入門初級スペイン語 <i>Curso de español para japoneses: inicial</i>』, Dougakusha (2014) • 『スペイン語の世界へ <i>Hacia el mundo hispánico</i>』, Dougakusha (2009) • 『探偵ペドロの優雅な日々』, Daisan Shobo (1999)

Tabla 2. Libros de texto utilizados por los profesores nativos y los profesores japoneses

2. ¿Los métodos de enseñanza del español que emplea Ud. en Japón son españoles o japoneses?

■ Españoles ■ Japoneses ■ Ambos

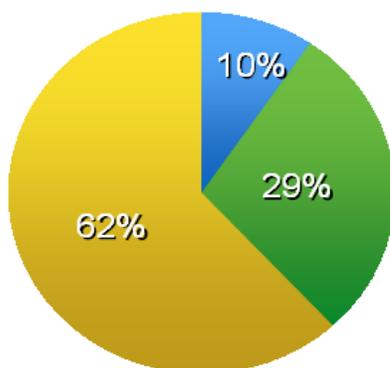


Gráfico 1. Métodos de enseñanza del español empleados en Japón

Como se puede observar en el gráfico 1, la gran mayoría de los profesores de español en Japón (62%) utiliza ambos tipos de materiales en sus clases. Cabe destacar también que un 29% usa únicamente libros de texto japoneses y un 10% emplea solamente materiales españoles.

3. ¿Cuáles considera usted que son las principales diferencias entre los métodos españoles y los japoneses?

MÉTODOS ESPAÑOLES	MÉTODOS JAPONESES
<ul style="list-style-type: none"> • Suelen estar centrados en el aspecto comunicativo de la lengua. • Se busca que el estudiante utilice la lengua de manera práctica. • Trabajan mejor los aspectos pragmáticos de la lengua. • Intentan responder a los últimos avances o modas en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. • Se basan en el método comunicativo y están redactados básicamente en español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se hace mucho énfasis en la gramática, aunque apenas hay explicaciones. • Eliminan cualquier intento de innovación, y en su lugar repiten los patrones tradicionales de enseñanza de lenguas basados en la memorización gramatical, el desarrollo de conocimientos teóricos y la traducción al japonés. • Las explicaciones gramaticales y las indicaciones de los ejercicios aparecen en japonés. • Tienen errores en cuanto al componente pragmático y sociocultural. • En niveles intermedios, se centran fundamentalmente en la gramática o la lectura.

Tabla 3. Principales diferencias entre los métodos españoles y los japoneses

4. ¿Cuáles son las principales aportaciones de los métodos españoles?

- Ofrecen un español más real y natural, con más muestras de lengua y con más vocabulario. Son más visuales ofreciendo más colores, más fotografías y con un diseño más atractivo.
- Se enfocan en una enseñanza más detallada de la gramática y la pragmática, dando un mayor énfasis en la interpretación y el uso de la lengua.
- Disponen de una mayor tipología de actividades y están más enfocados en el desarrollo innovador de estrategias para potenciar la competencia comunicativa en los estudiantes.
- Son buenos en los ejercicios de conversación o prácticas comunicativas.
- Ofrecen una presentación más atractiva de los conocimientos socioculturales.
- Practican todas las destrezas.

5. ¿Cuáles son las principales deficiencias de los métodos españoles?

- Todas las explicaciones y los enunciados están en español.
- No se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes, y por tanto, el profesor tiene que explicar qué hacer constantemente.
- Introducen mucho vocabulario nuevo sin preparación previa, los japoneses no lo pueden deducir de la misma manera que lo podrían hacer los europeos.
- Los contenidos (especialmente los socioculturales) y el ritmo están demasiado orientados a estudiantes europeos.
- Hay demasiado contenido para adaptarlo al calendario de los cursos de español en las universidades japonesas.
- El formato: pesan mucho y son muy grandes.

6. ¿Cuáles son las principales aportaciones de los métodos japoneses?

- Están más orientados y dan más énfasis a la gramática (explicaciones gramaticales y ejercicios).
- Las instrucciones son en japonés, y el vocabulario y la gramática están mucho más controlados.
- Tienen explicaciones en japonés, siendo estas más fáciles de entender para los estudiantes.

- Los manuales para principiantes están adaptados bien al calendario de las universidades.
- La estructura de las lecciones tienen un orden y linealidad, aportando de esta manera una sensación de progresión al estudiante.
- Son ligeros y fáciles de manejar y están adaptados a los cursos en Japón que suelen ser más cortos de duración.

7. *¿Cuáles son las principales deficiencias de los métodos japoneses?*

- Se centran casi exclusivamente en la gramática con explicaciones muy vagas y a veces incluso confusas.
- Hay expresiones muy artificiales como si fueran hechas solamente para explicar la gramática.
- Apenas fomentan la interacción oral o la práctica de la escritura.
- Se centran demasiado en traducir o buscar un equivalente en japonés del vocabulario o las frases en español.
- Fomentan la memorización, y se basan en ejercicios de relleno de huecos, traducción, frases sueltas descontextualizadas, etc.
- Ofrecen una visión muy estereotipada de España: siesta-toros-paella-pasión.

8. *Tenga la amabilidad de indicar cuál o cuáles de los siguientes métodos de enseñanza o de los diversos enfoques son los que a su juicio más se adecuan a las características lingüísticas y socioculturales del estudiante japonés:*

■ Gramática-traducción ■ Audiolingual ■ Comunicativo ■ Portareas ■ Directo

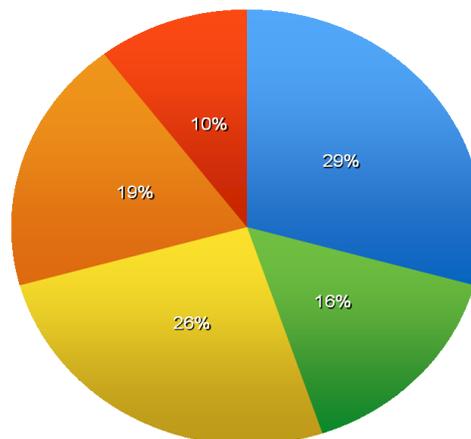


Gráfico 2. Métodos o enfoques más adecuados para los estudiantes japoneses de ELE

9. Del mismo modo cuál de los siguientes métodos de enseñanza o de los diversos enfoques le parece menos útil para este tipo de estudiantes:

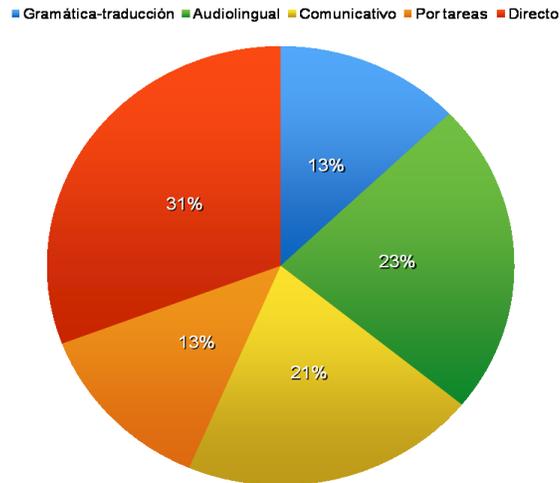


Gráfico 3. Métodos o enfoques menos adecuados para los estudiantes japoneses de ELE

Como se observa en los gráficos 2 y 3, según nuestros encuestados el método o enfoque más adecuado para los estudiantes japoneses de ELE es el de gramática-traducción (29%) muy seguido del comunicativo (25%), mientras que el menos adecuado es el enfoque por tareas (13%).

10. ¿Cuáles cree que son las principales dificultades a la hora de enseñar español a este tipo de estudiantes?

- No solo las diferencias gramaticales entre el japonés y el español, que son muchas (ausencia de artículos, carencia de concordancia nominal y verbal, etc.) sino también la motivación de los estudiantes, y el perfil del estudiante japonés (poco participativo en clase, con miedo a cometer errores, etc.).
- El sistema educativo de Japón: excesivo número de alumnos por clase, créditos asegurados independientemente del desempeño del alumno, educación previa que promueve la pasividad.
- Un desconocimiento por parte del profesor de la idiosincrasia que presenta este tipo de alumnado: programaciones deficientes, escaso número de clases, y falta de apoyo por parte de las instituciones.

- La comunicación con los estudiantes puede verse afectada si el profesor no habla japonés.

11. ¿Cree que los métodos de enseñanza del español actuales cubren esas dificultades específicas del estudiante japonés?

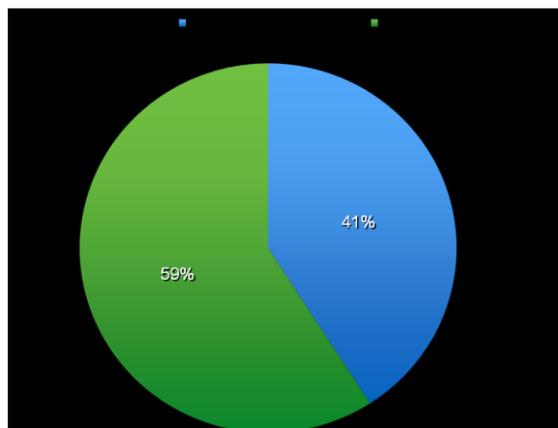


Gráfico 4. Cobertura de las dificultades específicas de los estudiantes japoneses de ELE

El gráfico 4 arroja un dato interesante, pues más de la mitad de los encuestados (59%) considera que los métodos de enseñanza del español actuales cubren las dificultades específicas del estudiante japonés.

12. ¿Presenta Ud. la cultura española en la clase de español?

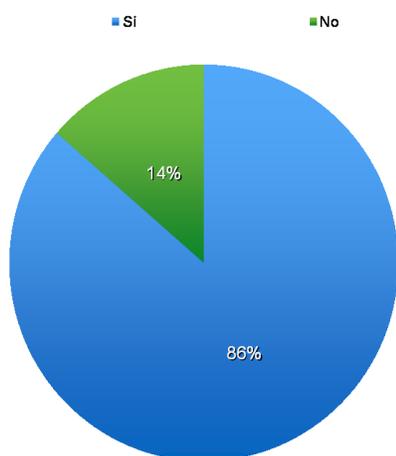


Gráfico 5. Presentación de la cultura española en las clases de ELE en Japón

Como se observa en el gráfico 5, la gran mayoría de los profesores de ELE en Japón (86%) presenta la cultura española en sus clases.

13. Si ha contestado afirmativamente, indique por favor qué tipo de materiales utiliza.

- Vídeos (YouTube), artículos de periódico y fotos.
- Experiencias del profesor.
- Materiales de diferentes libros o materiales creados por el profesor.
- Ampliación de la información del libro de texto con material disponible en Internet.

Respecto a la presentación de la cultura en los materiales creados en Japón, suele presentarse con mucha más frecuencia la cultura española en detrimento de la hispanoamericana. En relación a las portadas de estos libros de texto, normalmente suelen ofrecer una imagen estereotipada de España, utilizando para tal efecto imágenes de la Sagrada Familia, la paella, los toros, el flamenco, etc. (Fig.15).

14. Si lo desea puede añadir a continuación cualquier comentario referente a los métodos y a la enseñanza del español para estudiantes japoneses y a su experiencia docente.

- Algunos manuales españoles podrían funcionar bien en Japón si tuvieran explicaciones e instrucciones de los ejercicios en japonés.
- La ausencia total de lengua japonesa en el libro provoca mucho rechazo en el alumno japonés.
- La formación del profesor español de ELE en Japón es crucial para el buen funcionamiento de la clase.
- Ser hablante nativo de español no implica ser buen profesor de español.

3. Conclusiones

En este artículo hemos presentado en primer lugar las características generales del español en su variedad castellana para probar que esta es fundamentalmente la que aparece reflejada en los materiales de ELE en Japón. Nos hemos centrado principalmente en aspectos como la pronunciación y la ortografía, el léxico, y la gramática. A continuación hemos presentado los resultados de la encuesta realizada a cuarenta y cuatro profesores –hispanohablantes nativos y japoneses– sobre los

métodos de enseñanza del español en Japón. De la encuesta se desprende que muchos profesores utilizan ambos métodos de enseñanza –españoles y japoneses–, para complementar así los méritos y deméritos de cada uno de ellos. Por otro lado, según nuestros encuestados, el método o enfoque más adecuado para los estudiantes japoneses de ELE es el de gramática-traducción, mientras que el menos adecuado es el enfoque por tareas. Por último, y tras presentar cuáles son las dificultades específicas de este tipo de aprendiz, se concluye que los métodos de enseñanza actuales cumplen satisfactoriamente las necesidades de los docentes encuestados. Este artículo ofrece simplemente un panorama general de la enseñanza de la lengua española en Japón basado en los datos obtenidos en nuestra encuesta, pudiendo coincidir en mayor o menor medida con la realidad educativa actual.

Bibliografía

- Fukushima, Noritaka (2008). *Español dinámico*. Tokio: Asahi.
- (2014). *Español en viñetas -nivel elemental-*. Tokio: Asahi.
- Gómez Torrego, Leonardo (2011). *Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: Ediciones SM.
- Juste, Jordi y Shoji Bando (2003). *Español útil para japoneses*. Tokio: Asahi.
- Kuribayashi, Yukie; Kyoko Yasaka; Yurie Okami y Roberto Colmena (2013). *Brilla, Estrellita -curso inicial de español-*. Tokio: Asahi.
- Moreno, Concha; Carmen Hernández y Clara Miki Kondo (2012). *Gramática Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya.
- Nishikawa, Takashi (2014). *Aprendamos los fundamentos del idioma español -curso elemental-*. Tokio: Asahi.
- Takahasi, Kazuki; Yukari Ito; Shigeki Shakuya y María Fernández (2013). *¡Poquito a poco!* Tokio: Asahi.
- Varón López, Arturo; Hideki Takamatsu; Marino Sato de Melgarejo y Satoshi Ninomiya (2006). *Súbete al español*. Tokio: Asahi.
- Wingeyer, Hugo Roberto y Nina Moreno Cevallos (2010). "Simplificación del sistema verbal en el español de América". En: Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (eds.): *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: XI Congreso Internacional ASELE, pp.521-525. Accesible desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0521.pdf >. Fecha de consulta: 23 de agosto de 2014.
- Zenno, Miho; Yukitaka Inoue; Margarita Nakagawa y Kazushige Hirata (2014). *Conociendo el Patrimonio de la Humanidad*. Tokio: Asahi.

Anexos

CD-2 **アルファベット Alfabeto**

アルファベット		読み方	アルファベット		読み方		
大文字	小文字		大文字	小文字			
A	a	[á]	ア	O	o	[ó]	オ
B	b	[bé]	ベ	P	p	[pé]	ペ
C	c	[θé, sé]	セ, セ	Q	q	[kú]	ク
D	d	[dé]	デ	R	r	[ére]	エレ
E	e	[é]	エ	S	s	[ése]	エセ
F	f	[éfe]	エフエ	T	t	[té]	テ
G	g	[xé]	ヘ	U	u	[ú]	ウ
H	h	[átfe]	アチエ	V	v	[úβe]	ウベ
I	i	[í]	イ	W	w	[úβe ðóβle]	ウベドブレ
J	j	[xóta]	ホタ	X	x	[ékis]	エキス
K	k	[ká]	カ	Y	y	[íγrjéγa]	イグリエガ
L	l	[éle]	エレ	Z	z	[θéta, séta]	セタ, セタ
M	m	[éme]	エメ	Ch	ch	[tʃé]	チェ
N	n	[éne]	エネ	Ll	ll	[éje, éʎe]	エイエ, エジエ
Ñ	ñ	[éne]	エニエ	—	rr	[ére]	エレ

Fig.1 ¡Súbete al español! (2006:0)

A	<i>A a</i>	(a)	[ア]	Ñ	<i>Ñ ñ</i>	(eñe)	[エニエ]
B	<i>B b</i>	(be)	[ベ]	O	<i>O o</i>	(o)	[オ]
C	<i>C c</i>	(ce)	[セ]	P	<i>P p</i>	(pe)	[ペ]
D	<i>D d</i>	(de)	[デ]	Q	<i>Q q</i>	(cu)	[ク]
E	<i>E e</i>	(e)	[エ]	R	<i>R r</i>	(ere)	[エレ]
F	<i>F f</i>	(efe)	[エフエ]	S	<i>S s</i>	(ese)	[エセ]
G	<i>G g</i>	(ge)	[ヘ]	T	<i>T t</i>	(te)	[テ]
H	<i>H h</i>	(hache)	[アチエ]	U	<i>U u</i>	(u)	[ウ]
I	<i>I i</i>	(i)	[イ]	V	<i>V v</i>	(uve)	[ウベ]
J	<i>J j</i>	(jota)	[ホタ]	W	<i>W w</i>	(uve doble)	[ウベドブレ]
K	<i>K k</i>	(ka)	[カ]	X	<i>X x</i>	(equis)	[エキス]
L	<i>L l</i>	(ele)	[エレ]	Y	<i>Y y</i>	(i griega)	[イグリエガ]
M	<i>M m</i>	(eme)	[エメ]	Z	<i>Z z</i>	(zeta)	[セタ]
N	<i>N n</i>	(ene)	[エネ]				

Fig.3 ¡Poquito a poco! (2013:1)

CD-2 **文字と発音の手引き**

アルファベット

A	a	[a]	(ア)	Ñ	ñ	[épe]	(エニエ)
B	b	[be]	(ベ)	O	o	[o]	(オ)
C	c	[θe, se]	(セ)	P	p	[pe]	(ペ)
D	d	[de]	(デ)	Q	q	[ku]	(ク)
E	e	[e]	(エ)	R	r	[ére]	(エレ)
F	f	[éfe]	(エフエ)	S	s	[ése]	(エセ)
G	g	[xe]	(ヘ)	T	t	[te]	(テ)
H	h	[átfe]	(アチエ)	U	u	[u]	(ウ)
I	i	[i]	(イ)	V	v	[úβe]	(ウベ)
J	j	[xóta]	(ホタ)	W	w	[úβe dóble]	(ウベドブレ)
K	k	[ka]	(カ)	X	x	[ékis]	(エキス)
L	l	[éle]	(エレ)	Y	y	[i grjéga]	(イグリエガ)
M	m	[éme]	(エメ)	Z	z	[θéta, séta]	(セタ)
N	n	[éne]	(エネ)				

Fig.2 Español dinámico (2008:2)

El alfabeto (アルファベット)

※ a → letra minúscula (小文字), A → letra mayúscula (大文字),
(a) → nombre de la letra (文字の名前)

a A	(a)	accesorio, acento, acordeón, alergia
b B	(be)	bacteria, balcón, banda, bar, batería
c C	(ce)	calendario, Colombia, Cuenca, cero, círculo, champú
d D	(de)	danzar, decoración, delicado, diesel, discusión
e E	(e)	ecología, egoísta, elegante, elite, energía
f F	(efe)	fan, fanfarria, filtro, final, fútbol
g G	(ge)	gas, golf, guapo, guerrilla, guitarra, ungüento, lingüística, general, girasol
h H	(hache)	hamburguesa, hectárea, helicóptero, heroína, hotel
i I	(i)	idea, ideología, imitación, inflación, iniciales
j J	(jota)	jamón, jefe, jirafa, joven, jungla
k K	(ka)	kárate, ketchup, kilo, koala, Kuwait
l L	(ele)	lámpara, león, líder, lo, luna, llamar, llorar, lluvia
m M	(eme)	macarrones, melón, milímetro, modelo, motel
n N	(ene)	naïlon, neón, nicotina, nostalgia, nuevo
ñ Ñ	(eñe)	España, añejo, añil, año, ñu
o O	(o)	oasis, octava, olímpico, oliva, ópera
p P	(pe)	pan, pasaporte, pedal, piano, plástico

Fig.4 Español útil para japoneses (2003:3)

V	v	[úbe]	ウベ
W	w	[úbe doble]	ウベドブレ
X	x	[ékis]	エキス
Y	y	[je]	イエ
Z	z	[θéta (séta)]	セタ

Fig.5 Español en viñetas (2014:4)

V	v	ube	ウベ
W	w	ube doble	ウベドブレ
X	x	equis	エキス
Y	y	ye (i griega*)	イエ イグリエガ)
Z	z	zeta	セタ

Fig.6 Brilla, Estrellita (2013:2)

o [o]	libro	ordenador	(ai au)	baile	autobús
	本	パソコン		ダンス	バス

Fig.7 Aprendamos los fundamentos del idioma español (2014: 3)

ch [tʃ] ...	chico, coche	z [θ] [s] ...	zapatos, zumo
	少年 車		靴 ジュース

Fig.8 Brilla, Estrellita (2013: 4)

2 ser と estar の直説法現在  関連

ser			
yo	soy	nosotros	somos
tú	eres	vosotros	sois
él	es	ellos	son

Fig. 9 Aprendamos los fundamentos del idioma español (2014:13)

3 所有形容詞の後置形：名詞の性数に一致する。  関連

	単数	複数
1 人称	mío (-a, -os, -as)	nuestro (-a, -os, -as)
2 人称	tuyo (-a, -os, -as)	vuestro (-a, -os, -as)
3 人称	suyo (-a, -os, -as)	suyo (-a, -os, -as)

主に ser 動詞の補語になって所有を表す。

¿De quién son estas maletas? — Son mías.

Fig.10 Aprendamos los fundamentos del idioma español (2014:33)

1 目的語の代名詞 (「～を」, 「～に」, その他) 43
CD

	直接目的語 「～を」	間接目的語 「～に」	前置詞の目的語 「～と, ～によって」など
私	me	me	mí
君	te	te	ti
あなた・彼・彼女	lo (le), la	le	usted, él, ella
私たち	nos	nos	nosotros
君たち	os	os	vosotros
あなた方・彼ら・彼女ら	los, las	les	ustedes, ellos, ellas

* lo(s), la(s) (あなた(方)・彼(ら)・彼女(ら)を) は性によって区別する。スペインでは「あなた(男性)・彼を」をleで表すことが多い。

¿Lo ayudo? / ¿Le ayudo? (あなた(男性)・彼) を手伝いましょうか?
¿La ayudo? (あなた(女性)・彼女) を手伝いましょうか?

Fig.11 Español en viñetas (2014:29)

Así se construye

	SER
Yo	soy
Tú	eres
Vos*	sos
Él / ella / usted	es
Nosotros /-as	somos
Vosotros /-as	sois
Ellos /-as / ustedes	son

* El plural de vos es ustedes.

Fig.12 Gramática (2012:16)

Gramática 11 CD-53

1 直説法点過去: 規則活用 CD-53

hablar		comer		vivir	
hablé	hablamos	comí	comimos	viví	vivimos
hablaste	hablasteis	comiste	comisteis	viviste	vivisteis
habló	hablaron	comió	comieron	vivió	vivieron

1) 書き方が変わる動詞: 1人称単数形だけが変わる。
 buscar → **busqué**, buscaste... llegar → **llegué**, llegaste...

2) 書き方が変わる動詞: 3人称単数・複数形だけが変わる。
 leer: leí leíste leyó leímos leísteis leyeron
 oír: oí oíste oyó oímos oísteis oyeron

3) 用法
 過去の終わった行為・状態を表す。
 Carmen y Rafael **comieron** ayer en el restaurante.
 Cervantes nació en Alcalá de Henares.

Fig.13 Aprendamos los fundamentos del idioma español (2014: 45)

2 直説法現在完了 

「haber の現在形+過去分詞」過去分詞は性数変化をしない。

comer		
he	comido	hemos comido
has	comido	habéis comido
ha	comido	han comido

- 1) 現在における完了を表す。
Ha terminado el trabajo ahora.
- 2) 現在までの経験・継続を表す。
He visto tres películas españolas hasta ahora.
Mis amigos siempre me han ayudado en los negocios.
- 3) 現在を含む時の副詞 (hoy, esta semana, este mes など) と共に使われる。
Este mes he leído dos novelas.

Fig. 14 Aprendamos los fundamentos idioma español (2014:41)

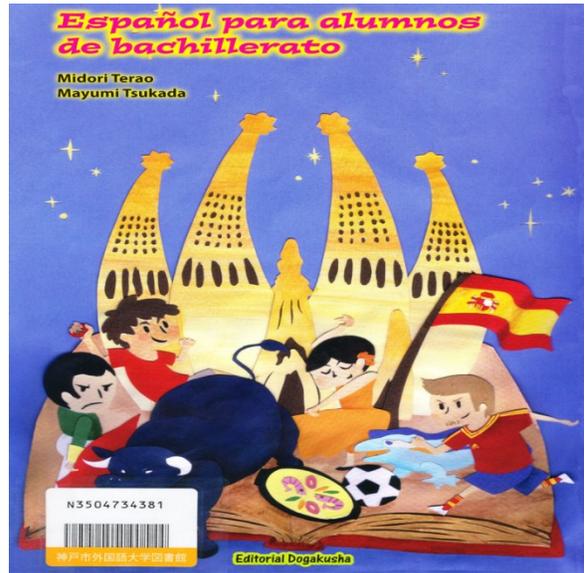


Fig.15 Español para alumnos de bachillerato del

Enlaces a la encuesta

Versión española:

https://docs.google.com/forms/d/1b1Bp_jVZGm_IYIBKpa_4RX8MRc52RBZ95GvpBnZfW4/viewform?c=0&w=1

Versión japonesa:

https://docs.google.com/forms/d/1Bo_UXC6IESiVmtK9at4XOW4PsGwZTcuz3TL4xNbl7g/viewform

¹ La relación de libros de texto de español publicados en Japón utilizados en este trabajo aparece en el apartado *Anexos* al final del artículo.

² La lengua japonesa cuenta con tres sistemas de escritura: dos silabarios (*hiragana*, usado para palabras de origen japonés, y *katakana*, usado principalmente para palabras de origen extranjero); y los caracteres de origen chino llamados *kanji*. Por otro lado, se utiliza también el *rōmaji* para representar el japonés mediante el alfabeto latino.

³ Por coherencia con el resto de fonemas en el artículo hemos optado por utilizar el alfabeto fonético internacional (AFI) para representar /r/ y /r/ en lugar de los respectivos /r/ y /r/ del alfabeto fonético de la Revista de Filología Española (RFE) utilizado en los manuales japoneses.

⁴ No obstante, en algunas zonas de España (algunas zonas rurales de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura, así como en hablantes bilingües de la Comunidad Valenciana, Cataluña, Asturias, Galicia y País Vasco) y América (Bolivia, Ecuador, Paraguay, los Andes centrales, zona andina de Argentina y sur de Chile) se mantiene la distinción entre los fonemas /n/ y /ɲ/.

⁵ No obstante, y tal como indica Gómez Torrego (2011), en la *Ortografía* de 2010 los nombres exclusivos de las letras *b*, *v* y *w* son *be*, *uve* y *uve doble* respectivamente.

⁶ El anglicismo *computador* es la forma de preferencia en otros países hispanohablantes como Bolivia, Chile y Colombia.

⁷ Este orden provoca que los textos presentados resulten artificiales al utilizar, por ejemplo, la estructura “*Mi nombre es...*” en lugar de la estructura con el verbo reflexivo *llamarse*.

⁸ En los anexos de este artículo hemos incluido los enlaces a la versión española y japonesa de la encuesta.

El idioma español como instrumento de creación de un espacio educativo transnacional

Lilia Moiseenko^A

Universidad Estatal Lingüística de Moscú (Rusia)

RESUMEN: En el artículo se describe la situación del idioma español en Rusia, que compite con el alemán y francés en la enseñanza media y superior. Se subraya el papel del idioma español para impulsar los estudios superiores, de grado y de máster, en las universidades europeas, o sea, para motivar la internacionalización. El conocimiento de la lengua española permitirá a los estudiantes rusos pensar en España como destino de sus estudios. El español, en este caso, actúa como herramienta de construcción de los conocimientos profesionales. De otro lado, el idioma español sirve de instrumento para crear un espacio educativo transnacional, el que acaba de crearse entre las universidades españolas, rusas y kazajas.

Desarrollo

En el siglo XXI están muy difundidos tales conceptos como la internacionalización del producto educativo y, en general, *la internacionalización* de la educación. Por *internacionalización* en la esfera de la educación se comprende un proceso objetivo de integración del componente internacional en la actividad educativa, científica y social de las universidades, en el cual la oferta de los servicios educativos adquiere un carácter internacional (Knight 2006; Scherba 2012; Yarotskaya 2013). La internacionalización de la educación comprende la preparación de especialistas para la colaboración internacional, con grandes capacidades adaptativas, aptos para competir en el mercado laboral del siglo XXI, así como para abordar su futuro laboral. Estas tendencias sirvieron de base para fomentar un espacio educativo único y para promover los estándares europeos comunes que facilitan la colaboración y la movilidad académica. Se formó así el mercado internacional de la educación, donde las universidades de diferentes países ofrecen sus productos y servicios a todos los estudiantes sin límites nacionales.

La internacionalización de la educación tiene las siguientes formas:

1. Movilidad estudiantil y académica (del profesorado); participación de los alumnos y profesores en el intercambio internacional de conocimientos.
2. Movilidad del producto educativo: programas de estudio transfronterizos, programas de estudio conjuntos, dobles/dos titulaciones y educación postsecundaria transfronteriza.

^A **Lilia Moiseenko** es doctora en Letras Hispánicas, jefa de la Cátedra de Lingüística y Comunicación Profesional en Derecho, Universidad Estatal Lingüística de Moscú, Presidenta de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Su dirección de correo electrónico es: liliamoiseenko@gmail.com

3. Movilidad institucional, apertura de campus o centros de aprendizaje en el extranjero y formación de alianzas internacionales educativas.
4. Estándares internacionales: certificación, convalidación y reconocimiento de diplomas, de sistema de créditos, evaluación de la calidad de la educación y su garantía (OECD).

La lengua base para la aplicación práctica de la teoría de la internacionalización es el inglés. En inglés reciben educación prestigiosa (en Gran Bretaña y EE.UU.) los jóvenes de muchos países. Rusia es un gran mercado educativo, donde se inicia una dura lucha competitiva por un alumno no sólo a nivel nacional, sino también a nivel internacional, en primer lugar europeo. El conocimiento de la lengua extranjera es una condición básica e imprescindible, sine qua non, para los estudios fuera del país. En la Figura 1 está representado el conocimiento de lenguas extranjeras entre los jóvenes moscovitas de 15 a 29 años.



Figura 1. Conocimiento de lenguas extranjeras entre los jóvenes moscovitas

Como vemos, el español no ha encontrado su renglón separado, sino que está presente bajo la denominación “otras lenguas”. Según los estudios realizados por la Cátedra de Sociología de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, la combinación de lenguas que más se requiere en el mercado laboral capitalino es inglés-alemán.



Figura 2. La combinación de lenguas extranjeras en el mercado capitalino

No obstante, el estudio del mercado laboral realizado en 5 ciudades rusas de más de un millón de habitantes, de las 15 que hay en total, – Moscú, San Petersburgo, Novosibirsk, Ekaterinburg, Nizhny Novgorod – muestra que el conocimiento del español ocupa *el cuarto lugar* en la esfera profesional.

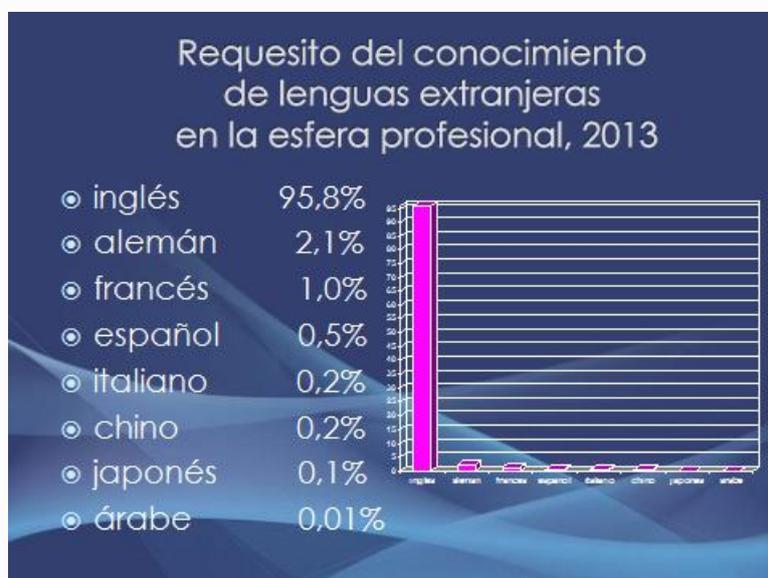


Figura 3. Conocimiento de lenguas extranjeras en la esfera profesional

El nivel de conocimiento de la lengua extranjera que se requiere se distribuye de la forma siguiente: A2 – 5%; B1– 16%; B2 – 19%; C1 – 55%; C2 – 5%, o sea, el nivel de conocimiento de la lengua extranjera que más se requiere en la esfera profesional de Rusia es el C1.

Según el Censo de Población efectuado en 2010 por Rosstat (Comité de Estadísticas de Rusia), el número de hablantes de español es de 152.147 personas (sin precisar su nivel de competencia lingüística). La presencia del alemán y francés en términos absolutos es muy superior, pero el español es el idioma que ha crecido más en términos relativos desde el Censo de Población de 2002 y muestra un incremento de un 36%.

ciudadanos rusos con conocimiento de lenguas extranjeras

idioma	Censo de población 2002	Censo de población 2010	Increment./decrem.
alemán	2.895.147	2.069.949	- 28,5%
francés	705.217	616.394	-12,6%
español	111.900	152.147	+ 36%

ROSSTAT 2012

Figura 4. La presencia del alemán, francés y español en Rusia



Figura 5. Los destinos del español para los ciudadanos rusos

Este aumento del interés por el español en Rusia está inspirado por el sector turístico, la capacidad de viajar, la inversión inmobiliaria, etc., de la población rusa

(véase figura 5). En 2012, la Federación Rusa aportó a España, según los datos de la Embajada de España en Moscú, más de un millón cien mil turistas.

El español está compitiendo con el alemán y el francés (el inglés está fuera de toda competencia) no sólo en la esfera profesional (véase figura 3), sino también en la esfera de la formación reglada, por ser la segunda lengua extranjera en las enseñanzas medias y en la formación universitaria.

En cuanto al número de alumnos, contamos con los datos de la Agregaduría de Educación de la Embajada de España (2013), relativos a las secciones bilingües y colegios con presencia del español como segunda o tercera lengua extranjera, que cifran el número de estudiantes en torno a treinta mil; a su vez, un reciente estudio de campo de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú (2013) cifra el número de estudiantes en la enseñanza media y superior reglada en torno a cincuenta mil.



Figura 6. La lengua española en la formación reglada en Rusia

Los tres niveles de enseñanza (véase figura 6) tienen un gran potencial en la esfera de la internacionalización. A nivel escolar, están empezándose los contactos entre las escuelas rusas, las escuelas de idiomas y los centros internacionales de español en España. Con frecuencia, se organizan cursos de español para los períodos vacacionales (enero y junio – agosto) para los alumnos de este nivel.

La principal forma de educación transfronteriza que practican las universidades rusas es la obtención de una doble titulación (dos titulaciones) combinando la formación en dos carreras, una de una universidad rusa, y la otra de

una universidad europea. Debido a las dificultades de la compatibilidad de los programas de estudio, su reconocimiento es más aceptable para Rusia con dos titulaciones que una doble titulación y más fácil hacerlo para los estudios de postgrado (máster o doctorado conjunto) que para un grado. Los postgrados se realizan en titulaciones relacionadas con humanidades, ciencias políticas y sociales, turismo o servicios.

La forma más común que se practica es la llamada formación integrada (los llamados *stay abroad*, estancia en el extranjero), es decir, cuando un estudiante puede cursar parte de sus estudios en una universidad europea. El período más corriente para realizar las clases presenciales en una universidad europea es de 3 a 6 meses.

La política de las universidades rusas se basa en mandar a las universidades españolas no sólo a los lingüistas para perfeccionar el español, sino también a los alumnos de otras carreras (derecho, económicas, empresariales, relaciones internacionales, relaciones públicas, periodismo, sociología, politología, etc.) a seguir su carrera en español en una universidad de España o para hacer un máster en España. Hay un gran interés por obtener titulaciones también en ingenierías, medicina y carreras técnicas.

La Asociación de Hispanistas de Rusia (creada en 1992) se ha fijado un ambicioso objetivo que no es sólo contribuir a la difusión de la lengua española en el territorio de Rusia y los países de la CEI¹, sino garantizar la sostenibilidad de este proceso. Para ello, el español debe enseñarse como primera y segunda lengua extranjera en las principales universidades de la Federación Rusa. Hasta la fecha, el español se enseña en 50 universidades rusas², principalmente en especialidades lingüísticas (lengua española y literatura; comunicación intercultural; metodología de la enseñanza de idiomas extranjeros; traducción e interpretación). En la figura 7 están representadas las principales ciudades donde se enseña español.



Figura 7. Las principales ciudades rusas donde se enseña el español

La Asociación se plantea la tarea de contribuir a la difusión de la lengua española en la formación universitaria de especialidades de humanidades (derecho; relaciones internacionales; sociología; ciencias políticas; ciencias económicas; turismo y hostelería; periodismo) y algunas especialidades de perfil diferente a las humanidades (medicina; tecnologías para la protección y la seguridad de la información; transporte ferroviario; construcción ferroviaria; construcción de carreteras, etc.).

El conocimiento de la lengua española permitirá a los estudiantes rusos pensar en España como destino de sus estudios universitarios (programas de formación; títulos dobles; másteres, etc.) y, en un futuro, crear comunidades (espacios) profesionales, atrayendo a las estructuras españolas de negocio hacia la economía rusa. El español, en este caso, actúa como herramienta de construcción de conocimientos profesionales.

La consecuencia de la difusión de la lengua española en las universidades de Rusia y los países de la CEI será la preparación de maestros de escuela, incluso a nivel regional. Los hispanistas de Rusia están orgullosos de que el español entre en los exámenes de selectividad (junto con el inglés, el francés y el alemán). Así mismo

las Olimpiadas Nacionales Escolares mejoran el prestigio de la lengua española, cuyos ganadores tienen preferencia para el ingreso en los centros de educación superior del país. En marzo de 2014, la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, junto con las embajadas de varios países ha organizado Olimpiadas para alumnos de entre los cursos 7º y 11º de idiomas extranjeros en varios sitios de Rusia (Vladivostok, Ekaterimburgo, Irkutsk, Krasnoyarsk, Nizhny Novgorod, Piatigorsk, Chita). En la Olimpiada de la Lengua Española participaron alrededor de 200 personas. La Embajada de España en la Federación Rusa y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España entregó a todos los participantes de la II etapa los Certificados de participación, y los dos ganadores fueron premiados con un viaje a España.

Un gran papel en la formación del espacio educativo hispano-ruso lo juegan las Jornadas Educativas organizadas por Eduespaña (www.eduespa.org/). Estas Jornadas han permitido dar a conocer el sistema de educación y cultura de España no sólo a las instituciones educativas de Rusia, Bielorrusia o Ucrania, donde tradicionalmente se estudia el idioma español, sino también a aquellas donde el idioma español no se estudiaba a pesar de existir un gran deseo de organizar su enseñanza y crear vínculos de colaboración. Como resultado de este trabajo este año (2014) ya empiezan a funcionar los acuerdos bilaterales de movilidad académica entre la Universidad Complutense de Madrid y las siguientes universidades de Kazajstán: Universidad Nacional de Eurasia “L. Gumilev”, Universidad de Relaciones Internacionales y Lenguas Modernas de Kazajstán “Abilay Khan”, Universidad Estatal de Kizil Orda “Korkit Ata”, Universidad Estatal de Kokshetau “Sh. Ualikhanov”, Universidad Estatal de Pavlodar “S. Toraigirov”, Universidad Estatal de Taraz “M. Kh. Dulati”, Universidad Estatal de Atirau “Kh. Dosmukhamedov”.

A modo de conclusión:

La internacionalización de la educación está en búsqueda de nuevas formas y nuevos motivos. El conocimiento de la lengua española permitirá a los estudiantes rusos a pensar en España como destino de sus estudios, como un centro de excelencia en el ámbito de la educación secundaria y superior. Además, el idioma

español sirve de instrumento para crear un espacio educativo transnacional, incluso con las universidades del espacio postsoviético.

Bibliografía

- OECD (2004). *“Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges”* / OECD Multilingual Summeries. – URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9604064e5.pdf> (fecha de lectura: 9.09.2014)
- Knight J. (2006). *“Internacionalización de la educación superior”* – URL http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib62/1.html (fecha de lectura: 18.09.2014)
- Scherba I. V. (2012). *“Movilidad académica de los estudiantes en el período de la internacionalización de la educación superior en Rusia: problemas y perspectivas”* (en ruso). – URL: <http://conf.vgi.volsu.ru> (fecha de lectura: 9.09.2014)
- . *“La concepción de la política científica, científico-técnica e innovadora en el sistema de la educación de la Federación Rusa hasta el año 2015”* (en ruso). – URL: <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/do-dokumenty/r9g.htm> (fecha de lectura: 18.09.2014)
- Yarotskaya L. V. (2013). *“Fundamentos linguodidácticos de la internacionalización de la preparación profesional del especialista”*: Tesis Doctoral (en ruso). – Moscú, 2013.

¹ En el IV Congreso de hispanistas de Rusia (Moscú, septiembre de 2013) se creó la Asociación de Hispanistas de los Países del Espacio Postsoviético, donde entraron los hispanistas de Armenia, Bielorrusia, Kazajstán, Moldavia, Rusia y Ucrania.

² Según los datos de Rosstat (Comité de Estadísticas de Rusia), al inicio del año escolar 2011/2012 en Rusia había 1080 universidades oficialmente registradas.

La enseñanza del español en Nueva York

María Montoya^A
St. Joseph's College, Nueva York

RESUMEN: El presente estudio aborda el auge que experimenta desde la pasada década la promoción y enseñanza del español y su cultura en la ciudad de Nueva York, tanto en el ámbito académico como en la labor educativa que vienen realizando diversas entidades culturales en colaboración con las instituciones locales. Entre las prácticas pedagógicas de mayor impacto adoptadas en estos últimos años sobresalen el enfoque interdisciplinar de los cursos de literatura hispánica, la incorporación de las nuevas tecnologías educativas, los programas de estudio intensivo en el extranjero, así como el aprendizaje de una segunda lengua vinculado a tareas de acción social en una comunidad o país hispanohablante.

El español y el estudio de su cultura mantienen en Nueva York, como en el resto de los Estados Unidos, su posición de liderazgo al ser la lengua más hablada y enseñada después del inglés. Según la última encuesta realizada por la Asociación Americana de Lenguas Modernas (MLA), el español era en 2009 el idioma extranjero más estudiado por los universitarios del estado de Nueva York, superando en un 30% el total de los matriculados en francés, italiano y alemán. Esta ventaja sobre las otras lenguas se debe, esencialmente, a la importancia demográfica de la población hispanohablante del país, la quinta en el mundo tras México, España, Colombia y Argentina, y posiblemente la primera en 2050, de acuerdo al informe "El español, una lengua viva" del Instituto Cervantes. Según el censo estadounidense, en 2011 unos 37 millones, o 62% de los más de 60 millones de personas que hablaban en el entorno doméstico una lengua distinta del inglés, consideraban el español como su lengua materna, un incremento significativo si se tiene en cuenta que en 2010 había 26 millones más de hispanohablantes que en 1980 (Remeseira, 2013:1). Como ha hecho notar el hispanista Ilan Stavans, "describir el español como lengua extranjera en Estados Unidos resulta cada vez más problemático" (2005: B6). A la rápida expansión de la segunda lengua del país se opone, sin embargo, un sector de la población estadounidense que percibe en ella una amenaza a la identidad de la nación. La

^A **María Montoya** es doctorada en Literatura Española por el Graduate Center of the City University of New York (CUNY) y catedrática de Literatura Hispánica en St. Joseph's College, Nueva York, María Montoya es directora de su Departamento de Lenguas Modernas en Brooklyn, donde imparte cursos de lengua, cultura y literatura española contemporánea. Es autora de *Hijas olvidadas. Two Contemporary Plays by Hispanic Women Writers*, edición anotada de dos piezas dramáticas para estudiantes angloparlantes de ELE. Su dirección de correo electrónico es: mmontoya@sjcny.edu

legislación impulsada por el movimiento *English Only* (Inglés Solamente), en vigor en 28 estados de los 50 de la Unión en 2007, es una clara muestra de esta ideología de temor asociado con el español (Del Valle y García, 2013: 254), y de la ofensiva contra los programas de educación bilingüe en los centros escolares norteamericanos.

Desde enero de 2014, la canciller Carmen Fariña, hija de emigrantes gallegos, es la máxima responsable del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York. Su red de escuelas públicas, la más grande del país, educa una población escolar que representa 180 lenguas, encabezadas por el español al ser el idioma del 60% de los estudiantes de inglés como segunda lengua. El español es asimismo la lengua predominante en sus programas de doble inmersión o inmersión recíproca (*Dual Language Programs*) implementados en más de un centenar de escuelas y en cuyas aulas hispanohablantes y angloparlantes aprenden a leer y escribir en ambos idiomas.

Una tercera parte de los neoyorquinos son latinos y constituyen el 30% de los alumnos inscritos en los estudios de licenciatura de la universidad pública de la ciudad. Nacidos en Estados Unidos en el seno de familias hispanohablantes, los estudiantes latinos representan el principal grupo étnico de CUNY (acrónimo en inglés de Ciudad Universitaria de Nueva York). Con una población estudiantil de 270.000 alumnos, esta universidad pública lidera hoy la difusión y enseñanza del español en el ámbito académico de la ciudad que nunca duerme. CUNY comprende una extensa red de centros y facultades situadas en los cinco distritos que conforman Nueva York, desde Brooklyn hasta el Bronx, donde el alumnado puede iniciar o perfeccionar sus conocimientos de lengua y cultura hispánicas en cursos que también incluyen los diseñados específicamente para hispanohablantes. Por otra parte, la enseñanza de textos literarios hispánicos continúa manteniendo la división tradicional entre el estudio de la literatura peninsular y la latinoamericana.

Una de las áreas que contribuiría, de manera considerable, a revitalizar los departamentos de español es la relacionada con los estudios transatlánticos, que “implican el creer en la posibilidad de una verdadera comunidad cultural plural e igualitaria que abarque ambos lados del Atlántico, unida por el mismo océano que los separa” (Fernández de Alba y Pérez del Solar, 2006: 107). Otra tarea pendiente en

nuestras clases de literatura es un mayor énfasis en las voces históricamente marginadas. La omisión, en los libros de texto, de la historia y las culturas de poblaciones minoritarias lleva a los estudiantes a presuponer que dichas poblaciones no existen. Escritoras y autores de grupos étnicos como el que engloba a los 150 millones de afrodescendientes en América Latina son, con frecuencia, relegados a asignaturas optativas que pocos alumnos cursan.

Entre los principales logros de CUNY en estas últimas décadas, destacaría la creación de varios programas cuyo terreno de investigación son precisamente las comunidades latinas de las que proviene buena parte de su estudiantado. Hunter College cuenta con un Departamento de Estudios Puertorriqueños, City College con el Instituto de Estudios Dominicanos y, desde 2012, Lehman College es la sede del Instituto de Estudios Mexicanos. A los aciertos de estas iniciativas educativas, se unen los cursos y seminarios en estudios literarios y lingüísticos del programa doctoral en Lenguas y Literaturas Hispánicas y Luso-brasileñas del Centro Graduado de CUNY donde se imparten asimismo clases de literatura y lingüística vascas. “No toda la cultura que se hace en España es en español, y no toda la cultura que se hace en español se hace en España”, precisaba el escritor Antonio Muñoz Molina al asumir en 2004 la dirección del Instituto Cervantes en Nueva York (Muñoz, 2004:1).

La promoción y enseñanza del idioma hablado por dos millones de neoyorquinos cuenta, por otro lado, con el fuerte respaldo de dos reconocidas universidades privadas, Columbia University y New York University. En esta última el alumnado puede optar, junto a las clases de lengua y culturas hispánicas, a cursos monográficos que abarcan desde la Revolución Cubana hasta el estudio de las relaciones de la Península Ibérica con el mundo árabe-musulmán. Su departamento de español y portugués es también el único en la ciudad que ofrece clases de quechua, dado el número creciente de hablantes de esta lengua indígena que reside en Nueva York y Nueva Jersey. La universidad alberga asimismo el Centro Juan Carlos I de España, que patrocina un variado programa de eventos culturales abiertos a la comunidad hispanohablante de la ciudad. Dotada con una magnífica biblioteca, New York University aloja los archivos de

la Brigada Lincoln, que formaron voluntarios estadounidenses para defender la Segunda República durante la Guerra Civil española.

Son los departamentos de lenguas modernas de las universidades en los distritos periféricos de la ciudad los que afrontan los mayores retos al no disponer ni de los medios ni del elevado número de alumnos que asisten a las universidades mencionadas anteriormente. A este desafío constante se le suma hoy la polémica sobre el futuro de la enseñanza de las humanidades y su vigencia en una sociedad que depende cada vez más de las innovaciones tecnológicas. Lamentablemente, esta crisis es evidente en el lugar al que ha sido relegada la enseñanza de una segunda lengua en el plan curricular de muchos centros universitarios. En 1994-1995, el 67,5 por ciento de las universidades norteamericanas requería cursar una lengua extranjera en los estudios de licenciatura; en el año académico 2009-2010, dicho porcentaje se reducía al 50,7 por ciento.

La estrategia seguida en muchos casos ha consistido en aunar esfuerzos, compartiendo docentes y recursos con otros departamentos de la misma universidad. Fruto de esta colaboración son con frecuencia las clases con un enfoque interdisciplinar que exploran las conexiones entre distintas materias o entre manifestaciones culturales de dos o más países. Como ejemplo pondría el curso que, bajo el título “Milagros y masacres”, una colega del departamento de literatura inglesa y yo impartimos juntas, durante la primavera de 2012, en torno a las relaciones entre judíos, cristianos y musulmanes en la Europa medieval. El debate acerca de los intercambios y conflictos entre las tres culturas utilizó como herramientas tecnológicas la pizarra virtual, el internet y el aula remota, que conectaron a los estudiantes del campus ubicado en Nueva York con el situado en las afueras de la ciudad. Como suele ocurrir, el proyecto final –una visita guiada al centro histórico de Sevilla, Córdoba y Granada – entusiasmó a los dos grupos más que los textos y documentales que analizaron en un programa de aprendizaje en línea. “Leer literatura medieval sobre la expulsión de los judíos no despertó las mismas emociones que recorrer los callejones vacíos de la judería”, escribía una de las alumnas del curso en un artículo para la gaceta estudiantil. “Para conocer las calles de Sevilla”, defendía la estudiante, “nos perdimos durante horas;

para vivir el ambiente de la ciudad, probamos su comida. Para saber lo que sentía el país, hablamos con su gente, perdiéndonos a veces en la traducción” (Jacolbe, 2012: 4).

En 1995 ACTFL (Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras) proponía cinco criterios o estándares nacionales, conocidos como las cinco “Ces”, en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades. Los cuatro primeros capacitan al educando para alcanzar el quinto objetivo, comunidades, al utilizar la lengua como herramienta de comunicación con los hablantes de ese idioma dentro o fuera del espacio donde ha sido aprendido formalmente. Sobre este último estándar se asientan las bases del aprendizaje-servicio, una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio solidario en un proyecto con utilidad social. Lo que distingue el aprendizaje-servicio de un voluntariado no es solo la conexión que se establece entre el aprendizaje de contenidos y competencias con la realización de tareas de acción social, sino también la reflexión crítica sobre la experiencia que se espera de sus participantes. En junio de 2013, la revista *Hispania*, editada por la Asociación Americana de Profesores de Español y Portugués (AATSP), corroboraba, con un número dedicado a la teoría y práctica en los Estados Unidos del aprendizaje-servicio, el alcance de este modelo socioeducativo en la enseñanza de una segunda lengua. “El beneficio que aporta implicarse socialmente con una comunidad es irrefutable ya que comporta pertinencia lingüística y contexto cultural” (Spaine, 2013: 201), recalcaba Sheri Spaine Long, coordinadora de la edición de este número de la revista.

En Nueva York, como en el resto del país, son numerosas las universidades cuyo plan curricular comprende disciplinas específicas vinculadas a prácticas profesionales o a un proyecto social. En los departamentos de lenguas modernas, los cursos de literatura y cultura hispánicas han servido con frecuencia de punta de lanza de una estrategia educativa cuyas raíces se remontan al pedagogo Paulo Freire y los principios transformadores de su método, según el cual todo proceso educativo debe partir de la realidad que rodea a cada individuo. Desde 2007 el departamento del que formo parte viene impartiendo cursos que enlazan el currículo académico con el servicio en una comunidad hispanohablante de Nueva York o en la ciudad de León, en Nicaragua.

Clases en torno a escritoras y activismo social o sobre derechos humanos e inmigración en las Américas proponen, entre otros objetivos, fomentar la interacción del alumno con comunidades demográfica y culturalmente diversas, así como su capacidad crítica en la reflexión sobre dicha experiencia. A este compromiso social también se suman cada cuatrimestre las actividades del club estudiantil Proyecto Nicaragua, cuyos miembros reúnen fondos y material escolar a la vez que promueven el apoyo y la solidaridad de profesores y alumnos con las familias de “El Esfuerzo”, una de las comunidades más necesitadas en el extrarradio de León. Entre los proyectos de mayor impacto llevados a cabo en estos últimos años, destacaría la escolarización de niños y niñas de entre 3 y 5 años de edad y la creación de un parque con un espacio habilitado para las actividades socioculturales de la comunidad.

Las dos aproximaciones que tradicionalmente han prevalecido en la enseñanza de una lengua extranjera fluctúan entre la que tiene como meta preparar al estudiante de una segunda lengua a ser tan competente como un nativo y la que integra su historia, cultura y literatura. Este énfasis en la competencia translingüe y transcultural explica, entre otros factores, el auge de los programas de estudios en el extranjero o estudios globales vinculados a una universidad o departamento académico. Según los últimos datos de la encuesta “Puertas Abiertas” (*Open Doors*) realizada por el Instituto de Estudios Internacionales de Nueva York, en 2011-12 el número de alumnos norteamericanos en programas de estudios en el extranjero se elevaba a 289.000, de los que alrededor de 15.000 estaban inscritos en programas de lenguas modernas. En la lista de los veinticinco países que registraban las cifras más elevadas de estudiantes procedentes de los Estados Unidos, tanto en carreras técnicas como en ciencias y humanidades, figuraban siete países hispanohablantes, incluida España, que ocupa el tercer lugar tras Gran Bretaña e Italia. Asimismo, New York University (NYU) es la universidad norteamericana con el mayor número de participantes en programas de estudios en el extranjero, como el que viene ofreciendo desde hace varias décadas en Madrid, donde sus alumnos pueden cursar un máster en estudios culturales, literarios y lingüísticos o en la enseñanza del español y el inglés como segunda lengua.

Más allá del ámbito académico, el Instituto Cervantes, en pleno corazón de Manhattan, es el organismo que con mayor empeño promueve la enseñanza del español en la metrópolis neoyorquina. Junto con un segundo centro en Brooklyn, el Cervantes de Nueva York imparte además de sus cursos generales de lengua y cultura, talleres de formación para profesores de español y clases para hispanohablantes, en las que el debate sobre temas candentes de la actualidad latinoamericana o española enlaza con la vibrante cultura latina de la ciudad. Su sede en las antiguas casas ajardinadas de Amster Yard es a la vez el punto de encuentro donde confluyen a diario escritores, artistas y cineastas de ambas orillas del Atlántico.

“Históricamente, España ha sido siempre una nación de muchas lenguas”, resalta el folleto informativo de su programa académico para el año en curso, puntualizando que “el Instituto Cervantes considera este patrimonio lingüístico una de las principales riquezas culturales de España” (24). Estas breves líneas son, en esencia, sus palabras de presentación para las clases de catalán, vasco y gallego, que podrían quedar en entredicho a raíz de la polémica desatada por uno de sus últimos eventos culturales. El acto de promoción, a cargo de una asociación privada, de unos vinos de denominación catalana en el recinto del Cervantes, fue este mes virulentamente criticado en las redes sociales al haberse colgado en el patio-jardín la estelada o bandera independentista catalana. “El Cervantes de Nueva York, soporte del independentismo catalán”, decían los titulares alarmistas del artículo publicado por el periódico ABC este pasado 10 de junio (Gubern, 2014:1).

Junto con el Instituto Cervantes, los centros *Queen Sofía Spanish Institute* y *Americas Society / Council of the Americas*, desarrollan desde sus respectivas sedes en Park Avenue un intenso programa cultural que sustentan exposiciones, conciertos, eventos literarios y conferencias en torno a las relaciones transatlánticas, la actualidad iberoamericana y sus protagonistas. A través de su *Review: Literature and Arts of the Americas*, esta reconocida publicación de *Americas Society / Council of the Americas* ha desempeñado desde el pasado siglo un papel fundamental en la promoción en Estados Unidos de figuras clave de la literatura hispánica contemporánea, desde Gabriel García Márquez y Guillermo Cabrera Infante hasta nuestro más reciente Premio

Nobel Mario Vargas Llosa. A los esfuerzos pioneros de esta revista se atribuye asimismo el impulso que facilitó la publicación, en 1970, de la primera edición en inglés de *Cien años de soledad*.

En muchos sentidos, Nueva York representa mejor que ninguna otra metrópoli estadounidense la creciente latinización del país. Su población hispana, la mayor y más diversa de los Estados Unidos, es un microcosmos de las Américas. A diferencia de ciudades como Los Ángeles o Miami, donde mexicanos o cubanos prevalecen respectivamente sobre el resto, los portorriqueños en Nueva York -el grupo dominante- constituyen actualmente menos del 35% de los latinos, seguidos por los dominicanos, mexicanos, ecuatorianos, colombianos, centroamericanos de todas las nacionalidades y ciudadanos de prácticamente toda Sudamérica (Remeseira, 2010: 2-3). No es sorprendente, por lo tanto, el amplio abanico de instituciones culturales que han arraigado desde el pasado siglo en la ciudad de los rascacielos. El Museo del Barrio, La Casa Azul, Repertorio Español, Newyorican Poets Café y la Sociedad Hispánica de América son, entre otras, las entidades más visitadas por los grupos de escolares y estudiantes universitarios que indagan en la identidad panhispánica de Nueva York.

La labor educativa de El Museo del Barrio, el principal museo latino de los Estados Unidos, se remonta a sus propios orígenes, cuando en 1969 abrió sus puertas en el aula de una escuela pública, en pleno centro de *El Barrio*, el Harlem hispano (*Spanish Harlem*) cuya población era entonces mayoritariamente portorriqueña. El traslado, una década después, a su sede actual en la Quinta Avenida supuso un replanteamiento de su misión, al proyectar una mirada más amplia que abarca no solo la creación artística latina sino también la asociada con toda Latinoamérica. En *El Barrio*, y a pocas manzanas del museo, se encuentra la librería y centro cultural *La Casa Azul*. Sus eventos bilingües y proyectos socioeducativos sirven hoy al núcleo de inmigrantes del estado de Puebla, México, que se han establecido en Puebla York, como llaman a la gran urbe estadounidense.

Si en Nueva York confluyen, como señala Muñoz Molina, “todos los ríos del idioma, todos los acentos” (2007:1), ¿qué español escuchan, entonces, nuestros alumnos en este hervidero panhispánico? ¿De qué modo la diversidad de

hispanoparlantes ha fortalecido la lengua que hablamos en el aula? ¿Existe un español neoyorquino?. Si bien el español caribeño es hablado por el 72% de los latinos de Nueva York, una serie de factores sociales y lingüísticos que lo estigmatizan han impedido que éste predomine en la nivelación dialectal que inevitablemente ocurre en las escuelas, la calle y el trabajo. La actitud negativa hacia el español antillano que mostraban numerosos hispanohablantes (incluidos los dominicanos, cubanos y portorriqueños), en una encuesta realizada por la lingüista Ana Celia Zentella, contrastaba con la expresada por los colombianos, los únicos que a la pregunta sobre si su español es el que se debería enseñar en las escuelas neoyorquinas, respondieron mayoritariamente que sí. La seguridad o inseguridad lingüística del latino puede atribuirse a múltiples razones, desde su nivel de educación formal hasta factores de índole política, socio-económica y racial (Zentella, 2010: 327-328).

Evidentemente, la composición demográfica, cada vez más diversa, de los profesores de L2 y los materiales didácticos que utilizan han aportado también su grano de arena al controvertido debate en torno al uso del español estándar. “El español estándar no existe, es una abstracción. Hay tantas variedades de español como hablantes; sean nativos o no”, afirmaba María Ángeles Torres, en el curso de verano de ELE organizado conjuntamente por el Instituto Cervantes y la Universidad de Almería en 2012. Para esta profesora de la Universidad de Cádiz, el lugar de nacimiento y las vivencias personales del hablante determinan que cada individuo se exprese con una variedad propia e irrepetible (Universidad de Almería, 2012:1). Por el contrario, el filólogo Richard Bueno proponía, en las II Jornadas Didácticas convocadas por el Instituto Cervantes de Manchester, “el llevar a la enseñanza de L2 el *ámbito compartido* por la mayor parte de las variedades de la lengua objeto de estudio y complementarlo con la exposición a modalidades de dichas variedades” (2009:19). Es este planteamiento por el que se decanta la mayoría de los docentes neoyorquinos y las ediciones anotadas de textos literarios hispánicos publicadas en los Estados Unidos.

Mis colegas de departamento incluyen, entre otros, una cubana, un peruano, una chicana, una catalana, un colombiano y una estadounidense de Wisconsin que en nuestras reuniones dentro o fuera de la facultad me suele preguntar: “y vos, María,

¿qué decís?”. Nuestras conversaciones se desenvuelven, como el habla oral de nuestros conciudadanos, en un español abierto a las cadencias, acentos y registros de una lengua en constante expansión, que ha dado como fruto el polémico Spanglish, vituperado por los puristas del idioma y, a la vez, defendido por los que reconocen la coexistencia, en la ribera norteamericana y desde hace cuatrocientos años, de dos mundos destinados a entenderse.

Bibliografía

- Bueno Hudson, Richard (2009), “El español y sus variedades: implicaciones en el aula de de español como lengua extranjera”. En: *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manc_hester_2009/04_bueno.pdf. (5. 5. 2014).
- Del Valle, José / García, Ofelia (2013): “Introduction: The Making of Spanish: US perspectives”. En: Del Valle, José, (ed.): *A Political History of Spanish. The Making of a Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 249-259.
- Fernández de Alba, Francisco/Pérez del Solar, Pedro (2006): “Hacia un acercamiento cultural a la literatura-hispanoamericana”. En: *Iberoamericana*, VI, 21, pp. 99-107.
- Gubern, Alex (2014), “El Cervantes de Nueva York, soporte del independentismo catalán”. En: *ABC* 10 Junio 2014. <http://www.abc.es/espana/20140610/abc-cervantes-nueva-york-indepentismo-201406090918.html>. (10.6.2014).
- Instituto Cervantes (2013), *Resumen del Informe 2013 “El español: una lengua viva”*. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.htm. (1.5.2014).
- Instituto Cervantes New York (2013). *Academic Program 2013-2014*, pp. 3-49.
- Jacolbe, Jessica (2012): “Road Trip! A Freshman Global Studies Experience”. En: *The Spirit*, III, 1, pp. 4.
- Modern Language Association (2010), *Language Enrollment Database, 1958-2009*. http://www.mla.org/cgi-shl/docstudio/docs.pl?fisurvey_results. (1.5.2014).
- Muñoz, Julián (2004): <http://www.libertaddigital.com/sociedad/antonio-munoz-molina-viaja-a-nueva-york-para-tomar-contacto-con-el-instituto-cervantes-1276225420/>. (4.5. 2014).
- Muñoz Molina, Antonio (2007): “Paisajes del idioma”. En: *El País* 24 marzo 2007. http://elpais.com/diario/2007/03/24/babelia/1174696761_850215.html. (4. 5. 2014).
- Remeseira, Claudio Iván (2010): “New York City and the Emergence of a New Hemispheric Identity”. En: Remeseira, Claudio Iván, (ed.): *Hispanic New York*. New York: Columbia University Press, pp. 1-30.
- (2013), “US is the 5th largest Spanish-speaking country: new Census interactive map”. <http://nbclatino.com/2013/08/07/us-is-5th-largest-spanish-speaking-country-new-census-interactive-map/>. (1.5.2014).

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Spaine Long, Sheri (2013): "Editor's Message: Focusing on the Scholarship of Community Engagement". En: *Hispania* 96, 2, pp. 201-202.

Stavans, Ilan (2005): "The Challenges Facing Spanish Departments". En: *The Chronicle of Higher Education* 51, 47, pp. B6-7.

Universidad de Almería (2012), "Noticia. M^a Ángeles Torres: "El español estándar no existe, es una abstracción. Hay tantas variedades de español como hablantes; sean nativos o no"
http://cms.ual.es/UAL/universidad/organosgobierno/gabcomunicacion/noticias/13JUL2012_PARRONDO.

Zentella, Ana Celia (2010): "Spanish in New York". En: Remeseira, Claudio Iván, (ed.): *Hispanic New York*. New York: Columbia University Press, pp. 321-353.

Los estudiantes hispanohablantes en la escuela italiana: una oportunidad de enriquecimiento mutuo

Raffaella Odicino^A

Università Cattolica del Sacro Cuore (Milán, Italia)

RESUMEN: Este artículo se plantea brindar un panorama de la presencia de los alumnos hispanófonos en la escuela italiana, así como registrar su condicionamiento positivo al incremento del español como lengua extranjera en el sistema educativo del país. Las comunidades hispanohablantes son entre las más consistentes en Italia y la escuela, consiguientemente, ha visto crecer en sus aulas el número de estudiantes cuya lengua materna es el español. Estos alumnos constituyen un verdadero *punte* entre las culturas propias y la italiana. Un primer resultado concreto es el aumento incesante de la enseñanza de E/LE, en cuyas aulas los estudiantes hispanófonos constituyen un sólido y eficaz punto de partida para transformar la diversidad cultural en un valor de la sociedad actual.

Introducción

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba *normal*, ahora se ha convertido en *diverso*. La diversidad constituye actualmente la norma. Avanzar en la nueva dirección exige *aprender a desaprender*.

Rosa M. Rodríguez Izquierdo (2004:200)

A partir de los años 70 del siglo pasado, Italia cuenta con la presencia de un número constantemente creciente de extranjeros que la ha ido transformando de un país de emigración en un país de inmigración. Presencia que se puede registrar en los más diversos sectores de la sociedad, aunque es muy frecuente identificarla con un espacio de marginalidad económica y social, inestabilidad y hasta conflictividad.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (ISTAT, 2013) la presencia en Italia supera actualmente los 5 millones¹, sin incluir una estima aproximada de las muchas personas con posición irregular. Los informes de los dos organismos de la Conferencia Episcopal italiana, Cáritas y la Fundación Migrantes, achacan la consistente presencia de irregulares en el territorio italiano a la debilidad de las leyes en materia de protección laboral, en muchos casos fuertemente discriminatorias respecto de la ya fuerte precariedad del mercado del trabajo italiano:

Son aún demasiadas las víctimas de trata por explotación sexual o laboral que piden un reconocimiento y protección social, fuertemente debilitada en estos últimos años por una política que parece tratar con escasa

^A **Raffaella Odicino** es investigadora confirmada de Lengua y Traducción Española y profesora de Lengua y Lingüística Española en el Departamento de Ciencias Lingüísticas y Literaturas Extranjeras de la Universidad Católica de Milán. Su dirección de correo electrónico es: raffaella.odicino@unicatt.it

atención, cuando no olvidar, los recorridos y los instrumentos necesarios para la igualdad de oportunidades.²

Si por parte de las instituciones el reconocimiento de las discriminaciones es débil, también por la dificultad objetiva de alcanzar todos los ámbitos en los que sería necesaria una presencia constante y efectiva, en Italia está aumentando la labor de las asociaciones y del voluntariado con el objetivo de construir una red de apoyo e intercambio. El asociacionismo y el voluntariado entran en todos los *lugares* de la vida como, por ejemplo, los diferentes servicios (hospitales, cárceles), el mundo del trabajo y la escuela.

Según los citados informes Cáritas / Migrantes, en 2013 en Italia el fenómeno migratorio desde el extranjero no ha crecido sensiblemente, pero sí se ha mantenido constante. Por otra parte, a pesar de los retornos al país de origen o de la elección de nuevos destinos europeos capaces de ofrecer una mayor estabilidad económica y nuevas posibilidades de trabajo, el crecimiento interno de los migrantes ha aumentado gracias a los nacimientos y a las reunificaciones familiares.

La inmigración en la Italia de la crisis

No obstante la crisis mundial de estos últimos años, que ha marcado una disminución de los flujos migratorios a nivel general, otros factores han contribuido a un aumento de los mismos sobre todo en la zona meridional europea, donde España e Italia han visto crecer el número de ciudadanos extranjeros residentes, que constituían en 2010 respectivamente el 17% y el 14% de las presencias en Europa (33,3 millones de extranjeros en UE). En 2013, en Italia, esta presencia ha aumentado de un 8,2% respecto al año anterior. Dentro de los ciudadanos no comunitarios, el 24,1% en 2013 estaba constituido por menores de edad y los hijos de padres extranjeros en 2012 fueron el 15% del total de los nacimientos en Italia (los hijos de las parejas mixtas fueron el 20,1% del total de los nacidos en 2012)³.

El incremento se debe, según el Informe ISTAT, a los nacimientos en las familias extranjeras, que han brindado un aporte notable a los índices de natalidad en el país. Además, se ha registrado un constante crecimiento de la presencia femenina en las comunidades no italianas (que supera el 53% del total de los extranjeros) debido a las altas posibilidades ofrecidas por el trabajo doméstico respecto a otros sectores del mercado laboral. Consiguientemente, la presencia femenina que permanece un tiempo bastante largo o de forma estable en el territorio

conlleva no solo un aumento de los nacimientos, sino también de la reunificación con los eventuales hijos nacidos en el país de origen. Dato aún más importante, si consideramos que en las comunidades hispanohablantes más numerosas (Ecuador y Perú) el porcentaje de población femenina es del 60% aproximadamente⁴.

El derecho a la ciudadanía italiana y a la educación

Nacer en Italia no significa ser ciudadano italiano. Italia es uno de los pocos países europeos aún anclados a un sistema de adquisición de la ciudadanía basado en el *ius sanguinis* y no en el *ius solis*⁵.

Sin embargo, los menores 'ciudadanos no italianos' (*Cni*) nacidos en Italia o en un país extranjero, gozan del mismo derecho a la educación que sus coetáneos que poseen la ciudadanía.

El aumento de la población escolar de ciudadanía no italiana en los últimos años ha sido constante:

Alumnos con ciudadanía no italiana en el sistema escolar italiano a.e. 2001/2002 – 2011/2012					
A.e.	Alumnos Cni	Infancia	Primaria	Secundaria I Grado	Secundaria II Grado
2001/2002	196.414	39.445	84.122	45.253	27.594
2002/2003	239.808	48.072	100.939	55.907	34.890
2003/2004	307.141	59.500	123.814	71.447	52.380
2004/2005	370.803	74.348	147.633	84.989	63.833
2005/2006	431.211	84.058	165.951	98.150	83.052
2006/2007	501.420	94.712	190.803	113.076	102.829
2007/2008	574.133	111.044	217.716	126.396	118.977
2008/2009	629.360	125.092	234.206	140.050	130.012
2009/2010	673.800	135.840	244.457	150.279	143.224
2010/2011	710.263	144.628	254.653	157.559	153.423
2011/2012	755.939	156.701	268.671	166.043	164.524
2012/2013	786.630	164.589	276.129	170.792	175.120

(Elaboración propia datos MIUR extraídos de *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013*, en <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>).

Si en el a.e. 2001/2002 los alumnos *Cni* representaban el 2,2% del total de los inscritos, en 2012/2013 han llegado a constituir el 8,8%. Aumento que se registra en todos los niveles escolares.

La presencia de alumnos *Cni* se va configurando, entonces, como un rasgo estructural irreversible de la escuela italiana. Por eso, a partir del año escolar 2007/2008, el Ministerio de la Educación (MIUR) ha empezado a relevar el dato que indica la distribución interna de estos alumnos, dividiéndolos en dos grandes grupos:

- los nacidos en Italia, que de hecho forman parte, desde el punto de vista de la lengua, del conjunto que Moreno Fernández (2009) define Grupo de Dominio Nativo (GDN) y
- los que se van incorporando al sistema italiano y han vivido la primera fase de escolarización en su país de origen (y forman parte del Grupo de Competencia Limitada -GCL-).

Se trata de dos realidades que requieren estrategias de atención necesariamente diferentes. En particular los recién llegados, sobre todo los adolescentes que se incorporan al sistema italiano con escolarización previa, no conocen la lengua local y no pueden desenvolverse ágilmente entre estilos de enseñanza y reglas a menudo muy diferentes de las de su país de origen.

Los alumnos hispanohablantes

La presencia de los alumnos hispanohablantes en las escuelas italianas corresponde a un 8% del total de los alumnos *Cni*. Los dos grupos más consistentes, Ecuador y Perú, se ubican respectivamente en novena y décima posición con 18.973 y 18.396 inscritos en el año pasado⁶. Más distanciados se posicionan Colombia (con 4.438 inscritos), Bolivia (2.656), Argentina (2.412), El Salvador (2.356), Cuba (1.911), España (1.770), Venezuela (1.329), Chile (753), República Dominicana (725), México (519), Honduras (316), Uruguay (314), Paraguay (240), Costa Rica (188), Guatemala (170), Nicaragua (87) y Panamá (39)⁷. Estos datos nos dicen claramente que la variante del español más hablada en la sociedad y en las escuelas italianas es la andina.

La distribución de los estudiantes hispanohablantes en el territorio italiano no es homogénea, sin embargo las dos principales comunidades resultan claramente ubicadas: los ecuatorianos se concentran en Génova y Milán, mientras que los

peruanos están presentes sobre todo en las grandes áreas urbanas como Génova, Turín, Milán, Florencia y Roma según muestran los siguientes gráficos⁸:

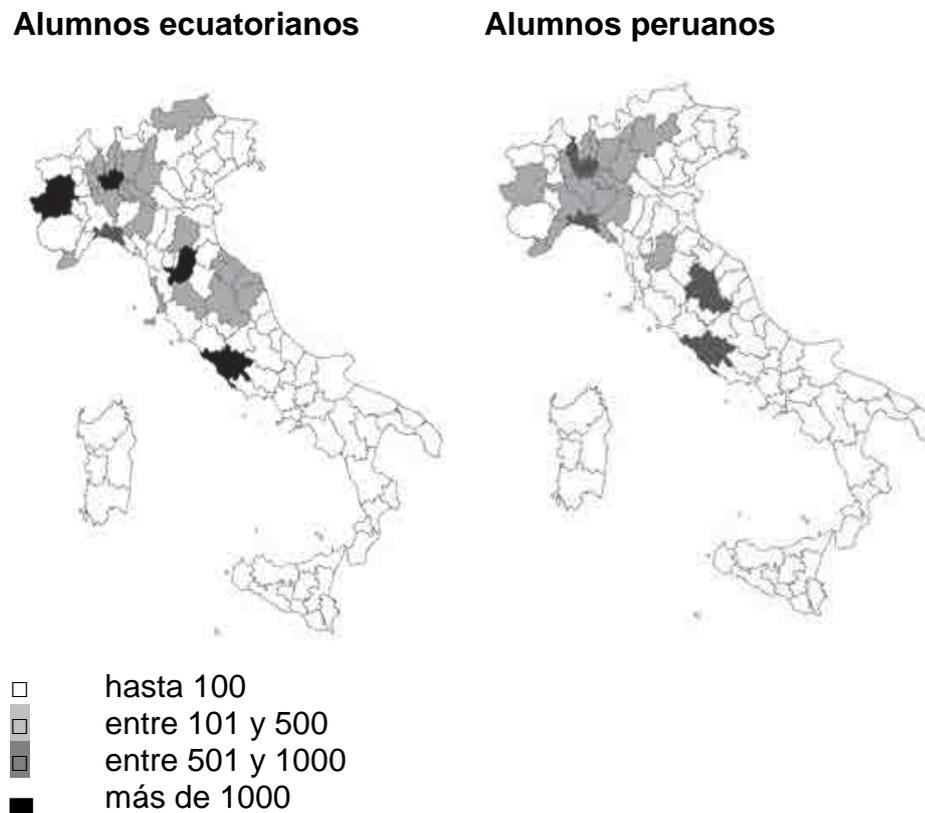


Figura 1. Distribución por áreas urbanas de los alumnos ecuatorianos y peruanos en Italia

Según los datos del Ministerio de la Educación, el 33% de los alumnos ecuatorianos y el 33,9% de los peruanos se encuentran en la escuela secundaria de II grado, por una cuota de 11 puntos porcentuales superior a la de la totalidad de los estudiantes extranjeros (2012/2013). Otro dato relevante es que el 86,3% de los estudiantes de la escuela de segundo grado ecuatorianos y el 83,4% de sus coetáneos peruanos están inscritos en un instituto técnico o profesional, superando la media nacional de los estudiantes *Cni* (77,1%)⁹.

Estas cifras nos sugieren que, a pesar de que no es frecuente el abandono escolar, los estudiantes ecuatorianos y peruanos tienen bajas expectativas y la escuela, como sistema, no es un punto de referencia eficaz para orientarlos. En efecto, según las investigaciones de G. Dalla Zuanna (2012: 2) de la Universidad de Padua

El sistema escolar italiano no está pensado para los inmigrados, ni tampoco para los indigentes o aquellos que provienen de familias con bajo nivel de instrucción. [...] Además, los chicos extranjeros [...] deben superar ulteriores obstáculos relacionados con su condición de inmigrados. No es casual que también los jóvenes extranjeros que terminan la escuela secundaria de primer grado con buenos resultados tiendan de todas maneras a elegir ciclos escolares breves, que favorezcan una más rápida incorporación al mercado del trabajo¹⁰.

La concentración de jóvenes ecuatorianos y peruanos en los institutos técnicos y profesionales de segundo grado se debe también a la percepción que ellos tienen de sus posibilidades, capacidades y, en definitiva, de su autoestima. Sus coetáneos ciudadanos italianos tienden a elegir estudios más arduos, aun cuando han tenido resultados mediocres en la escuela secundaria de primer grado.

La percepción del español en Italia

Es frecuente minimizar las diferencias lingüísticas entre el español y el italiano y, consiguientemente, considerar mínimas las dificultades de integración en la escuela italiana por parte de los alumnos hispanohablantes. Por lo tanto, como observa D. Carpani (2010:123), en el caso de los *latinos* en Italia se tiende casi a suponer una integración 'automática', puesto que la lengua se considera el único obstáculo que se debe superar:

En una tradición educacional como la nuestra, en la que el fracaso está tan íntimamente relacionado con los programas y las modalidades de evaluación, y tan poco con el principio de la realización personal, no extraña que la falta de logros se achaque principalmente al escaso conocimiento de la lengua hablada en el país de llegada. De ahí que aún hoy las medidas adoptadas en las escuelas se concentren fundamentalmente en la alfabetización de los adolescentes en la segunda lengua (L2).

La realidad, naturalmente, es mucho más compleja y las dificultades lingüísticas son solamente la punta del iceberg de una situación de no integración a nivel profundo, de *anomia* que la escuela no contribuye a mejorar. Buscar la solución técnica de un déficit lingüístico no tiene en la debida consideración, en efecto, el peso que la condición de inmigrante tiene en el proceso de aprendizaje¹¹.

La realidad es efectivamente mucho más compleja, como lo demuestran los estudios realizados sobre la integración de los alumnos hispanohablantes en las escuelas españolas que, a pesar de la coincidencia entre lengua materna (LM) y L2, experimentan los mismos problemas que sus compañeros en Italia:

“Mal, mal, porque son nuevos compañeros, nuevos profesores, no sabe uno en qué parte está. Mal, uno lo vive mal”. (Arturo, colombiano, 17 años).

“Y, además aquí, cuando llegas, te bajan de curso” (Alberto, colombiano, 17 años).

“Allá el estudio era más fácil, sacaba diecinueves y ahora mira cuántas [asignaturas] me quedan” (María, ecuatoriana, 15 años).

“Hay muchos latinos que tienen un nivel de absentismo tremendo” (Wilson, dominicano, 17 años)¹².

El español en Italia: lengua de estudio y lengua de inmigración

En las últimas décadas, la presencia del español lengua extranjera (E/LE) en las escuelas y universidades italianas ha crecido constantemente¹³, y es hoy la segunda lengua extranjera más estudiada después del inglés.

Por otra parte, es cada día más frecuente escuchar hablar español en las calles, encontrar pequeñas tiendas de alimentos importados, tener acceso a medios de comunicación y servicios dirigidos a las comunidades hispanas¹⁴.

La lengua española en Italia presenta, en el análisis de M.V. Calvi (2010: 90), aspectos contradictorios “[...] nos encontramos frente al contraste entre el prestigio y la *visibilidad* del español como lengua extranjera, y su *invisibilidad*, o escasa visibilidad, como lengua inmigrada [...]”¹⁵.

El español lengua inmigrada tiende entonces, en la realidad italiana, a ser considerado como lengua de *sectores invisibles*, económicamente débiles, de poco prestigio social y con pocas posibilidades de ascenso social.

Esta percepción también se puede observar en los hábitos lingüísticos de gran parte de las comunidades hispanoamericanas, donde las relaciones padres / hijos tienden a menudo a establecerse en italiano, desarrollando un bilingüismo sustractivo¹⁶, revelando unas actitudes lingüísticas que relacionan la lengua del país de origen con una situación de ‘inferioridad’ que lleva a cuestionar más o menos conscientemente el prestigio de la propia cultura.

Por parte de los jóvenes hispanohablantes, esa *inseguridad* acerca de la lengua del país de origen puede manifestarse también en el momento que debería ser el de mayor confirmación de su prestigio: cuando se estudia en la escuela como LE.

Los estudiantes hispanohablantes en el aula de E/LE: un enriquecimiento mutuo

Podemos interpretar el éxito del español LE en Italia como un primer dato positivo relacionado con las numerosas presencias de hispanohablantes en el país y, consiguientemente, en las aulas.

Los estudios que se están realizando en las escuelas y universidades italianas (Ariolfo, Carpani, Sanfelici, 2011; Ariolfo, 2012; Carpani, 2010, 2013) demuestran que los alumnos hispanohablantes asignan un nuevo valor a la lengua española cuando esta aparece en el aula como materia curricular. Es un momento de *rescate*, en el cual, sobre todo los alumnos adolescentes que a menudo se encuentran entre compañeros de edad inferior¹⁷, pueden utilizar libremente todas las habilidades, no solo lingüísticas, sino cognitivas, que no pueden aprovechar en todo su potencial en las aulas en L2, ocupando el papel de *el que sabe*:

“[...] a ellos (los compañeros) les gusta escucharnos hablar en español y aprenderlo sobre todo, nos preguntan siempre el significado de las palabras que usamos y las aprenden, con gusto [...]. (B., 18 años, declaración adaptada de Ariolfo 2012:267).

Identificando modelos de buenas prácticas educacionales

En el aula de E/LE se combinan objetivos lingüísticos y motivacionales. Por una parte, los estudiantes hispanohablantes también deben consolidar sus competencias en la LM, pero pueden hacerlo desde un punto de partida privilegiado y alcanzar los objetivos lingüísticos más rápidamente que sus compañeros itálofonos, aumentando su autoestima y su motivación (intrínseca y extrínseca). Es obvio que el profesor de E/LE debe saber crear un contexto motivador y no caer en crasos errores como el de corregirlos injustificadamente, en vez de valorizar su saber, haciéndole percibir su español como *incorrecto*, cuando no *otra lengua*:

“En el colegio al que iba antes tenía español, pero me iba mal, porque era español de España. Y la profesora siempre me regañaba por lo que yo decía... O sea que quería que dijera las palabras que hablan en el español de España, no del español latino. Por eso, después de un tiempo, yo no decía nada...Me quedaba callada” (M. 16 años, en Ariolfo 2012:265-266).

La adaptación de las prácticas educacionales a la nueva realidad requiere algunas consideraciones previas:

- no considerar los alumnos hispanohablantes como una presencia aparte

dentro del aula, con necesidades educativas especiales que pueden entorpecer las dinámicas de aprendizaje. Siendo el español para ellos lengua de adquisición y no de aprendizaje, los estudiantes hispanohablantes serán especialmente brillantes a nivel comunicativo (a pesar de las inevitables interferencias). Capacidad comunicativa, esta, que deberíamos valorizar pues, desarrollando destrezas colaborativas, pueden funcionar como *estudiantes puente* en la reflexión sobre las simetrías y disimetrías entre la lengua italiana y la española y el funcionamiento de los dos códigos;

- adaptar los contenidos de los manuales y seleccionar materiales auténticos también *en función de la procedencia de los estudiantes hispanohablantes presentes en el aula*, para que ellos (y sus compañeros) vean reconocida y valorizada la cultura de su país de origen y profundicen sus peculiaridades en los ámbitos que reglamentan las relaciones interpersonales y las convenciones sociales;
- realizar campañas de sensibilización entre escuela y familia, sin olvidar las *implicaciones emocionales* implícitas en el uso de la LM entre madre e hijo. En muchos casos las familias inmigradas tienden a utilizar el italiano en el hogar, con la (encomiable pero no eficaz) intención de ayudar a los hijos a integrarse en la escuela y aumentar así el nivel de aceptación por parte de la sociedad de acogida.

Conclusiones

En el contexto italiano evitar banales generalizaciones sería fácil: las estadísticas demuestran cuál es el área hispanohablante más representada en el territorio, siempre sin olvidar las comunidades numéricamente menores. El primer paso es *conocer*. En el aula de E/LE el profesor puede ser un *animador competente*, que indica el recorrido correcto para conocer y apreciar las peculiaridades lingüísticas y culturales de todos los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor puede *describir* la cultura, las características comunes de un grupo, pero no los puede hacer *manejables* sin la participación activa de los alumnos. Evitando actitudes etnocéntricas y representaciones negativas del otro¹⁸, el docente puede recordar algunos hábitos significativos como el tono de la voz, la proxémica, la

cinésica, la cronemia, la cortesía e invitar los estudiantes a explicar cómo los interpretan y manejan.

Un segundo paso puede ser la profundización de los usos lingüísticos mediante la ampliación de léxico y la presentación de temas gramaticales. En el estudio de los pasados, por ejemplo, se pueden pedir una páginas autobiográficas para combinar elementos lingüísticos y culturales: la formas verbales, su uso y la oportunidad de mantener y compartir la memoria.

Avanzar en la nueva dirección exige “aprender a desaprender”. Desaprender estereotipos, desaprender prácticas docentes pensadas para un alumnado virtual. En una sociedad que cambia, en una escuela que cambia, es necesario comprometerse a lograr una pedagogía de la equidad, capaz de brindar a todos nuestros alumnos los instrumentos que les permitan compartir, defender y ser orgullosos de sus propias raíces.

La implicación de las familias en el proceso educativo y la concientización de los estudiantes hispanohablantes pueden ser el punto de partida para una verdadera *didáctica solidaria* en las aulas de E/LE. Estos alumnos, portadores de unas culturas que no siempre reciben una aceptación a nivel general, constituyen, en realidad, un puente entre las culturas propias y la italiana y pueden condicionar positivamente las relaciones de enseñanza-aprendizaje, estableciendo una red de intercambio e interés con las diferentes zonas culturales del mundo hispanohablante y el país de acogida.

Como afirma G.Vázquez (2008:9) “Las personas que hemos hecho de la enseñanza de ELE nuestra profesión tenemos el derecho a mantener la identidad lingüística en nuestras clases”.

Nuestros alumnos también.

Bibliografía

- Andrade, Virginia (2011): *La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera*, Stockholms Universitet. Accesible desde <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>. Fecha de consulta: 30/09/2014.
- Ariolfo, Rosana (2012): “Gli atteggiamenti linguistici: uno strumento per la mediazione educativa”. En: Deluise, Danilo/Morelli, Mara (eds.): *La mediazione comunitaria: un’esperienza possibile*. Tricase (LE): Libellula Edizioni, pp. 258-

271.

- Ariolfo, Rosana/Carpani, Daniela/Sanfelici, Laura (2011): "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", *Lengua y migración*, [online], N. 3 Vol 1/2011, Universidad de Alcalá, pp. 53-72. Accesible desde <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/10821>>. Fecha de consulta: 29/09/2014.
- Calvi, Maria Vittoria (2010): "Interviste a immigrati ispanofoni Repertori linguistici e racconto orale". En: Calvi, Maria Vittoria/Mapelli Giovanna/Bonomi, Milin (eds.): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli, pp. 87-103.
- Caritas e Migrantes (2013): *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*. [online]. Accesible desde <www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/.../SintesiRapportoImmigrazione.pdf>. Fecha de consulta: 18/06/2014.
- Carpani, Daniela (2010): "Nuovi cittadini, nuove prospettive della scuola interculturale: le ricerche sul campo a Genova". En: Calvi, Maria Vittoria/Mapelli Giovanna/Bonomi, Milin (eds.): *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*. Milano: FrancoAngeli, pp. 119-131.
- Carpani, Daniela (2013): "Juntos por un futuro más equitativo. Potencial del currículo plurilingüe en un barrio mestizo de Génova", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas - Actas I Congreso*, [online], nr. 13, pp. 216-226. Accesible desde <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/>>. Fecha de consulta: 22/09/2014.
- Colombo, Maddalena/Ongini, Vinicio (eds.) (2014): *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale a.s. 2012/2013*. Quaderni ISMU, 1/2014, Milano: Graphidea. Accesible desde <www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf>. Fecha de consulta: 30/09/2014.
- Dalla Zuanna, Gianpiero (2012): "L'immigrazione mette radici". Síntesis en *INSIEME, Scuola, famiglie, integrazione*. [online]. Accesible desde <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/e998ebab-01f3-4d44-b53f-61892964bc5e/dalla_zuanna.pdf>. Fecha de consulta: 28/09/2014.
- , Patrizia/Strozza, Salvatore (2009): *Nuovi italiani. I figli degli immigrati cambieranno il nostro paese?*. Bologna: Il Mulino.
- Eresta Plasín, M.Jesús/Delpin Goicochea, María Antonieta (2007): *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España. Algunas claves*. Observatorio de la Infancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, [online], nr. 2/2007. Accesible desde <<http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>> Fecha de consulta: 27/9/2014.
- Favaro, Graziella (2012): "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", *Italiano Linguadue*, [online], nro. 1/2012, pp. 251-262. Accesible desde <<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2283/2510>>. Fecha de consulta 24/09/2014.
- Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità) (2012): *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012*. Milano: FrancoAngeli.
- Giudizi, Gloria (2013): *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di Linguistica acquisizionale e Glottodidattica ludica*. Milano:

Francoangeli.

Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) (2013): *La popolazione residente in Italia - Bilancio demografico. Report 26/07/2013*, [online]. Accesible desde <http://www.istat.it/it/files/2013/07/BilancioDemograficoStranieri_2012.pdf?title=Stranieri+residenti+in+Italia++26%2Fflug%2F2013++Testo+integrale.pdf>.

Fecha de consulta 30/09/2014.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (oct. 2013): *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013*. [online], MIUR Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico. Accesible desde

<<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>>. Fecha de consulta 20/09/2014.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2013): *La collettività ecuadoriana in Italia*. [online]. Accesible desde

<http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20ecuadoriana_Scheda.pdf>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

---, (2014): *La collettività peruviiana in Italia*. [online]. Accesible desde <http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20peruviana_Scheda.pdf>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

Moreno Fernández, Francisco (2009): "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España", *Lengua y migración*, 1:1, Universidad de Alcalá, pp. 121-156. Accesible desde <<http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/11242>>. Fecha de consulta: 28/9/2014.

Ongini, Vinicio & Mariagrazia Santagati (eds.) (2013): *Alunni con cittadinanza non italiana, Approfondimenti e analisi, Rapporto nazionale A.s. 2011/2012*, Quaderni ISMU, 1/2013. Milano: Graphidea.

Otero Roth, Jaime (2007): "Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España (ARI)", *Real Instituto Elcano*, [online], n. 36/2007. Accesible desde

<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI+36-2007>. Fecha de consulta 30/09/2014.

Rodríguez Izquierdo, Rosa M. (2004): "La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares", *Tendencias pedagógicas* [online], nr. 9, pp. 189-201. Accesible desde <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2004_09_08.pdf>. Fecha de consulta: 30/9/2014.

Vázquez, Graciela (2008): "¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes". En III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, 21-23 de mayo de 2008. Accesible desde <http://www.lenguas.unc.edu.ar/elsecongreso/teleconferencia_vazquez.pdf>.

Fecha de consulta: 30/9/2014.

¹ Datos extraídos del *Rapporto ISTAT (2013). La popolazione residente in Italia - Bilancio demografico. Report 26/07/2013*,

http://www.istat.it/it/files/2013/07/BilancioDemograficoStranieri_2012.pdf?title=Stranieri+residenti+in+Italia++26%2Fflug%2F2013++Testo+integrale.pdf, pág. 2 [fecha de consulta 30/09/2014].

² Caritas e Migrantes, *XXIII Rapporto Immigrazione 2013. Tra crisi e diritti umani*, pág. 5, trad. nuestra,

www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/.../SintesiRapportoImmigrazione.pdf [fecha de consulta 18/06/2014].

³ Datos extraídos del *Rapporto ISTAT 2013*, op. cit. [fecha de consulta 18/06/2014].

⁴ Perú: 63,4%, Ecuador 59,6%, datos del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, “La collettività peruviana in Italia” y “La collettività ecuatoriana in Italia”, http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20peruviana_Scheda.pdf. y

http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/2014_La%20collettivit%C3%A0%20ecuatoriana_Scheda.pdf. respectivamente, [fecha de consulta 28/09/2014].

⁵ El *Ius sanguinis* prevé la posibilidad de adquisición de la ciudadanía italiana a los 18 años, con el requisito imprescindible de residencia ininterrumpida desde el nacimiento hasta la mayoría de edad. En espera de recibir la ciudadanía italiana, los chicos nacidos en Italia de familia extranjera deben solicitar el Permiso de Estancia, exactamente como todos los extranjeros que residen en el país (Permiso que hasta la mayoría de edad no necesitan).

Cuestión ampliamente debatida en la actualidad es la reforma de las normas que reglamentan la adquisición de la ciudadanía italiana. Uno de los motivos del debate es precisamente el considerable y rápido aumento de los estudiantes extranjeros nacidos en Italia, que evidencia la necesidad de revisión de la ley (de 1992) que resulta inadecuada en la actualidad. Ver *Diciottesimo Rapporto sulle migrazioni 2012* de la Fundación ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità), Milán, FrancoAngeli, 2013.

Una propuesta es la de adoptar el *ius solis temperato*, como en Francia o en el Reino Unido, que permite solicitar y adquirir la ciudadanía en la adolescencia, completando la formación escolar obligatoria. Esa solución valorizaría la escuela como espacio de integración y reconocimiento de la propia identidad.

⁶ Datos extraídos de M. Colombo/V. Ongini (2014) (eds.): *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici. Rapporto nazionale A.s. 2012/2013*, Quaderni ISMU 1/2014, MIUR, Milán: Graphidea www.istruzione.it/allegati/2014/Miur_2012_2013.pdf, [fecha de consulta 30/09/2014].

⁷ Datos del Servizio Statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano A.S. 2012/2013* (octubre 2013), pág. 15, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus131113>, [fecha de consulta 20/09/2014].

⁸ Gráficos adaptados de V. Ongini/M. Santagati (2013) (eds): *Alunni con cittadinanza non italiana, Approfondimenti e analisi, Rapporto nazionale A.s. 2011/2012*, Quaderni ISMU, 1-2013, Milán: Graphidea, pp. 26-27.

⁹ Elaboración propia datos MIUR, en Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, “La collettività peruviana in Italia” y “La collettività ecuatoriana in Italia”, op. cit.

¹⁰ Para profundizar la situación de las segundas generaciones en Italia, ver G. Dalla Zuanna/P. Farina/S. Strozza (2009): *Nuovi italiani. I figli degli immigrati cambieranno il nostro paese?*, Bolonia: Il Mulino.

¹¹ Cursiva en el original, trad. nuestra.

¹² Declaraciones en M. J. Eresta Plasín/M. A. Delpin Goicochea (2007), *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España. Algunas claves*, Observatorio de la Infancia, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, n. 2/2007, <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/InsercAdolesLatinos.pdf>, pág. 37, [fecha de consulta 27/09/2014].

¹³ En la escuela secundaria de primer grado, a nivel nacional: 235.810 estudiantes (2006-2007); 276.298 (2007-2008), 310.140 (2008-2009) y, en la escuela secundaria de segundo grado, 108.987 estudiantes (2006-2007); 124.525 (2007-2008), 139.382 (2008-2009) según los últimos datos disponibles indicados por el Ministerio de Educación.

<http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcncss/builder.do>, [fecha de consulta 19/06/2014].

¹⁴ Sobre el mismo fenómeno en España, ver J. Otero Roth, “Lengua y migraciones: aspectos culturales de la inmigración latinoamericana en España (ARI)”, *Real Instituto Elcano*, n. 36/2007, http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/wps/wcm/connect/elcano/Elcano_es/Zonas_es/ARI+36-2007, [fecha de consulta 30/09/2014].

¹⁵ Cursiva en el original, trad. nuestra.

¹⁶ El término describe la situación lingüística en la que se encuentra un niño que está adquiriendo una L2 y cuya LM no goza de prestigio social. La L2 se convierte en el único código aceptado, en

detrimento de la LM que es reconocida como marca de la 'diferencia'. La LM en ese contexto es vista como obstáculo, y puede producir el deseo de esconder o rechazar las propias orígenes y, en casos extremos, los vínculos familiares. La situación puede hasta llevar a una escasa competencia en los dos códigos implicados (*semilingüismo*), que se da con frecuencia entre los adultos inmigrados.

Al contrario, el *bilingüismo aditivo* es la situación lingüística en la cual el aprendiente posee una buena competencia en la LM y la mantiene en el proceso de adquisición de la L2, aumentado así su valor social y enriqueciendo su propia identidad.

Para profundizar, en el contexto italiano, ver G. Favaro (2012), "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", en *Italiano Linguadue*, nro. 1.2012, pp. 251-262, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2283/2510>. [fecha de consulta 24/09/2014]; G. Giudizi (2013), *La lingua italiana per gli alunni stranieri. Linee teoriche e attività pratiche di Linguistica acquisizionale e Glottodidattica ludica*, Milano: FrancoAngeli.

¹⁷ Los alumnos *Cni* con sobreedad en la escuela primaria italiana son el 16,3%, porcentaje que aumenta en la secundaria de primer grado hasta el 44,1% y en la secundaria de segundo grado hasta el 67,1%, aunque también se registra una leve disminución respecto al año 2011/2012. Datos MIUR extraídos de M. Colombo/V. Ongini (eds.), 2014, op. cit., pág. 9.

¹⁸ T. Van Dijk (2004) menciona ciertas características encontradas en los libros de texto de ELE con las que se representa, generalmente, al mundo hispano. Entre otras: *exclusión* (grupos no representados); *exotismo*; *estereotipos* y *representación negativa del Otro / representación positiva de Nosotros*: al Otro se le atribuyen características de debilidad, pasividad, falta de desarrollo etc. Y el grupo de Nosotros es el que ayuda, es solidario, pone sus tecnologías avanzadas al servicio del Otro. T. Van Dijk (2004), *Racism, Discourse and Textbooks. The coverage of immigration in Spanish textbooks*, citado en V. Andrade (2011), "La presentación de los países hispanohablantes en los libros de texto de español como lengua extranjera", Stockhoms universitet, <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:473270/FULLTEXT01.pdf>, [fecha de consulta 21/06/2014].

E/LE y Enseñanza primaria en Francia. La relación entre el texto y la imagen

Sophie Pelissier-Chaze¹

Université de Picardie Jules Verne, ESPÉ d'Amiens y CAREF (Francia)

RESUMEN: Tras exponer las grandes líneas de la política lingüística francesa y la oferta educativa en lo que respecta a la enseñanza - aprendizaje del E/LE en primaria, explicamos en qué consiste la formación inicial de los futuros maestros, que siguen clases de didáctica del Español y de lengua de comunicación en las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación. A continuación, presentamos una serie de recursos pedagógicos y estrategias basados en las conexiones entre el texto, el sonido y la imagen. Y hacemos hincapié en la función del soporte iconográfico que permite construir modelos mentales y desarrollar habilidades.

En el libro en que yo empecé a estudiar alemán, recuerdo que el autor había puesto al frente de su prólogo esta cita: El que aprende una nueva lengua adquiere una nueva alma.

Juan Ramón Jiménez, *Ideología* (1897-1957)

Los psicolingüistas recomiendan la introducción temprana en el aprendizaje de una lengua viva extranjera y demuestran su contribución al desarrollo cognitivo del niño. En Francia, la elección del E/LE en primaria está condicionada a la oferta educativa del primer ciclo de secundaria, a la situación geográfica de las escuelas y a la política lingüística para la enseñanza de los idiomas extranjeros. Así pues, intentaremos explicar por qué el porcentaje de alumnos que pueden elegir el español en las escuelas primarias francesas es sorprendentemente muy reducido.

Después de exponer este panorama educativo a partir de datos actualizados, nos proponemos presentar la formación universitaria apropiada que se ofrece hoy en día a los maestros que se encargarán de impartir clases de E/LE en la educación primaria. Son las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación (ESPÉ) - que son escuelas dentro de las universidades - las que dan a los maestros potenciales las herramientas para enseñar el E/LE y que validan la opción obligatoria de lengua extranjera y su didáctica durante la preparación del Máster.

En el marco del V Congreso Internacional de FIAPE, vamos a centrarnos en el modo con que se enseña el español en las escuelas de Francia. Y nos

¹ **Sophie Pelissier-Chaze** es profesora titular en la Escuela Superior de Profesorado y Educación de Amiens (Université de Picardie Jules Verne). Es doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad Paul Valéry de Montpellier con una especialización en Artes Visuales. Actualmente enseña en particular la didáctica del E/LE a futuros docentes de primaria y secundaria que preparan el Máster y la oposición. Es miembro del CAREF, Laboratorio de Investigación en Educación y Formación de Amiens. Sus direcciones de correo electrónico son: sophie.pelissier@u-picardie.fr o spelissier705224@aol.com

ocuparemos en especial de una de las modalidades de la enseñanza - aprendizaje del E/LE a través de la relación entre el texto y la imagen. Nos interesaremos más particularmente en la combinación de texto, sonido e imágenes. Y haremos hincapié en el soporte iconográfico que informa, facilita la toma de palabra en la clase de lengua y ayuda a materializar lo aprendido.

Política lingüística y oferta educativa

Al considerar que el estudio de una lengua extranjera brinda al joven, desde niño, la posibilidad de actuar como un auténtico ciudadano europeo, es lógico que se intente proporcionarle todas las posibilidades de aprendizaje lingüístico y cultural.

Daniel Gregorio, (Herrerias, 2008: 198)

El punto de partida de nuestra reflexión es la constatación de la desproporción cuantitativa que existe entre el número muy reducido de alumnos que aprenden el español en primaria y la elección masiva del E/LE como segunda lengua viva en secundaria, hoy día en Francia. En efecto, en el curso 2012/2013, el porcentaje correspondiente al español enseñado en primaria era tan sólo de un 1,23% (escuelas públicas) y un 1,78 % (escuelas privadas), siendo el inglés y el alemán los idiomas más estudiados².

Primero, cabe precisar que la elección del E/LE en primaria está condicionada a que el centro de enseñanza secundaria en el que se estudiará ofrezca este idioma en su programa educativo. Efectivamente, « la obligatoriedad de continuar como primera lengua viva con la misma opción hecha en Primaria se encuentra al acceder a este nivel educativo con el problema de la escasez de centros que imparten español en el primer curso de Secundaria » (Ministerio de Educación y Ciencia español 2006: 175). Como botón de muestra, en 2012/2013, el porcentaje de estudio del E/LE como primera lengua viva en la enseñanza secundaria era tan sólo del 2,1 %. En cambio, en el mismo periodo, el 72, 6% de los adolescentes franceses (2 330 321 personas) eligieron el E/LE como segunda lengua viva³.

En segundo lugar, la presencia del E/LE en las escuelas primarias depende de la situación geográfica de las academias francesas, de la concentración de hablantes nativos o de la existencia de comités de hermanamiento. Así pues, el

² <http://eduscol.education.fr/cid45682/chiffres-cles.html> (01.06.2014)

³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/1/DEPP-RERS-2013-eleves-second-degre_266491.pdf (01.06.2014), p. 127

español domina en el sur del país (Burdeos, Montpellier, Toulouse), así como en Guayana, las islas de la Martinica y Guadalupe, en el Caribe. Focalicemos justamente nuestra atención en tres academias⁴ :

- La Academia de Burdeos: allí, en 2013/2014, el 5,2% de los alumnos de las escuelas públicas y privadas (9 752 niños de los 6 a los 11 años de edad) aprende el E/LE, lo que constituye un porcentaje mucho más elevado que la media nacional. En el departamento fronterizo de Pyrénées Atlantiques, el número de alumnos sube al 13,2%. Además, en unas cuantas clases *bilangues*, se enseñan el español y el inglés a la vez.
- A modo comparativo, en la Academia de París sólo el 1,12% de los alumnos de la Enseñanza pública sigue clases de E/LE del ciclo preparatorio al ciclo medio.
- En cuanto a la Academia de Amiens donde enseñó, en 2013/2014 el 1,3% de los niños (tan sólo unos 120 alumnos de dos escuelas privadas de Péronne y Compiègne) estudia el castellano, lo que es desgraciadamente insignificante; la encuesta demuestra que ni un alumno de la enseñanza pública puede estudiar el E/LE aunque unas cuantas escuelas propongan experimentos de sensibilización e iniciación a la lengua y la cultura hispánicas.

En tercer lugar, la política lingüística para la enseñanza de los idiomas extranjeros tiende a favorecer la enseñanza del alemán en detrimento del español, en primaria y en el primer curso de secundaria. Es una cuestión de continuidad del aprendizaje ya que imparten clases de alemán como primera lengua viva en la mayor parte de los centros de enseñanza franceses. A este respecto, al consultar la publicación del Ministerio de Educación y Ciencia español (2006: 181), se destaca la siguiente explicación acerca de la política lingüística y la situación desproporcionada precedentemente evocadas:

(...) el Consejo de ministros franco-alemán reunido en Berlín el 26 de octubre de 2004 ya había sido explícito en su apoyo prioritario a la

⁴ Agradecimientos a: Bruno Claval, Inspecteur adjoint auprès du Directeur académique chargé du 1er degré, Rectorat de l'Académie de Paris/ Yves Delecluse, Directeur académique des services de l'Education nationale, DASEN Amiens/ Ludivine Laude, Division de l'Evaluation, de la Prospective et du Pilotage - Académie d'Amiens/ Jean-Charles Pineiro, IA-IPR Académies d'Amiens et de Paris/ Olivier Sauvaitre, Responsable S.I.G, Rectorat de l'Académie de Bordeaux, Pôle de l'Organisation Scolaire et Universitaire - Direction des Etudes et de la Prospective Rectorat de Bordeaux, por haberme ayudado en mis investigaciones (datos actualizados e informaciones administrativas).

enseñanza del alemán en Francia. Se transmitió la Circular nº 2005-067 del 15-4-2005 en la que, sin ambages, se insta a las autoridades académicas francesas a obrar de manera que se extienda dicho idioma en la escuela elemental y en los estudios subsiguientes.

Todo ello nos permite entender mejor la clara preferencia hacia el inglés seguido por el alemán y el español, al iniciarse el estudio de una lengua extranjera en las escuelas primarias francesas.

Aprender a enseñar el E/LE en primaria

Desde 1989 se ha puesto el acento en la iniciación de una lengua extranjera, en la educación primaria en Francia. Y desde el curso 1995-1996 todos los alumnos de primaria se inician en el aprendizaje de una lengua distinta a la oficial, utilizando hora y media a la semana. En 2012/2013, el 94% de los docentes que impartían clases de español en la enseñanza pública eran profesores de escuela (Eduscol: cf. Nota 2). Pero puede que sean profesores de enseñanza secundaria o auxiliares de conversación de lengua española los que intervengan en las clases de primaria. Ahora bien, las Escuelas Superiores de Profesorado y Educación son responsables de la formación inicial de los futuros maestros que tienen que obtener un Máster y superar una oposición para poder enseñar. La Academia de Amiens consta de tres Escuelas Superiores de Profesorado y Educación donde se imparten clases de inglés, alemán y español en una perspectiva profesional. El inglés predomina y el español ocupa el segundo lugar como lengua a enseñar entre los futuros maestros de la Academia de Amiens, desbancando así al alemán.

Los futuros maestros tienen que alcanzar el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia o Nivel Avanzado para poder enseñar el E/LE. Los grupos que constan de unos 20 estudiantes - graduados en Psicología, Educación física, Historia, Letras, Lengua y Cultura hispánicas y otras asignaturas muy variadas - son muy heterogéneos. Les proponemos dos formaciones principales:

1. Un repaso o una actualización de sus conocimientos en E/LE a través del estudio de documentos de temática educativa relativos a la lengua y la cultura hispánicas (textos informativos o literarios asociados con imágenes fijas y móviles, grabaciones) y de debates sobre experimentos pedagógicos de lingüistas en España e Hispanoamérica, intercambios culturales en la

enseñanza, el uso de internet en el aula, los problemas de los maestros en la actualidad y en el pasado. Nos parece necesario que analicen extractos de novelas relacionadas con el mundo de la infancia (ejemplos: *Retrato en sepia* - 2000 - de la chilena Isabel Allende o *Demasiados héroes* - 2009 - de la colombiana Laura Restrepo), secuencias cinematográficas que glosan la figura del maestro (ejemplos: *La lengua de las mariposas* -1999 - de José Luis Cuerda o *El maestro* -1957- de Aldo Fabrizi y Eduardo Manzanos Brochero o *Historias de la radio* -1955 - de José Luis Saénz de Heredia), pinturas que ponen de realce la misión educativa de docentes (ejemplos: *La maestra rural* -1923 - del mexicano Diego Rivera o *La Escuela del Maestro Rafael Cordero* - 1891- del puertorriqueño Francisco Oller). Huelga decir que nos parece imprescindible que lean con sentido crítico cuentos literarios que podrán estudiar con sus futuros alumnos como el libro ilustrado bilingüe español - francés (*La ciudad prendida de los pájaros*⁵ - *Le mystère des gardiens de la cité* - del madrileño Pedro García Martín, o *Paco Yunque* - Madrid, 1931- del peruano César Vallejo), etc.

2. Una reflexión sobre la didáctica de la lengua y la cultura hispánicas a partir de soportes pedagógicos sacados de manuales franceses (que son muy pocos en el mercado editorial, como *Pirulí - L'espagnol à l'école* -, editorial Didier, París, 2010) o españoles (como *A la una... a las dos, a las tres - Curso de español para niños* -, editorial Difusión, Barcelona, 2010) y de sitios internet institucionales accesibles desde Eduscol (Portal del Ministerio de Educación francés) o de documentos PDF muy útiles como "Unidades didácticas: español para niños" coordinado por Carmen Saínz Madrazo, 2007⁶. A título

⁵ García Martín, Pedro (escritor), Pelissier, Nathalie (ilustradora), Pelissier, Sophie (traductora y coordinadora artística), *La ciudad prendida de los pájaros/ Le mystère des gardiens de la cité*, Editorial Punto Didot, Madrid, 2012, 71 p. Sitio pedagógico: sophiepelissier.wix.com/laciudadlemystere. Lectura crítica de un grupo de estudiantes: "Este cuento es agradable, precioso y fuerte y las ilustraciones coloristas son muy estéticas. A partir de las imágenes, el profesor puede contar fácilmente la historia y pedir a los alumnos que describan e interpreten lo que ven; además, los pequeños pueden descubrir aspectos interesantes de la cultura de otro país. Sin embargo, la narración vivaz es también compleja, lo que resulta problemático si los alumnos tienen dificultades escolares. Un alumno que empieza a aprender el español puede echar un vistazo hacia la versión francesa que está enfrente; así que la versión bilingüe va a hacer más grata la lectura del cuento e incitarle a memorizar el léxico e imitar los giros gramaticales españoles."

⁶ <http://www.mecd.gob.es/dms-static/a0aec470-afa3-45aa-9cd3-461400551f5d/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/complementos/unidades.pdf> (01.06.2014)

comparativo les damos a conocer el sistema educativo español. También les ayudamos a preparar clases de lengua extranjera, teniendo en cuenta las orientaciones oficiales del programa de enseñanza de E/LE en primaria - que se fundamenta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - y las especificidades pluridisciplinares de su futura profesión. Les damos consejos didácticos y pedagógicos; y llegado el caso presenciamos las clases que imparten en las escuelas y les pedimos que realicen un análisis reflexivo de la experiencia docente que han tenido durante las prácticas.

Por supuesto es esencial que los estudiantes hablen español con acento auténtico y que se capaciten para apreciar, analizar y criticar los soportes pedagógicos propuestos. Les enseñamos a determinar requisitos previos, objetivos culturales, léxicos y fonológicos, para preparar las clases que van a impartir. Les pedimos que ideen actividades pluridisciplinares como prolongación de las lecciones de español. Que aprendan a tomar en cuenta las competencias cognitivas de sus futuros alumnos: el papel de los rituales y de las rutinas (escribir la fecha de hoy al empezar la clase, interpretar una canción o una cantilena para terminar alegremente), la importancia de la repetición individual o a coro de sonidos, palabras, frases cortas, el interés de los trabalenguas y las tareas pedagógicas que incluyan aspectos lúdicos de la lengua (el teléfono de palabras, el juego de la oca, la gallina ciega, el juego del tren, las adivinanzas y un largo etcétera.).

Aprender el E/LE en primaria

La primera lengua extranjera comienza a estudiarse en la escuela de Enseñanza primaria con el énfasis puesto en la comunicación oral básica y con un contenido lingüístico predeterminado (con el fin de establecer el inicio de un componente lingüístico básico, principalmente los aspectos fonético y sintáctico, a la vez que se fomenta una interacción oral elemental en clase). (Ministerio de Educación, 2002: 171)

Si leemos con atención las orientaciones oficiales, el aprendizaje de un idioma extranjero en la escuela también permite al alumno descubrir otra cultura, empezar a alejarse del etnocentrismo, prestar atención al lenguaje corporal y a los gestos e interesarse por los aspectos del sonido, la música y los ritmos. Así pues, se destacan objetivos relacionados con las competencias generales del individuo y su relación con la competencia comunicativa.

A esta altura, queremos analizar la relación texto-sonido-imagen en una serie de recursos pedagógicos utilizados en ciclo 3 (alumnos de los 8 a los 11 años de edad, en Francia). Dejaremos de lado las imágenes denominadas decorativas cada vez más numerosas en los manuales, que suelen distraer o despistar a los alumnos.



Figura 1. El alfabeto español (Clemente, 2008: 15)

Para aprender el alfabeto español (figura 1), la asociación de la lectura expresiva de las letras y las palabras - en este caso, en un poema de Charo Ruano - y de dibujos sencillos e infantiles hace la lección más atractiva y despierta el interés de los

alumnos por la grafía, los fonemas específicos del E/LE y la acentuación de la vocal tónica - escrita en negrita -. Cada letra tiene un vocablo asociado; y un punteado una las palabras opacas a su significado, a saber: ilustraciones figurativas a todo color que facilitan la percepción del signo lingüístico. La ayuda prestada por los dibujos es característica de la información que contienen. La imagen acústica - que es una secuencia de fonemas - se combina con la representación o concepto mental de lo que son “el camino”, “la amapola” o “la lluvia” en castellano. Este tipo de soporte pedagógico remite a las cartulinas o las *flashcards*, material fácil de preparar que suelen utilizar los profesores de lengua extranjera para mostrar con claridad las relaciones entre el texto y la imagen y ayudar a retener mejor lo aprendido.

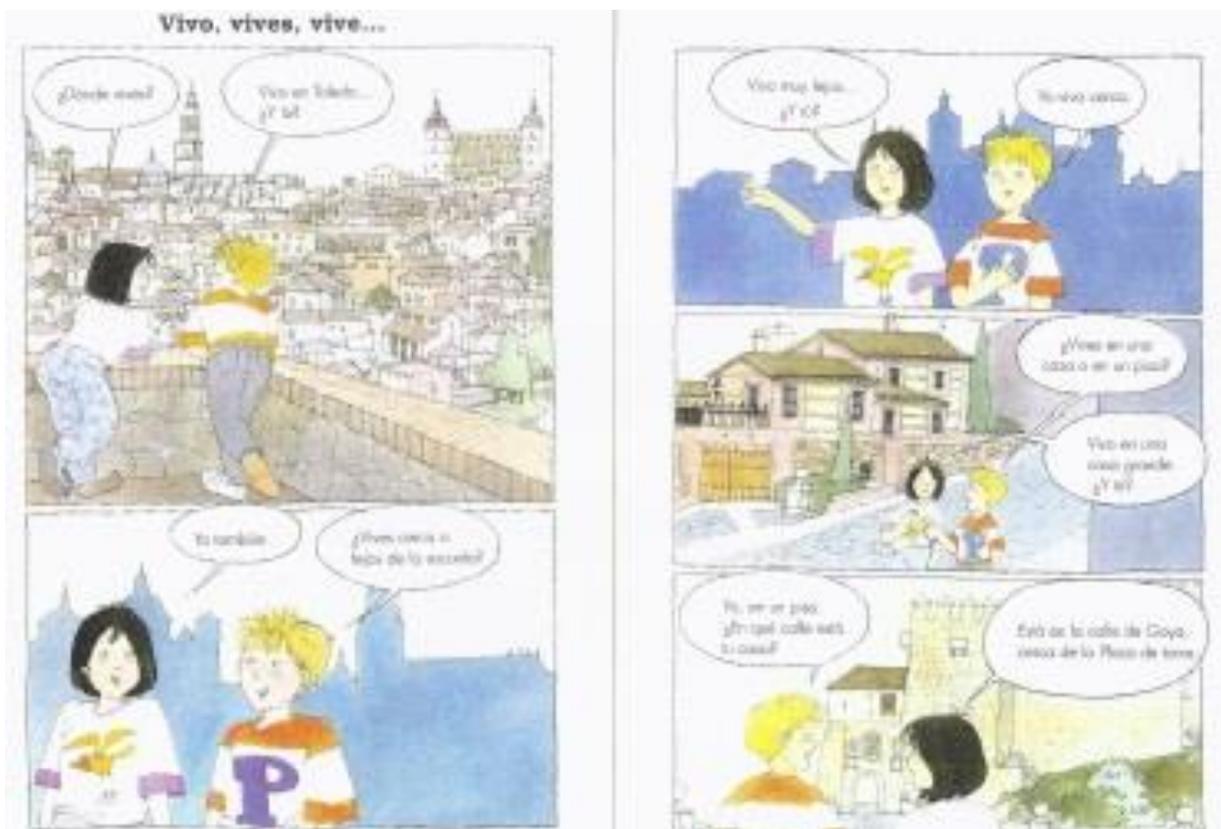


Figura 2. “Vivo, vives, vive...” (Laplace, 1989: 62-63)

Como documento icónico-verbal, el tebeo desempeña una doble función de motivación y de redundancia con respecto a la escucha previa o simultánea de la grabación sonora. En una etapa inicial de comprensión auditiva, los niños intentan memorizar palabras clave, pueden localizar la ciudad evocada en un mapa de España y descubrir unas cuantas características patrimoniales de Toledo - en el caso del soporte pedagógico presentado (figura 2) que fue

concebido con fines didácticos -, repetir frases cortas, responder a las preguntas del profesor o de los demás alumnos. En una segunda etapa, tras varios ejercicios de lectura parcial del texto simplificado de los globos, tratarán de aprender de memoria e interpretar las réplicas en pareja. Las imágenes de las viñetas sirven de apoyo y refuerzan la comprensión de la lección. Puede que los alumnos imiten espontáneamente las actitudes y los gestos de los niños del diálogo en una tercera etapa de teatralización; también pueden identificarse con ellos o personalizar las réplicas. Mediante esta categoría de soporte pedagógico y mejor aún mediante una secuencia fílmica corta sacada de series televisivas (subtituladas o dobladas además a muchos idiomas) - como *Don Quijote* (Cruz Delgado, finales de los años 70 del siglo XX) y *Marcelino pan y vino* (Santiago Moro y Xavier Picard, 2001) - o películas de animación - como *El bosque animado* (Ángel de la Cruz, Manolo Gómez, 2001) -, el alumnado va a recordar elementos fonético-verbales a partir de situaciones concretas de comunicación. Cabe precisar que la adhesión afectiva de los niños en lo que respecta a los personajes, el humor y las canciones de los dibujos animados permite desarrollar las competencias socioculturales.



Figura 3. “En el Prado”, (Rubió, 2010: 34)

Según las actividades de lengua propuestas, la coordinación entre el texto y la imagen puede ser fuerte (figura 3). En este caso, la atención del alumnado se centra en las imágenes artísticas y las leyendas mientras escucha la descripción de los seis retratos pictóricos, siguiendo la consigna que está al pie de la página. Este ejercicio es bastante complejo en lengua extranjera - sobre todo en el ciclo 3 - y exige sólidos requisitos previos relativos a la descripción física, la ropa y los colores. El CD del alumno cuenta algo que las imágenes muestran desde una perspectiva distinta. Los niños tienen que concentrarse para comprobar si la imagen mental que les sugiere la grabación coincide con tal o cual cuadro del Museo del Prado. Claro que el nivel de lectura icónica es muy simplificado, muy modesto. No se trata en absoluto de analizar las ilustraciones aunque se pueda prolongar la lección de E/LE a través de una clase de Historia del Arte o una visita al museo que aporte un contexto y un efecto positivo sobre el aprendizaje del idioma extranjero. Por nuestra parte, en este año de conmemoración del IV centenario de la muerte de El Greco, ideamos recursos pedagógicos en torno al *Retrato de hombre* que está en el Museo de Picardía (Amiens). En efecto, éste es uno de los tres cuadros del artista presentes en museos franceses y la dirección del museo proponía justamente una exposición trimestral focalizada en el descubrimiento de esta obra. Los estudiantes presenciaron *in situ* la ponencia en francés de un guía seguida de comentarios míos en castellano acerca de este retrato y las posibilidades didácticas en E/LE. Examinamos detenidamente el formato, la ocupación del espacio, los contrastes de colores, las formas, la textura del óleo sobre lienzo, la importancia de la mirada, los objetos de función simbólica, etc. Los futuros profesores propusieron actividades lúdicas fáciles y estimulantes destinadas a desarrollar habilidades como la memoria, la percepción visual, la deducción investigativa, la coordinación motriz: escucha y coloreado, sopa de letras, juego de las diferencias, expresión del gusto a partir de un cuestionario de opción múltiple, verdadero/ falso, etc.

Podríamos proponer otros muchos ejemplos de soportes pedagógicos y estrategias basados en el establecimiento de conexiones entre el texto y la imagen, incluyendo los cuentos simplificados e ilustrados destinados a los alumnos de Primaria a leer en el aula. Pero a través de esta ponencia hemos querido insistir sobre todo en la especificidad de la imagen como instrumento de comunicación que

permite construir modelos mentales y que facilita la comprensión y la memorización del alumnado.

Nosotros profesores de E/LE nos esforzamos a diario por transmitir el amor por la lengua y la cultura hispánicas a nuestros alumnos, ya sean pequeños o grandes. Por eso, si tenemos dudas, si experimentamos cansancio metafísico tras largas jornadas agotadoras, el siguiente texto poético repleto de imágenes preciosas nos animará a seguir adelante en nuestra labor de pedagogos y a admitir la relevancia del pensamiento icónico:

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... (Pablo Neruda, "La palabra", *Confieso que he vivido*, Buenos Aires, Losada, 1974)

Bibliografía

Manuales de E/LE

Clemente, Edouard, Faurieux, Victoria et alii (2008): *Juntos 1^{ère} année*, París : editorial Nathan.

Laplace, Andrée, Basterra, Robert (1989): *Mi mundo y yo - L'Espagnol à l'école élémentaire*, París : editorial Didier.

Rubió, Edouard, Lebrun-Grandié, Servant, Gérard et alii (2010) : *Pirulí cycle 3/ 6^{ème} et 5^{ème} expérimentales - L'espagnol à l'école -*, París: editorial Didier.

Enseñanza del E/LE en Francia

Herreras, José Carlos (2008) : *L'enseignement de l'espagnol en France: réalités et perspectives*, Recherches valenciennes n° 27, Valenciennes: PUV.

Ministère de l'Education nationale français (2007): "Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – Espagnol", *Bulletin Officiel* n° 8 du 30 août 2007 hors-série, p.53-64.

Ministerio de Educación y Ciencia español (2006): *El mundo estudia español*, accesible desde: <<http://www.mecd.gob.es/dctm/redede/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/completo2006.pdf?documentId=0901e72b80f341a3>> (28.08.2014)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, MCERL (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas – Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: editorial Anaya.

La cultura taiwanesa y española en la clase de ELE. Una estrategia didáctica de aprendizaje recíproco de la interculturalidad

Javier Pérez Ruiz^A

Wenzao Ursuline University of Languages

RESUMEN: En este artículo, se presentan los resultados preliminares de un estudio que analiza aspectos específicos de la interculturalidad en la clase de ELE. Concretamente, estudia la percepción sociolingüística que una muestra de estudiantes taiwaneses de ELE manifiesta hacia el papel que desempeñan los conocimientos e intereses culturales exhibidos por profesores y estudiantes en la clase de segundas lenguas. Durante un semestre, los estudiantes de la muestra han recibido una enseñanza explícita de contenidos interculturales, cuyas primeras valoraciones son presentadas en este trabajo. Las conclusiones provisionales del trabajo subrayan el desarrollo de la *reciprocidad* en los conocimientos e intereses culturales por parte de profesores y estudiantes, como concepto clave y fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural.

1. Introducción

El lema del V Congreso Internacional de FIAPE se formulaba la cuestión sobre *¿qué español enseñar y cómo?* La respuesta a esta pregunta es compleja, ya que los profesores que trabajan en un entorno hispanohablante, probablemente sugerirán la incorporación de la diversidad cultural; apostando en sus soluciones, por la inclusión de las diferentes variedades lingüísticas que acojan, junto al español peninsular, toda la riqueza lingüística y cultural procedente de todos los países del continente americano. En definitiva, pensamos que estas propuestas pondrían su punto de mira y de partida en la lengua y culturas meta. Por otra parte, si planteáramos la misma cuestión a los profesores que trabajan en un mundo no hispanohablante, quizás en su respuesta acentuarían más el papel de la identidad cultural del aprendiente de ELE. Por lo tanto, cabría esperar que sus propuestas fijaran su punto de referencia en las lenguas y culturas de origen a partir de las cuales, conceptos sociolingüísticos tales como la *distancia lingüística* y la *competencia intercultural* les ayudarían a construir puentes de convergencia lingüístico-cultural entre las lenguas y culturas de origen y destino.

Ante esta doble e interesante, pero no excluyente, situación docente e investigadora, desde nuestra posición como profesores de español en un entorno no

^A **Javier Pérez Ruiz.** Profesor Titular Universitario. Departamento de Español. Wenzao Ursuline University of Languages. Kaohsiung, Taiwán. Doctor en Lingüística Aplicada ELE por la Universidad Nebrija de Madrid. Doctor en Medicina por la Universidad de Medicina de Cádiz. Premio Extraordinario de Tesis Doctoral por la Universidad Nebrija. Premio Extraordinario de Tesis Doctoral por la Universidad de Medicina de Cádiz. Su dirección de correo electrónico es: javiertaiwan@yahoo.es.

hispanohablante, concretamente, el mundo lingüístico y cultural universitario chino-taiwanés, nos proponemos en este artículo reflexionar sobre la cuestión planteada acerca del modelo de español que debemos enseñar. En nuestra reflexión, el objetivo de este artículo será analizar la interculturalidad en la clase de español dentro del contexto cultural de una universidad taiwanesa, concretamente Wenzao Ursuline University of Languages, de Kaohsiung, Taiwán. A través de un marco teórico fundamentalmente sociolingüístico, y que se aprovecha de las aportaciones metodológicas del denominado enfoque *Investigación-Acción*, el artículo basa sus resultados en una metodología empírica y de naturaleza descriptiva. En su primera parte, el trabajo presenta el diseño inicial de una propuesta didáctica para la enseñanza de la competencia intercultural (CI) en estudiantes taiwaneses de ELE, en la que también combina las aportaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). En la segunda parte, se presentan los resultados de unos cuestionarios, donde los estudiantes taiwaneses expresan la percepción que poseen sobre su propia cultura y la cultura hispanoamericana como cultura meta; así como, los beneficios que la propuesta didáctica llevada a cabo en sus clases ha supuesto en el proceso de adquisición de la CI.

Dado que se trata de una primera aproximación a través de un estudio piloto, las conclusiones provisionales sugieren promover, dentro de un contexto no hispanohablante, una enseñanza de ELE que considere el aprendizaje explícito de la interculturalidad de manera recíproca. La reciprocidad intercultural indica que no son solamente los estudiantes quienes deben de adquirir la CI, sino también los profesores debemos intentar ser competentes interculturalmente, tomando conciencia de las identidades culturales que convergen en el aula de ELE. Esta toma de conciencia recíproca puede facilitar el aprendizaje de una nueva lengua y cultura.

2. Marco teórico

El marco teórico, en el que centraremos nuestra investigación, se apunala en dos pilares fundamentales. Por un lado, el concepto de competencia intercultural; y por otro lado, las implicaciones educativas de la metodología denominada Investigación-Acción (IA). En un recorrido, necesariamente breve para ajustarnos al formato de la presentación, daremos algunas pinceladas de ambos conceptos.

Hjarvard (2004) llegó a afirmar que la globalización podría ser entendida como una nueva era dentro de la historia de la lingüística. Sin embargo, en el siglo XXI, se sigue discutiendo sobre los efectos beneficiosos o perjudiciales que la globalización conlleva (Block, 2002). Por un lado, algunos autores destacan que el mundo globalizado supondrá una mayor desigualdad social, una amenaza a la diversidad lingüística o una homogeneización cultural (Guillen, 2001; Kubota, 2002). Para otros autores, la globalización proporcionará un desarrollo de la identidad cultural (Block, 2002).

En el mundo del aprendizaje de segundas lenguas, observamos que en nuestro mundo globalizado conviven la hegemonía de la lengua inglesa, con el incesante incremento de la defensa de la identidad y diversidad cultural, expresado en el auge del aprendizaje de diferentes lenguas constituyendo un mosaico pluricultural. Pero los investigadores se siguen preguntando si el profesor del mundo globalizado está lo suficientemente preparado para afrontar la diversidad cultural (Montero, 2006:6). Cheng (2007: 180). En la misma línea, sigue vigente la pregunta sobre la adecuada formación de nuestros estudiantes para que puedan conseguir una integración idónea en la sociedad actual.

Para responder a estas cuestiones fundamentales, a nivel académico e institucional pueden observarse notorios avances. Concretamente, nos referimos a la evolución histórica que ha ido experimentando el concepto de *competencia*. La historia de la lingüística en el siglo XX ha pasado por tres estadios, no excluyentes, que han ido enriqueciendo a esta disciplina. En primer lugar, se habló de *competencia lingüística*, bajo el influjo de Chomsky y su gramática generativa, para indicar la capacidad innata del ser humano de producir lenguaje gramaticalmente correcto. Posteriormente, gracias al sello sociolingüístico imprimido en el mundo lingüístico, tomo auge el concepto de *competencia comunicativa*, término desarrollado por Hymes y Gumperz. Para Gumperz (1982), la competencia comunicativa es el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas de los interlocutores que les permiten desarrollar la cooperación en la interacción oral. Y en un avance posterior, adquirió carta de identidad el concepto de *competencia intercultural*. En una formulación sencilla, podemos definir la competencia intercultural como aquella habilidad de interactuar de manera idónea y flexible en nuestras actitudes, acciones y expectativas en relación a personas de otras culturas

(Oliveras, 2000). Esta evolución sociolingüística conceptual, que enfatiza la interacción y la diversidad cultural, ha marcado el desarrollo institucional dentro del mundo de la lingüística y de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Concretamente, nos referimos a los esfuerzos institucionales realizados a tres niveles, a saber, a nivel mundial, europeo y del mundo hispano. A nivel mundial, hablamos del esfuerzo de la UNESCO. La UNESCO defendía la pluralidad cultural, desarrollando una apertura de mentes hacia otras culturas, sosteniendo que la educación debía sustentarse en cuatro columnas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996: 34-37). A nivel europeo, el *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*, entre sus objetivos defendía adquirir una adecuada competencia intercultural, que solamente sería alcanzable si se toma conciencia y se establecen vínculos entre la cultura propia y la cultura cuya lengua se está estudiando (Consejo de Europa, 2002:100-103). Por último, a nivel del español, el Plan Curricular del Instituto Cervantes, está en armonía con lo mencionado, ya que también promueve una adecuada aproximación entre la lengua y cultura materna con la lengua y cultura meta, soslayando prejuicios y tópicos culturales (Instituto Cervantes, 2006).

El problema es cómo concretizar las propuestas institucionales en la clase de ELE de una manera efectiva. Recordemos que en el año 1998, Kramersch indicaba que una introducción agresiva de los contenidos interculturales podría producir un rechazo hacia la nueva lengua y cultura (Kramersch, 1998). Varios autores buscan cómo dar cabida a las realidades pluriculturales de los estudiantes para poder ser competente en el mundo actual (Kramersch, 1998; Suarez, 2007). La respuesta a nivel metodológico no puede abocar en un reduccionismo o en una simplificación de propuestas, sino que afortunadamente, surgen voces que defienden posturas eclécticas, desarrollando marcos teóricos no excluyentes, sino que sean complementarios y enriquecedores (Santamaría, 2008). En esta ocasión, hemos optado por ofrecer un acercamiento metodológico que aglutine los beneficios didácticos proporcionados por la Investigación-Acción.

A mediados del siglo XX, Lewin introdujo el término *Investigación-Acción*, como un tipo de investigación cualitativa, en la que se analizaba una situación social determinada para poder establecer una actuación concreta (Elliott, 1991). Posteriormente, la IA desarrolló, por un lado, una vertiente sociológica, con los

trabajos Lewin y Borda. Posteriormente, la IA desarrolló, por un lado, una vertiente sociológica, con los trabajos Lewin y Borda y, por otro lado, una línea más educativa con los trabajos de Freire, Stenhouse y Elliott (Martínez, 2000). Básicamente, los pasos metodológicos de la IA comienzan por identificar un problema, que se analiza. Después se establece un objetivo concreto, se planifica una acción concreta, que se ejecuta con un plan determinado. Luego, se observan y reflexionan los resultados obtenidos; y finalmente se llevan a cabo ajustes para establecer una nueva meta (Martínez, 2000; Morell, 2005).

3. Metodología

El trabajo sigue una metodología ecléctica que aprovecha y combina las pautas procedentes de varios modelos teóricos: (1) Investigación-Acción, (2) el empleo de las TICS en la clase de ELE, y (3) la lingüística social y percepción sociolingüística.

En primer lugar, es importante que definamos el grupo social de la muestra de estudio. Se trata de un curso universitario nocturno de Wenzao Ursuline University of Languages, universidad taiwanesa situada en la ciudad de Kaohsiung. La muestra está compuesta por 30 estudiantes universitarios de 20-25 años, de tercer curso de español, con un nivel de español mayoritariamente A2. De estos estudiantes, el 80% tienen un trabajo diario de 8-10 horas a tiempo completo. De manera que, cuando finalizan su jornada laboral a las 18 horas, cenan rápidamente y acuden a la universidad para estudiar español de 6 a 10 de la noche. Además de su interés por aprender español, la principal motivación de este grupo de estudiantes reside en que cuando se gradúen podrán solicitar en sus empresas una subida de categoría y sueldo. La asignatura se denomina *Usos Sociales del Español*, cuyo objetivo primordial es desarrollar la comunicación oral y escrita, tanto formal como informal.

La metodología utilizada en nuestro trabajo puede ser definida como una metodología empírica y de naturaleza descriptiva, cuyos resultados proceden de un estudio piloto que analiza aspectos concretos de la interculturalidad en las clases de ELE en un grupo de estudiantes universitarios taiwaneses de ELE. Numerosos autores han reconocido la necesidad e importancia de realizar estudios pilotos para testar y corregir ajustes en los diseños definitivos de los estudios (Patten, 2007; Welman, 2005). En este estudio piloto, se ha diseñado un cuestionario de respuesta cuantitativa cerrada. Se trata de cuestionarios bilingües, en chino mandarín y

español, de preguntas formuladas en una escala Likert, cuya máxima puntuación es 5 y la mínima puntuación es 1. Se utilizó la siguiente escala: 1= nada, 2= un poco, 3= normal, 4= bastante, 5= mucho. Completan los formularios otros ítems de preguntas abiertas, para permitir posteriores análisis cualitativos.

Básicamente, existen dos partes bien diferenciadas en el cuestionario. En una primera batería de preguntas se busca conocer detalles acerca de la CI en la clase de ELE sobre el conocimiento, interés, importancia y concienciación cultural de la cultura propia (cultura china taiwanesa) y ajena (cultura española y latinoamericana), así como el impacto que este conocimiento por parte de estudiantes y profesores puede tener en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Una segunda batería de preguntas, centra su actuación en valorar el diseño y contenidos de los temas de clase que han sido trabajados durante un semestre académico.

Para el diseño de la propuesta didáctica para la clase de ELE se han tenido en cuenta conceptos fundamentales de la didáctica de ELE, a saber, la CI, la concienciación de la diversidad cultural, la aplicación de las TICS a la clase de L2, y los logros procedentes de la sociología variacionista y Análisis de la Conversación, que promueve el desarrollo de espacios de interacción oral. Todo lo anterior, teniendo siempre como telón de referencia las indicaciones del MCER (Cabero, 2000; Cestero, 2012; Consejo de Europa, 2002).

A continuación, se darán algunas pinceladas sobre la actividad didáctica llevada a cabo. Siguiendo una metodología basada en la IA, habíamos observado en nuestro grupo especial de estudiantes, recordemos que en su mayoría eran trabajadores que combinan su actividad laboral con el estudio de ELE, una dificultad concreta en el desarrollo de la clase. Concretamente, los estudiantes mostraban unas veces, un cierto desinterés por la temática, otras veces, sorpresa, y muchas veces, dificultad en comprender algunos aspectos culturales abordados de manera imprecisa y tangencialmente durante la clase. La clase corría el peligro de convertirse en una clase más de conversación y reducir la interacción oral a diálogos memorizados sobre los consabidos y repetitivos temas de todos los libros de texto: el fin de semana, reservar el hotel, las vacaciones, la entrevista de trabajo, la carta personal y comercial, etc. Todos ellos, temas ya abordados en las clases de conversación.

Ante esta situación de desinterés, desidia, escepticismo e incomprensión, analizamos la situación y decidimos introducir una enseñanza explícita de los temas culturales. En nuestro diseño, consideramos fundamental la toma de conciencia de la propia cultura china y taiwanesa, tanto por los estudiantes como por el profesor. Posteriormente, debíamos crear espacios, no de meros diálogos de preguntas y respuestas, sino de interacción oral verdadera en lengua española y/o lengua china en la que los estudiantes y el profesor expresasen sus conocimientos, intereses e importancia que concedía cada uno de los agentes educativos a los temas culturales que presentábamos en clase. A partir de aquí, explorar la diversidad y las diferencias culturales entre las culturas chino-taiwanesa y española-latinoamericana, debería fluir de manera más espontánea e interesante.

Trabajamos, en todo momento con el formato PowerPoint y conexión a Internet, permitiendo que los estudiantes desarrollasen un aprendizaje autónomo y supervisado con el profesor para poder acceder a productos culturales reales de manera independiente; y luego poder utilizar la información obtenida en la interacción oral posterior. En la tabla 1, quedan esbozadas las pinceladas principales de las que constaba la propuesta inicial.

<p>Costumbres y tradiciones</p> <p>1. Objetivos</p> <p>1.1. Concienciación recíproca propia cultura por el profesor y los estudiantes</p> <p>1.2. Descubrimiento recíproco cultura meta por el profesor y los estudiantes</p> <p>1.3. Analizar diversidad cultural profesor y estudiantes</p> <p>2. Actividades</p> <p>2.1. Trabajo por parejas y exposición clase:</p> <p>2.1.1. Temas planteados (preguntas y respuestas) al profesor sobre cultura propia y ajena</p> <p>2.1.2. Temas planteados (preguntas y respuestas) por el profesor sobre cultura propia y ajena</p> <p>2.1.3. Rellenar huecos: texto en español sobre costumbres y tradiciones</p> <p>2.2. Trabajo por Internet:</p> <p>2.2.1. Búsqueda de información cultural española o hispanoamericana</p> <p>2.2.2. Favorecer interacción oral: diálogo formal e informal con nativo</p>

Tabla 1: Diseño inicial propuesta didáctica interculturalidad

Se trabajó durante un semestre la mencionada actividad y después de las vacaciones del Año Nuevo Chino, el primer día de clase se les pasó a los estudiantes de la clase un cuestionario en el que se analizaban cuestiones de

interculturalidad en general y de la propuesta didáctica en particular. Los estudiantes, tenían que responder de manera sincera y anónima, ya que los resultados de las encuestas determinarían el contenido del segundo semestre.

4. Resultados y discusión

En este apartado, se expondrán de manera resumida, los principales resultados obtenidos en este estudio piloto llevado a cabo. Concretamente, presentaremos los datos más relevantes de los cuestionarios sobre interculturalidad y sobre la actividad didáctica desarrollada en clase.

Básicamente, reduciremos nuestros resultados a cinco puntos fundamentales. El primer punto de discusión se pregunta sobre el conocimiento que tienen los estudiantes sobre su propia cultura y el que poseemos los profesores extranjeros sobre la cultura china-taiwanesa. Después, se analiza cómo perciben los estudiantes su interés por la cultura española y cómo perciben ellos el interés de sus profesores extranjeros hacia la cultura china-taiwanesa. El tercer apartado se centraba en conocer la importancia que le conceden los estudiantes al estudio de la cultura ajena, y la importancia que creen que los profesores le concedemos a la cultura china-taiwanesa. En el cuarto punto, se investiga el grado de concienciación sobre la diversidad cultural que poseen los estudiantes y el que perciben que poseen sus profesores extranjeros. Por último, se estudió si los estudiantes pensaban que los mencionados conocimientos sobre la cultura ajena por parte de los profesores y de los estudiantes facilitarían el modo de enseñar de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes. Todos estos resultados pueden consultarse en la tabla 2.

Media, Desviación estándar, T-test de Student, Correlación de Pearson									
	Estudiantes			Profesores			Pair ed T-test	Corr elación Pearson	Signi ficación Pearson
	S	D	M	S	D				
Conocimiento de cultura Tw	.13	.73	.10	.06	.3	.1	0.91	0.64	0.00
Interés por cultura ajena	.1	.05	.70	.16	.3	.1	0.00	0.79	0.00
Importancia conocer cultura ajena	.23	.82	.90	.27	.3	.1	0.05	0.72	0.00
Conciencia diversidad cultural	.60	.06	.90	.27	.3	.1	0.35	0.33	0.07
Conocer cultura ajena ayuda ELE	.03	.19	.97	.93	.3	.0	0.68	0.69	0.00

n = 30 p < 0.01.

Tabla 2: Estudiantes universitarios taiwaneses e interculturalidad

En primer lugar, quisimos analizar la percepción que los estudiantes manifestaron sobre cómo ellos conocen su propia cultura y cómo creen que los profesores extranjeros conocemos su cultura china taiwanesa. En sus respuestas, manifestaron que solo el 20% de los estudiantes tienen unos buenos conocimientos de su cultura china-taiwanesa. Además, los estudiantes percibían que los profesores españoles teníamos bastante conocimiento de la cultura china- taiwanesa, ya que el 40% de los estudiantes puntuó esta respuesta con un 4 (bastante) o 5 (mucho). Cuando comparamos las dos respuestas dadas por los estudiantes, observamos que en este ítem, no hubo diferencias significativas ($t(30) = 0.91, p > 0,01$), pero destacamos que en el análisis de la correlación de Pearson, se obtuvo un valor negativo y significativo ($r = -0,64, p < 0,01$). Este dato indica que aquellos estudiantes que manifestaron tener bastante conocimiento de su propia cultura también puntuaron más bajo en la pregunta sobre cómo ellos percibían los conocimientos culturales de los profesores. En definitiva, un resultado esperado, ya que las personas con mayores conocimientos culturales, descubren mejor las carencias de los demás, y esto determinó que fueran más exigentes en su valoración negativa hacia el conocimiento cultural que los profesores extranjeros tenían de la cultura ajena.

Si las primeras cuestiones se refirieron al conocimiento, en este segundo grupo de preguntas se investigaba el interés por conocer la cultura ajena. Preguntamos por el interés que los estudiantes de ELE tenían por conocer la cultura española y latinoamericana; y posteriormente, cómo los estudiantes percibían el interés que los profesores de español teníamos hacia la cultura china taiwanesa. Los estudiantes indicaron que su interés hacia la cultura meta, es decir sobre la cultura española e hispanoamericana era normal en un 40% de los estudiantes, para otro 40% de estudiantes era alto y el 20% restante manifestaron un escaso interés por la cultura meta. En relación a cómo ellos percibían el grado de interés que los profesores extranjeros teníamos de su cultura china taiwanesa, el 67% de los estudiantes manifestaron que teníamos bastante interés por su cultura, mientras que el 20% consideraban un insuficiente interés hacia su cultura por parte de los profesores extranjeros. Hemos aplicado la estadística inferencial, la cual debe de ser interpretada con mucha cautela debido a que estamos ante un estudio piloto. Teniendo en cuenta la precaución mencionada, hemos observado que existen

diferencias significativas en la apreciación de este interés por el conocimiento cultural, con unos valores en la T de Student: $t(30) = 0.00$ ($p < 0,01$). Indicando que los estudiantes concedieron en este ítem un valor mayor y significativo al interés que el profesor muestra hacia la cultura china que el que los estudiantes manifiestan hacia la cultura española. También hemos observado una adecuada y positiva correlación de Pearson ($r = +0,79$, $p < 0,01$). Este dato muestra que los mismos estudiantes que manifestaron un mayor o menor interés hacia la cultura meta respectivamente, también consideraban que los profesores tenían un interés similar hacia la cultura china taiwanesa.

A continuación, a los estudiantes se les preguntó sobre la importancia que concedían al conocimiento de la cultura ajena. El 77% de los estudiantes consideraba bastante importante conocer la cultura española, y dentro de este porcentaje, para el 50% de los estudiantes, la importancia fue máxima. En relación a cómo percibían a los profesores en este apartado, para los estudiantes, sus profesores extranjeros concedían una gran importancia al conocimiento de la cultura china, ya que el 77% de los estudiantes percibían que para los profesores, la importancia de conocer la cultura china era muy importante. Concretamente, el 40% de los estudiantes dieron la máxima puntuación (5=mucho), y otro 37% marcaron la cuarta opción (4= bastante). La T de Student no reflejó diferencias estadísticamente significativas ($t(30) = 0.05$, $p > 0,05$). Se obtuvo una correlación de Pearson positiva y adecuada ($r = +0,72$, $p < 0,01$), lo que indica un comportamiento similar en las respuestas dadas por los estudiantes en relación a su propia opinión y su percepción sobre la importancia concedida por los profesores al conocimiento de la cultura de sus estudiantes.

Después de analizar los resultados sobre el conocimiento, el interés y la importancia cultural, en el cuarto apartado, nos centraremos en conocer el grado de conciencia que tenían los estudiantes sobre la diversidad cultural. El 60% de estudiantes manifestó ser bastante consciente sobre la diversidad cultural entre el mundo chino y español. Consideraron que los profesores extranjeros éramos más conscientes de las diferencias culturales, ya que en un 75% los estudiantes pensaban que los profesores éramos bastantes conscientes de la diversidad cultural entre la cultura china y española. Por lo tanto, en ambos casos, en más de la mitad de los encuestados, existía una buena concienciación de la diversidad cultural. Las

diferencias no fueron estadísticamente significativas ($t(30) = 0.35, p > 0,01$) y tampoco se obtuvo en este ítem una adecuada correlación de Pearson ($r = +0,33, p > 0,01$). A tenor de estos resultados, más de la mitad de los encuestados tienen bastante conciencia de la diversidad cultural.

Quisimos también conocer si los estudiantes pensaban que el conocimiento de los temas culturales relacionados con el español podría influir en su capacidad de comunicación en ELE. Este apartado se completaba con la apreciación por parte de los mismos estudiantes sobre cómo el conocimiento de la cultura china taiwanesa por parte de los profesores extranjeros puede ejercer una influencia positiva en la enseñanza de ELE. En sus respuestas, manifestaron que para el 77% de los estudiantes conocer los temas culturales de la lengua meta sería una ayuda muy valiosa para mejorar su capacidad de comunicación con los hispanohablantes. Aunque debemos de anotar que para un 17% los temas culturales ejercen una influencia escasa sobre la competencia comunicativa en L2. Consideramos que este dato no debe de ser despreciado, sino investigado, ya que estamos hablando de un porcentaje no despreciable, ya que supone que uno de cada 5 estudiantes no considera adecuados los temas culturales en la clase de ELE. Al ser preguntados si pensaban que los profesores de español si conocieran la cultura chino taiwanesa enseñarían mejor en sus clases de ELE, sus respuestas obtuvieron resultados similares, ya que para el 77% de los estudiantes estos conocimientos culturales de los profesores tendrían un efecto muy positivo en la enseñanza de ELE, aunque un 10% no estaba de acuerdo, ya que pensaban que la influencia de estos conocimientos por parte del profesor sobre la enseñanza de ELE sería mínima. La estadística inferencial realizada no mostró diferencias estadísticamente significativas ($t(30) = 0.68, p > 0,01$), pero sí una correlación positiva de Pearson ($r = +0,69, p < 0,01$).

A tenor de estos resultados, observamos que para los estudiantes taiwaneses de ELE seleccionados en nuestra muestra de estudio se perciben diferencias entre su propia percepción y la percepción que estos tienen de los profesores en relación a los temas culturales. Existe una mayor consideración hacia el rol del profesor, lo que implica unos mayores conocimientos, intereses y toma de concienciación cultural. Por otra parte, se puede indicar que, en líneas generales, los estudiantes tienen una percepción positiva de los temas culturales, así como el reconocimiento

de los beneficios que para la clase de ELE supone la incorporación de los temas culturales ajenos y propios.

Con estas premisas, en las que se observaba una percepción positiva acerca de la introducción explícita de la cultura china taiwanesa y española en la clase de ELE, hemos desarrollado en clase una actividad concreta que recogía este espíritu de integración del componente cultural que proporcionan estudiantes y profesores en la clase de ELE. En la tabla 1, ya se expuso el boceto con los puntos esenciales de la propuesta. A continuación, vamos a analizar los principales logros obtenidos, para lo cual presentamos, en el siguiente gráfico, los cuatro aspectos que hemos analizado.

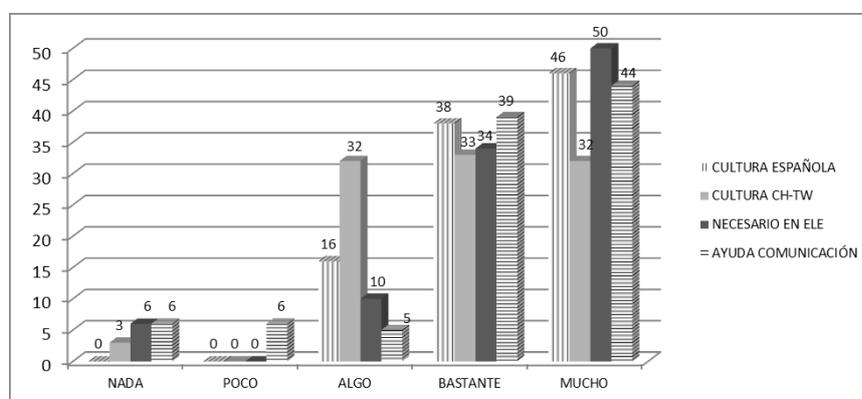


Gráfico 1: Actividad didáctica desarrollada en clase de ELE

A los estudiantes se les solicitó que expresaran sus opiniones sobre la propuesta didáctica que se trabajó en clase durante 2 horas cada semana, durante un semestre académico. Los estudiantes debían pronunciarse sobre la utilidad como herramienta cultural válida para la clase de ELE de la mencionada actividad docente. Básicamente, podemos resumir los resultados en cuatro tipos de ítems. En primer lugar, se preguntaba si los temas de clase y su diseño, con su contenido cultural, realmente eran una ayuda para conocer mejor la cultura española. En segundo lugar, se quería conocer si el contenido de la clase creaba un espacio para la reflexión cultural, concretamente, si favorecía la concienciación de la diversidad cultural y el valor, no solo de la lengua meta, sino de la lengua materna, como referente cultural. A continuación, se les preguntó por la necesidad de incorporar estos temas culturales de manera explícita en la clase de ELE. Se buscaba conocer si para los estudiantes la temática cultural contenida en los temas propuestos debía de ser considerada como una temática tangencial o complementaria, o por el contrario, era esencial y debería constituir una parte ineludible del plan curricular. Por último, los

encuestados respondieron a cuestiones sobre los beneficios de estos temas y de nuestra propuesta sobre su competencia comunicativa en L2. En los siguientes párrafos, expondremos de manera general y muy resumida algunos de los datos obtenidos.

En una primera valoración cualitativa, que no recogen la frialdad de los datos numéricos, podemos indicar que las actividades desarrolladas en clase han tenido una buena acogida. En las clases, los estudiantes han tenido espacios para la interacción oral en el que ha habido tiempo para reflexionar sobre su propia cultura, así como sobre la cultura meta, y estimular el desarrollo de la competencia intercultural a través de ejercicios de concienciación de la pluralidad cultural. Por otro lado, el empleo de las TICS, a través de un aprendizaje autónomo, bajo supervisión del profesor, ha facilitado el acceso a materiales reales, en los que el estudiante debía manejar información real en la lengua meta sobre determinados aspectos culturales. Esta actividad no ha estado exenta de numerosas dificultades, tales como los problemas de vocabulario, y la sensación de estar perdido en la red. Lo que nos indica que en la formulación definitiva de la propuesta, deben de rediseñarse pautas y actuaciones más directas que delimiten el campo de la búsqueda en Internet para obtener una información más precisa y en el menor tiempo; creando de este modo, una sensación de mayor seguridad, que ayude a estimular la realización de nuevas búsquedas. Por último, una gran limitación que no es intrínseca a nuestra actividad, sino que es generalizada en la enseñanza de lenguas en muchos países orientales ha sido el carácter del estudiante chino, caracterizado por una escasa participación voluntaria en clase (Cortés, 2009).

Al analizar los datos cuantitativos obtenidos, básicamente, destacamos los buenos porcentajes logrados en los cuatro apartados estudiados. Para simplificar los resultados, agruparemos las puntuaciones que corresponden a las puntuaciones 4 y 5. De esta manera, observamos que para los estudiantes taiwaneses de ELE consultados el 84% pensaron que estas actividades eran una gran ayuda para conocer mejor la cultura española. El 65% de los estudiantes creían que eran una ayuda destacable para favorecer la reflexión y la concienciación cultural. El 84% de los encuestados calificaron estas actividades como actividades didácticas necesarias en la clase de ELE. Por último, para un 83% conocer estos temas será

una ayuda fundamental en el logro de la competencia comunicativa en la lengua meta.

En el aspecto positivo del diseño puesto en práctica en la clase de ELE, destacamos la necesidad de incorporar este tipo de actividades en la clase para favorecer no solo la competencia comunicativa sino cultural. En el aspecto menos positivo de la encuesta, observamos que, aunque el 65% de los encuestado afirmaron que estas actividades promueven la reflexión en clase sobre la propia cultura y la cultura ajena, no debe de hacernos olvidar que todavía persiste un 35% para los que la actividad no ha supuesto una mejora notable, aunque es verdad que para el 32% de este grupo las actividades llevadas a cabo fueron consideradas como normales para desarrollar el objetivo de la concienciación cultural. Estos porcentajes han sido inesperados y en parte pueden ser debidos al hecho de que en esta parte de la clase se pide una reflexión oral, frente a la cual muchos estudiantes expresan su nerviosismo por participar en clase. Ofreciendo el material para que respondan por escrito a las diferencias y luego puedan interactuar con sus apuntes delante, se ha observado, en el segundo semestre, un cambio notable en la aceptación de esta actividad. No obstante, consideramos que se debe de seguir indagando y ofreciendo nuevas propuestas que realcen la reflexión sobre la concienciación de la diversidad cultural en la clase de ELE.

De nuestras consideraciones cualitativas y cuantitativas, consideramos que surge un término fundamental en la competencia intercultural, a saber, el concepto de *reciprocidad*. Entendemos por *reciprocidad* el proceso bidireccional de acercamiento sociocultural de conocimientos e intereses establecido por los agentes educativos, es decir profesores y estudiantes. La adquisición de esta reciprocidad puede facilitarse por medio de propuestas didácticas explícitas en las clases de lenguas extranjeras que acojan la concienciación de la diversidad sociocultural, así como el desarrollo explícito de los conocimientos e intereses culturales de la propia cultura y de la cultura ajena, creando espacios de interacción oral y fomentando un aprendizaje autónomo coordinado que permita acceder a productos culturales reales de ambas culturas. Por lo tanto, la adquisición de la competencia intercultural, no debe de ceñirse solamente al proceso del estudiante, sino que el mismo profesor debe también ser competente en la cultura de sus estudiantes, puesto que este

interés y conocimiento de la cultura ajena, puede tener un impacto beneficioso en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

5. Conclusiones

En este artículo, se han presentado los resultados preliminares de un estudio que ha analizado aspectos concretos de la interculturalidad en la clase de ELE. De manera específica, se han esbozado las pinceladas principales de una propuesta didáctica para la clase de ELE en la que se intentan desarrollar la concienciación de la propia cultura y de la cultura meta, analizar la diversidad cultural y crear espacios virtuales y simulados de interacción oral entre los estudiantes taiwaneses de ELE para favorecer la adquisición de la competencia intercultural. Después de un semestre, se han realizado unos cuestionarios para recoger el conocimiento, interés, y concienciación que tienen los estudiantes en el tema de la interculturalidad, así como comprobar los efectos que la actividad didáctica ha podido tener en los estudiantes.

Las principales conclusiones de este estudio piloto, a la espera del estudio definitivo, pueden ser divididas en dos apartados. En primer lugar, el cuestionario sobre interculturalidad muestra que, para los estudiantes taiwaneses consultados, el conocimiento de la cultura meta es una ayuda fundamental no solo para los estudiantes, sino también para los profesores, ya que este conocimiento favorece el aprendizaje en los estudiantes, y la enseñanza en los profesores. En segundo lugar, en relación a la propuesta didáctica llevada a cabo, los estudiantes la consideran como una herramienta eficaz para la adquisición de la interculturalidad en la clase de ELE.

Por lo tanto, ante la pregunta sobre qué español debemos enseñar este estudio apunta que debemos adoptar un enfoque *reciproco*, remarcando el concepto de *reciprocidad* en el que los dos agentes principales del acto educativo, como son los profesores y los estudiantes, tomen conciencia de la diversidad cultural, adquieran y viertan en sus clases conocimientos precisos sobre la cultura propia y ajena, a la vez que se estimule el interés por los temas de interculturalidad en la clase de ELE.

Bibliografía

Block, D. y Cameron, D. (2002): *Globalization and Language Teaching*. New York: Routledge.

- Cabero Almenara, J., Martínez Sánchez, F., y Salinas Ibañez, J. (2000): *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la Formación en el s. XXI*. Murcia: Edutec.
- Cestero Mancera, A.M. (2012): "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro". En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, pp.31-62.
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Cortés Moreno, M. (2009): "Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China". En: *Suplementos MarcoELE* 8, 1-17.
- Cheng, K. M. (2007): "The Postindustrial Workplace and Challenges to Education". En Suarez-Orozco, M.M. (ed.): *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. LA, California: University of California Press, pp. 175-194.
- Delors, J. y cols. (1996): *La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Elliott, J. (1991): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Guillen, M. (2001): "Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature". En: *Annual Review of Sociology* 27, pp. 235-260.
- Gumperz, J.J. (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hjarvard, S. (2004): "The Globalization of Language. How the Media Contribute to the Spread of English and the Emergence of Medialects". En: *Nordicom Review*, pp. 75-97.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, R. (2002): "The impact of Globalization on language teaching in Japan". En Block, D. y Cameron, D.(eds): *Globalization and language teaching*. New York: Routledge.
- Martínez Miguélez, M. (2000): "La investigación-acción en el aula". En: *Agenda Académica*, vol. 7, pp. 27-39.
- Montero Mesa, M. L. (2000): "La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad". En: *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 4 (1), pp. 1-20.
- Morell Moll, T. (2005): "Action research to motivate EFL university students to learn content and language". En: *Porta Linguarum*, pp. 123-134.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.
- Patten, M. (2007): *Understanding Research Methods. An overview of the Essentials* (6 ed.). California: Pyczak Publishing.
- Santamaría Martínez, R. (2008): *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Tesis doctoral inédita. Getafe: Universidad de Getafe.
- Suarez-Orozco, M. M. (2007): *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education*. LA, California: University of California Press.
- Welman, C.; Kruger, F. y Mitchell, B. (2005): *Research methodology*. Oxford: Oxford University Press.

La empleabilidad de los licenciados taiwaneses en español. Un estudio a través del análisis de ofertas de empleo.

Antonio Riutort-Cánovas^A
(Universidad Católica Fu Jen)

RESUMEN: En esta contribución se exponen los resultados de una investigación destinada a mostrar cómo las ofertas de empleo permiten emprender una auditoría sobre las opciones de acceso al mundo laboral de los graduados en lenguas extranjeras. En concreto se trata de una auditoría de formación con carácter de análisis contrastivo cuantitativo de 336 ofertas de empleo y de los atributos de empleabilidad de 62 estudiantes de último curso del departamento de español de nuestra universidad. Del resultado final se desprende una buena sintonía entre la capacitación de los graduados y las demandas actuales de las empresas, aunque en algunos aspectos concretos (destrezas orales y experiencia profesional) todavía existe margen para ser aumentada.

Introducción

La enseñanza de español lenguas extranjera (ELE) en contextos universitarios se realiza bajo el desafío de formar a unos profesionales cuya competencia comunicativa les ha de permitir desenvolverse satisfactoriamente en sus puestos de trabajo el día de mañana. En este sentido, los agentes educativos contemplan ante sí el reto de formar comunicadores competentes en el dominio del español y de que tal habilidad adquiridas aumente sus posibilidades de empleabilidad¹, es decir, de incorporarse sin demasiados problemas al mundo laboral, y de que una vez hayan accedido a él, puedan desarrollar, también sin problemas, las tareas propias de su cargo.

No cabe duda de que la profesionalización de los estudiantes implica dotarles de una competencia comunicativa que les permita interactuar en el contexto laboral, por lo que ya argumentamos a favor de la necesidad de que los departamentos de español emprendieran estudios orientados a ajustar los objetivos comunicativos a las necesidades generadas por los propios puestos de trabajos y las tareas laborales que en ellos desarrollan los futuros trabajadores (Riutort, 2013). Sin embargo, creemos que los departamentos de español, además, del desarrollo de la competencia comunicativa, pueden tomar otras decisiones curriculares que aumenten las opciones de empleabilidad de los graduados².

^A **Antonio Riutort Cánovas** es doctor en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos y máster en Enseñanza de Español / LE y Lenguas Aplicadas. Trabaja como profesor asistente en el Departamento de Español de la Universidad Fu Jen (Taiwán). Sus intereses principales son la enseñanza del español de los negocios, el análisis de necesidades y la enseñanza de la expresión escrita. Su dirección de correo electrónico es: antonio.riutort@gmail.com

En esta comunicación partimos del presupuesto de que el análisis contrastivo de las demandas de contratación de especialistas en ELE por parte de las empresas, de un lado, y el perfil profesional de los recién graduados, de otro, permite obtener datos relevantes sobre las opciones de empleabilidad de estos últimos. Para apoyar esta idea, expondremos la metodología y los resultados de una investigación cuantitativa destinada a medir el grado de empleabilidad de graduados taiwaneses en español a la hora de acceder al mundo laboral en su área de especialización. Para ello hemos recurrido a las ofertas de empleo como fuente de información para establecer las demandas de las empresas, por lo que esta investigación se sitúa en línea con otros estudios que también han recurrido a ellas (p. ej., Kvam y Schewe, 1983; Drochner y Drochner-Kirchberg, 1987; Grosse, 1998). En relación al perfil profesional de los alumnos, este se ha descrito por medio de cuestionarios y por medio del análisis de los objetivos pedagógicos contemplados en el plan curricular del centro. La comparación de ambas informaciones nos ha permitido medir el grado de empleabilidad de los alumnos desde el punto de vista de las demandas corporativas, y a partir de esos datos, hallar los aspectos susceptibles de ser mejorados.

En primer lugar, ofreceremos un breve marco teórico que sitúe en contexto el análisis de la empleabilidad de los graduados en lenguas extranjeras (LE); en segundo lugar expondremos las características metodológicas de la investigación; en tercer lugar, ofreceremos los resultados del análisis que hemos llevado a cabo en el departamento de lengua y culturas hispanas donde impartimos docencia; y finalmente, expondremos las implicaciones curriculares que la investigación conlleva.

Al compartir este caso particular de análisis de la empleabilidad, esperamos con ello ofrecer un ejemplo práctico que anime a los profesores y responsables de otros departamentos de español a emprender este tipo de análisis. De igual forma, deseamos que este caso práctico permita ampliar el abanico de posibilidades con las que cuentan los departamentos para evaluar el éxito de sus programas formativos a la hora de aumentar la empleabilidad de sus graduados. Finalmente, también esperamos que esta investigación sirva para complementar futuros estudios que, por medio de otras fuentes de información diferentes a las ofertas de empleo,

permitan tomar decisiones en beneficio de la empleabilidad de los graduados de ELE en Taiwán.

Fundamentos teóricos

Lengua, empresa y educación

La globalización ha traído consigo una creciente internacionalización de las empresas, lo que a su vez, convierte al graduado en lenguas extranjeras (LE) en un trabajador frecuentemente demandado por las empresas de comercio internacional (Mulkerne y Graham, 2011: 6). Ello desafía la capacidad de los departamentos de LE para formar a los graduados para desenvolverse con éxito en un contexto laboral multilingüe y multicultural, que además se encuentra en permanente cambio. Así las cosas, las universidades pueden tener la necesidad de revisar sus programas para asegurarse de que satisfacen las demandas de las empresas y de los estudiantes en calidad de futuros trabajadores (Purpura y Graziano-King, 2005: 2). Esto, en tanto procedimiento orientado a identificar los requisitos comunicativos en un contexto concreto, constituye una vía para desvelar las demandas comunicativas de las empresas, y poder, a partir de esa información, crear cursos más efectivos (Al-Khatib, 2005: 179-180).

Conocer las demandas de las empresas a la hora de contratar especialistas en ELE permite ajustar los programas curriculares a las necesidades futuras de los graduados, tanto para acceder al mercado laboral, como para desenvolverse adecuadamente en él. Esto, a su vez, posee beneficios a tres bandas:

1) En primer lugar, para los intereses económicos de un país. Numerosos estudios han puesto de manifiesto que las limitaciones en las capacidades comunicativas en LE de los trabajadores acarrearán pérdidas económicas para las empresas (p. ej., Comisión Europea, 2006; Economist Intelligence Unit, 2012). Los resultados son contundentes: la competencia comunicativa e intercultural repercuten directa y positivamente sobre las empresas debido al aumento de las transacciones internacionales, y por tanto e indirectamente, sobre las naciones. Por ello, durante los años 80 y 90 ha ido aumentando la conciencia sobre el hecho de que la comunicación en los negocios internacionales no es sólo cuestión de lengua, sino de habilidad para comunicarse eficazmente entre naciones y culturas.

2) En segundo lugar, para las entidades educativas, las cuales, en aras de un mayor ajuste a las necesidades del mercado laboral, también poseen interés en conocer las demandas de las empresas. Son cada vez más los casos de departamentos de LE que han emprendido algún tipo de investigación que les permitiera ajustar sus programas educativos por medio del análisis del uso real que hacen de la LE los graduados que se incorporan al mundo laboral (ver, por ejemplo, Al-Khatib, 2005; Li So-Mui y Mead, 2000).

3) En tercer lugar, para los docentes de LE en general, y para los de lenguas para fines específicos, en particular. Estos últimos, encargados de la labor de formar la competencia comunicativa en contextos profesionales, sólo pueden diseñar cursos y seleccionar, adaptar y crear materiales eficaces si conocen las necesidades comunicativas profesionales de los alumnos, y por extensión de las empresas que los contratarán. Por este motivo, el análisis de necesidades constituye uno de los conceptos clave en el diseño de cursos específicos, no tan sólo en empresas y academias, sino también en la educación superior.

Análisis de necesidades y ofertas de empleo

En la actualidad se cuenta con un amplio abanico de posibilidades a la hora de identificar necesidades: entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos reales, observaciones participativas, revisión de bibliografía especializada, etcétera. Algunos investigadores han optado por el análisis de ofertas de trabajo, bien como instrumento exclusivo de investigación (Drochner y Drochner-Kirchberg, 1987; Grosse, 1998), bien en combinación con otros (Kvam y Schewe, 1983; ALLC, 1994). En todos los casos existía la intención de conocer qué LE eran más demandadas por las empresas, y cuál era la relación entre dichas lenguas y el tipo de trabajo para el que se requerían.

El análisis de ofertas de empleo constituye un instrumento de identificación de necesidades basado en el análisis de los requisitos de las empresas (Aguirre, 2012: 104; Schroeder: 45 [citado en Robinson, 1991]). Según Mann, et al. (2011: 7), las operaciones de búsqueda de trabajadores por parte de las empresas representan un medidor fiable de las demandas de los contratantes en relación a las LE que deben dominar los aspirantes. De acuerdo con Mulkerne y Graham (2011: 15), el análisis de las demandas de las oficinas de contratación pone de manifiesto que los

contratantes buscan expertos en LE que puedan operar en un contexto de negocios. En esta línea, los autores se hacen eco de un estudio realizado en el Reino Unido que mostraba que los sectores más activos en el reclutamiento de expertos en LE eran el de las ventas y el comercio. Así pues, anticipar las tareas profesionales a las que los expertos en LE se enfrentarán en los negocios permite anticipar datos sobre el uso de la LE, y en consecuencia, ajustar los programas educativos a esos mismos requisitos. Ello puede ayudar a aumentar las posibilidades de contratación de los hablantes de la LE por parte de las empresas.

Ingram (1996: 5), sin embargo, advierte de que el uso de ofertas de trabajo debe complementarse con otros métodos de investigación, para evitar el riesgo de que las demandas de las empresas no reflejen el uso real de la LE.

Metodología de investigación

- **Tipo de investigación**

El tipo de metodología que hemos aplicado a esta investigación consiste en una auditoría. Para Le Boterf, et al., (1985) esta sería

...un examen sistemático de un sistema de formación (plan, dispositivo de acción), de sus resultados o de sus efectos, realizado a partir de un referente explícito, a fin de identificar los problemas que presentan y tomar decisiones apropiadas para solucionarlos (1985: 25) [La traducción es nuestra].

Según Candau, "...es el proceso mediante el cual se enfatizan hechos, se definen los problemas y los riesgos presentes en ellos, se diagnostican las causas y se formulan, a la vista de aquéllas, las recomendaciones de acción pertinentes" (1985: 27).

Esta práctica traza un continuo que rompería la dicotomía entre análisis y evaluación, ya que va más allá de la mera descripción de un programa educativo, pero sin entrar en valoraciones absolutas. En el ámbito educativo, se trataría por tanto, de una práctica que pretendería desvelar la relación de convergencia y divergencia existente entre un referente explícito y los logros alcanzados por el programa formativo auditado, todo ello con el fin último de desvelar el grado de ajuste (fortalezas) y desajuste (debilidades) entre los dos elementos, y sugerir posteriormente vías de mejora si se requiriesen (Le Boterf, et al., 1985). En nuestro caso, el referente explícito lo constituyen las demandas de contratación de las

empresas, mientras que el efecto que se desea auditar es el perfil profesional del alumno graduado en nuestro departamento y sus opciones de empleabilidad.

- **Pregunta de investigación**

En esta investigación en concreto, nuestra finalidad es conocer en qué medida la formación ofrecida en nuestro centro educativo se está ajustando a las demandas de las empresas, y a partir de los datos obtenidos, tomar decisiones que mejoren la empleabilidad de los alumnos. De forma más específica, deseamos dar respuestas a esta pregunta de investigación: *¿Cuál es el grado de ajuste o desajuste entre el perfil profesional de nuestros graduados en ELE y los siguientes requisitos para su contratación por parte las empresas taiwanesas? La experiencia profesional, el nivel de ELE, el nivel académico, la especialidad académica, la disponibilidad de movilidad laboral, el dominio del inglés como LE, la acreditación del nivel de ELE y las destrezas comunicativas.*

- **La recopilación de datos: las ofertas**

La descripción de las demandas de la contratación de las empresas se ha realizado por medio de un corpus de 336 ofertas de trabajo, las cuales fueron recopiladas diariamente entre septiembre de 2013 y principios de marzo de 2014. Dichas ofertas se localizaron en cuatro páginas de internet que operan a nivel nacional en Taiwán: *518*, *1111*, *Yes123* y *104*. Se estableció como criterio de selección de las ofertas que la capacidad para comunicarse en español fuera un requisito para poder acceder a la plaza vacante. Para ello, bien en las secciones 語文條件 / 外語能力 (competencia comunicativa), bien en las secciones 工作內容 / 徵才說明 / 職務說明 (descripción del puesto) o 其他條件 / 附加條件 (contenidos adicionales), debía existir una mención explícita a la necesidad de ser competente en tal lengua. No se tuvieron en cuenta las ofertas en las que el español era considerado únicamente como un extra o un mérito (者佳). Se descartaron también las ofertas en las que el cargo pertenecía al ámbito docente.

En cuanto a los criterios de búsqueda que se emplearon para localizar las ofertas fueron los siguientes:

[1]. Palabras clave: 西班牙文 / 西語 / 西班牙語 / Español / Spanish

[2]. Localización: 台灣 / 中南美洲 / 西班牙³

Dado que cada oferta contiene varios apartados y subapartados, se seleccionaron aquellos que respondían a nuestro interés de investigación, es decir, los que guardan alguna relación con la empleabilidad de los graduados, y que al mismo tiempo permiten describir también en el perfil profesional de dichos graduados. Los datos en cuestión son los que se ha mencionado anteriormente en la pregunta de investigación: la experiencia profesional (工作經歷), la disponibilidad para la movilidad laboral del trabajador, el dominio del inglés como LE, el nivel de competencia en ELE (語文條件), el nivel académico (學歷要求), la especialidad académica (科系要求), la acreditación del nivel de ELE y las destrezas comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita).

Los datos recopilados para cada variable se incorporaron a una plantilla de recogida de datos (hoja de EXCEL).

- **La recopilación de datos: los alumnos**

Los datos que permitieron describir el perfil profesional de los alumnos se obtuvieron analizando los objetivos curriculares del departamento, así como por medio de un breve cuestionario que se administró entre los alumnos del último curso (4º) semanas antes de su graduación. En la siguiente tabla se puede observar la fuente de información utilizada para cada variable:

VARIABLE	FUENTE DE INFORMACIÓN
Experiencia profesional	Cuestionario
Disponibilidad de movilidad laboral	Cuestionario
Dominio del inglés como LE	Cuestionario
Acreditación del nivel de ELE	Cuestionario
Nivel de lengua	Objetivos curriculares
Nivel académico	Objetivos curriculares
Especialidad académica	Objetivos curriculares / Cuestionario
Destrezas comunicativas	Objetivos curriculares

El cuestionario incluye las siguientes preguntas:

- 1) *¿Has trabajado en alguna empresa de comercio internacional?*
- 2) *Después de graduarte, ¿dónde quieres buscar trabajo?*
- 3) *¿Posees algún certificado oficial de inglés (p. ej., TOEFL, TOEIC, BULLATS,...)?*
- 4) *¿Posees el diploma de español DELE u otra acreditación?*

Resultados

- **Variable 1: Experiencia profesional⁴**

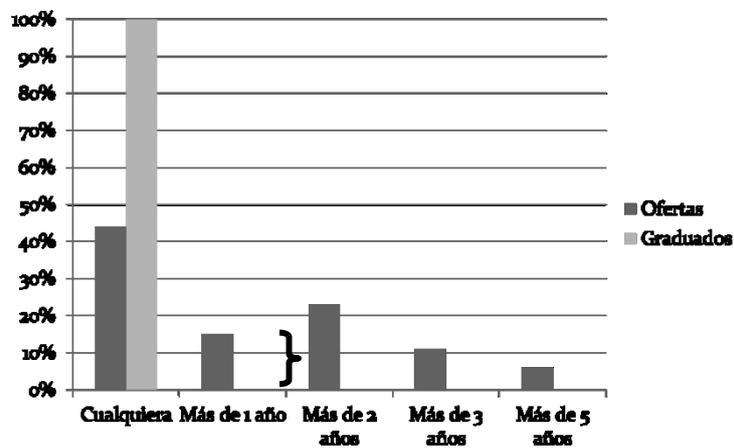


Gráfico 1: Experiencia profesional

- **Variable 2: Disponibilidad para la movilidad laboral**

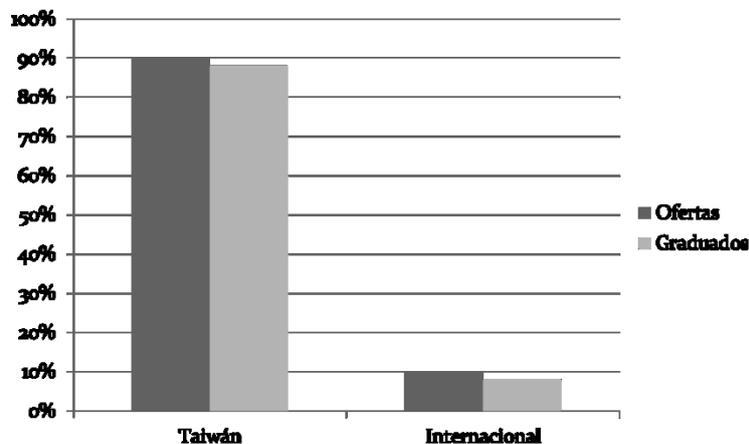


Gráfico 2: Disponibilidad de movilidad laboral

- **Variable 3: Dominio del inglés como LE**

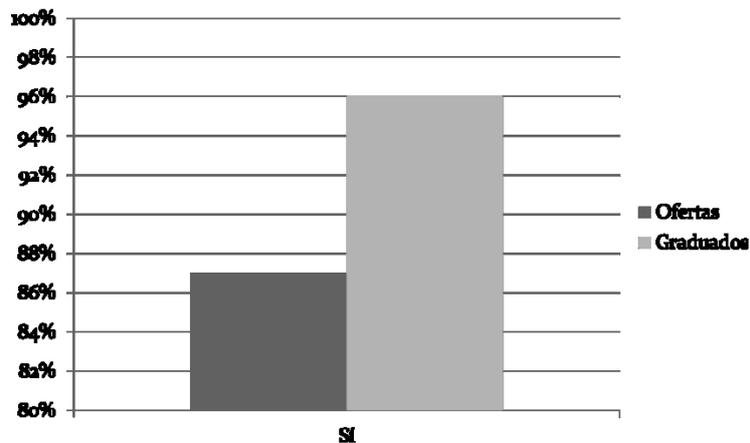


Gráfico 3: Dominio del inglés / LE

- **Variable 4: Acreditación del nivel de ELE**

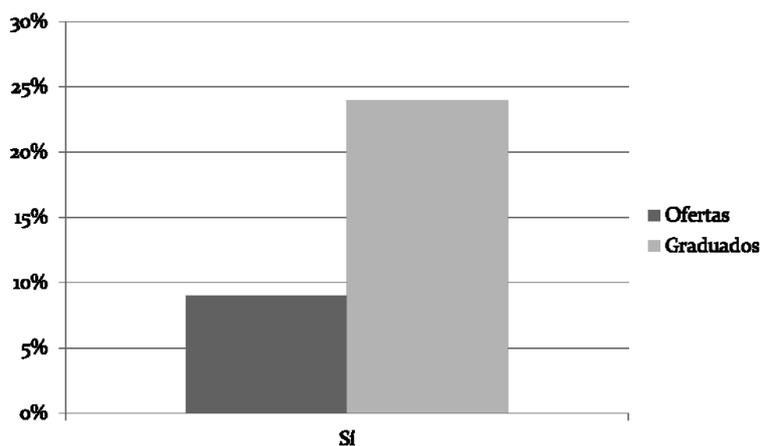


Gráfico 4: Acreditación del nivel de ELE

- **Variable 5: Nivel de ELE**

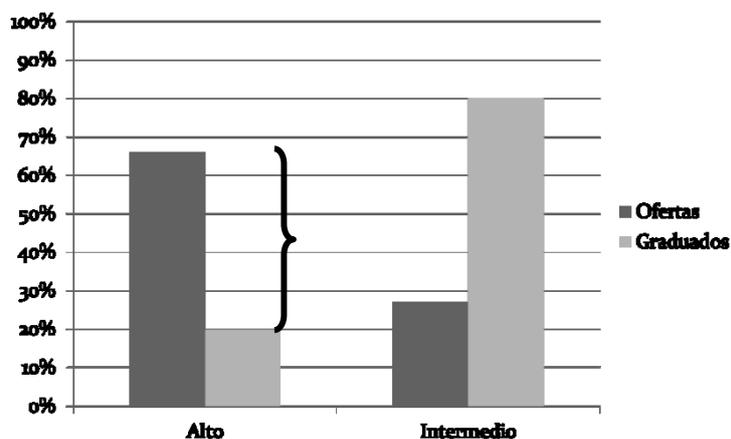


Gráfico 5: Nivel de ELE

- **Variable 6: Nivel académico**

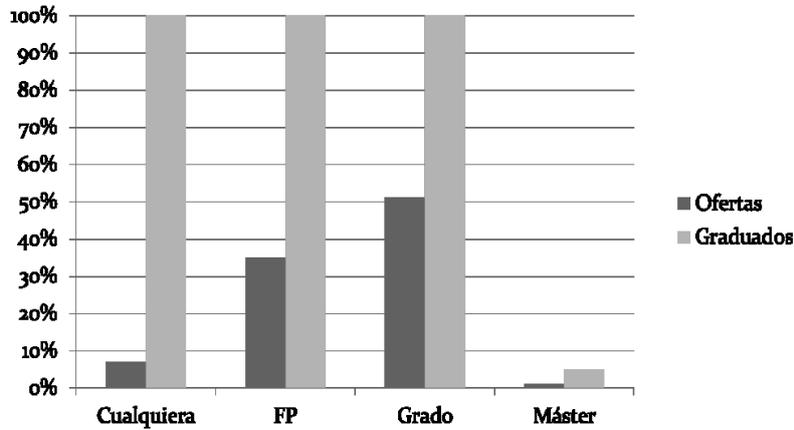


Gráfico 6: Nivel académico

- **Variable 7: Especialidad académica**

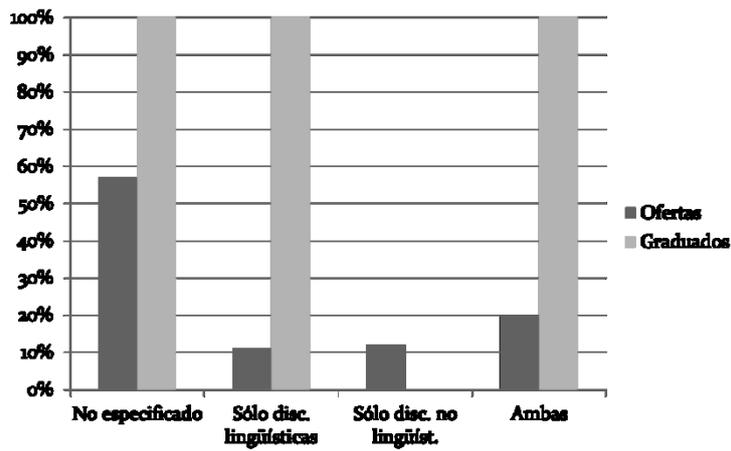


Gráfico 7: Especialidad académica

- **Variable 8: Destrezas comunicativas**

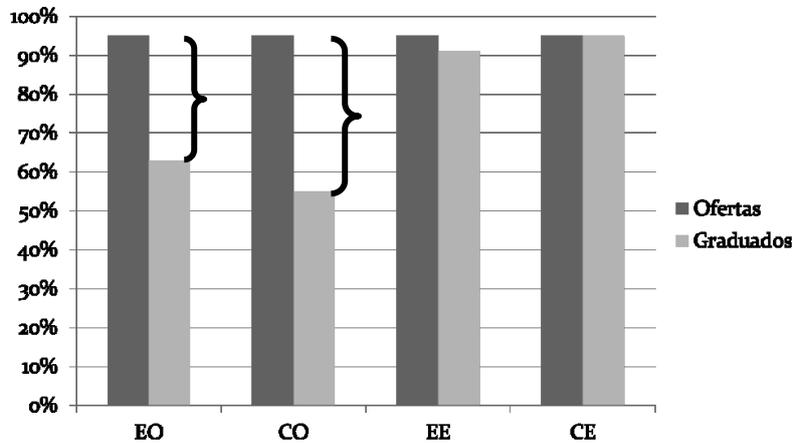


Gráfico 8: Destrezas comunicativas

- **Tabla resumen**

VARIABLE	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Experiencia profesional	V	X [+1 año]
Movilidad laboral	V	
Competencia inglés / LE	V	
Acreditación nivel de LE	V	
Nivel de ELE		X [Nivel alto]
Nivel académico	V	
Especialidad académica	V	
Destrezas comunicativas	V	X [EO / CO]

Discusión de los resultados

- **Variable 1: Experiencia profesional**

A la luz de los datos, esta variable es la que más dificulta la empleabilidad de los graduados, pues el 82% de alumnos no podrían tener opciones al 55% de ofertas que demandan poseer más de un año de experiencia profesional. En este caso, la mejora de la empleabilidad pasaría necesariamente por lograr que un mayor número de alumnos de 4º año tuviera acceso al mundo laboral, por ejemplo, a través de la realización de prácticas laborales acordadas entre la universidad y empresas interesadas.

- **Variable 2: Disponibilidad de movilidad laboral**

En cuanto a la movilidad laboral, el porcentaje de empresas que reclutan en Taiwán trabajadores para desempeñar su cargo en el extranjero, en concreto, en países hispanos, es tan sólo del 10%, lo cual no genera serios obstáculos a la empleabilidad de los alumnos. Según los cuestionarios, sólo un 2% de estos se plantea como único lugar de trabajo un país hispano. La mayoría de ellos (35%) posee como objetivo geográfico el territorio nacional y un 53% está abierto a las dos opciones. No parece, por tanto, que haya que tomar medidas especiales para fomentar la movilidad laboral a nivel internacional.

- **Variable 3: Dominio del inglés como LE**

Esta variable constituye otro punto fuerte en la empleabilidad de los alumnos, y representa un mérito del sistema educativo taiwanés, el cual concede gran importancia la formación en inglés como LE para los estudiantes universitarios. El nivel de inglés con el que deben finalizar sus estudios universitarios, es decir, condición necesaria para graduarse, es de intermedio-alto, lo que *a priori* permite optar a la práctica totalidad de las ofertas de trabajo, pues aquellos casos en los que se solicita una doble competencia inglés-español como LE, el nivel de inglés como LE requerido es el intermedio (中等) en el 90% de dichas ofertas.

- **Variable 4: Acreditación del nivel de ELE**

El porcentaje de ofertas en las que existe un requerimiento explícito de certificación del nivel de ELE es apenas del 8%, por lo que no existe impacto negativo en la empleabilidad de los graduados. El requisito de que los alumnos del Departamento de Español deban obtener como mínimo el DELE B1 a partir del año 2016 para poder graduarse aumenta el índice de empleabilidad. En este caso, no por el cumplimiento de un requisito, sino por la posibilidad de aportar un valor añadido a su perfil profesional. Sin embargo, hemos percibido que la mitad de las ofertas que demandan la posesión del DELE solicitan el nivel B2. Si futuras investigaciones desvelasen que este dato es representativo, es decir, que la mitad de las empresas requiere trabajadores con un nivel B2, una de las formas de aumentar la empleabilidad de los alumnos sería promoviendo que aquellos que pudieran, persiguiesen la obtención de un nivel superior al B1 requerido por la facultad.

- **Variable 5: Nivel de ELE**

Esta variable constituye la más difícil de medir por la imprecisión de los niveles de LE que pueden seleccionar los contratantes cuando cumplimentan los requisitos de la vacante. Todos los portales de búsqueda de empleo sólo ofrecen la posibilidad de seleccionar tres niveles: experto (精通), medio (中等) y bajo (略通). Si por nivel *experto* se refieren a los niveles C1 y C2, estaríamos ante otro obstáculo para la empleabilidad de los alumnos, pues el 65% de las ofertas demanda dicho nivel, el cual no coincide con el que poseen los graduados.

Debido a la dificultad en el análisis de esta variable, además de un conocimiento más preciso sobre el nivel de LE demandado por las empresas, existen dos tipos de investigaciones que sería deseable emprender de cara a aumentar la empleabilidad de los alumnos: a) medir el grado de satisfacción de las empresas contratantes hacia el nivel de LE los trabajadores reclutados, y b) desvelar las dificultades a las que se enfrentan los trabajadores en su uso diario de la LE. Los datos obtenidos permitirían arrojar luz sobre las debilidades y fortalezas en las cuatro destrezas comunicativas mencionadas.

- **Variable 6: Nivel académico**

En lo que se refiere a la variable sobre el nivel académico, las opciones de empleabilidad son excelentes, pues los alumnos graduados satisfacen este criterio en prácticamente el total de las ofertas (99%).

Todavía es escaso el número de alumnos (5%) que cursan una doble titulación en la que el español constituye una de ellas. Sin embargo, dado que el 80% de las ofertas tienen relación con el comercio internacional, una forma de aumentar todavía más la empleabilidad de los alumnos es fomentar las dobles titulaciones (ELE + negocios), así como la elección de asignaturas de libre configuración relacionadas con el comercio, y especialmente, con el comercio internacional o la mercadotecnia.

- **Variable 7: Especialidad académica**

En cuanto a la especialidad académica, sólo existe un 12% de ofertas donde se menciona explícitamente que el candidato debe provenir de una facultad académica no relacionada directamente con las LE, como por ejemplo, una facultad de ingeniería, informática o negocios. El resto de ofertas (88%), atendiendo a esta variable, son accesibles a los graduados en un departamento de español, por lo que las opciones de empleabilidad son buenas, y no es necesario tomar medidas especiales al respecto.

- **Variable 8: Destrezas comunicativas**

El análisis de las ofertas muestra que para el 95% de vacantes es indispensable dominar las cuatro destrezas comunicativas (EO, CO, EE, CE). Cuando la obtención del DELE sea un requisito en nuestro departamento para los graduados el 2016, los

datos del DELE permitirán saber en qué destrezas han obtenido mejor y peor calificación los alumnos, y por tanto, medir sus fortalezas y debilidades en este aspecto. Mientras tanto, por lo problemas prácticos a los que nos hemos referido anteriormente, especialmente, al alto número de estudiantes en los grupos de conversación, así como a la dificultad intrínseca de las propias destrezas orales, muchos alumnos experimentan los mayores problemas en las destrezas orales. Por tanto, es importante que se busquen formas complementarias y alternativas para desarrollar la destreza oral de aquellos que, por un motivo u otro, no han estudiado ELE en el extranjero.

Conclusión

En esta comunicación hemos mostrado los resultados de una auditoría de formación cuantitativa destinada a medir el grado de empleabilidad de los graduados en un departamento de español como lengua extranjera (ELE) a la hora de optar a las plazas vacantes ofertadas por las empresas taiwanesas de comercio internacional que requieren especialistas en esta lengua extranjera. Con ello hemos perseguido el objetivo de ofrecer un ejemplo de cómo es posible tender puentes que enlacen la formación superior en LE con las demandas de las empresas, y aumentar así las opciones de contratación de los graduados y su acceso al mundo laboral. En este sentido, además hemos mostrado que el análisis de ofertas de empleo constituye un instrumento práctico y asequible, y que permite a los profesores y responsables educativos conocer las demandas de las empresas contratantes y tomar decisiones que permita a los graduados acceder a ellas más fácilmente.

En cuanto a nuestra pregunta de investigación, la conclusión general es que la empleabilidad de los alumnos es en líneas generales óptima, especialmente en cuestiones como la especialidad académica, el nivel académico, la competencia en inglés como LE y la disponibilidad de movilidad laboral. El aspecto que tras la auditoría se manifiesta como la mayor limitación a la empleabilidad de los alumnos es el de la experiencia laboral, pues un gran porcentaje de alumnos (82%) no posee, *a priori*, opciones al 55% por ciento de las ofertas. Otra limitación, en este caso no relacionada con el acceso al mundo laboral, sino con el desarrollo de la propia práctica profesional, es la competencia comunicativa oral. Mientras que por un lado la expresión y la comprensión orales constituyen destrezas demandadas por las

empresas, por otro las dificultades prácticas de su enseñanza en el aula universitaria deben conducir a los profesores a buscar medios complementarios o alternativos para su desarrollo. Finalmente, las ofertas de empleo se han mostrado insuficientes para auditar la empleabilidad de los alumnos en relación con estas dos variables: el nivel de ELE requerido a los candidatos y su acreditación. En el primer caso, la diferencia en el tipo de escala evaluativa utilizada para clasificar el nivel de LE por parte de las ofertas y del departamento dificulta enormemente desvelar si el nivel de LE requerido por las empresas coincide con el nivel con el que se gradúan en la actualidad los alumnos. En cuanto a la acreditación del nivel de LE por parte de los candidatos, el hecho de que sólo un 8% de empresas lo demande impide obtener datos fiables y representativos de esta variable.

Bibliografía

- Aguirre, B. (2012): *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- Al-khatib, M. A. (2005): "English in the workplace: an analysis of the communication needs of tourism and banking personnel". En: *Asian EFL Journal*, Vol. 7, 2, pp. 175–195.
- Australian Language and Literacy Council (ALLC) (1994): *Speaking of Business: The Needs of Business and Industry for Language Skills*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Candau, P. (1985): *Audit social*. París: Vuibert Gestion.
- Comisión Europea (2006): *ELAN (Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise)*. Comisión Europea. Accesible desde <https://www.llas.ac.uk/news/2772> [Consultado el 12-02-2014]
- Drochner, K-H., Drochner-Kirchberg, E. (1987): "The need of foreign language knowledge. Statistical research by means of analysis of job advertisements in Italian newspapers". En: *Scuola e Lingue Moderne*, Vol. 3, pp. 46-58.
- Economist Intelligence Unit. (2012): *Competing across borders. How cultural and communication barriers affect business*. The Economist. Accesible desde http://www.jku.at/zsp/content/e48784/e164612/Competing_across_borders.pdf [Consultado el 04-02-2014]
- Grosse, C. U. (1998): "Corporate Recruiter Demand for Foreign Language and Cultural Knowledge". En: *Global Business Languages*, Vol. 3, Artículo 2. (Referencia digital sin paginar)
- Ingram, D. E. (1996). *The Challenges to Language Education from the World of Work To achieve Cosmopolitan Excellence or become the White Trash of Asia*. Ponencia presentada en el simposio Languages in Industry, Commerce and Trade, Languages in International Business Brisbane, Queensland, Australia, 19-21 de Julio de 1996. Accesible desde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402734.pdf> [Consultado el 07-02-2014]

- Kvam, S., Schewe, T. (Eds) (1983): *Summary of a report on German in Norwegian trade and industry. An analysis of supply and demand*. Halden: Østfold Dristiktshøgsole.
- LeBoterf. G., Dupouey, P., & Viallet, F. (1985): *L'audit de la formation professionnelle*. París: Éditions d'Organisation.
- Li So-Mui, F. & Mead, K. (2000): "An Analysis of English in the Workplace: The Communication Needs of Textile and Clothing Merchandisers". En: *ESP Journal*, Vol. 19, 4 pp. 351-368.
- Mann, A. Brassell, M. y Bevan, D. (2011): *The economic case for language learning and the role of employer engagement*. Londres: Education and Employers Taskforce.
- Mulkerne, S. & Graham, A. M. (2011): *Labour Market Intelligence on Languages and Intercultural Skills in Higher Education*. Southampton: UCML.
- Purpura, J. E. y Graziano-King, J. (2005): "Investigating the Foreign Language Needs of Professional School Students in International Affairs: A Case Study". En: *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 4, pp. 1-33.
- Riutort, A. (2013): El análisis de necesidades comunicativas profesionales: un puente entre la formación superior y las demandas del mercado laboral. Comunicación presentada en el *III Congreso de Español Lengua Extranjera de Asia-Pacífico (CELEAP)*, Filipinas (Manila), 20-22 de Noviembre de 2013.
- Robinson, P. C. (1991): *ESP today: A practitioner's guide*. New York: Prentice Hall.

¹ Empleabilidad es un término de las ciencias sociales definido por el diccionario como "posibilidad que tiene una persona de ser solicitada por una empresa para trabajar en ella en función de sus conocimientos y sus capacidades" (Diccionario SM).

² Por *graduado* nos referimos al estudiante que "ha obtenido un título de grado en una facultad universitaria" (Diccionario Espasa-Calpe, 2005); "...a la persona que ha obtenido un grado universitario" (Diccionario Larousse, 2012).

³ Taiwán, Centroamérica y Sudamérica y España, respectivamente.

⁴ Los corchetes en algunos gráficos representan desajustes entre demanda de contratación y oferta educativa.

Material didáctico de español para no hispanohablantes en el Caribe: una propuesta

María Gabriela Rodríguez^{AB}
Venezuela

RESUMEN: El crecimiento del español en el mundo demanda la creación de materiales didácticos. Con el fin de enseñar y consolidar las competencias lingüísticas, estratégicas y sociolingüísticas del español de Venezuela, nació el proyecto de la creación de un material didáctico, para el Caribe no hispanico donde desde hace 50 años mantiene un programa de cooperación e integración. Este material didáctico está dirigido a estudiantes no hispanohablantes que comienzan su estudio del español como lengua extranjera. Está fundamentado en concepciones comunicativas y funcionales para brindar un aprendizaje significativo con el fin de hacer del aula un espacio social de comunicación y de exploración intercultural.

El continente americano ostenta una gran diversidad lingüística herencia de nuestros antepasados indígenas, europeos y africanos; sin embargo, las lenguas indo-europeas dominan la geografía, en particular, las íbero-romances. Estas poseen la mayoría de hablantes, con el portugués en el Brasil y el español en el resto de Latinoamérica. Pero es la lengua española la que supera el universo lingüístico en el continente con más de 370 millones de hablantes en 19 naciones hispanoamericanas en las que funge como lengua oficial (Chumaceiro y Álvarez, 2004: 11); de allí que el estudio y la enseñanza de la lengua española sea de especial importancia tanto en nuestro continente como en el mundo.

La situación geográfica de Venezuela la hace poseedora de una amplia frontera con los países no hispanohablantes del Caribe (hablantes del inglés, francés y holandés) y Sudamérica (Brasil). Además de los acuerdos integracionistas, desde la creación de Unasur, ALBA, Celac y, más recientemente la incorporación de Venezuela al MERCOSUR, hacen que el intercambio lingüístico entre los pueblos vecinos se

^A María Gabriela Rodríguez. Licenciada en Idiomas Modernos inglés – portugués de Universidad Central de Venezuela. Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Sevilla. Forma parte de un grupo de investigación del Ministerio de Relaciones Exteriores en la elaboración de un material didáctico para la enseñanza del Español en los Institutos Venezolanos para la Cultura y Cooperación en el Caribe No Hispánico. La dirección de su correo electrónico es: mariagabrielarodriguezp@gmail.com.

^B Forman parte del equipo de investigación y de redacción: Blanca Flores, Ciro García, Dexy Galué y Yesenia Marcano

convierta en una necesidad por lo que la enseñanza y aprendizaje del español adquiere una nueva dimensionalidad.

Es de conocimiento generalizado que la enseñanza de lenguas extranjeras conlleva el uso de materiales didácticos, siendo el libro impreso uno de los más comunes. En el caso del español, la mayoría de los libros se producen en España y Estados Unidos, y son diseñados según la variedad lingüística y los contenidos culturales propios de sus países, como consecuencia limita su uso en las tierras venezolanas.

Por lo antes expuesto, iniciamos el proyecto de la elaboración de un material didáctico llamado *Ventanas al español* para la enseñanza del español en el Caribe no hispanohablante con la finalidad de fortalecer la identidad, latinoamericana y caribeña, promover el diálogo intercultural con los pueblos y culturas del mundo, desarrollar la integración con países de América Latina y el Caribe y defender y proteger el patrimonio histórico y cultural venezolano y nuestro americano.

Hoy día, la lengua española y más específicamente el español de América, a pesar de ser una herencia lingüística, manifiesta la gestación de una identidad nueva; no en vano el maestro Simón Rodríguez exclama “*¡Los Hijos de los Españoles, se parecen mui poco a sus Padres: la lengua, los Tribunales i los Templos engañan al viajero: no es España; aunque se hable Español!*” (Rodríguez, 2004: 137). El español de América refleja el alma colectiva de “un pequeño género humano” como llamó Simón Bolívar a los americanos en este Nuevo Mundo (1815) históricamente unidos a partir de la invasión española con una lengua traída por los conquistadores españoles, pero que se nutrió con las voces de los pueblos originarios entrelazadas con los préstamos lingüísticos de África, y que hoy día se amalgaman en una unidad lingüística “americana” que forma parte de nuestra identidad. El español americano es una unidad en la diversidad ya que las distintas naciones y regiones presentan sus variantes que las caracterizan. En este sentido, para la proyección de lo venezolano y latinoamericano es esencial usar la variedad del español de Venezuela, sin que por ello se excluyan las otras variantes.

Lo anterior mencionado son las bases que erigen el proyecto de material didáctico para la enseñanza del español como lengua extranjera. Este método está conformado por un *Libro del estudiante*, un *Libro de ejercicios*, un *Libro del docente* y un *CD de audio*. Toma como referencia los conceptos metodológicos del enfoque comunicativo de la lengua centrado en la acción y concibe el aula como un espacio social y afectivo en el que los alumnos interactúan en situaciones reales y significativas de aprendizaje.

El libro del estudiante consta de 10 unidades que poseen las siguientes secciones:

OBSERVA: El tipo de actividades que tiene esta sección atiende más a una situación general donde se expresa de manera directa la función comunicativa y el contenido lingüístico que se estudiará en esta unidad. Se trata de proporcionar distintos géneros textuales con los que el estudiante se pueda relacionar para ubicarlos en una situación real que genere la comprensión lingüística y discursiva de los textos expuestos en las actividades. También encontraremos las *Ventanas de Palabras* que aportan contenidos léxicos y *Ventanas Culturales* que presentan usos sociales propios del Español de Venezuela.

DESCUBRE: En esta sección se desarrollan los contenidos gramaticales en contexto, expuestos mediante las *Ventanas Gramaticales*, y a través de pequeños ejercicios de corte inductivo o deductivo que incidan en la comprensión gramatical sin deslindarse del funcionamiento de la lengua.

En estas dos primeras secciones, se trabaja además de las funciones comunicativas, los contenidos léxico, ortográfico y cultural de forma paralela a través de las diferentes ventanas mencionadas.

COMPARTE: En esta última sección de cada unidad se proponen actividades con el fin de practicar las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir, sin dejar de lado aspectos culturales, discursivos, lingüísticos y funcionales expuestos en la unidad. En el diseño de las actividades de esta sección se contempla la implicación del estudiante y la reflexión intercultural.

PRONUNCIACIÓN Y ORTOGRAFÍA: Atiende a los fenómenos de pronunciación correspondientes a la variante del Español de Venezuela y a las particularidades de ortografía que se producen.

NUESTRO MUNDO: Posee un formato de revista informativa. Abarca temas culturales inherentes a la unidad que permiten actividades complementarias de comprensión lectora.

REVISIÓN: Sirve como repaso selectivo de lo aprendido en cada unidad a través de una prueba cuyas respuestas se encuentran al final del libro, de manera que el estudiante pueda autoevaluarse y se involucre de manera efectiva en su proceso de aprendizaje.

Al finalizar las diez unidades contamos con estas tres secciones:

PARA RECORDAR: En esta sección el estudiante podrá realizar una consulta rápida acerca de aspectos gramaticales tratados en las unidades ya que contiene informaciones adicionales que ayudarán a la mejor comprensión de los asuntos gramaticales estudiados.

DIÁLOGOS Y TRANSCRIPCIONES: Los diálogos son ejercicios fundamentales para el aprendizaje de una lengua. En esta parte se encuentran todas las transcripciones de los ejercicios utilizados para el desarrollo de la destreza oral a lo largo de las unidades.

HOJA DE RESPUESTAS: Posee las soluciones de los ejercicios propuestos en la Revisión, de manera que el estudiante pueda cotejar las respuestas y completar el proceso de autoevaluación.

En lo que respecta al libro del profesor, es un manual que provee al docente de estrategias metodológicas y evaluativas para optimizar sus clases diarias. En este libro se ofrecen también actividades adicionales para ayudar al docente en el dinamismo de la clase. Los proyectos de aprendizaje son parte fundamental de este manual con los que se busca promover el aprendizaje creativo y significativo en los estudiantes.

El *Libro de ejercicios* es una guía que acompaña al estudiante en su autonomía como aprendiz para reforzar la práctica diaria de la lectoescritura. Se presentan

actividades y ejercicios complementarios basados sobre cada una de las 10 unidades del libro de estudiante.

Por último, el *CD de audio* comprende las transcripciones de conversaciones y textos de los ejercicios que se incluyen en las unidades temáticas. El CD viene acompañado de un menú con los números de pistas y el tiempo de cada una para una mejor guía del docente y del estudiante.

En conclusión, la enseñanza de las lenguas extranjeras integra procesos de conocimientos no sólo lingüísticos, sino culturales propios de Venezuela. Es por ello que la elaboración de materiales didácticos, no debe divorciar los contenidos formales de la lengua, de los socio-culturales; sino que debe abrir espacios para realizar lecturas críticas sobre la identidad, la interculturalidad y la memoria histórica.

Bibliografía

- Chumaceiro, Irma/Álvarez, Alexandra (2004): *El español, lengua de América*. Caracas: Editorial CEC, SA.
- Rodríguez, Simón (2004): *Inventamos o erramos*. Monte Ávila: Caracas.

Cultura y español para extranjeros: Metodologías, objetivos y evaluación. Un proyecto de formación de formadores^A

Javier Vellón Lahoz^B y Mercedes Sanz Gil^C
Universitat Jaume I, Castellón (España)

RESUMEN: La comunicación pretende presentar un modelo de formación para el profesorado de un proyecto dirigido a estudiantes chinos con un perfil específico: poseen un nivel de español acreditado y demandan un programa de especialización comunicativa en aspectos de la cultura del ámbito hispánico. Dicho proyecto se inscribe en una propuesta de la Universitat Jaume I que pretende formalizar una oferta académica para estudiantes no comunitarios. Tras un estudio de mercado, y tras consultar a autoridades académicas y a profesores de español que ejercen en dichos países, se decidió adecuar dos de sus másteres oficiales al proyecto citado. Uno de ellos, el máster de Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL), coordinado por los autores de la presente comunicación, estaría dirigido a los aspectos lingüísticos y culturales.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo exponer el proceso de constitución de un equipo de trabajo en torno a la formación en ELE, integrado por profesores universitarios, todos ellos docentes en un máster oficial relacionado con la comunicación intercultural, con el fin de vertebrar un marco formativo desde el que abordar la enseñanza de la cultura española para alumnos de procedencia muy diversa, pero alejada de los estándares occidentales, como referente necesario en un programa más amplio en el que se integra la formación de ELE como lengua de especialidad, todo ello en una universidad sin tradición en enseñanza de ELE como formación reglada.

En las páginas que siguen, presentaremos las implicaciones que posee una tarea de las citadas características, tanto en el aspecto académico y profesional, como, sobre todo, en el de coordinar una línea homogeneizadora de formación capaz de establecer parámetros comunes desde los que afrontar un modelo de

^A El trabajo se inscribe en los siguientes proyectos de investigación: Proyecto PIE de la USE de la Universitat Jaume I de Castellón, *Español para extranjeros: metodologías, objetivos y evaluación* (10G136-499): *El discurso divulgativo en catalán y en español: géneros, estilos y estrategias argumentativas en la gestión social del conocimiento* (PI-IB2011-53).

^B **Javier Vellón Lahoz:** Licenciado en Filología Hispánica (Literatura Española) y en Filología Catalana y Doctor por la Universitat de València. Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Filología y Culturas Europeas de la Universitat Jaume I de Castellón. Coordinador del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL), de la Universitat Jaume I. Su dirección de correo electrónico es: vellon@uji.es

^C **Mercedes Sanz Gil:** Licenciada en Filología Románica (Francés) y en Filología Hispánica (Lengua Española) y Doctora por la Universitat Jaume I de Castellón. Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Filología y Culturas Europeas de la Universitat Jaume I de Castellón. Coordinadora del Máster Universitario en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL). Su dirección de correo electrónico es: sanz@uji.es

enseñanza-aprendizaje adecuado a las demandas de un alumnado alejado de los hábitos didácticos occidentales, así como a las expectativas generadas al elegir un curso formativo con unos objetivos prácticos muy delimitados.

Durante el curso 2012-2013, los autores de este artículo, como coordinadores del máster de Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas (CIEL) -máster oficial que forma parte de la oferta de posgrado de la Universitat Jaume I de Castellón-, tuvimos una reunión con la vicerrectora de Relaciones Internacionales. En dicha reunión se nos informó de que, en el contexto de una de las líneas clave de la política universitaria para el inmediato futuro, se pretendía abrir la oferta docente más allá de las fronteras comunitarias y, en ese sentido, se habían iniciado ya contactos con agentes culturales y empresariales chinos. De esas primeras negociaciones se desprendía el interés de las autoridades chinas por dos tipos de formación de posgrado ofrecida por la UJI: los vinculados con la empresa y el marketing, y los estudios interculturales del máster CIEL.

Se nos indicó, además, un aspecto que se debía tener en cuenta a la hora de plantear el modelo educativo: no importaba tanto el tipo de estudio (máster oficial, propio o curso de especialización), como los objetivos y competencias perseguidos. En el caso de los alumnos implicados en el dedicado a la lengua y cultura española, era relevante tener presente que ya poseían un nivel de español (entre el B1 y B2 del marco de referencia), y que su formación, cultural y lingüística, tenía una finalidad concreta, vinculada con la relación privilegiada de España con los países hispanoamericanos, como un mercado potencial que China –y el oriente asiático, en general- pretenden explotar en el futuro.

La primera labor fue la creación de un foro que actuara como espacio de encuentro, de debate y de interacción comunicativa entre los integrantes del equipo, además de proveernos de un reconocimiento institucional, que oficializara el proyecto que iniciábamos con las consecuencias económicas y académicas que ello conlleva. Para ello, nos acogimos a las convocatorias de la Unitat de Suport Educatiu (USE) de la UJI, y formalizamos, en primera instancia, un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que nos serviría de base para constituir un Seminario Permanente (SPIE) desde el cual el proyecto tendría continuidad y respaldo institucional.

En dichos foros se estableció, en primer lugar, un programa de acción que debía integrar dos grupos de profesores con trayectorias e intereses, inicialmente, divergentes: los procedentes del Centre d'Autoaprenentatge de Llengües (CAL) (que forma parte del Servei de Llengües i Terminologia –SLT-, encargados de la formación no reglada en ELE), y los docentes del máster CIEL, del departamento de Filología y Culturas Europeas, cuya aportación se había de decantar hacia las cuestiones metodológicas, el análisis del discurso, la práctica en contextos interculturales y las estrategias comunicativas y textuales.

La primera línea definida para la plasmación de un programa formativo, desde la cual distribuir las diferentes esferas de actuación, fue señalar un modelo sociopragmático desarrollado en torno a los principios de la etnografía de la comunicación cuyo fin es la competencia comunicativa en términos de “conocimiento de reglas psicológicas, culturales y sociales presupuestas por la comunicación” (Oliveras, 2000: 15). Formación lingüística y formación cultural, en un ámbito de especialización basado en un nivel previo de una cierta consolidación por parte del alumnado, debían conformar un conjunto de saberes en sincretismo sobre los cuales designar la práctica educativa según el principio esbozado por Javier de Santiago: “nos separan las lenguas pero, fundamentalmente, nos separan las culturas” (2010: 117). Es el concepto de Byram y Fleming (2001: 16) de “hablante intercultural”, en el que la clase de lengua es, en palabras de Peña y Gutiérrez (2003: 925), un “lugar privilegiado para un trabajo de campo intercultural”.

Los referentes formativos

Los diferentes seminarios desarrollados en el marco de los proyectos formativos tuvieron como objetivo la coordinación y organización del grupo de trabajo en torno a tres líneas programáticas que serán comentadas en este trabajo: a) criterios metodológicos para la práctica didáctica, b) el concepto operativo de formación cultural relacionado con los principios genéricos expuestos en el apartado anterior, y, c) finalmente modelos de actividades capaces de aunar el enfoque comunicativo y el paradigma didáctico socioconstructivista con la orientación cultural, encaminados a la adquisición de la competencia cultural desde una perspectiva sociopragmática.

Han sido diversos los referentes formativos arbitrados para la consecución de los mencionados objetivos:

- En primer lugar, el propio profesorado del máster –con especial mención al externo de la UJI- que ya poseía una dilatada experiencia en el campo de la ELE y de la didáctica intercultural en contextos multilingües. Conviene precisar que, además de los ámbitos tradicionales de aplicación de ELE, en la Comunidad Valenciana, dado su carácter bilingüe, hay una larga trayectoria de trabajos y estudios dedicados al diálogo entre lenguas como exponente de un modelo de programación integrado, basado en el enriquecimiento que suponen las relaciones interculturales.
- Una de las vías más productivas para la formación del equipo docente ha sido la aportación de antiguos –y actuales- alumnos del máster que trabajan en China, algunos de los cuales de manera específica en ELE. Su contribución ha resultado decisiva puesto que nos ha provisto de información clave en cuestiones de primer orden, como el funcionamiento del sistema educativo chino, el tipo de enseñanza, el alumnado, la figura del docente, las expectativas de los estudiantes de español; todo ello desde una experiencia práctica que los convierte en testimonio privilegiado.
- Tanto un colectivo como el otro han elaborado un notable repositorio de referencias bibliográficas, sobre todo del ámbito de la ELE en China, que serán citadas en el presente trabajo y que, en forma de dossier telemático, ha sido puesto a disposición de todo el profesorado. En este repositorio merecen una mención especial los Trabajos Fin Máster elaborados durante los últimos años por estudiantes del máster, dedicados a la reflexión sobre la aplicación de actividades de ELE en contextos diversos, algunos de los cuales caracterizados por su lejanía cultural respecto a la tradición occidental¹.
- De distinta procedencia han sido las aportaciones de dos referentes pertenecientes a ámbitos tan alejados aparentemente como la economía y el teatro. En el primero de ellos hay que destacar la información obtenida de dos agentes expertos en las relaciones comerciales internacionales: por una parte el *Informe Económico y Comercial*, actualizado en 2012, sobre China elaborado por la Oficina Económica y Comercial de España en Pekín, dependiente de la Secretaría de Estado de Comercio (puede consultarse en la página web del IVACE: internacional.ivace.es/estudios/informacion_paises_red_exterior_ivex.html. Fecha consulta: 15 de mayo de 2014); por otra, las intervenciones en las Jornadas

‘Oportunidades de negocio en China’, organizadas por el CEEI Castellón el día 13 de abril de 2011 (ceeicastellon.emprenemjunts.es/index.php?op=8&n=3412).

Fecha consulta: 15 de mayo de 2014).

Gracias a los datos ofrecidos por tales informes hemos profundizado en cuestiones que atañen a las interacciones sociales de la cultura profesional china: gestión de recursos humanos, asesoramiento sobre conductas, filosofía del trabajo y de la formación laboral, concepto de relaciones jerárquicas en la empresa, ejemplos de posicionamientos de empresas españolas que han tenido éxito en el mercado chino y lo contrario, etc.

El segundo ha tenido como protagonista al grupo teatral Xarxa Teatre, compañía castellonense, una de las más importantes de España en la escena callejera, con una notable implantación internacional a lo largo de sus más de veinte años de trayectoria –sobre todo en Europa e Hispanoamérica-, que en los últimos años ha logrado entrar con gran éxito en los escenarios asiáticos, sobre todo de China y de Corea.

Puesto que su propuesta teatral se basa en la creatividad arraigada en los fundamentos de la cultura mediterránea (el fuego, la pólvora, la imaginería –toro, dragón, demonios-, la música folklórica), su director artístico nos proporcionó información relevante acerca de la adecuación de tales valores culturales a las expectativas de un espectador tan lejano como el chino.

Culturas de aprendizaje: el alumnado chino

Los seminarios, reuniones y análisis bibliográficos esbozados en el apartado anterior dieron como resultado la plasmación de varios documentos de trabajo sobre los cuales se habían de programar las diversas actuaciones didácticas en el ámbito de los cursos de especialización. Lo que se expone a continuación y en los apartados posteriores es el marco de referencia que debe vertebrar una guía de actuación genérica en lo que se denominan las *culturas de aprendizaje* (Cortazzi y Jin, 2006: 7), entendidas como el conjunto de normas, creencias, expectativas, comportamientos y actitudes en torno al proceso educativo en un contexto cultural (intercultural en este caso).

En primer lugar se elaboró un documento con información vinculada con el modelo de estudiante chino, su bagaje a partir del sistema educativo en el que se ha

formado como expresión de un paradigma cultural concreto. Dicho documento se formuló a partir de los datos obtenidos de nuestros informantes, citados en el apartado 2, así como de una notable bibliografía sobre el tema (con los trabajos de Clark y Gieve, 2006; Cortazzi y Jin, 2006; Nichols, 2003; Rao, 1996; Sánchez Griñán, 2009).

Es necesario precisar que las líneas generales que aparecen a continuación incorporan la especificidad del tipo de alumnado sobre el que se construirán los cursos de especialización y que ya se han descrito: nivel medio-alto de la competencia lingüística y finalidad didáctica guiada por un objetivo práctico relacionado con la formación para las relaciones internacionales en español con los mercados de esta lengua.

Cultura del esfuerzo.

Al estudiante chino se le exige una dedicación total al estudio no en vano, en ciertos niveles la integración en el sistema educativo supone un privilegio (conviene precisar que el alumnado sobre el que se construye nuestro dossier procede del ámbito universitario). El esfuerzo, la capacidad de superación frente a las dificultades, el sacrificio, son valores superiores a la capacidad personal, más aún en un sistema caracterizado por el alto nivel de competitividad.

Sánchez Griñán (2009: 27) afirma, en este sentido, que esta cultura del esfuerzo se expresa a través de dos actitudes de aprendizaje como son “el empleo alto de algunas estrategias metacognitivas (aprender de los errores) y afectivas (me animo constantemente para aprender bien)”.

La teoría del error ha logrado un gran desarrollo en la propuestas actuales de adquisición de segundas lenguas pues, como señala Alba Quiñones (2008) ha pasado a ser “considerado como parte del proceso de aprendizaje”, más aún, para nuestros intereses, si, como afirma Blanco (2002: 15), la desviación o uso incorrecto de una norma “puede ser lingüística, pero también cultural y pragmática”.

De este modo, uno de los principios programáticos de nuestra propuesta al conjunto del profesorado será fomentar la adopción de recursos para la aplicación pedagógica del error con el fin de desarrollar estrategias de autoaprendizaje que deberían formar parte integral del currículo.

La labor del docente será, en este sentido, la de partir de una negociación previa en la que se regula su intervención con el objetivo de favorecer la autonomía del estudiante sobre el proceso de aprendizaje y su control, por tanto, del trabajo autónomo y de su autoevaluación.

La interacción en el aula

Aunque la formulación de preguntas, dudas y otras cuestiones en clase parece no ser ajena a la cultura de aprendizaje china, algunos de los autores e informantes citados han mostrado sus reticencias hasta el punto de considerar que tal planteamiento merece un comentario más pormenorizado.

Existe una rica e interesante bibliografía en torno a la interacción entre sujetos en el aula que se enmarcan en lo que Sotos (2001: 259) denomina “intervenciones socializadoras”. La pregunta forma parte del aprendizaje significativo, especialmente en las clases de ELE, aunque, en el caso que nos ocupa, es necesario prestar atención a tres rasgos propios de la cultura de aprendizaje china:

- Las prevenciones del estudiante chino frente a cuidado de la imagen pública en una cultura marcada por la competitividad
- El carácter colectivista de la dialéctica en un contexto en el que se prefiere el consenso, el acuerdo común a la primacía de lo individual.
- Respeto, en ocasiones reverencial, a la figura del docente, tanto en lo que supone su criterio de autoridad como al miedo a dejarlo en evidencia con el desacuerdo, la precisión o la matización en los contenidos.

Frente a ello, conviene tener presentes estrategias didácticas para las intervenciones que favorezcan las operaciones mentales descritas por Hennings (1978: 147 y ss.), implicadas en todo proceso de aprendizaje y, sobre todo, en la adquisición de conocimientos culturales en el marco de las nuevas lenguas: la agrupación y clasificación; la realización de inferencias y la aplicación de los conocimientos a nuevas realidades, siguiendo un mecanismo de predicción.

En el contexto del aprendizaje que comentamos, resulta operativa la distinción de Lago (1990: 63 y ss.) entre las preguntas que favorecen la participación y conversación con los alumnos y las que persiguen una mera confirmación de las informaciones previas, con el fin de “superar el uso y abuso de la cuestiones como medio de control y de dominación para pasar a ser un modo de incentivar, de

motivar el diálogo, el intercambio de ideas y el conocimiento compartido” (Lago, 1990: 64).

En este sentido, Sánchez Griñán (2008: 420 y ss.) aconseja las interacciones en grupo fuera del aula (para trasladar la idea de que es una duda del grupo), para luego trasladarlas al aula, lo que favorece la comunicación y la concreción de un *feed back* más allá de los límites establecidos.

El pensamiento crítico

Las corrientes en torno a la pedagogía crítica inciden en la relevancia de fomentar este aspecto en la práctica educativa. En la cultura de aprendizaje china el pensamiento crítico se orienta hacia la relación del proceso formativo con sus objetivos prácticos concretos, es decir, si la lógica en la interacción en el aula conduce hasta una asunción de competencias tal como venían enunciadas en la programación.

Tanto es así que en la controversia sobre las metodologías didácticas en el proceso de aprendizaje con estudiantes chinos, que trataremos a continuación, Flowerdew y Miller (1995: 346 y ss.) han llegado a la conclusión de que estos pueden ser permeables a enfoques alejados de su experiencia –como el comunicativo- siempre que su juicio crítico les permita comprobar que van a obtener resultados en el desarrollo posterior de sus competencias.

En esta línea de actuación, hemos recogido dos cuestiones que atañen a la didáctica y al pensamiento crítico. Por una parte, como indican Montoya y Monsalve, “un conocimiento profundo del medio [...] y establecer una relación consciente y participativa con el entorno”. Por otra, autores como Kincheloe (2000) insisten en que el pensamiento crítico supone la adopción de estrategias didácticas tendentes a formar al alumno para el uso eficaz de habilidades para la toma de decisiones.

Esta dimensión, que aúna las dos vertientes expuestas al comienzo, exigen una programación de estrategias que, según Montoya y Monsalve (2008: 8 y ss.), se basen en el trabajo sobre textos periodísticos, medios de comunicación audiovisuales, planteamiento problemas enfocados a la realidad, y que Solbes y Torres (2012: 249) sintetizan del siguiente modo: “es importante diseñar actividades que permitan utilizar temas de actualidad para evidenciar aspectos específicos que involucran competencias propias del futuro profesional”.

Metodología didáctica

Uno de los principales temas de controversia en torno al aprendizaje de lenguas en el entorno educativo chino se refiere a la compatibilidad del enfoque comunicativo con la cultura de aprendizaje oriental, sobre todo a partir de la contraposición que los autores que sirven de modelo para esta metodología –privilegiada en las corrientes cognitivas y constructivistas vigentes en la actualidad en occidente-, como Ausubel, establecen entre el aprendizaje memorístico –base de la experiencia académica del estudiante chino- y el aprendizaje verdaderamente significativo.

Diversos trabajos como los de Sullivan (2000), centrados en la práctica educativa en Vietnam, plantean que algunas de las principales tareas propuestas desde el paradigma comunicativo –los vacíos de información o los cimentados sobre la representación de roles- incomodan afectivamente a un alumnado que no ve con agrado la exposición de datos privados en un contexto académico ni aprecia claramente la relación entre el ámbito de estudio y el rol exigido.

Además, dichas prácticas entran en contradicción con el “conocimiento metacognitivo”, que Maqueo (2005: 37) define como “las experiencias individuales de aprendizaje y de almacenamiento de los procesos cognitivos personales”.

Hu (2002: 100-101) sintetiza cuáles son las claves didácticas interiorizadas por el estudiante chino a lo largo de su etapa formativa, cuyo referente es el pensamiento de Confucio: es un proceso de recepción pasiva; un proceso de repetición (con el principio doctrinal de “read on hundred times, and the meaning will emerge”); de revisión permanente y finalmente, determinado por “meticulosity, memorisation, mental activeness and mastery”.

¿Es posible, desde esta realidad, aplicar las propuestas del enfoque comunicativo en la práctica de aprendizaje de un modelo cultural y lingüístico como el que aquí presentamos?

El propio Hu (2002: 102-103) responde afirmativamente a partir de las siguientes aportaciones de dicha metodología: “a collaborative learning, cultivation of sociolinguistic competence, use of a authentic teaching material and learning strategy training”. Se trata de estrategias que ponen el énfasis “on collective orientations, socially appropriate behaviours, and concern for the right way of doing things”.

Sánchez Griñan (2008: 361 y ss.) es también partidario de dicha opinión al afirmar que es necesario canalizar los principios de la educación china descritos por Hu en la programación y realización de las actividades, para lo cual, desde su experiencia, aconseja el uso de textos, como unidad de descripción y de aprendizaje, “pudiendo implementarse con actividades que fomenten el uso contextualizado de la lengua”

La cultura en el proceso de aprendizaje

Una de las líneas determinantes en la programación de un modelo de actuación en la formación cultural para el tipo de alumnado descrito en el presente proyecto se refiere a las vertientes culturales implicadas en el proceso de aprendizaje, que constituyen, como establecimos, el objetivo de estos cursos.

Partimos de una concepción sociopragmática que entiende la lengua como una interacción comunicativa y social, en la que se consolide una competencia estratégica cimentada sobre “una enciclopedia para la comunicación intercultural” (Santiago, 2010: 122) que se nutre de las aportaciones tanto del Marco de Referencia (2002: 97-98), como, en un sentido más amplio, de disciplinas que abarcan desde lo antropológico a lo lingüístico, pasando por lo sociológico, artístico y psicológico, en los términos esbozados por la etnografía de la comunicación perfectamente sintetizados por Oliveras (2000: 17 y ss.).

a) En primer lugar, y desde una perspectiva vinculada a la actuación lingüístico-comunicativa, una serie de contenidos y actividades irán dirigidos a los actos de habla como expresión de valores culturales.

Según los principios defendidos por Wierzbicka (1991: 47 y ss.) un número relevante de actuaciones lingüístico-comunicativas responden a determinados valores culturales que canalizan la actualización de las interacciones sociales. En esta línea formula cuatro oposiciones básicas, de carácter universal, con las que pueden delimitarse las conductas lingüísticas de las diferentes culturas: principio de no interferencia y respeto a la autonomía del otro/principio de solidaridad y de cordialidad; principio de ceremonialidad/principio de autenticidad; principio de mostración atenuada del ‘yo’/principio de afectividad; principio normativo (la norma es dominante)/ principio de humanización (la norma se subordina a la persona).

A partir de estas oposiciones genéricas, Hernández (1999: 92 y ss.) establece una serie de parámetros pragmático-discursivos que resultan muy operativos para el modelo de aprendizaje propuesto en el presente programa:

- Las formas de la deíxis exofórica y su plasmación en la práctica de la textualidad (oral o escrita): el señalamiento espacio-temporal y la imagen del mundo (vinculado con el grado de antropocentrismo, visión lineal o circular del tiempo, etc.); el personal y la imagen egocéntrica, la idea de lo colectivo implicada en las formas inclusivas; el social, que determina una distancia y jerarquización entre los hablantes determinado por el modelo sociopolítico y cultural. Incluso, la deíxis textual, o endofórica, vinculada con la concepción de la escritura y la conceptualización del espacio textual (muy diferente, por supuesto, entre la tradición occidental y la china).
- El discurso referido. Afecta a aspectos centrales de los modelos culturales: relevancia o no de lo oral –lo reportado- sobre lo escrito; la noción de literalidad; grado de diferenciación del estilo directo y el indirecto. Incluso los cambios gramaticales al pasar al estilo indirecto tiene implicaciones culturales en función de la relevancia concedida a la oralidad; la modalidad deóntica y epistémica en el proceso de conversión al estilo indirecto.
- Lo implícito y las presuposiciones, es decir la intervención del contexto situacional como factor comunicativo, a partir de las denominadas máximas conversacionales de Grice. Resulta evidente que dichas convenciones comunicativas tienen una dimensión cultural relacionada con el principio de cooperación que hunde sus raíces en la expresión particular de alguna de las oposiciones comentadas anteriormente.
- Estrategias conversacionales. Las diferentes operaciones implicadas en la conversación poseen una vertiente cultural determinada por los principios propuestos por Wierzbicka en cada tradición: la creación del marco conversacional, el turno de palabra y de réplica, la negociación y síntesis, los rituales, el valor del silencio, la comunicación no verbal. En definitiva, lo que Meier (1995), entre otros, define como el “contrato conversacional”.
- El principio de cortesía. Las formulaciones lingüísticas en el área del tratamiento están condicionadas por las características de la estructura social, los modos con que se establecen las identidades sociales de los individuos, la

importancia concedida a la imagen propia (la noción de *face* expuesta por Mao, 1994; muy interesante es el estudio de dicha noción en la cultura oriental de Matsumoto, 1988), el valor de la normativa en la expresión de las relaciones jerárquicas, etc.

b) Un segundo aspecto, muy presente en los trabajos actuales sobre ELE, se basa en el concepto de cultura como interculturalidad, a partir del concepto del aula como espacio de diálogo y de intercambio de experiencias, como señalan Peña y Gutiérrez (2003: 925): “tanto los profesores como los alumnos son participantes y observadores de un diálogo intercultural [...] durante los ejercicios de gramática, las actividades comunicativas y la discusión de textos”.

Se trata de una metodología integradora, de lo lingüístico y lo cultural, en la que las actividades sobre textos permiten “al estudiante desempeñar el papel de mediador entre las dos culturas y usar el idioma que se estudia como lengua de contacto” (Peña y Gutiérrez, 2003: 926).

c) En la medida que contribuye a consolidar el conocimiento de la cultura e historia española, se programarán contenidos relacionados con los géneros artísticos y literarios, las claves de la historia contemporánea en España e Hispanoamérica, así como manifestaciones de interés para los fines turísticos y empresariales que animan a los estudiantes chinos a los que atenderemos.

Autores como Puig (2008: 12) defienden la relevancia de transmitir paralelismos entre situaciones históricas, por ejemplo, que responden a lecturas épicas similares (la figura del héroe, el asedio y resistencia de una ciudad, batallas clave para la idea nacional, etc.), así como lo que representan las grandes figuras artísticas y culturales para la noción genérica de una identidad colectiva.

Nos situamos, así, en una dimensión que transmite informaciones necesarias para identificar realidades históricas presentes, arraigadas en el pasado –muy importante para el objetivo señalado de adentrarse en el mundo hispanoamericano-, exponentes de la sociedad actual en ámbitos diversos, obras y figuras que han contribuido a conformar la proyección internacional de lo hispano, etc.

Marco metodológico para las actividades

Los ámbitos de actuación descritos en el apartado anterior, las consideraciones sobre la cultura de aprendizaje china y la demanda formativa de los estudiantes de dicha nacionalidad a los que este proyecto atiende, determinan que las orientaciones en lo que atañe al marco metodológico de aprendizaje afectan a los siguientes dominios.

a) En primer lugar hay que hacer frente al objetivo de consolidar una formación tanto en lo que se denominan lenguas o discursos de especialidad (LESP) como en lenguas para fines específicos (LFE)².

La didáctica de la LFE exige un planteamiento integrador que abarque tanto disciplinas lingüísticas, pragmáticas y funcionales, como otras de índole sociocultural, y se habrán de desarrollar, especialmente, en las tipologías vinculadas con lo profesional (negocios, tecnología, turismo y comercio).

Entre las primeras, Cabré (2004) insiste en la “variable recursos específicos, es decir, los recursos que requiere la expresión y comunicación de una especialidad en contextos reales de trabajo”. Aquí se incluyen la selección adecuada de textos (finalidad, grado de formalidad, informativo, objetividad y su expresión gramatical), de recursos léxicos y de terminología y de fraseología (combinatoria de unidades, tanto las restringidas o colocaciones como las libres figuradas).

En lo que se refiere a las metodologías concretas para trabajar en el aula esta disciplina, Rodríguez-Piñero y García (2009: 924 y ss.) proponen actividades próximas a la imagen profesional, entre las que destacan la simulación global (reconstrucción de una situación comunicativa en un contexto específico, considerada como la más idónea para nuestros propósitos), el trabajo por tareas y por proyectos, así como el estudio de casos. Algunos ejemplos prácticos de dichas metodologías con estudiantes chinos de LFE han ofrecido buenos resultados, como indican Moro, Krzeszowska y García (2009) a partir de sus experiencias con alumnos de economía.

b) El enfoque multimodal –y su variante de multigenericidad- constituye uno de los ámbitos de trabajo más interesantes en las corrientes actuales de la didáctica, especialmente en ELE.

La aplicación de las nuevas tecnologías, exponentes del nuevo paradigma cultural, supone una transformación de las metodologías docentes en cuanto que

responde a los requisitos de la cultura digital, que Villanueva (2009: 4-11) resume en los siguientes rasgos: la escenografía asume el papel preponderante en los textos digitales frente al marco escénico del texto convencional; nuevas estrategias de legitimación de la información; interconexión de contenidos a través de la hipertextualidad.

El formato visual, las posibilidades de los denominados textos expandidos por los hiperenlaces, los diferentes géneros basados en los principios de digitalización, conexión y reticularidad (Castells, 2001: 32), los formatos como los blogs, webquest, etc., no solo son una exigencia formativa actual , sino poderosos recursos que favorecen la superación de barreras culturales, como las descritas a lo largo de este artículo, y contribuyen a establecer un planteamiento “paidocéntrico” (Acevedo, 2009: 43), es decir, basado en el aprendizaje cooperativo, constructivista y centrado en la actividad personal.

c) En una línea próxima, la contribución de la alfabetización visual ha mostrado su vigencia en las metodologías didácticas de ELE, sobre todo, en prácticas educativas caracterizadas por el distanciamiento cultural respecto al alumnado.

Las aportaciones del componente icónico pueden resultar relevantes en distintos niveles de intervención didáctica, especialmente en el terreno de las prácticas culturales, y pueden ir desde la simple ilustración a planteamientos más complejos que supongan una tarea de contraste interpretativa que sea significativa en la asimilación de contenidos culturales.

Algunos trabajos han mostrado la importancia de esta vertiente didáctica, entre los que cabe destacar, por su contribución al proyecto que aquí presentamos, el de Trujillo (2005), Foncubierta (2013) y Anglada (2014), quien ha presentado una sugestiva colección de actividades, para diferentes niveles formativos, de las teorías de Panofsky relacionadas con el análisis de obras de arte, en el marco sinohispánico.

Evaluación

El modelo constructivista, vinculado con el enfoque comunicativo de la enseñanza, planea la evaluación como un proceso ligado a la formación, cuyo objetivo es detectar los problemas en el proceso de aprendizaje con la finalidad de garantizar la calidad global del aprendizaje. Como señalan Delgado y Oliver (2006: 2), la

evaluación “debe estar correctamente diseñada para que permita valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no solo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas”.

Esta orientación, vigente en el discurso pedagógico occidental, ha supuesto un cambio en las estrategias de evaluación que, sin ánimo de ser exhaustivos, pueden resumirse en principios como los siguientes:

- Predomina la evaluación cualitativa, centrada en los resultados de aprendizaje referentes a los procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas.
- Diversificación de actividades, estrategias y metodologías de evaluación, con implicación del alumnado (inter pares, autoevaluación, etc.) y modelos de prueba tanto individuales como grupales.
- La labor del profesor pasa a ser la de orientador con el fin de activar el pensamiento y favorecer el diálogo, el debate, la interacción y el análisis.

Estos principios están lejanos del modelo chino, tal como lo describe Hui (2005), en el que el profesor es el epicentro del sistema, convertidos en “moral models” (25), y en el que “the examination system served to maintain cultural unity and consensus on Confucian values”, por lo que posee implicaciones académicas pero, sobre todo, sociales, familiares e incluso morales, que determinan no solo el futuro profesional del alumno, sino, incluso, su (auto)imagen.

Aunque no existe un número importante de estudios sobre el tema, algunos proponen la posibilidad de introducir cambios en los métodos de evaluación (en el marco del aprendizaje por tareas y por proyectos, Hui, 2004), que sean capaces de compatibilizar las dos tradiciones (Sánchez Griñán, 2008: 472 y ss.), de la misma manera que se han planteado para el enfoque comunicativo en la cultura del aprendizaje china.

Entre ellas, pueden destacarse la autoevaluación formativa y las actividades de síntesis y de sistematización de los contenidos desarrollado en clase, algo que sintoniza con las tareas realizadas en el sistema de aprendizaje chino, y que puede enfocarse como un espacio de encuentro entre la actividad del alumno, la asimilación de contenidos y el potencial para evaluar por parte del profesorado el grado de seguimiento en el proceso de aprendizaje.

Conclusión

En las precedentes hemos sintetizado el intercambio de experiencias y saberes entre los integrantes de un equipo de profesores con el fin de definir un marco conceptual y metodológico sólido sobre el que cimentar los diferentes programas formativos que la institución universitaria demande para atender a las necesidades de aprendizaje del alumnado extracomunitario.

Por una parte, la exposición de la experiencia pretende compartir con la comunidad universitaria y profesional un modelo de organización y coordinación de un tipo de enseñanza bajo el cobijo de una institución pública –en este caso, la Universitat Jaume I-, con los condicionantes de un marco educativo delimitado por directrices muy diversas: la identidad y exigencias de una institución pública, los objetivos de internacionalización de dicha institución, así como las referencias curriculares, nacionales e internacionales, sin olvidar las diversas corrientes metodológicas, en el ámbito del aprendizaje de lenguas, dominantes en la actualidad.

Por otra, hay que indicar que este proyecto ha sido el germen para la creación de un Seminario Permanente de Innovación Educativa en Español como Lengua Extranjera (SPIEELE), integrado por más de veinte profesores, de diversas universidades –aunque, como es lógico, con mayor presencia de los pertenecientes a la UJI-, y también de diferentes procedencias profesionales con acreditada experiencia en la materia.

Este SPIEELE nos ofrece un marco académico estable, temporal y económicamente, con un reconocimiento oficial, que nos permitirá desarrollar y llevar a la práctica las líneas de trabajo trazadas en el presente artículo.

Bibliografía

- Alcoholado, A. (2013): *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera*. Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- Acevedo, J. (2009): “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza (I): el marco teórico”, en *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 6, 1, pp. 21-46.
- Alba Quiñones, Virginia de (2008): “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. Algunas cuestiones metodológicas”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2009) 5 (sin paginar).

- Anglada, M. (2014): *La alfabetización visual en el aula de ELE* <https://www.uji.es/bin/organs/vices/vpbs/docs/fins15d.pdf>, Trabajo Fin de Máster, Castellón de la Plana.
- . (2014): "Imágenes en el aula como transmisores culturales en la clase de ELE", en *II Jornadas de Formación de Profesores en Hong-Kong Accesible* dede URL:
http://www.edinum.es/images/stories/JornadasDidacticasHonhKong/imgenes_en_el_aula_como_transmisores_culturales_-_mariona_anglada_escud.pdf.
Fecha de consulta: 8 de mayo de 2014.
- Blanco Picado, A.I (2002): "El error en el proceso de aprendizaje", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. 38, pp. 12-22. Accesible desde URL:
http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html. Fecha consulta, 29/05/2014.
- Byram, M. & M. Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid: Cambridge University Press.
- Cabré, M^a T. (2004): "Recursos lingüísticos en la enseñanza de lenguas de especialidad", en *V Jornada-Coloquio de la AET. Comunicar y enseñar comunicar el conocimiento especializado*. Accesible desde URL:
cvc.cervantes/lengua/aeter/conferencias/cabre.htm. fecha consulta: 6/05/2014.
- . & J. Gómez de Enterría J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Madrid: Gredos.
- Castells, M. (2001): *La galaxia Internet*, Barcelona: Areté.
- Clark, R. & S. Gieve (2006): "On the Discursive Construction of the 'Chinese Learner'", en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 1, pp. 54-73.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (2006): "7", en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 1, pp. 5-20
- Delgado, A. M. & R.Oliver (2006): "La evaluación continua en un nuevo escenario docente", en *Revista de la Universidad y Sociedad del conocimiento*, 3, 1, pp.1-13.
- Flowerdew, J. & L. Miller (1995): "On the Notion of Culture in L2 lectures", *Tesol Quarterly*, 29, 2, pp. 345-373.
- Foncubierta, J. M. (2013): "Imágenes mentales y visualización. Ejercicios mentales para el desarrollo de algunas estrategias", en *Nebrija*, 13 (Accesible desde URL: www.nebrija.com/revista-linguistica/imagenes-mentales-y-visualizacion. Consulta: 8 de mayo de 2014)
- Hennings, D. G. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*, Madrid: Anaya.
- Hernández, C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*, Barcelona: Octaedro.
- Hu, Guangwei (2002): "Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The case of Communicative Language Teaching in China", en *Language, Culture and Curriculum*, 15, 2, pp. 93-105.
- Hui, Irene. (2004): *Teachers' perceptions of task-based language teaching: Impact on their teaching approaches*. Tesis doctoral, Universidad de HongKong.
- Hui, Leng (2005): "Chinese cultural schema of Education: Implications for communication between Chinese students and Australian educators", en *Issues in Educational Research*, 15(1), pp.17-36
- Kincheloe, J. (2000): "Hacer la idea crítica. Perspectivas en la idea crítica", en *Pensamiento crítico*, Nueva York: Peter Lang, pp. 23-37.
- Lago, J.C. (1990): "Conocimiento social y diálogo: bases para una comunidad de investigación", en *Educación y Sociedad*, 7, pp. 53-72.

- Mao, L. R. (1994): "Beyond politeness theory: 'face' revisited and renewed", en *Journal of Pragmatics*, 21, pp. 451-486.
- Maqueo, A. M^a (2005): *Lenguaje, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo. De la teoría a la práctica*, México: Limosa.
- Martín Peris, E. (2007): "Textos y discursos en la enseñanza de EFE", *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*, Fundación Comillas y Universidad de Alcalá. Accesible desde URL: <http://www.upf.ed/pdi/df/ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebreeo2007.ppt#1>. Consulta: 6/5/2014.
- Martínez, I. (2010): *Análisis sobre la interacción nativos/no nativos en la clase de ELE*. Trabajo Fin de Máster (inédito)
- Matsumoto, Y. (1988): "Reexamination of the universality of 'face': Politeness phenomena in Japanese", en *Journal of Pragmatics*, 12, 4, pp. 403-426.
- Meier, A. J. (1995): "Passages of Politeness", en *Journal of Pragmatics*, 24, pp. 381-392.
- Montoya, J.I. & J.C. Monsalve (2008): "Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula", en *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, 25. Accesible desde URL: <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194215513012.pdf>. Consulta 4/05/2014. Fecha de consulta: 6/05/2014.
- Moro, C.; W. Krzezowska; A. García (2009): "Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. Un proyecto para estudiantes chinos en la Universidad de León", en A.Vera & I. Martínez (eds.): *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Fundación Comillas y ASELE, vol. 2, pp.782-796.
- Nichols, S. (2003): "They just won't critique anything: The 'problem' of international students in the Western Academy", en Satterhwaite E. & Gale, K.: *Discourse, Power and Resistance*, Trentham: Sotke on Trent, pp. 135-148.
- Oliveras Vilaseca, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: el análisis de malentendidos culturales en el aula de ELE*, Madrid: Edinumen.
- Peña Calvo, A. & G. Gutiérrez (2003): "La interculturalidad y el desarrollo de actividades interculturales para estudiantes principiantes de ELE", en PÉREZ, M. (ed.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002, pp. 921-938.
- Puig, G. M. (2008): *Programación de unidades didácticas de cultura española en un entorno de enseñanza universitario chino*, Memoria de máster, Universitat Rovira i Virgili.
- Rao, Z. (1996): "Reconciling communicative approaches to the teaching of English with traditional Chinese methods", en *Reaching in the teaching of English*, 3, 4 Accesible desde URL: <http://www.jstor.org/pss/40171552>. Fecha consulta: 5 de mayo de 2014.
- Rodríguez-Piñero, A. I. & M. García (2009): "Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas", en A.Vera & I. Martínez (eds.): *XX Congreso Internacional de la ASELE. El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Fundación Comillas y ASELE, vol. 2, pp.907-932.

- Sánchez Griñán, A. J. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, Tesis doctoral, Universidad de Murcia Accesible desde URL: www.tesisenred.net/handle/10803/10944. Fechas de consulta: desde 5/06/2018/06/2014)
- (2009): “Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español”, en *II Jornadas de formación de profesores de ELE. Estrategias de enseñanza y aprendizaje de español en China*. Marcoele. Accesible desde URL: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf Fecha de consulta: 5/05/2014.
- Santiago, J. de (2010): “La competencia intercultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias”, en *Monográficos. MarcoELE*, 11, pp.113-130.
- Solbes, J. & N. Torres (2012): “Análisis de las competencias de pensamiento crítico desde el abordaje de las cuestiones sociocientíficas: un estudio en el ámbito universitario”, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, pp. 247-269.
- Sotos Serrano, M. (2001): “Las preguntas en el aula. Análisis de la interacción comunicativa”, en *Ensayos*, 16, pp. 259-272.
- Sullivan, P. (2000): “Playfulness as meditation in communicative language teaching in a Vietnamese classroom”, en LANTOLF, J. P. (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, Oxford, University Press, pp. 115-132.
- Trujillo, F. (2005): “En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua”, en *Porta Linguarum*, 4, pp. 23-39.
- Villanueva, M^a L. (2009): “Genericidad, hipertextualidad y escenas de enunciación en las prácticas discursivas de difusión del conocimiento”, *Conferencia en el XXVII Congreso Internacional de AESLA*, Universidad de Castilla la Mancha. Accesible desde URL: http://www.giapel.uji.es/fles/villanueva_aesla_09.pdf. Fecha de consulta: 8 /05/2014).
- Wierzbicka, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantic of Human Interaction*, Berlín/New York: Mouton de Gruyter.
- Zoyo, L. (2013): *Didáctica del subjuntivo en clase de ELE: una realidad paralela al indicativo*. Trabajo Fin de Máster, Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.

¹ Algunos títulos de TFM: *Análisis sobre la interacción nativos/no nativos en la clase de ELE* (Inmaculada Martínez, 2010); *Vocales en contacto en la expresión oral del español. Planteamientos teóricos y perspectivas de trabajo con estudiantes universitarios chinos de español como lengua extranjera* (Antonio Alcoholado, 2013); *Didáctica del subjuntivo en clase de ELE: una realidad paralela al indicativo* (Laura Zoyo, 2013); *La alfabetización visual en el aula de ELE* (Mariona Anglada, 2014).

² La distinción entre ambas disciplinas ha sido establecida por Cabré y Gómez de Enterría (2006: 12): mientras la LESP resulta determinante el aprendizaje de los subsistemas específicos, lingüísticos y no lingüísticos, en contextos especializados, en LFE se incide en dichos recursos y su uso en “ámbitos temático-funcionales” precisos. Es por ello que Martín Peris (2007) sitúa a la primera en el campo de interés de la L1 y a la segunda en la de L2.

La competencia digital al servicio del aprendizaje de ELE: uso y abuso de las TIC

Marta Seseña Gómez^A
Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

RESUMEN: Es evidente que las nuevas tecnologías están presentes en nuestra vida cotidiana y, como no podía ser de otra manera, este hecho ha tenido un rápido reflejo en las aulas. Este artículo tiene un doble objetivo: en primer lugar, presentar el amplio abanico de posibilidades que ofrecen las TIC para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), las nuevas herramientas creadas *ad hoc* para fines académicos (sean de ELE o no) y los posibles usos que se les puedan dar a las que no se han pensado específicamente para la enseñanza de idiomas; y en segundo lugar, reflexionar sobre el uso indiscriminado, sobre el actual abuso de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE.

Actualmente resulta innegable que hemos incorporado de manera casi automática las nuevas tecnologías a nuestra vida cotidiana y que estas forman parte indispensable de nuestro día a día: ordenadores, *tablets*, *smartphones*... son las herramientas que nos facilitan desde las tareas más cotidianas hasta las más complejas. Estamos inmersos en un mundo dominado por una tecnología que para bien o para mal condiciona nuestra forma de realizar hasta los más simples trabajos. Tanto es así que, desde hace ya algún tiempo, a las competencias generales del individuo se le ha unido una más: la competencia digital, que viene definida como "el uso seguro y crítico de las Tecnologías de la Sociedad de la Información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en (...) el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet" (Instituto de Tecnologías Educativas, Departamento de Proyectos Europeos, 2011: 2)

No obstante, y por mucho que la población crea lo contrario, ser competente digitalmente hablando no es descargar películas o música de Internet, mandar *whatsapps*, tener un perfil en Facebook o en Twitter u organizarse la agenda con el Google Calender. De hecho, debemos tener en cuenta que "el desarrollo de la competencia digital no se logra de manera automática al hacer posible la utilización de herramientas de Tecnologías de la Información de la Comunicación (TIC), sino que es necesario alcanzar habilidades relacionadas con tales herramientas además

^A **Marta Seseña Gómez** es doctora en Filología Hispánica (Universidad de Salamanca) y máster en enseñanza de ELE por esta universidad, es profesora de ELE en Cursos Internacionales, USAL. Imparte regularmente seminarios de formación de profesores en universidades e instituciones oficiales tanto españolas como extranjeras. Sus líneas de investigación se centran en el empleo de las TIC, así como en la aplicación didáctica de los medios audiovisuales en el aula, temas sobre los que ha publicado diversos artículos y actividades didácticas. Dirección de correo electrónico: msesena@usal.es

de una actitud crítica en la creación y utilización de contenido, privacidad y seguridad, así como uso ético y legal" (Instituto de Tecnologías Educativas, Departamento de Proyectos Europeos, 2011: 3). Y es esta idea, aplicada a las aulas, la que ha dado lugar al germen de este trabajo. ¿Por qué? Porque en nuestras clases estamos asistiendo a una implementación masiva de las TIC que descompensa la balanza entre uso y omisión de las mismas a favor de la primera idea, pero ese uso no siempre es el más idóneo (didácticamente hablando) y se está convirtiendo poco a poco en un abuso.

Últimamente, parece que entre el profesorado (y el alumnado) ronda la idea de que impartir una clase donde no aparezcan de un modo u otro las nuevas tecnologías es signo de ser un mal docente o de una mala clase y esto, evidentemente, no es así. Deberíamos tener en cuenta una serie de aspectos tales como contenidos, objetivos, destreza de nuestros estudiantes (y de nosotros mismos) en el manejo de las nuevas tecnologías, ventajas que nos puede reportar la implementación de las herramientas TIC, etc. antes de decidirnos por organizar cualquier actividad de aula relacionada con ellas. En este sentido, el objetivo de este artículo es en realidad doble: en primer lugar, reflexionar acerca del uso de las TIC y de sus ventajas en el aula de idiomas, y en segundo, determinar un criterio válido para su implementación en este ámbito.

En estos momentos, podríamos hablar, de forma muy general, de dos tipos de profesores: el que podríamos denominar tradicional y el tecnológico. Ambos representan los extremos de un *continuum* en el que existen muchos matices y, aunque la mayoría de nosotros podemos decir que nos encontramos en el justo medio, no resulta difícil enumerar ejemplos de esos extremos. Cada uno de esos modelos presenta una serie de características determinadas por la dependencia y no dependencia de cursos de formación específica, y por la presencia/ausencia de lo que podríamos denominar patologías TIC: tiquifobia vs. tiquifilia, ansiedad virtual...

En realidad, cualquiera de nosotros, en algún momento en el que nos hayamos planteado trabajar con las nuevas tecnologías en el aula, nos hemos visto asaltados por una serie de dudas, miedos, problemas que nos han llevado a preguntarnos si debíamos desistir de nuestra idea inicial, porque es cierto que la aplicación de las TIC a nuestras clases puede presentar multitud de problemas. Cuestiones como ¿y si mis alumnos no tienen desarrollada su competencia digital de

forma mínima y lo que planteo en el aula resulta ser una pérdida de tiempo?, ¿y si surgen problemas técnicos y soy incapaz de solucionarlos?, ¿cómo voy a intentar crear una actividad o una secuencia didáctica si nunca me he formado en el manejo de las nuevas tecnologías?, ¿y si falla algo?, etc. habrán pasado por nuestra cabeza más de una vez. No obstante, y al igual que ocurrió en su momento con la incorporación del vídeo/DVD al aula, todos esos problemas tiene fácil solución.

Por lo que respecta al insuficiente desarrollo de la competencia digital de los alumnos, suele ser menos problemático cuanto más baja sea la edad de los mismos y más cuanto más alta. De todos modos, hay que tener en cuenta que entran en juego factores muy dispares como su nivel socioeconómico o el punto geográfico donde estemos dando clase. Tener en cuenta el perfil de nuestros discentes y sus condiciones es una máxima en nuestras aulas: si nuestras clases deben estar creadas según las necesidades de nuestros alumnos y nos planteamos cuestiones como: ¿para qué van a usar el español?, ¿en qué ámbitos?, ¿con quién?, ¿qué destrezas son las más les interesan?, etc., ¿por qué no abrir en ese cuestionario previo un pequeño apartado sobre su relación con las nuevas tecnologías?

La parte relacionada con los problemas técnicos suele venir definida por esa idea de yo no sé de informática (ni quiero saber), o el consabido nadie me ha preparado, pero no debemos perder de vista que no somos informáticos, que probablemente en nuestro centro haya un especialista en la materia que pueda ayudarnos con las cuestiones técnicas y que, lógicamente, podemos coger aquella parte de las TIC con la que nos sintamos más cómodos. No se trata de que todos nos lancemos a utilizar códigos de respuesta rápida (QR) o programas sofisticados y complicados, basta con que hagamos un uso adaptado a nuestras necesidades y a las de nuestros alumnos y que no nos dejemos tiranizar por las nuevas tecnologías, sino que seamos nosotros los que llevemos las riendas, los que decidamos qué parte nos sirve para hacer que nuestros estudiantes alcanzar de forma más sencilla, motivadora y cuasi real los objetivos que nos hemos marcado.

Parece, por tanto, evidente, que no podemos ni debemos darle la espalda a la realidad y que el aprovechamiento de las TIC en nuestras aulas debería estar presente. ¿Por qué? En primer lugar, como ya hemos mencionado, porque forman parte de nuestra vida cotidiana, de nuestra realidad, porque dejarlas al margen en la enseñanza sería privar a nuestros estudiantes de un aspecto de sus vidas que, en

general, les es conocido, les gusta, les motiva... En segundo lugar, porque son fuente de recursos y materiales reales y a estas alturas no podemos olvidar que una de las directrices principales del enfoque comunicativo (y no digamos de la enseñanza por tareas) es precisamente esa: la de llevar al aula retazos de la vida real para adiestrar al estudiante con muestras de lengua viva lo más similares posible a la que se va a encontrar en la calle cuando ponga en práctica en contextos reales lo que ha aprendido/adquirido. En este sentido, las TIC representan una fuente inagotable de recursos que nos permitirán, incluso, mostrar diferentes variedades del español estemos donde estemos impartiendo nuestras clases.

Es más, siguiendo con esos axiomas del enfoque comunicativo, las nuevas tecnologías nos permiten de una forma clara y real romper las paredes del aula y permitir que un trocito de realidad entre en el contexto irreal de una clase de idiomas: organizar chats en plataformas de aprendizaje con nativos de la lengua que se está aprendiendo, participar en foros reales dando opiniones sobre temas de interés de los estudiantes y leer los de usuarios hispanohablantes, ver y trabajar con vídeos reales y no creados *ad hoc* para el aula... son solo algunas ideas de cómo lo real puede traspasar las barreras de una clase.

No debemos olvidar que con una correcta secuenciación y preparación por parte del profesor las TIC nos pueden permitir trabajar de un modo sencillo las cuatro destrezas de forma conjunta, facilitar el aprendizaje colaborativo/cooperativo en el aula, fomentar el autoaprendizaje, y un largo etcétera que podríamos seguir añadiendo.

Parecen claras las razones por las que deberíamos llevar a las aulas las nuevas tecnologías, pero exactamente ¿para qué?, ¿qué ventajas nos aportan las TIC con respecto a cualquier otro material/soporte de corte más tradicional? De nuevo, las respuestas son múltiples y todas ellas se relacionan con las características exigidas por el enfoque comunicativo: nos ayudan a complementar el trabajo de aula por medio de la revisión autónoma por parte del alumno de estructuras léxicas y gramaticales¹; nos permiten trabajar en contextos reales o semirreales de forma eficaz por medio de tareas que alcanzan el mayor grado posible de verosimilitud en comparación con las que se llevan a cabo en la vida real; facilitan el trabajo con el componente socio/multicultural; amplían los contextos en los que el estudiante puede desarrollar sus estrategias de aprendizaje, y fomentan la

apertura de las tipologías de ejercicios, actividades y tareas que llevamos a la clase, con lo que este aspecto tiene de positivo con respecto a la motivación.

Pese a lo que pueda parecer por todo lo mencionado hasta ahora, en realidad, no estamos diciendo que estemos obligados como docentes a llenar nuestras clases de cables, ordenadores, *tablets*, de herramientas extrañas, ni tenemos por qué hacer un máster en nuevas tecnologías: la implementación de las TIC puede hacerse de diversas formas. ¿Cómo? Las opciones son muy variadas y la elección de una u otra dependerá de nuestras habilidades al respecto, de nuestro alumnado, de las circunstancias de enseñanza/aprendizaje en las que impartamos clase, de un sinfín de aspectos que habremos de tener en cuenta. En general, podemos hablar de tres usos básicos, totalmente independientes entre sí, aunque la mejor forma de llevar las TIC al aula es, evidentemente, una combinación de los tres:

- Internet como soporte: las plataformas virtuales como Moodle, Blackboard², Canvas, o las redes sociales diseñadas para entornos educativos como Socrative y Edmodo funcionan como repositorios de materiales, vías de comunicación entre profesor y estudiantes, gestores y contenedores de tareas, etc. Pueden resultar muy útiles para favorecer el intercambio de información entre profesor-estudiante y entre los propios estudiantes fuera del siempre breve e insuficiente tiempo de clase. No debemos olvidar que los blogs y las wikis pueden ser utilizadas también en este sentido.
- Internet como herramienta (al servicio del profesor o del estudiante): existen multitud de aplicaciones y programas diseñados específicamente para el aula (y otros de uso general, pero que pueden tener sus aplicaciones a la enseñanza) que nos permiten crear materiales para trabajar con nuestros alumnos (ejercicios, pasatiempos, tareas, viajes virtuales, etc.), capturar y manipular imágenes y vídeos de la red, organizar pósters virtuales, etc.
- Internet como fuente de recursos o materiales: la web 2.0 se caracteriza por el hecho de que los usuarios puedan compartir información. En este sentido, la red está llena de ejercicios tradicionales, unidades didácticas completas, propuestas de explotación de canciones, vídeos, programas de televisión, creados por otros colegas o instituciones, que podemos usar en nuestras

clases. Es un filón prácticamente inagotable que nos permite renovar de forma continua nuestros materiales de aula.

De forma más gráfica:



Figura 1. Esquema de los usos básicos de las TIC en el aula

Más específicamente, presentamos a continuación una mínima muestra de algunas de las interesantísimas y útiles herramientas y aplicaciones que se pueden insertar en los tres bloques de los que hemos hablado, haciendo referencia a qué son o para qué sirven y a qué posibilidades nos pueden brindar para nuestras aulas de lenguas extranjeras:

- Internet como soporte:
 - Canvas: se trata de una plataforma gratuita, de fácil manejo en la que cualquier profesor puede abrir y gestionar los cursos que quiera. Permite la inclusión de archivos, fotos, vídeos; recibir tareas y evaluarlas por medio de rúbricas; ofrece un gestor de tareas, foros de discusión y mensajes. Puede resultar de gran utilidad si la institución donde se imparten clases no ofrece ninguna plataforma “oficial”.

- Blogger: aunque es una de las herramientas más conocidas para crear blogs, la presentamos aquí con el uso de repositorio o gestor de un curso.
- Slideshare, Power Point y Prezi: tres útiles herramientas para crear presentaciones.
- Edmodo y Socrative: dos redes sociales creadas específicamente para la enseñanza. Además de su uso como plataformas, cabe mencionar que son puntos de unión entre profesores de la misma rama para poder compartir materiales, experiencias, dudas, etc.
- Internet como herramienta para el profesor/alumno:
 - Ardora, Hot potatoes y Genword: se trata de tres programas que nos permiten la creación de ejercicios a medida del estudiante. Los tres son totalmente gratuitos y de fácil manejo. Ardora y Hot potatoes ofrecen la posibilidad de crear actividades de diferentes tipos (*cloze test*, *multiple choice*, ejercicios de unir imágenes con palabras/texto, de ordenar párrafos o frases desordenadas, crucigramas...) para publicarlas on-line (webs o plataformas) o imprimirlas y llevarlas al aula. Por su parte, GenWord ofrece solo la posibilidad de crear ejercicios de vocabulario (relacionar imágenes con palabras).
 - Puzzlemaker: programa gratuito y on-line que ofrece la posibilidad de crear puzzles y pasatiempos (crucigramas, sopas de letras, frases escondidas...) en cuestión de pocos minutos. Su problema principal es que no permite guardar los pasatiempos creados, solo imprimirlos.
 - Google Docs y Wikispaces: espacios de escritura colaborativa on-line.
 - Youtube: el conocido canal de vídeos nos permite trabajar con material real la comprensión audiovisual y la competencia pragmática.
 - Audacity, Videopad: son dos editores de audio y vídeo respectivamente, que nos pueden permitir “jugar” con canciones, *podcast*, programas de radio/tv, ralentizando el sonido/imagen, insertando “silencios”, descolocando pistas, etc. Para trabajar de forma más completa, dinámica y amena la comprensión auditiva/audiovisual.
 - Glogster: se trata de una herramienta que ofrece la creación de pósters digitales para proyectarlos o imprimirlos. Permite la inclusión de audio y

- vídeo, además de grabaciones realizadas por el propio profesor o alumno desde sus ordenadores. De extrema utilidad para presentar contenidos en el aula de forma más visual y atractiva, resúmenes, trabajos grupales, etc.
- Pixton: Herramienta *on-line* que permite la creación de cómics a partir de imágenes prediseñadas.
 - Pinterest: es una herramienta que se puede utilizar de forma activa o pasiva. De forma activa, sirve para recopilar (al igual que si fuera un tablón de corcho en el que “pinchamos” todo aquello que nos interesa para recordarlo o tenerlo organizado) fotos, vídeos, webs interesantes, y organizarlo temáticamente; de forma pasiva es un grandísimo repositorio de esos materiales que otros usuarios han recogido y ordenado.
 - Vimeo y Animoto: son dos herramientas que sirven para crear vídeos y animaciones *on-line* por medio de imágenes prediseñadas o con las fotos que queramos insertar desde nuestro ordenador
 - Internet como fuente de recursos para el profesor³:
 - Didactired: repositorio de actividades y unidades didácticas del Instituto Cervantes. Cuenta con un potente buscador en el que se pueden seleccionar: perfil de los alumnos, nivel, destrezas que se quieren trabajar, materiales...
 - Formespa: espacio web para profesores de español donde se incluyen artículos relacionados con la enseñanza de español lengua extranjera (ELE), actividades por niveles y diferentes recursos para el aula. Destaca por la cantidad de canciones y cortos explotados.
 - Marcoele: revista digital de didáctica de español como lengua extranjera.
 - Todoele: completísima página web que incluye desde ofertas de trabajo relacionadas con ELE, hasta esquemas gramaticales para las clases, pasando por actividades organizadas por niveles, recursos TIC, etc.
 - Redele: portal del Ministerio de Educación de España que ofrece una revista electrónica con interesantes publicaciones, actividades, informaciones de cursos, becas, publicaciones relacionadas con ELE en diferentes países, etc... Anualmente organiza los premios RedELE a

las mejores unidades didácticas y publica todas las premiadas (primer, segundo y tercer premio, además de las menciones honoríficas).

- Pensando en ELE: interesantísimo blog con multitud de reflexiones y actividades de aula relacionadas con las TIC.
- Profesor en apuros: otro interesante blog con propuestas de aula, reflexiones y actividades.

Por lo que hemos ido desgranando hasta ahora parece que todo son ventajas y que la conclusión clara es que el aula debe estar constantemente nutriéndose de las TIC de un modo u otro. Podríamos llegar incluso a pensar que son la panacea, que nos sirven absolutamente para todo, que nos facilitan/solucionan la vida como profesores, etc., pero nada más lejos de la realidad. De hecho, en algún momento de la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza de ELE se ha olvidado que debían implementarse de forma significativa y con un criterio válido, y el resultado es el de clases donde prima el uso de la tecnología por encima del español, donde se produce una considerable pérdida de tiempo y donde llegamos incluso a provocar desmotivación en el estudiante. Existen propuestas en las que parece que es necesario que los estudiantes hagan un máster en tecnología para realizar una actividad comunicativa en español. ¿Más real? Es posible. ¿Más motivadora? Depende...

La propia red está plagada de propuestas donde el uso de las TIC más que ofrecer ventajas, pone trabas al buen desarrollo de la actividad. Y esto puede verse muy bien a partir de estos tres ejemplos:

EJERCICIO 1: PRETÉRITO SIMPLE/PRETÉRITO IMPERFECTO
Completa las frases conjugando los verbos entre paréntesis en pretérito simple o imperfecto.

1. Antes [] (ir, nosotros) cada fin de semana al cine.
2. De 1946 a 1961 Luis Buñuel [] (vivir) en México.
3. [] (Hacer) muy mal tiempo. Llovía mucho y el viento era muy violento.
4. [] (Tener, yo) mi primer hijo a los 26 años.
5. Hace tiempo, [] (soler, nosotros) jugar al fútbol los sábados.
6. El 1 de diciembre de 1985 mi marido [] (pedir) la nacionalidad mexicana.
7. No llegamos a tiempo porque [] (haber) un atasco tremendo en el cinturón.
8. Ayer la policía [] (detener) al criminal más buscado del país.
9. Cuando [] (ser/estar, nosotros) comprando, Roberto llamó por teléfono.
10. De joven mi madre [] (ser/estar) una mujer muy guapa.

RESULTADO

Figura 2. Ejemplo de actividad de corte tradicional

Objetivos: Familiarizar al estudiante con las situaciones en las que los españoles expresamos deseos. Expresar deseos.
Nivel: Intermedio (B1)
Duración: 1 hora
Página web: <http://tarjetasnico.com>

1. ¿En qué ocasiones se felicita a una persona? Con tu compañero haz una lista.
2. Entra ahora en <http://tarjetasnico.com> y comprueba si las ocasiones que allí se mencionan son las que habéis anotado en vuestra lista.
3. Crea una lista con las ocasiones en las que en tu país se suelen enviar estas tarjetas y después compárala con la de tus compañeros. ¿Son muy diferentes?
4. Con tu grupo de trabajo haz un pequeño cuestionario para averiguar en qué ocasiones los españoles enviamos tarjetas.
5. Juego-simulación.

Figura 3. Ejemplo de actividad comunicativa

The image shows a screenshot of a webquest page titled "Mi España, Tu España". The page has an orange background. At the top, it says "WEBQUEST". Below the title, there is a map of Europe with Spain highlighted in purple. To the right of the map, there is text providing details about the webquest: "Web Quest para: Nivel Avanzado del 'Plan Curricular Cervantes Nivel B 2 Marco Común Europeo de referencia", "Asignatura: Español como Lengua Extranjera", and "Autor: M. Pilar Hernández Mercedes (pilarh@cervantes.es)". At the bottom left, it says "Resolución ideal : 1024 x 768". At the bottom right, there is a navigation bar with links: "Introducción | Tarea | Proceso | Recursos | Evaluación | Conclusión | Guía didáctica".

Figura 4. Ejemplo de webquest

INTRODUCCIÓN

Sabemos que estás aquí porque te gusta mucho aprender español y a tus compañeros también, claro. Pero... ¿qué sabes, en realidad, de España, de sus ciudades, de sus gentes, de...? ¿No mucho? ¿Te gustaría saber algo más?

No te preocupes porque con las actividades que te vamos a proponer, además de aumentar un poquito tus conocimientos sobre este país que tanto te gusta y de divertirme trabajando con tus compañeros, vas a hacer que tus compañeros de Nivel Inicial también aprendan.

¿Cómo? ¿Es posible? ¿Tú, enseñando algo sobre España a tus compañeros de Nivel Inicial?

Sí, claro. Por supuesto.

Serás capaz de eso...

y de más, realizando lo que te vamos a proponer.

¡ ÁNIMO Y ... ADELANTEEEEEEEEEEEEEEE !



TAREA

Al final de esta Web Quest habrás creado un folleto informativo sobre España y sus Comunidades Autónomas. Ese folleto, del que haréis una presentación oral ante la clase (para que todos aprendamos un poquito más sobre España), será el regalo de fin de trimestre que le vais ofrecer a vuestros compañeros de Nivel Inicial.

Presentaréis el trabajo final (folleto) en Word enriquecido, si queréis, con imágenes que hayáis capturado en los distintos sitios visitados.

Figura 5. Ejemplo de webquest

En la figura 2, nos encontramos con una actividad de claro corte tradicional (*drill*), donde el estudiante tiene que elegir entre colocar la forma correcta del imperfecto y el indefinido. Sin entrar a juzgar la calidad del ejercicio en sí, evidentemente resultaría a todas luces antididáctico montar una clase en el aula de ordenadores para hacer que los alumnos resolvieran *on-line* una tarea de este tipo. ¿Para qué usar las TIC si no nos aportan nada en sí mismas?

La actividad correspondiente a la figura 3, por su parte, es ya de corte comunicativo: plantea el trabajo en pequeños grupos y en gran grupo, se practica con ella un contenido gramatical, léxico y cultural, se trabajan las cuatro destrezas, se requiere el trabajo colaborativo en el aula, etc. La cuestión es: ¿necesito obligatoriamente el uso de las nuevas tecnologías para poder desarrollarla de forma eficiente? ¿Aportan estas realmente un plus a la actividad? La respuesta más evidente es un no rotundo. Bien es cierto que la actividad es mucho más verosímil trabajada de esta forma que a partir de ejemplos que lleve el profesor al aula, y que las tarjetas que escriban los alumnos siempre serán más motivadoras creadas a partir de la página web con la que se trabaja que hechas en papel, pero aparte de estos dos aspectos, poco o nada aportan las nuevas tecnologías a la tarea propuesta... ¿Llevar esta actividad al aula? Depende, pero desde luego no debemos perder de vista que se puede realizar sin recurrir a Internet.

La ejemplo de las figuras 4 y 5, por último, corresponde a una *webquest* (una tarea virtual). Es, realmente, la única de las tres propuestas que necesita de las TIC para poderse llevar a cabo. Realizarla de manera tradicional (el profesor llevaría la

información al aula) sería aburrido, mucho más largo, monótono y el alumno perdería la oportunidad de investigar, desarrollar estrategias de búsqueda de datos, selección de información, de *skimming* y *scanning*, de resumen...

Es el único de los tres ejemplos donde el uso de las nuevas tecnologías está justificado al cien por cien.

Esta reflexión sobre las actividades propuestas nos lleva directamente a responder a la última de las preguntas que deberíamos formularnos si queremos llevar las TIC al aula: ¿Cuándo es correcto llevar las nuevas tecnologías a una clase de idiomas? La respuesta parece evidente: solo cuando sea necesario, cuando vayan a aportar al aula algo esencial que sin ellas perderíamos y que no podríamos hacer de otro modo, nunca porque sí o porque estén de moda.

En realidad, además de estas cuatro cuestiones básicas de las que hemos ido hablando a través de estas páginas, antes de decidirnos a llevar al aula las nuevas tecnologías deberíamos ahondar aún mucho más planteándonos aspectos como:

- ¿Estoy preparado/a para usarlas?
- ¿Están preparados los alumnos para usarlas?
- ¿Saben manejar mis alumnos las herramientas TIC que voy a proponer/utilizar?
- ¿Cuáles son los objetivos de la clase de hoy/secuencia didáctica? ¿Realmente necesito usar las TIC para que los alumnos lleguen a cumplirlos?
- ¿Facilitan el aprendizaje/adquisición de contenidos?
- ¿Revisten de veracidad la secuencia didáctica?

Solo si la mayoría de las respuestas a estas preguntas es Sí, deberíamos plantearnos el implementarlas.

De modo que: ¿las TIC en el aula? Sí, pero con medida.

Bibliografía

- Animoto <http://www.animoto.com> Fecha de consulta 3 de junio de 2014.
Ardora http://webardora.net/index_cas.htm Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Audacity <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Blogger <https://www.blogger.com> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Didactired <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Discovery Education <http://www.discoveryeducation.com/free-puzzlemaker/> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Edmodo <https://www.edmodo.com> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.

Fabry, G y Decock, P. <http://www.sflt.ucl.ac.be/gra/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Formespa <http://formespa.rediris.es/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Genmagic <http://www.genmagic.org/generadores/genword/> Fecha de consulta 3 de junio de 2014.
Glogster <http://edu.glogster.com> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Gómez, G (2014) <http://profesorenapuros.es/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Google Docs <https://docs.google.com/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Hernández, P. <http://pilihernandez.tripod.com> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Hot Potatoes <https://hotpot.uvic.ca> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Instituto de Tecnologías Educativas, Departamento de Proyectos Europeos (marzo, 2011). Competencia digital. [on line], Red2000. Accesible desde http://www.red2001.com/docs/europa_congreso/competencia_digital_europa_marzo_2011.pdf. Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Instructure, (2014) <https://canvas.instructure.com/login> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Marcoele <http://marcoele.com/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Pensando en ELE <http://pensandoenele.blogspot.com.es> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Pinterest <http://www.pinterest.com> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Pixton <http://www.pixton.com/es/> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Prezi <http://prezi.com> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Redele <http://www.mecd.gob.es/redele/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Slideshare <http://www.slideshare.net> Fecha de consulta 3 de junio de 2014.
Socrative <http://www.socrative.com> Fecha de consulta 2 de junio de 2014.
Todoele <http://www.todoele.net/> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Videopad <http://videopad-video-editor.softonic.com> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Vimeo <http://www.vimeo.com> Fecha de consulta 3 de junio de 2014.
Wikispacesw <https://www.wikispaces.com> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.
Youtube <https://www.youtube.com> Fecha de consulta 12 de junio de 2014.

¹ La red está llena de ejercicios tradicionales de corte interactivo con autocorrección, que fomentan la autonomía del aprendizaje y nos permiten atender de manera más personalizada las necesidades de cada uno de nuestros alumnos. Asimismo se han desarrollado multitud de herramientas gratuitas que nos permiten crear según los contenidos que estemos trabajando en nuestras aulas esas mismas actividades (*cloze test*, *drill*, ejercicios de unir, ordenación de párrafos, etc.) para dejarlas alojadas en plataformas, blogs o páginas web.

² Ambas son de pago y normalmente es la institución en la que trabajamos la que decide si comprar el dominio o no.

³ Por falta de espacio, reseñamos solo una mínima parte de las páginas web que ofrecen recursos útiles para el aula. Evidentemente, la red está llena de webs y blogs individuales o institucionales de magnífica calidad que merecerían aparecer en estas páginas, pero lamentablemente no podemos dar cabida a todos. La selección que se ha realizado es totalmente personal, de acuerdo con los gustos y usos de la autora de este artículo.

Ver – observar – entender. Fomentar la competencia visual crítica

Ursula Vences^A

Asociación Alemana de Profesores de Español

RESUMEN: El artículo trata del uso de material visual en clase de ELE con el fin de fomentar la competencia visual crítica. Parte de la observación empírica de que el aumento de material visual va en detrimento de la lectura o audición de texto y que, además las imágenes se aprovechan para fines ajenos a su propia naturaleza, sin tener en cuenta el poder manipulativo de las mismas. Se presentan algunas propuestas para el diseño de nuevas tareas aptas para lograr una adecuada educación mediática como parte integral del aprendizaje de lengua.

Punto de partida: Las imágenes como fenómeno social

La elección de la temática se debe a observaciones empíricas realizadas en la sociedad alemana, especialmente entre los jóvenes y, como consecuencia de ello, también en clase de ELE: la omnipresencia de imágenes, de muy diversa índole, transportadas sobre todo por los nuevos medios de comunicación y usadas y consumidas por la gente, a menudo de forma excesiva. La digitalización de imágenes y la posibilidad de transmitir las con una rapidez enorme han contribuido igualmente al aumento de imágenes, sobre todo en la vida de los jóvenes. El consumo de las imágenes ha reemplazado, en gran medida, a las informaciones escritas y escuchadas en favor del consumo visual.

Esta tendencia se manifiesta claramente en los medios de comunicación tradicionales como p.ej. la televisión, la prensa etc. que acortan sus mensajes, escritos o presentados oralmente, a favor de una avalancha de imágenes. Cada vez se lee menos, pero sí se miran fotos u otros gráficos. Y además, por parte de los espectadores, con una muy reducida capacidad visual y actitud crítica ante lo que se ve.

Estas afirmaciones basadas en observaciones empíricas vienen a ser comprobadas por muchos expertos en la materia. Como ejemplo reciente se cita al conocido fotógrafo mexicano Pedro Meyer, uno de los referentes más importantes de la fotografía en México y pionero de la fotografía digital y de la experimentación con las nuevas plataformas. Una entrevista con él publicada el 1 de junio de 2014, lleva por título su constatación: "Hoy todos somos fotógrafos, pero con una cultura

^A **Ursula Vences** es vicepresidenta de la Asociación Alemana de Profesores de Español, autora y editora de manuales y artículos didácticos para ELE, y organiza cursillos y congresos de formación permanente para el profesorado de español en Alemania. Su dirección electrónica es: uvences@t-online.de

visual escasa". Y más adelante afirma: "Debemos enseñar a leer imágenes" (Meyer, 2014)¹.

El uso de las imágenes en clase de ELE – ayer y hoy

El aumento del consumo de imágenes no se ha parado ante las puertas de las aulas de ELE. Una mirada echada a los antiguos manuales de enseñanza del español en Alemania nos enseña la gran diferencia: mientras en los primeros libros para la enseñanza del español en nuestro país prevalecían los textos, acompañados a veces por alguna foto o dibujo en blanco y negro, los libros modernos presentan gran cantidad de fotos, comics, dibujos etc. en color como base o punto de partida para transportar informaciones, formular ejercicios gramaticales o cumplir otras funciones.

Esto es una gran ventaja ya que el material gráfico sirve a que el observador capte simultáneamente, con una sola mirada, una gran cantidad de informaciones paralelas las cuales, en un texto, se deberían presentar de forma consecutiva usando gran cantidad de palabras para lograr el mismo efecto, o un efecto parecido. La transmisión de las informaciones, p.ej. a través de una foto, es mucho más inmediata y representa sin duda una gran ayuda para la clase de lengua ya que transporta informaciones p.ej. socioculturales a simple vista las cuales exigirían muchas explicaciones verbales para ser aclaradas, sin lograr probablemente el mismo efecto que la impresión visual. Pero este procedimiento también incluye peligros lo que vemos más adelante.

Para ver y entender mejor la diferencia entre el uso tradicional y el nuevo enfoque explicado más adelante, recordemos algunas de las diversas funciones didácticas tradicionales de las imágenes en la clase de español haciendo a la vez un breve análisis de las mismas. Estas funciones son

- Decorar las páginas escritas, para aligerar el texto, hacerlo más ameno
- Ilustrar textos para facilitar la comprensión (lectora y auditiva)
- Apoyar el aprendizaje p.e. de vocabulario
- Transmitir contenidos socioculturales
- Dar un impulso para la oralidad
- Solucionar ejercicios gramaticales
- Fomentar la educación estética

Nadie puede discutir la utilidad del empleo de las imágenes para los fines señalados por lo cual esta aplicación sigue siendo la norma en clase. Sin embargo, hay que reconocer también que el uso del material gráfico en estas funciones – con excepción del uso para la educación estética – significa su aprovechamiento al servicio de metas y finalidades ajenas a su propia característica. Muchas veces no se toma en consideración el propio valor p.ej. como foto, cuadro, comic etc. En la mayor parte de los casos, el material gráfico sirve a fines que no tienen nada que ver con su propia naturaleza. Al igual que se ha criticado severamente el aprovechamiento casi exclusivo de los textos literarios como fuente para sacar informaciones históricas, sociales etc., sin tener en cuenta, con un análisis adecuado, su cualidad literaria, su característica como obra de arte, de esta misma forma se debe evitar pasar por encima del análisis de las características pictóricas de las imágenes y de su efecto.

Para volver sobre el ejemplo de la información sociocultural mediante imágenes, se debe decir que tradicionalmente la imagen destinada a informar sobre un hecho sociocultural del mundo hispánico, fue tomada como representación de la realidad, sin cuestionarlo. Pero esta actitud, un tanto ingenua, no tomaba en consideración la necesidad de analizar la imagen y explicarla desde el punto de vista gráfico o pictórico para detectar una verdad más allá de la representación de las personas y de los objetos retratados. Realidad que eventualmente se añadía mediante textos.

Sin embargo, ante el parcialmente excesivo uso de material gráfico, en detrimento de material escrito o escuchado, ante la facilidad del fotomontaje, ha surgido la necesidad de lograr la debida educación estética y mediática para *leer y entender* realmente una foto o un cuadro, para detectar su poder manipulativo. Y ha surgido la necesidad de reflexionar sobre otro tipo de tareas a incluir en la clase de lengua cuando se usan imágenes.

El giro visual

En Alemania, en la didáctica de las lenguas extranjeras, se habla ya del *giro visual*; con esto se señala la reivindicación de completar las destrezas o competencias comunicativas tradicionales – es decir el leer y escuchar, el hablar y escribir, - por el concepto de la competencia visual. Esta evolución trae consigo la necesidad de

nuevas reflexiones didáctico-pedagógicas también en la clase de español, es decir es necesario incluir la educación mediática en la clase de ELE.

Por eso ha sido obligatoria la introducción del análisis de imágenes, estáticas y movidas como en las películas, en la clase de ELE en Alemania. Hoy en día se incluyen tareas en la clase de español con la finalidad de:

- Conocer la función y el efecto de la toma de la cámara (completadas ambas tareas por listas de términos técnicos en los manuales y publicaciones).
- Conocer la función y el efecto premeditado de los colores así como del efecto de luz y sombra.
- Tareas enfocadas hacia el efecto de las imágenes producido en el propio individuo, es decir en el/la estudiante, o – alternativamente – los efectos planificados por el autor (fotógrafo, dibujante etc.).
- Tareas enfocadas hacia los elementos fílmicos que han producido el determinado efecto.

Además la didáctica se ha dado cuenta del gran potencial emocional y afectivo que contiene el material gráfico, su potencial para despertar la fantasía y la imaginación de los estudiantes, el potencial para permitir la percepción individual del alumno y su verbalización. De allí la necesidad de diseñar tareas que permitan reproducir y analizar las propias impresiones y sensaciones individuales. Como propuesta para la clase la revista didáctica alemana *Der Fremdsprachliche Unterricht* ha publicado recientemente un número entero dedicado a la materia, bajo el título *Sehverstehen*.² Pero hasta el momento lo que falta todavía es precisamente el diseño de tareas aptas para formar también la competencia visual *crítica* de los jóvenes para excluir el peligro de la alta credibilidad de las imágenes, o sea de ser tomadas por *la verdad*. E igualmente tareas que ayuden a descubrir el potencial seductivo de las mismas. Es decir, tanto su estética como su realismo incluyen el peligro de que el espectador no sensibilizado *crea* en lo que ve, sin tener presente que también las imágenes pueden *mentir*. Por esto, el material gráfico debería ir acompañado, en mayor medida de lo que ocurre de momento, por tareas que tienden a

- Tener en cuenta poder seductivo de las imágenes (por ejemplo en la publicidad).

- Darse cuenta de la manipulación que emana o puede emanar de las imágenes: despertar sentimientos y emociones, estimular/activar la fantasía; empujar a la acción.
- Tener en cuenta mentiras incluidas en las imágenes porque no sólo las palabras, también las imágenes *mienten*, es decir sugieren un mundo irreal, erróneo, seductor etc. mediante los recursos pictóricos.
- Fomentar una actitud crítica en el trato/la percepción de las imágenes, para no quedarse en echarles un simple *vistazo* sino llegar a una atenta observación de las mismas.
- Conocer la función de las diferentes perspectivas, composiciones, colores, y del valor simbólico de las mismas así como su interrelación.
- Dar a conocer el funcionamiento de nuestros ojos/cerebro al ver imágenes – completar automáticamente lo que uno espera/crea ver (véase el cuadro de Liebermann en el anexo).

Pero que no se entienda mal: la clase de español no ha de convertirse en clase de arte o estudio de los medios de comunicación; sin embargo con los siguientes ejemplos quisiera hacer propuestas de cómo acercarse a una nueva línea en la que se podría trabajar.

Porque en resumidas cuentas, también el/la enseñante de lengua debe entender su profesión como la de educador/-a, debe formar y educar a la vez. Por esto se requieren más reflexiones pedagógicas seguidas por el diseño de nuevas tareas. Ciertamente se trata de una tarea transversal, la cual, sin embargo, se debe incluir también en la clase de ELE.

Bibliografía

- Rogelio Villarreal (2014), "Hoy todos somos fotógrafos, pero con una cultura visual escasa": Pedro Meyer. Accesible desde <http://www.magis.iteso.mx/content/hoy-todos-somos-fotografos-pero-con-una-cultura-visual-escasa-pedro-meyer>, consultado el 19 de septiembre de 2014.
- Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch (ed.) (2014): *Sehverstehen*. Velber: Friedrich Verlag. No. 46.

Anexo: Ejemplos concretos con tareas

I. Un experimento para fomentar la competencia visual:

Cuadro del pintor impresionista de Berlín Max Liebermann: Merendero cerca del río Havel (Berlín) 1916.

El cuadro muestra a gente sentada en mesas y sillas sin piernas. Al mirar el cuadro, el espectador no se da cuenta de la falta ya que nuestro cerebro, acostumbrado a dar por normal que las sillas siempre tengan piernas, completa automáticamente la visión. Solamente al observar el cuadro detenidamente, uno descubre la falta. No es negligencia del pintor sino procedimiento impresionista.

El mostrar y analizar el cuadro en clase constituye un ejercicio para educar a una observación atenta y crítica.

Tarea

1. Mira este cuadro y describe lo que ves.
2. Nombra lo que sorprende en este cuadro.
3. Comenta tu descubrimiento: ¿Por qué el pintor procede de esta manera?



Figura 1. Max Liebermann: Merendero cerca del río Havel (Berlín) 1916

II. Escuela

La foto siguiente muestra la falta de un edificio escolar, gracias a pocas líneas trazadas y la palabra *escuela*. Con este fotomontaje se pone de manifiesto que la imagen «dice» mucho más de lo que ven nuestros ojos. Y representa además un ejemplo de cómo una imagen consigue ser un fuerte llamamiento para provocar las emociones del espectador.

La imagen no sólo permite hablar sobre el contenido y el mensaje de la foto sino que se presta sobre para descubrir las estrategias gráficas utilizadas para conseguir el efecto premeditado y obviamente deseado por el autor, contribuyendo de esta forma al fomento de la competencia visual crítica.

Tarea

1. Describe lo que ves.
2. Explica el mensaje de la foto así como los recursos gráficos para realizarlo.
3. Comenta el mensaje de la foto. ¿Se ha logrado el mensaje? Sí – no - ¿por qué (no)?

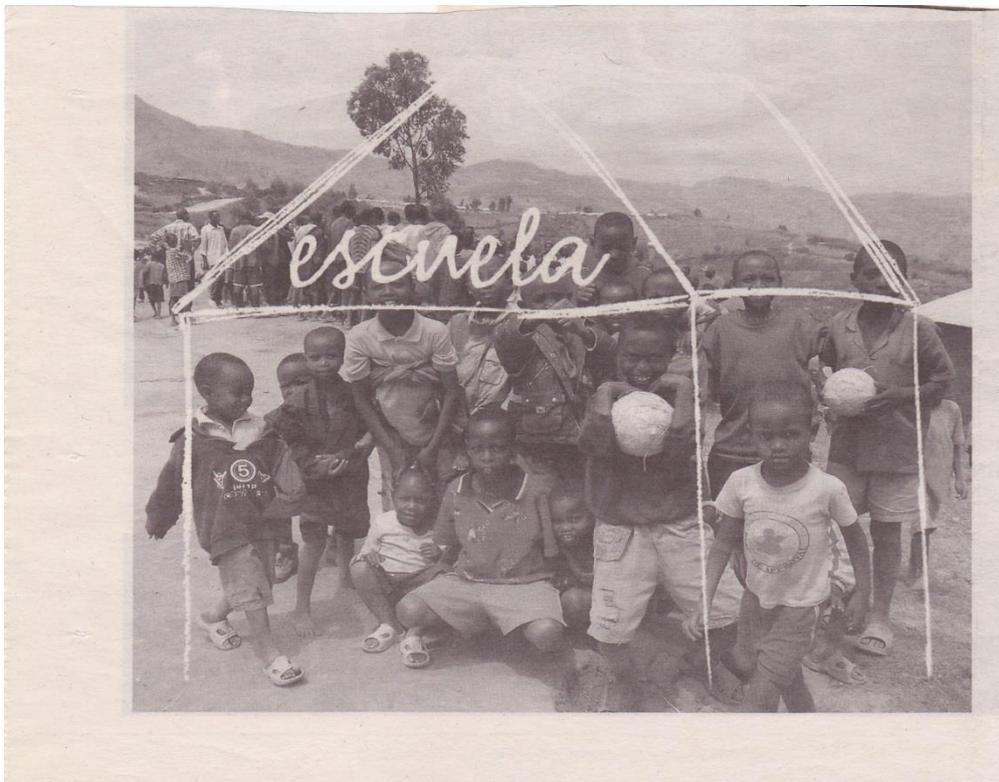


Figura 2. Entreculturas: ONJ Jesuita para la educación y el desarrollo

III. Edificio editorial "L.A. Times" en Los Ángeles

Gracias al enfoque de la cámara fotográfica no sólo se ve la representativa parte delantera del edificio, sino que la toma de la imagen desde abajo logra dar un efecto de grandeza y de poder, posiblemente muy acorde con la estrategia de venta de la empresa. Posiblemente el periódico quiere subrayar su posición de líder en el campo de la prensa. Analizando la foto el/la estudiante de ELE puede llegar a reconocer el mensaje de la foto que supera con creces la mera intención de informar. Y por consiguiente puede llegar a adoptar una actitud crítica en la observación de las imágenes reconociendo su poder manipulativo.

Además, la imagen puede servir, en el sentido tradicional, como complemento o introducción (impulso visual) para la elaboración en clase de la narración de Carlos Fuentes: *La frontera de cristal*.

Tarea

1. Mira la foto y formula espontáneamente tu primera impresión.
2. Explica lo que ves.
3. Analiza los recursos gráficos que logran el efecto producido en ti.
4. Comenta el mensaje de la foto.

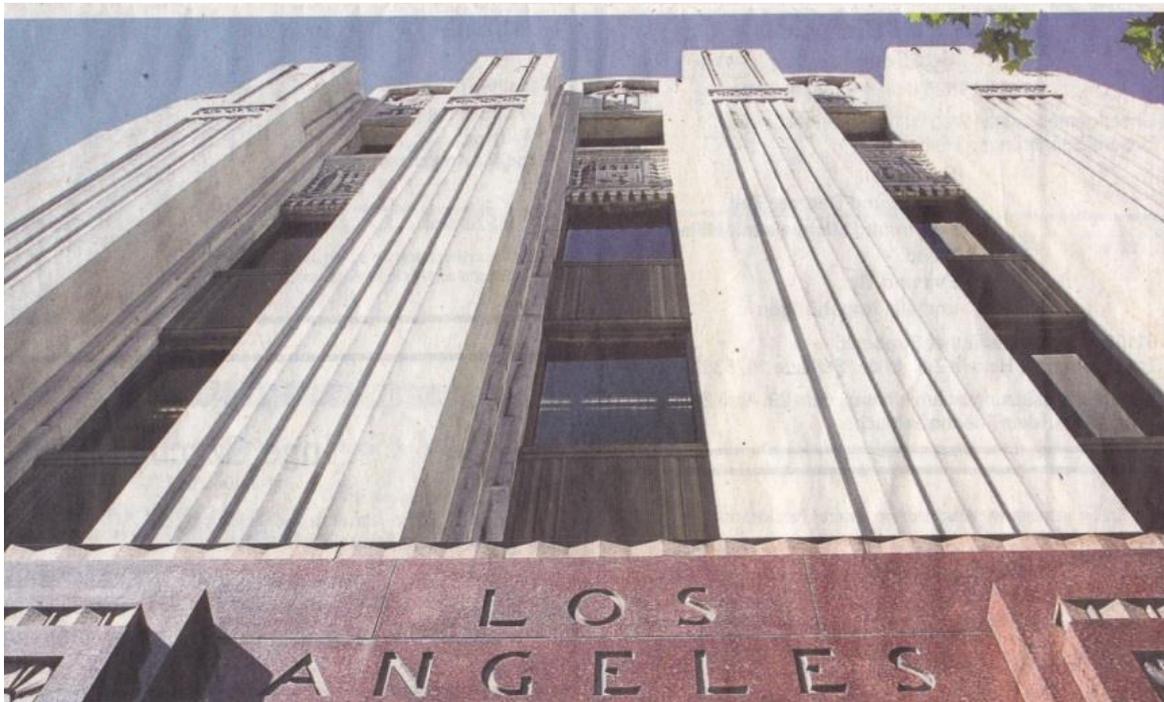


Figura 3 Fotografía del edificio editorial del L.A. Times

IV. Starfighter

La foto muestra el avión de forma muy estética. Gracias a los colores del cielo y de las nubes en juego con el color del avión, se produce una impresión agradable aumentada por la forma aerodinámica del cuerpo. Esta presentación puede provocar el deseo de manejar dicho aparato. El mensaje transmite claramente una impresión positiva. Nada recuerda el efecto devastador del avión de guerra. Pero la foto, por muy realista que sea, «miente» por silenciar o encubrir una parte de la realidad, no dice a qué sirve. A través de un cuestionario adecuado el/la estudiante puede darse cuenta del poder seductor de ciertas imágenes adoptando a consecuencia una actitud crítica ante la manipulación visual.

Tarea

1. Describe lo que ves.
2. Analiza el mensaje de la foto desde el punto de vista estético así como los recursos pictóricos para lograrlo.
3. ¿Qué efecto produce la representación del avión en el espectador?
4. Comenta el mensaje de la foto y la manera de lograrlo. ¿Qué significa ir en o manejar este avión?



Figura 4 Fotografía de los aviones Starfighter

¹ Rogelio Villarreal (2014), "Hoy todos somos fotógrafos, pero con una cultura visual escasa": Pedro Meyer. Accesible desde <http://www.magis.iteso.mx/content/hoy-todos-somos-fotografos-pero-con-una-cultura-visual-escasa-pedro-meyer>, consultado el 19 de septiembre de 2014.

² Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch (ed) (2014): *Sehverstehen*. Velber: Friedrich Verlag. No. 46.

La cultura en la clase de segunda lengua o lengua extranjera: el rol de la literatura

Patricia D. Zehner^A
Mount Royal University

RESUMEN: El propósito de este estudio es investigar el rol de la cultura en la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera en los niveles principiantes e intermedios de nivel universitario. También, formular prácticas pedagógicas para la enseñanza de la cultura, con un enfoque específico del rol de la literatura. El estudio de la literatura es recomendable en todos los niveles como una manera de fomentar una exploración sincera de la cultura, analizando los personajes uno por uno, ya sean prototipos ideales, ciudadanos pasivos, inadaptados sociales o rebeldes que subvierten las normas culturales establecidas. Es importante, además, incorporar textos literarios como herramientas para enseñar componentes gramaticales de una lengua. Sin embargo, el objetivo principal es enriquecer la experiencia del aprendizaje de idiomas mediante la creación de un vínculo entre la lengua y la cultura.

Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right from day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard won communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (Kramsch, 1993: 1)

El rol de la cultura en la enseñanza de la segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) ha adquirido mucha importancia en los últimos treinta años debido en gran parte a la globalización y también a la necesidad de comunicación entre diferentes grupos étnicos. Aunque al inglés se lo considera una lengua universal, al menos en el mundo de los negocios, los norteamericanos reconocen la necesidad de comunicarse en una lengua segunda. En Canadá, muchos de los programas de las universidades y escuelas tienen como requisito obligatorio el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (L2 o LE). Aprender una lengua extranjera no sólo implica adquirir conocimiento lingüístico sino también desarrollar la comprensión y la apreciación por otras culturas. Para lograr esas metas es imperativo redefinir los componentes culturales de la clase de lengua extranjera (LE).

^A **Patricia Zehner**, enseña español y cultura desde hace varios años en la Universidad de Mount Royal, Faculty of Arts, Language and Cultures, en Calgary, Alberta, Canadá. Obtuvo su título de Profesora de Español en Córdoba, Argentina. Completó la Maestría en Arte en la Universidad de Calgary, Departamento de Francés, Italiano y Español de la Universidad de Calgary. También, esta cursando el doctorado en el departamento de Educación en la misma universidad. Su tema de tesina es la enseñanza de la cultura a través de la literatura desde niveles principiantes en adelante Su dirección de correo electrónico es: pzehner@mtroyal

Genelle Morain en su artículo “Commitment to the Teaching of Foreign Languages,” escrito en 1983, dice: “today opinion has swung so far from the ‘culture as claptrap’ mentality that educational leaders are talking about a ‘culture-based communication curriculum’; and ‘cultural understanding’ has become for many citizens the primary justification for the study of foreign languages” (403). A pesar de que las tendencias actuales de la investigación de la LE y algunas de las teorías pedagógicas tratan de implementar la cultura en la enseñanza de LE, aún después de más de treinta años de la observación optimista de dicha educadora, lamentablemente no se ha logrado mucho progreso en cuanto a la enseñanza/aprendizaje de la cultura (C2) en la clase de LE.

La cultura permanece como un elemento superficial y no está incluida en el curriculum de lengua extranjera como una destreza más que el estudiante debe desarrollar. La enseñanza de la gramática y el vocabulario de la LE predominan en los libros de niveles básicos e intermedios mientras que el estudio de la literatura (*big C culture*) se imparte en los niveles más altos, especialmente en ambientes puramente académicos. El problema no está sólo en que no se enseña la cultura, sino en que no se la valora como un objetivo esencial y útil en la experiencia del aprendizaje de una LE, como por ejemplo lo son la lectura, la escritura, la audición y la destreza oral.

La mayoría de los profesores consideran que la cultura es otra área de conocimiento que los estudiantes deben alcanzar. Simplemente se les presenta a los estudiantes la C2 con hechos, datos, fechas, los cuales deben ser memorizados para los exámenes. Galloway (en Phillips, 2001: 1) identifica cuatro tipos de enfoques que los profesores utilizan para introducir la cultura:

The Frankenstein approach: A taco from here, a flamenco dancer from there, a gaucho from here, a bullfight from there); the 4-F approach (folk dances, festivals, fairs, and food); the Tour Guide approach (historical sites, major cities, etc.); and the “By-the-Way” sporadic lectures or bits of behavior selected indiscriminately to emphasize sharp differences.

Al igual que Galloway, otros investigadores alegan que la enseñanza de la cultura no debe estar reducida simplemente a la presentación de temas como comidas, fiestas y danzas. Estos enfoques les dan a los estudiantes una noción limitada de la cultura y

también pueden promover una noción estática de ella, como si la cultura fuera un elemento que no se pudiera cambiar.

Asimismo, la enseñanza de la C2 basada en impartir fechas y datos, no sólo es insuficiente sino también es perjudicial, ya que aumenta los estereotipos en lugar de minimizarlos. De hecho, los maestros necesitan valorar la cultura como el quinto esencial objetivo en la clase de lengua, para así evitar el desarrollo de los estereotipos.

Para alcanzar los objetivos interculturales en la clase de LE es imperativo explorar e incluir la condición humana en la enseñanza de LE y también es esencial el reconocimiento de la propia cultura del estudiante. La integración de la cultura debe comenzar desde los niveles básicos incluyendo la exploración y experiencia cultural de los estudiantes. Para lograr esto deberíamos alejarnos de los métodos tradicionales en los cuales a los estudiantes se les da una lista de datos e informaciones y de guiarlos hacia una exploración y una experiencia auténtica en la que ellos mismos toman consciencia de que existe otro tipo de cultura.

Este artículo investiga el rol de la cultura en la clase de LE o L2. En primer lugar, se aborda el vínculo que existe entre lengua y cultura, de hecho, muchas veces subestimado, y la importancia que esto tiene en la comunicación intercultural y el desarrollo de una segunda lengua-cultura. Además, se busca delinear algunas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la cultura, con un enfoque específico en el rol que ejerce la literatura en el aula particularmente “ethnorelative”^B y culturalmente sensible de la segunda lengua.

La cultura es parte del lenguaje

Muchos investigadores en el campo intercultural han dicho “*language is culture*” (Hall, 1959: 23). Sin duda, estos dos elementos están unidos ya que la lengua es el vehículo a través del cual expresamos nuestras ideas y sentimientos. Las personas manifiestan sus propios ideales culturales, de acuerdo a sus vivencias y al ambiente en que viven.

^B Bennett, Milton J. (1993). “Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity.” *Education for the Intercultural Experience*. Ed. R. Michael Paige. Yarmouth, Me: Intercultural Press. In this article, Bennett identifies 6 stages of development from ethnocentrism to ethnorelativism. Ethnorelativism is defined as being in direct opposition to ethnocentrism. The stages of ethnorelativism are Acceptance, Adaptation and Integration.

Un típico ejemplo es del uso formal e informal de la segunda persona del singular “you”. El inglés tiene una sola forma de “you”, mientras que las lenguas romances como el español y el italiano, tienen dos formas. El estudiante de L2 al no conocer estos registros puede experimentar una situación de desagrado, o sin saber, ofender a una persona mayor, al usar el pronombre *tú* en vez de *usted*. Tampoco se trata de que el objetivo de enseñar la C2 se restrinja simplemente a darles pautas a los estudiantes para que se comporten adecuadamente en la nueva cultura, sino a que la experimenten.

La meta de los estudiantes al aprender una LE es principalmente usarla para futuros empleos, para desarrollo profesional, para poder viajar, o por entretenimiento. Es decir, desean comunicarse efectivamente en la LE. Por esta razón, ellos necesitan conocer no sólo las estructuras gramaticales y el vocabulario, sino también deberían explorar, conocer y considerar la cultura de la lengua meta. La mayoría de los estudiantes universitarios no alcanzan niveles avanzados en los programas de lengua, porque en algunos casos toman los cursos obligatorios y luego se enfocan en el área de especialización de sus estudios. Ellos deben estar expuestos a la cultura de la LE desde los comienzos. Uno de los objetivos en la enseñanza de la lengua extranjera es la de fomentar conocimientos interculturales en los estudiantes, por ello es necesario incluir la exploración cultural desde los niveles principiantes y no solamente en los cursos avanzados de lengua y literatura.

Muchos estudiantes en el nivel principiante asumen “that for every word in the native language there is an exact equivalent in the target language” (Bland et al., 1990: 15). Es necesario mostrarles a los estudiantes que no se trata simplemente de reemplazar el sistema lingüístico de la primera lengua (L1) con el sistema lingüístico de LE. Por ello es esencial promover la relación intrínseca que existe entre lengua y cultura.

Claire Kramsch, esboza la “philosophy of conflict” como el punto de partida para la enseñanza de la cultura. Dicha filosofía se enfoca en la expresión de significados particulares, como oposición de los significados universales:

It takes particular meanings, contextual difference, and learner variability as its core: a rose, maybe, is a rose is a rose, but it is not *une rose*, it is not *eine Rose*, but multiple ways of viewing and talking about roses. Such an approach is more

interested in fault lines than in smooth landscapes, in the recognition of complexity and in the tolerance of ambiguity, not in the search for clear yardsticks of competence or insurances against pedagogical malpractice. It is convinced that understanding and shared meaning, when it occurs, is a small miracle, brought about by the leap of faith that we call 'communication across cultures'. (1993: 2)

La idea que nos transmite este párrafo es que no existe una sola forma universal de cultura, en la que todos los seres humanos son iguales, que comen la misma comida cada noche y se visten de igual manera. Por ello, en lugar de enfocar la enseñanza de la C2 en informaciones (*facts*), Kramersch recomienda estudiar las complejidades y la dinámica inherentes no sólo a la cultura de la LE sino también a la propia cultura de los estudiantes.

En los niveles avanzados de lengua extranjera, se asume que los estudiantes ya han adquirido las estructuras lingüísticas junto a las consideraciones culturales relacionadas con las funciones gramaticales. En las universidades de Norteamérica es común dirigir a los estudiantes avanzados de la L2 hacia los programas de literatura, con el objetivo de promover el pensamiento crítico y de apreciar la cultura (*big-C*). Sin embargo, es necesario también introducir la cultura (*small-c*) dentro de la gran cultura (*big-C*) para poder continuar con el desarrollo de la investigación de la C2.

Literatura y cultura

La literatura ofrece a sus lectores una gran variedad de temas y preocupaciones de la gente que vive en diferentes estratos sociales y culturales. Los personajes son individuos que pueden ser apreciados a nivel personal. A través de la literatura, entonces, los estudiantes llegan a conocer individuos del mismo nivel cultural con maneras de pensar y puntos de vista diferentes. El estudio de la literatura es recomendable en todos los niveles como una manera de fomentar una exploración sincera de la cultura, analizando los personajes uno por uno, ya sean prototipos ideales, ciudadanos pasivos, inadaptados sociales o rebeldes que subvierten las normas culturales establecidas.

La literatura tiende a exponer las realidades y las preocupaciones del hombre y del mundo. El lector, a través de la lectura, puede trasladarse a otra realidad, contactarse con personajes de cultura diferente, de otras posiciones socioeconómicas y que

también pueden tener otras percepciones del mundo. De esta manera el lector, al enfrentarse a textos literarios, y al reflexionar sobre ellos, aprende no solamente la realidad de ese mundo de ficción, sino también acerca de la realidad del mundo en que vive y del concepto equivocado o no que tenía del mundo antes de leer el libro. El estudiante, al enfrentarse a una realidad desconocida a través de la literatura, puede experimentar en primera instancia una realidad un tanto alarmante y quizás catalogue instintivamente al personaje como un ser raro y extraño justamente porque es un ser desconocido. Una lectura superficial de un texto o artículo, puede llevarnos a conclusiones etnocéntricas, al comparar la realidad del lector con la realidad del texto. Esto trae como consecuencia la difusión de estereotipos y prejuicios. Partiendo desde el punto de vista de etnorelativismo de Bennett, la responsabilidad del maestro de L2 o LE debe enfocarse en la comprensión profunda de la cultura y así alejarse de los estereotipos. Una exploración de la literatura en la lengua meta les permite a los estudiantes obtener una visión de la C2 y desarrollar la comprensión intercultural.

Normalmente la literatura en la clase de LE se introduce en los niveles intermedios o avanzados. Hasta aquí, a los estudiantes se les da la estructura necesaria para poder trabajar en sus libros básicos de gramática de L2. En estos textos se incluyen diálogos, pequeñas lecturas expositivas por naturaleza, elegidas principalmente por el uso frecuente de vocabulario y de estructuras gramaticales simples. De manera repentina se espera que los estudiantes que llegan a cursos intermedios pasen de las lecturas simples a las lecturas literarias. Y es allí donde encuentran problemas de comprensión debido a la dificultad de la lengua y por el estilo de escritura retórica. Schulz, 1981: 43, hace una analogía entre la instrucción de la lectura y la nutrición infantil:

After three to four semesters of spoon feeding, they are usually started without mercy on the chronological study of the literary masterworks of the target language ... Suddenly, instructors expect a transition from the stage of painful word-by-word decoding of contrived written dialogues or narrations dealing with simple everyday events to comprehension of relatively lengthy literary texts containing highly abstract vocabulary, complex syntactical patterns, and sophisticated style and content for which an educated native speaker often cannot read without effort. ... We do not just expect to wean the students from the bottle to the cup; we hand them knife, fork, and the uncooked ingredients for a gourmet meal and expect them to enjoy a Lucullan repast.

Evidentemente, los estudiantes fracasan en los niveles intermedios porque no se los capacita adecuadamente para los niveles más avanzados. Sin embargo, si se les incluyen algunas lecturas literarias simples en los niveles más elementales, significaría una gran ventaja e inclusive aliviaría la ansiedad que los estudiantes experimentan cuando se enfrentan a lecturas literarias en niveles más avanzados.

El desafío más grande de enseñar la cultura a través de la literatura está en elegir y encontrar ejercicios de prácticas pedagógicas adecuadas para incorporarlos en los niveles básicos. Además, son muy pocos los textos literarios de LE que contienen lecturas literarias con guías preparadas y adaptadas para los niveles principiantes e intermedios.

Para poder explorar la cultura al enseñar español como LE es necesario incluir todo tipo de literatura, y ésta no necesita estar limitada al canon que tradicionalmente se estudia en los cursos (pre)-graduados. Rice (en Frantzen, 2001: 110) sugiere que se trabaje con libros y narraciones desde los niveles principiantes como textos literarios y no sólo como ejemplo de formas lingüísticas. Para comenzar en los niveles principiantes e intermedios se puede incluir lectura de cuentos cortos, lecturas periodísticas, ensayos cortos, arte, música, viñetas cómicas, literatura para niños, leyendas, cuentos folclóricos, historias populares y poesías simples. Existen muchos escritores latinos que escriben cuentos cortos sobre la realidad y las experiencias de los hispanos en Norteamérica, también sobre la vida y costumbres de América Latina. Swaffar, sugiere, asimismo, utilizar historias literarias cortas escritas en español: “In even a first semester Spanish class, Enrique Anderson-Imbert (1976) short tale, *La muerte*, can be introduced as both a literary work and a template for language use” (en Scott et al., 2001:134).

En los niveles básicos e intermedios es importante la comprensión semántica del texto en el estudio de la literatura. Por esta razón la práctica de vocabulario debe ser una parte integral en la enseñanza de la cultura/literatura en dichos cursos. La comprensión del texto es fundamental, de hecho sería en vano ignorar las barreras lingüísticas e ir directamente a las discusiones sobre temas o diferencias culturales en el texto, ya que los estudiantes no pueden reflexionar sobre textos que no han

comprendido. La práctica del vocabulario y los ejercicios de comprensión son elementos claves para el estudio de la literatura en los niveles básicos.

Sin duda que comprender la literatura en la LE es difícil porque los estudiantes no tienen suficiente conocimiento cultural e histórico. Se asume que los libros literarios están escritos para una cierta audiencia con cierto conocimiento cultural e histórico necesario para comprender el texto. El uso de actividades de pre-lectura en la clase de lengua segunda o lengua extranjera ofrece a los estudiantes el andamiaje necesario para comenzar la lectura y la comprensión del texto.

Es esencial incorporar la literatura en la clase de principiantes para fomentar el diálogo sobre nociones o temas culturales. Mientras los estudiantes usan la L1 durante las actividades, sus discusiones son significativas y conducentes a aumentar la comprensión de la cultura. Además, exponer a los estudiantes a la literatura de LE desde los niveles básicos los prepara mejor para llegar a los cursos avanzados de literatura.

Las oportunidades de participar e interactuar de los estudiantes debe ser el objetivo pedagógico principal aún en los niveles básicos, intermedios/avanzados si se quiere promover el componente cultural a través de discusiones en las clases. Las clases en colegios y universidades de Norteamérica son cada vez más multiculturales en donde se mezclan estudiantes de diferentes orígenes. Esto puede ser un recurso interesante para crear el diálogo alrededor de la cultura en la clase de L2. Por ejemplo, los textos de temas de la inmigración pueden ofrecer diálogo o discusiones sobre la visión de los inmigrantes en relación a la nueva cultura. De esta manera los estudiantes toman un papel activo en crear conocimiento mientras que hacen las conexiones entre lo que están aprendiendo y los conocimientos sobre sus orígenes y experiencia. A través del estudio de la literatura se logra desarrollar la sensibilidad intercultural y se fomenta la integración de los valores humanos.

Conclusión

A pesar del sinnúmero de investigaciones y escritos que se han hecho sobre la enseñanza de la cultura en la lengua extranjera, todavía no se la valora e incorpora como parte integral del curriculum. Sin embargo, introducir la literatura desde los niveles

básicos puede servirnos como herramienta esencial y de mucha utilidad para la adquisición de la cultura extranjera. No se la debe promover simplemente como una apreciación de la *Big C culture*, sino también como material para enseñar los componentes gramaticales de la lengua. Asimismo, la unión de lengua y cultura puede enriquecer la experiencia del aprendizaje de la L2.

Si es verdad que *language is culture*, entonces debemos incluir en las clases de lengua el estudio significativo de la cultura para fomentar la apreciación de las diferencias culturales entre la L1 y la lengua meta en la clase de LE. La literatura tiene cualidades miméticas y es útil para que los estudiantes aprendan más sobre sí mismo y su posición en el mundo. En la clase de L2 los maestros tratan de incentivar a los estudiantes a superar los estereotipos y a lograr la comprensión profunda de la cultura. De hecho, al usar el modelo de Bennett en la clase de LE, se fomentaría el desarrollo de la sensibilidad intercultural alejándonos del etnocentrismo para acercarnos más al etnorelativismo.

Bibliografía

- Bland, Susan K., James S. Noblitt, Susan Armington, and Geri Gary. (1990). "The Naïve Lexical Hypothesis: Evidence from Computer –Assisted Language Learning." *The Modern Language Journal* 74, IV 440-50.
- Bennett, Milton J. (1993) "Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In R. Michael Paige, (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press: 21-71.
- Clark, Beatrice S. (1980) "An Experiment with Ethnicity and Foreign Languages in a Black College." *Foreign Language Annals*, 13: 411-414.
- Frantzen, Diana. (2001). "Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels." In Scott, Virginia M & Holly Tucker (Eds.) *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. USA: Heinle and Heinle: 109-130.
- Galloway, Vicki. (1997). "Toward a Cultural Reading of Authentic Texts." In Heusinkvelf, P. "*Pathways to Culture: Reading on Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth, MR. Intercultural Press.: 255-95.
- (2001). *Teaching Cultures of the Hispanic World: Products and Practices in Perspective*. USA: Thomson Learning Inc.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Anchor Books.
- Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lafayette, Robert. (1997). "Integrating the Teaching of Culture into the Foreign Language Classroom" In Heusinkvelf, P.R. (Ed.). *Pathways to Culture: Reading on*

- Teaching Culture in the Foreign Language Class*. Yarmouth, MR. Intercultural Press. (119-143).
- Morain, Genelle. (1983). "Commitment to the Teaching of Foreign Cultures." *The Modern Language Journal* 67: 403-412.
- Omaggio, A. (2001). *Teaching for Cultural Understanding*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 345-389.
- Phillips, Elaine. (2001). "IC? I See – Developing Learners' Intercultural Competence." *LOTE CED Communiqué* 3: 1-8.
- Schulz, Renate, A. (1981). "Literature and Readability: Bridging the Gap in Foreign Language Reading." *The Modern Language Journal* 65: 43-53.
- Swaffar, Janet. (2001). "Reading the Patterns of Literary Works: Strategies and Teaching Techniques." In Scott, Virginia M & Holly Tucker (Eds.). *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. USA: Heinle and Heinle: 131-154.

Disponibilidad léxica de E/LE: el caso brasileño. Estudio piloto realizado con estudiantes de último curso de Traducción en la UNESP

Daniele Zuccalà^A

RESUMEN: Este artículo realiza un análisis del acervo lingüístico de estudiantes universitarios del Grado de Traducción en Brasil. El objetivo principal de la presente investigación es elaborar un examen crítico de la disponibilidad léxica de la muestra analizada a través de una metodología inspirada en el Proyecto Panhispánico DispoLex (López Morales, 1973) y obtener una serie de pautas que permitan elaborar un corpus lingüístico destinado a la mejora de la didáctica del Español como Lengua Extranjera (ELE) a través de su comparación con el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

1. Introducción

El léxico no representa solo la base del acto comunicativo, sino que se constituye como el punto de partida para los estudios lingüísticos, ya que *“without grammar very little can be conveyed; without vocabulary nothing can be conveyed”* (Wilkins, 1972:111). En este sentido, su aprendizaje “cobra especial relevancia debido a que está íntimamente ligado con el aprendizaje de la cultura: cada palabra tiene un valor cultural añadido, una carga cultural compartida resume la forma de entender el mundo de una comunidad” (Baralo y Martín, 2010: 4).

Desde las primeras aproximaciones académicas de Gougenheim (1964) y, tal como recoge Hernández Muñoz (2006), el concepto de disponibilidad léxica se entiende como el caudal léxico utilizable por los hablantes en una situación dada (Serrano Zapata, 2003; Galloso, 2002; López Morales, 1984). En otras palabras, se trata de un área de la lexicología cuyo instrumento es el análisis cuantitativo del léxico manejado por un determinado grupo de hablantes.

Se trata, pues, de una trayectoria breve pero significativa que tiene que ver con los estudios de lexicografía en general y de disponibilidad léxica en general. Hace apenas sesenta años que Gougenheim (1964) elaboró un discurso crítico sobre este concepto y, desde entonces, han sido numerosas las aportaciones del mundo científico, tanto europeo como americano, que examinaban críticamente el acervo lingüístico de distintos grupos de hablantes.

Centrándonos en el ámbito hispano, el estudio de la disponibilidad en español tiene entre sus máximos exponentes al lingüista Humberto López Morales, quien en 1973 realizó un estudio sobre la disponibilidad léxica de escolares en San Juan de

^A **Daniele Zuccalà** es investigadora de la Università degli Studi di Torino (UNITO) y Escuela Oficial de Idiomas de Málaga. Su dirección de correo electrónico es: daniele.zuccalà@hotmail.com

Puerto Rico. Actualmente, López Morales dirige el Proyecto Panhispánico DispoLex¹ sobre disponibilidad léxica, cuyo objetivo es “elaborar diccionarios de Disponibilidad Léxica para las diversas zonas del mundo hispánico”.

1.1. El vínculo entre la disponibilidad léxica y la enseñanza de lenguas extranjeras

La disponibilidad léxica y la enseñanza de las lenguas extranjeras mantienen un vínculo estrecho. Como apunta Carcedo González (1998), al léxico se le suele otorgar un papel principal para lograr un aprendizaje eficiente que es evidente en la preparación de manuales y materiales del español como lengua extranjera.

Por lo tanto, se hace imprescindible saber qué vocabulario integrar y, sobre todo, en qué nivel se deben aprender determinados términos en un contexto de enseñanza de idiomas extranjeros. Esta dificultad ha dado lugar a numerosas investigaciones científicas. Entre ellas, es conocida la experiencia de Benítez y Zebrowski (1993) cuando, analizando cuatro manuales de enseñanza del polaco como lengua extranjera, constataron que en dichos libros no se había seleccionado adecuadamente el vocabulario, habiendo desperdiciado los resultados de los estudios de disponibilidad léxica que el mundo académico había puesto a disposición de la didáctica de idiomas extranjeros.

Es aquí donde el Plan Curricular del Instituto Cervantes² (PCIC) juega un papel prioritario. Dividido en tres tomos, el PCIC consta de más de 2.000 páginas de profundización sobre pautas para la didáctica del Español como Lengua Extranjera (ELE). Su objetivo principal es fijar los niveles de referencia para la enseñanza del español a estudiantes de ELE no nativos, tomando como referencia las recomendaciones que ofreció el Consejo de Europa en el año 2001 referidas al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)³.

El PCIC se convierte, pues, en un punto clave para la didáctica del léxico y de la fraseología de hablantes no nativos. No obstante, es escasa la bibliografía científica que utiliza el Plan Curricular como instrumento para medir la realidad que el profesorado de ELE se encuentra a diario, es decir, el examen y la promoción de la disponibilidad léxica del alumnado. Como afirma Carcedo González, “estamos convencidos de la enorme utilidad que pueden reportar las pruebas de disponibilidad

léxica [...], un valiosísimo instrumento al servicio de la enseñanza del léxico” (1999: 81-82).

Debido a la ausencia de literatura académica sobre el objeto de estudio, esta investigación pretende adentrarse en la importancia del examen de la disponibilidad léxica para su posterior aplicación en dinámicas didácticas que den como resultado una enseñanza del ELE más eficaz y eficiente. Para ello, el trabajo aplica un enfoque inédito que será explicado en las siguientes páginas y que se basa en una comparación de la disponibilidad léxica de una muestra de estudiantes determinada con el acervo que se plantea desde el PCIC para su nivel de referencia.

1.2. Brasil, el contexto geográfico de la investigación

En primer lugar, la muestra ha sido seleccionada en un centro brasileño. Dicha elección de Brasil como contexto geográfico analizado no es baladí, sino que ha sido elegida por tres características fundamentales. En primer lugar, la posición geográfica que ocupa en el continente americano, al estar circundado por siete países de habla hispana: Uruguay, Argentina, Paraguay, Perú, Bolivia, Colombia y Venezuela. Por otra parte, Brasil es el segundo país del mundo, solo superado por Estados Unidos (7,82 millones), con más estudiantes de ELE (6,12 millones), según el informe *El español una lengua viva* elaborado por el Instituto Cervantes en 2014.

Existen indicadores parciales de que la demanda de español ha crecido en los últimos años. Brasil, según estimaciones de su gobierno, contará con unos 30 millones de personas que hablarán español como segunda lengua en tan solo una década (Instituto Cervantes, 2014: 12).

Por último, según *The Ethnologue: Languages of the World*⁴ (2009), publicación virtual del SIL International, el léxico que comparten el español y el portugués es del 89%, superior a cualquier otro idioma romance, excluyendo el gallego. Estas razones justifican sobradamente la elección geográfica de la muestra elegida para la investigación que se presenta en las próximas páginas.

2. Disponibilidad Léxica

2.1. Orígenes

La disponibilidad léxica (DL) está siendo cada vez más atendida en los estudios cuantitativos y cualitativos sobre léxico. Las investigaciones sobre DL empezaron

casi por casualidad en los años cincuenta del siglo pasado, lo que les proporciona casi 60 años de experiencia en esta área. George Gougenheim, Paul Rivenc, René Michéa y Aurélien Sauvageo formaron un grupo de investigadores en Francia cuya intención inicial era enseñar la lengua francesa a los habitantes de las colonias de la *Union Française*, la confederación de territorios que poseían el francés como lengua oficial o semioficial, con el objetivo de mantener a dichos hablantes unidos a la cultura francesa aún después de la independencia de las colonias.

Del mismo modo, el proyecto pretendía crear un diccionario de francés básico, el *Français élémentaire*, en el cual se recogiese solo el léxico más utilizado en el habla francesa. Para elegir los ítems que tuviesen que recopilarse en dicho volumen, Gougenheim y su grupo de investigación recurrió a las llamadas *pruebas de frecuencia* sobre un grupo de hablantes elegido como muestra. La idea originaria era que cuanto más venía repetida una palabra por un hablante, más alto era su nivel de utilización en la lengua objeto de estudio y, por ende, más significativo era el término por lo que debía aparecer en el diccionario.

No obstante, tras la selección del vocabulario, el equipo de investigación se dio cuenta de que faltaban en el listado otro tipo de términos que poseían un índice de frecuencia más bajo al utilizado como límite y que, por ende, no estaban reconocidos dentro del estudio de campo. Estas palabras, identificadas precisamente por su ausencia de repetición en el estudio empírico, eran de uso común en el francés.

Estos resultados dieron como consecuencia que los investigadores, además del índice de la frecuencia, comenzasen a analizar el tema al que hacía referencia el vocabulario en cuestión. Este fue el origen del método basado en *Centros de Interés* (Michéa, 1953), es decir, campos asociativos que impulsaban al hablante a proporcionar unos términos a partir de un tema específico, entendiendo que las respuestas serían más afines a los vocablos que el informante utilizase en su vida diaria. En este trabajo Gougenheim y su grupo de investigación utilizaron dieciséis centros de interés que, salvando algunas excepciones, son los que actualmente se manejan para realizar estudios de disponibilidad léxica.

Desde estos estudios pioneros, han sido numerosos los trabajos sobre el léxico disponible⁵ y, como recuerda Fernández Moreno, “muchos de los trabajos dedicados al estudio del léxico disponible ya ponen en evidencia sus problemas y debilidades” (2012).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente trabajo está en la línea de Paredes García, quien propone que “para el ámbito del español [usar] como referencia las *nociones específicas* que se toman en consideración en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) –y, a continuación, añade las razones que lo llevan a dicha elección, ya que– ambas obras de referencia para la enseñanza tienen la ventaja de tener muchos puntos en común con las áreas temáticas del proyecto inicial de disponibilidad léxica” (2014: 4).

Además, el autor plantea conservar los centros más productivos como *Animales, Alimentos y bebidas* o *Partes del cuerpo* y otros de sentido básico como *La ropa, Profesiones y oficios* o *Medios de transporte*, y excluir de las investigaciones los centros menos productivos como los citados *Trabajos del campo y del jardín* e *Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto* (*ídem*). En lugar de los eliminados, Paredes García opina que deberían incorporarse centros de interés específicos que, si bien no identifica en sus trabajos, deben permitir la recogida de diferentes categorías gramaticales como los adjetivos, los verbos y el léxico abstracto.

2.2. Aplicaciones

Los estudios académicos sobre disponibilidad léxica han producido varias aplicaciones directas en la esfera de la sociolingüística y la lingüística aplicada. El presente trabajo se enmarca en el ámbito de esta última y, en particular, de la didáctica de las lenguas extranjeras y su estudio del léxico disponible.

El estado de la cuestión en este tipo de estudios nos permite identificar que Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003), consideran el trabajo sobre disponibilidad léxica elaborado por Carcedo Gonzalez (1998) como uno de los pioneros en este campo. El autor, que también publicó *Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE* (1998), tuvo como objetivo en este primer acercamiento a la disponibilidad "examinar diferentes aspectos del aprendizaje del léxico español por alumnos finlandeses, en la que ocupa papel relevante el apartado disponibilidad léxica (Carcedo Gonzalez, 1998: 210).

En particular, su análisis utilizaba una muestra compuesta por 78 estudiantes de Bachillerado que cursaban español como lengua extranjera de manera opcional. Los cuestionarios, realizados según los tradicionales dieciséis centros de interés

(Gougenheim, 1956) proporcionaron al investigador un total de 6585 vocablos, que fueron analizados pormenorizadamente en una segunda fase del estudio.

Dicho trabajo inició esta línea de investigación en España, dando lugar a una serie de trabajos académicos que pretendían examinar el léxico de estudiantes de ELE con el objetivo de ofrecer al profesorado pautas científicas que le permitiesen profundizar en un aspecto tan relevante como la didáctica del léxico en las lenguas extranjeras. Sin embargo, como reconoció el propio Carcedo Gonzales (2008), no siempre se han aprovechado como deberían las investigaciones realizadas en las últimas décadas por la lingüística aplicada y los estudios sobre la disponibilidad léxica, lo que ha ocasionado "una poco rentable/ deficiente/ desnivelada... o, en todo caso, inadecuada selección del vocabulario que se ofrece al alumno, sea éste nativo o extranjero" (Carcedo Gonzalez, 1998: 206).

La digitalización de las comunicaciones, las exigencias laborales y la reducción del tiempo-espacio derivada de la globalización han dado lugar a que cada vez más personas quieran aprender un idioma extranjero y, en este contexto, el español ocupa una posición prioritaria. Según los datos del minucioso estudio *El español una lengua viva. Informe 2014 del Instituto Cervantes*, se estima que "al menos 20 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera" (2014: 11) en el mundo, a lo que cabe añadir que desde el 1994 a 2013 hubo un constante incremento en el número de inscriptos al Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) (*idem*). Este aumento de la demanda en las enseñanzas de español como lengua extranjera se traduce en la necesidad de que su profesorado elabore enfoques y métodos eficientes y eficaces para la didáctica del ELE, atendiendo a las necesidades específicas de su alumnado.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el presente estudio parte de la premisa de que el aprendizaje del léxico por parte de estudiantes no nativos de una lengua extranjera debe representar una de las prioridades del profesorado. De este modo, cabe destacar dos labores pendientes referentes a este proceso. En primer lugar, la labor de aprender el léxico de un determinado idioma viene a ser una actividad que no concluye nunca y, por otra parte, el corpus léxico de un idioma no puede enseñarse en su totalidad.

El interés de la comunidad científica se ha centrado en el análisis de los manuales dedicados a la enseñanza del español como lengua extranjera, al

considerar que cobran un papel prioritario. Entre ellos, cabe destacar el interés de Ezquerro (1975), Zebrowski (1993) y Peró Benítez (1994), quienes compararon distintos manuales de español como LE. El rasgo común de estos estudios fue que los autores de dichos materiales no seleccionaron adecuadamente el léxico y, al mismo tiempo, no supieron aprovechar de los estudios llevados a cabo por investigadores sobre el vocabulario español.

En este sentido, los estudios sobre la disponibilidad léxica, además de ofrecer datos cuantitativos y cualitativos para estudiar una determinada comunidad lingüística, pueden aportar un valor añadido y fundamental a las clases de enseñanza de lenguas extranjeras en general y de ELE en particular.

A partir de los estudios mencionados y dichas conclusiones, el presente estudio realizado en Brasil pone sus raíces para la creación de una metodología válida y renovadora, sin dejar de un lado a la homogeneidad tanto buscada por el Proyecto Panhispánico.

3. Metodología de la investigación

Debido a sus características específicas y a los objetivos perseguidos, la presente investigación se ha centrado exclusivamente en el análisis de los inventarios ofrecidos por el capítulo 9. *Nociones específicas* del PCIC. En su página web, el Instituto Cervantes afirma que éstas “tienen que ver con detalles más concretos del «aquí y ahora» de la comunicación y se relacionan con interacciones, transacciones o temas determinados”. En otras palabras, con este concepto la organización pública se refiere a los términos que, de acuerdo con las nociones pioneras de Gougenheim (1964) en cuanto a disponibilidad léxica, un hablante conoce o necesita saber y que son expresados solamente en relación a un tema concreto. Sirva como ejemplo el término específico *Manzana*, que será expresado en relación al tema concreto *Alimentación* o *Geografía y naturaleza*.

Con el objetivo de articular el léxico, el PCIC utiliza *epígrafes* numerados de 1 a 20 y *subepígrafes*. Dichos temas, que equivaldrían a los centros de interés según las nomenclaturas de Gougenheim (1964) y López Morales (1973), son:

1. Individuo: dimensión física
2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica
3. Identidad personal

4. Relaciones personales
5. Alimentación
6. Educación
7. Trabajo
8. Ocio
9. Información y medios de comunicación
10. Vivienda
11. Servicios
12. Compras, tiendas y establecimientos
13. Salud e higiene
14. Viajes, alojamiento y transporte
15. Economía e industria
16. Ciencia y tecnología
17. Gobierno, política y sociedad
18. Actividades artísticas
19. Religión y filosofía
20. Geografía y naturaleza.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes alude a su naturaleza eminentemente inclusiva en lo referente a las variedades del español de América, en relación con determinados elementos que son diferentes a ambas orillas del océano Atlántico. No obstante, en el epígrafe *Nociones específicas: Introducción*, el PCIC declara su intención de basarse en el habla culta del español peninsular como se puede observar en la siguiente cita: “ha de tenerse presente que las series de exponentes responden a un criterio de selección basado en la variedad centro–norte peninsular española y en las características idiosincrásicas de España” (Instituto Cervantes, 2006). Y puntualiza que “quienes utilicen el inventario en situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se practique una variedad diferente habrán de hacer las adaptaciones oportunas, tanto en la selección léxica propiamente dicha como, en su caso, en la distribución por niveles” (*idem*).

Teniendo en cuenta dichas premisas, al analizar el léxico proporcionado por la muestra objeto de estudio se ha prestado especial atención al origen del léxico que se aprende en la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) y, por transposición, en América del Sur. El análisis crítico de los americanismos

ofrecidos por los estudiantes de Traducción que han participado en la investigación y que no están incluidos en el PCIC han dado lugar a una serie de consideraciones cualitativas acerca de la didáctica del ELE en un país latinoamericano de las características de Brasil.

La metodología utilizada en dicho trabajo de investigación responde a la profunda revisión documental del estado de la cuestión que se ha realizado, teniendo en cuenta los trabajos previos realizados por la comunidad científica con el objetivo de estudiar la disponibilidad léxica de un grupo de hablantes determinado. La intención innovadora y experimental se observa en el diseño metodológico utilizado para estudiar el léxico disponible de los estudiantes, dividido en dos grandes bloques.

La primera fase está relacionada con la creación de una encuesta *ad hoc* con el objetivo de obtener vocablos útiles para su posterior explotación. Dicha parte del estudio supone un avance en el diseño metodológico de este tipo de iniciativas académicas puesto que se incorporan nuevas perspectivas basadas en la revisión documental y el análisis crítico de los resultados de los cuestionarios.

Tras ella, se perfila una segunda fase de la investigación en la que se comparan los términos obtenidos en la primera etapa metodológica con el Plan Curricular de Instituto Cervantes. Es, por lo tanto, en la comparación entre el corpus obtenido por los participantes y el corpus ofrecido por el PCIC que el presente estudio demuestra su intención innovadora y experimental.

3.1. Primera Fase: Encuesta

La estructura del instrumento metodológico elegido, es decir, la encuesta, se ha inspirado en la labor de Gougenheim (1964) y López Morales (1973) y ha sido influenciada por estudios sucesivos. Con el fin de adaptarse completamente a las necesidades de esta investigación, dentro del diseño se han modificado parcialmente los dieciséis centros de interés objeto de estudio siguiendo las pautas ofrecidas por Paredes García (2014) y Fernández Moreno (2012), entre otros.

Por un lado se han anulado o reducido los centros que otros autores han evidenciado como poco productivos (Paredes García, 2014). Por otro lado, se ha considerado indispensable añadir una categoría que reflejase los cambios lingüísticos producidos por las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación (TIC), tanto en el léxico como en el habla actual. Esta categoría se ha concretado en el centro de interés nº10 denominado *Internet y digitalización*.

Dichas modificaciones han determinado un total de once centros de interés, frente a los dieciséis tradicionales. El objetivo principal de estas modificaciones responde a la búsqueda de modernización que urge en este tipo de investigaciones, ya que se considera que los CI ofrecidos por el Proyecto Panhispánico necesitan una profunda actualización y adaptación al presente histórico en el cual los estudios de disponibilidad léxica se llevan a cabo. Los centros de interés que el presente estudio ha analizado son los siguientes:

- CI 1_Partes del cuerpo
- CI 2_La ropa
- CI 3_La casa
- CI 4_Alimentos y bebidas
- CI 5_La ciudad
- CI 6_El campo
- CI 7_Medios de transporte
- CI 8_Animales
- CI 9_Juegos y distracciones
- CI 10_Internet y digitalización
- CI 11_Profeciones y oficios

La recolección de los datos empíricos del presente estudio se ha llevado a cabo durante el mes de noviembre de 2013. El trabajo de campo tuvo lugar en la Facultade de Ciências e Letras de la Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). En particular, la distribución de las encuestas tuvo lugar en dos facultades de la UNESP: la Facultade de Ciências e Letras de Araraquara y la de São José do Rio Preto.

La primera parte del cuestionario está caracterizado por una parte sociodemográfica que proporcionó datos relevantes para comprender las características del alumnado. Así, podemos detallar que la muestra está compuesta por un grupo heterogéneo de 49 alumnas y 13 alumnos brasileños⁶ elegidos por sus características lingüísticas avanzadas, es decir, que estuviesen cursando el último curso de carreras (cuarto año) conducentes a la profesión de traductor. Característica básica de homogeneidad del grupo es, por lo tanto, el nivel de

conocimiento de la lengua española, al ser estudiantes de ELE desde mínimo cuatro años.

Con respecto a la edad de los participantes, los informantes se encontraban entre los 21 y los 31 años. No obstante, el porcentaje más numeroso se encuentra entre los 21 y 23 años. Otra variable que se ha considerado es la que refleja los años de estudio de la lengua española por parte de los encuestados. Los resultados dejan patente que, en el momento de realizar las encuestas, casi el 80% de los encuestados estudiaba español desde hacía cuatro años.

La última variable que se ha considerado para trazar una *biografía lingüística* de la muestra está relacionada a la pregunta de tiene que ver con que si han vivido durante más de tres meses en un país hispanohablante. En este caso, sólo una informante de veintidós años afirmó haber vivido en la ciudad de Mendoza, Argentina. Analizando el dato críticamente se observa que ningún miembro de la muestra (excluyendo obviamente a la mujer identificada anteriormente) había experimentado un periodo de inmersión lingüística en un país hispanohablante⁷. El hecho, confirmado por la experiencia de docentes de ELE, es representativo, puesto que induce a pensar en la existencia de una mala práctica, en la cual los estudiantes no suelen realizar estancias en el extranjero para mejorar el nivel comunicativo del idioma estudiado.

3.2. Segunda Fase: Comparación con el corpus del Plan Curricular del Instituto Cervantes

La segunda fase de la metodología del presente estudio está basada en la comparación del corpus proporcionado por la muestra analizada con el capítulo nueve del PCIC denominado *9. Nociones específicas*.

En particular, esta etapa analizó pormenorizadamente el léxico proporcionado por los 62 informantes en cada uno de los once centros de interés estudiados. A su vez, el análisis de los centros de interés fue sido dividido en tres partes: la primera analiza el léxico incluido en el epígrafe del PCIC, es decir, todos aquellos vocablos proporcionados por los estudiantes y que están incluidos en el corpus del PCIC. A continuación, el segundo epígrafe estudia el léxico que no está incluido en el epígrafe del PCIC, ya que se ha demostrado que muchos de los términos ofrecidos no vienen recogidos por el Instituto Cervantes debido a su naturaleza semántica,

proveniencia geográfica o por las características propias del corpus. El último epígrafe hace referencia al análisis del centro de interés en su conjunto, es decir, se analizan los resultados obtenidos en cada CI desde un punto de vista holístico, analizando en su totalidad el bagaje lingüístico de la muestra objeto de estudio.

Finalmente, se agregaron consideraciones específicas en cada CI, ya que estos presentan diferentes características. Por ejemplo, en el centro de interés *11. Profesiones y oficios* se estudia también la visión de género que los informantes utilizaron a través del uso del masculino o del femenino en determinados vocablos relacionados con las profesiones. La última parte de dicho bloque presenta cinco gráficos mediante los cuales se observan los principales hallazgos obtenidos en la presente investigación.

Con el fin de realizar dicha comparación entre el PCIC y el léxico obtenido gracias a la muestra, se tuvieron en cuenta pautas de tipo estructural. De esta manera, los grupos de términos proporcionados por el PCIC que poseen características semánticas únicas han sido considerados como unidades léxicas autónomas per se; valga como ejemplo la connotación de *sistema circulatorio* (Corpas Pastor, 1996). Asimismo, se ha optado por no considerar los numerosos adjetivos y aposiciones del sustantivo que el Plan Curricular ofrece, puesto que la muestra objeto de estudio no ha proporcionado dichas unidades gramaticales. Por ejemplo, en la entrada *reloj ~ de pulsera/digital/analógico* (subepígrafe 3.3_Objetos Personales_Nivel B2) solo se ha considerado el vocablo *reloj*. Por último, si una palabra aparece tanto en un nivel superior como en uno inferior del PCIC, se ha tenido en cuenta solo en nivel inferior. Es decir, si por ejemplo el término *reloj* apareciera el nivel A2, y en el B1, el presente estudio consideraría que *reloj* es un término propio del A2 puesto que es donde consta por primera vez.

4. Resultados y Conclusiones

El análisis pormenorizado de la comparación entre el léxico ofrecido por la muestra brasileña compuesta por 62 estudiantes de último año de Traducción y el Plan Curricular del Instituto Cervantes ha proporcionado los siguientes resultados y conclusiones:

En primer lugar, se ha demostrado que el *41,02% del léxico activo* de la muestra objeto de estudio pertenece al nivel A1 del MCER. Dicha conclusión

corroborar los resultados de otra investigación de Mequita Molina (2005) quién, al realizar un estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de Traducción e Interpretación (EN>ES) de la Universidad Jaume I de Castellón, se percató de que el alumnado disponía de un acervo léxico limitado en comparación con el desiderátum académico relacionado con el nivel que un egresado de dicha rama debía obtener.

En segundo lugar, la presente investigación ha demostrado que el *léxico activo de la muestra se reduce constantemente* en función del nivel, pasando de 1448 vocablos proporcionados en el nivel A1 a tan solos 16 del nivel C2. Dicha conclusión, demostraría que existe una relación directa entre el léxico disponible del alumnado objeto de estudio y los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, ya que el aumento en el MCER corresponde con una disminución del léxico disponible.

Se confirma la experiencia de Paredes García (2004) y Samper, Bellón y Samper (2003) según la cual los centros de interés más productivos son *Los animales* o *Alimentos y bebidas*, capaces de evocar en cada hablante entre 24 y 30 palabras. De hecho, esta investigación ha demostrado que *el CI más productivo es el 4. Alimentos y Bebidas*, con el 173 términos, el 15,93% del total. Por otra parte, *el menos productivo es el CI 7. Medios de transportes*, con 48 términos, el 4,42% del total.

Por otra parte, la repetición de los términos de los once centros de interés demuestra que la mayor *frecuencia relativa es dada en el CI 4. Alimentos*, es decir, 0,023 sobre el 1 y que, al igual que en el léxico disponible, *la frecuencia relativa también se reduce en función del nivel del MCER*, pasando de 0,41 del nivel A1 al 0,005 de1 nivel C2.

Desde el prisma cualitativo se ha demostrado que, a pesar de cursar el último año de Traducción, los estudiantes demuestran poseer un *léxico sumamente básico*, donde casi la mitad de los términos proporcionados pertenecen al nivel A1 del MCER, lo que *afectará directamente a la calidad de sus traducciones de los futuros egresados*. Dicha conclusión corrobora el estudio de Sánchez Ramos (2013), quien afirma que la disponibilidad léxica del traductor afecta directamente a su competencia traductora. Este dato encontraría una ulterior confirmación puesto que se ha podido establecer que los términos que se repiten con mayor frecuencia son

propios de un nivel A1 del MCER, reafirmando una *disponibilidad léxica básica en los participantes*.

La presente investigación demuestra que, a pesar de que los participantes han ofrecido *numerosas unidades léxicas propias del habla latinoamericana*, sobre todo en el *Cl 2. La ropa*, y a pesar de que el PCIC afirma poseer un carácter eminentemente inclusivo en lo referente a las variedades del español de América, *ninguno de los americanismos proporcionados por los estudiantes están recogidos en el Plan Curricular del Cervantes*.

Por último, de particular interés es que, si bien el estudio ha sido desarrollado en un país de América del Sur rodeado por siete países cuya variedad lingüística es el español de América, se ha podido observar que la *variedad léxica estudiada prioritariamente en las analizadas es el castellano de la península española*. El presente estudio no ha podido explicar empíricamente las razones por las cuáles se ha producido dicho fenómeno contrario al sentido común. Por ello, esta línea de investigación será profundizada en futuras aproximaciones al objeto de estudio.

Bibliografía

- Baralo, M./Martín Lelarta, S. (2010): *Examen de Certificación Lingüística del Español para inmigrantes. Guía para el profesor*. [online], Accesible desde <https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CDEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fspace.uah.es%2Fspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F10017%2F10823%2Fcertificacion_martin_LM_2011.pdf.txt%3Fsequence%3D3&ei=RokPVOS8IYjbsASUjYCIAg&usg=AFQjCNHoUDMdLKYzBQvwdsuuLnzKMiNTPw&sig2=cf3jvqXgIDY5bTsDK_K2Lg> 5 de septiembre de 2014.
- Benítez Pérez, P./Zebrowski, I. (1993): *El léxico español en los manuales polacos*, ACN-ASELE III, pp.223-230.
- Carcedo González, A. (1998): *Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica*. *Lingüística*, 10, pp. 5-68.
- (1999): *Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses*. En: Jiménez, Juliá (eds.): *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Consejo De Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- Corpas Pastor, Gloria (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Ezquerro, Z. (1975): *Métodos de español utilizados en Europa*, Boletín de la Asociación Europea de profesores de Español (AEPE), núm. 12.

- Galoso, V. (2002): *El léxico de los estudiantes preuniversitarios en el distrito universitario de Salamanca*. CDRom. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Gougenheim, G. (1977): *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Paris: Didier. Nouvelle éd. revue et augmentée. Paris: Didier.
- ./ Michea, R./Paul Rivenc/ Sauvageot, A. (1956): *L'élaboration du français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- ./Michea, R./Paul Rivenc/Sauvageot, A. (1964): *L'elaboration du français fondamental (1er degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Hernández Muñoz, Natividad/ Borrego Nieto, Julio (2002): *El léxico disponible de los estudiantes conqueses: del análisis sociolingüístico a la reflexión metodológica*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Instituto Cervantes, (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.
- (2014): *El español: una lengua viva. Informe 2014*. Madrid: Instituto Cervantes.
- López Morales, Humberto (1973): *Disponibilidad léxica en los escolares de Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- (1999): *Léxico disponible en Puerto Rico*. Madrid: Arco/Libros.
- López-Mezquita Molina, María Teresa (2005): *La evaluación de la competencia léxica. Tests de vocabulario: su fiabilidad y validez*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Filología Inglesa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Granada, España.
- Michéa, R. (1953): *Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage*. Les langues modernes, 47, pp. 334-338.
- Moreno Fernández, Francisco (2012): *Disponibilidad léxica: cuestiones metodológicas: A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City*, [online] CA. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 6(2), accesible desde http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285da9680d3e.pdf 6 de septiembre de 2014.
- Paredes García, Florentino. (2014): *A vueltas con la selección de "centros de interés" en los estudios de disponibilidad léxica: para una propuesta renovadora a propósito de la disponibilidad léxica en ELE*, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Accesible desde <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-vueltas-con-la-seleccion-de-centros-de-interes-en-los-estudios-de-disponibilidad-lexica-para-una-propuesta-renovadora-a-proposito-de-la-disponibilidad-lexica-en-ele> 10 de septiembre de 2014.
- Samper, J. A/ Bellón, J. J. / Samper, M. (2003): *El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español*. En: Worjak Gerd, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano(americano)*. Madrid, Iberoamericana-Vervuert, pp. 27-140.
- Sánchez Ramos, María del Mar (2013): *El léxico en el aula de Traducción: diseño de un modelo de adquisición de la competencia léxica traductora (inglés-español)* en: *Revistas de estudios filológicos*. Accesible desde http://www.um.es/tonosdigital/znum24/secciones/tritonos-2-competencia_lexica_traductora.htm el 15 de septiembre de 2014

Serrano Zapata, M. (2003): *Disponibilidad léxica en la provincia de Lérida: aspectos metodológicos*, *Interlingüística*, 14, pp. 929-937.

Wilkins, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Londres: Arnold.

¹ Para más información sobre DispoLex véase <http://www.dispoplex.com/>.

² Un instrumento relevante para la selección de léxico y, por lo tanto, el telón de fondo de nuestro estudio, viene a ser el Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC). Editado por la editorial Biblioteca Nueva y distribuido por Edelsa, el PCIC nace en 2006 proponiéndose como una herramienta de utilidad tanto para el profesorado de español de todo el mundo, como para los demás profesionales relacionados con el ámbito de la enseñanza (editores de materiales didácticos, responsables educativos, autores, etc.). La obra fue elaborada por un total de 234 docentes de diversos centros de la red del Instituto Cervantes, bajo el análisis de una serie de profesionales de reconocido prestigio y la supervisión del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes. Para más información sobre el Plan Curricular de Instituto Cervantes véase la web específica de dicha herramienta: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

³ Para más información sobre las recomendaciones del Consejo de Europa consultar la traducción al español realizada por el Instituto Cervantes en 2002: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

⁴ <http://www.ethnologue.com/>

⁵ El presente artículo no pretende profundizar en la amplia gama de estudios realizados en el marco de la disponibilidad léxica ya que otros trabajos han dedicados monografías al tema. Véase Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández (2003).

⁶ Cabe destacar que la muestra original contaba con 63 estudiantes. Sin embargo, se tuvo que anular una encuesta en su totalidad puesto que la informante no se limitó a proporcionar términos sueltos como se solicitaba, sino que construyó periodos complejos expresando su opinión personal de carácter extralingüístico sobre el tema propuesto (sensaciones, reminiscencias infantiles, futuribles, etc.)

⁷ Se alude a un significado de inmersión lingüística de amplio espectro, en el cual el estudiante de una LS puede confrontarse durante un determinado periodo de tiempo con la realidad lingüística y social que está estudiando. Cabe destacar que el Instituto Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* la define en un sentido más reducido, es decir, como “el programa de enseñanza de una segunda lengua en el que alguna de las materias del currículo escolar (o todas ellas) se estudia en una lengua que no es la L1 de los estudiantes”.

La adquisición de la morfología de pretérito e imperfecto en el estudio de Español como Segunda Lengua

Carmen Fernández Flórez^A
Julia Menéndez Jardón^B
Paola Prieto López^C
Lucía Rubio^D
University of Utah

RESUMEN: El propósito de este estudio es analizar los diferentes enfoques asociados al aprendizaje de los tiempos de imperfecto y pretérito en estudiantes de español como segunda lengua en los niveles principiante, intermedio y avanzado, reseñando los principales aportes que se han llevado a cabo en este campo. En base a esto, analizaremos los resultados de las producciones orales de dichos estudiantes, teniendo en cuenta el orden de adquisición de los tiempos de pasado en los distintos niveles, y discutiremos las implicaciones que los resultados tienen en la enseñanza de español como segunda lengua y su aplicación en los manuales.

La adquisición de la morfología de pasado siempre ha sido vista como un reto por los estudiantes de español como segunda lengua, quienes encuentran difícil alcanzar su dominio total incluso en etapas de nivel avanzado. El estudio de la adquisición de este rasgo gramatical es un campo de investigación relativamente reciente y, a pesar de que varios marcos teóricos han tratado de proponer diferentes enfoques para abordar su

^A **Carmen Fernández Flórez** se licenció en Filología Hispánica por la universidad de Oviedo. Ha continuado sus estudios con un máster de Enseñanza de español como segunda lengua (Universidad de Oviedo) y un máster en Pedagogía del lenguaje por la Universidad de Utah. Actualmente, lleva tres años dando clases de español en la universidad de Utah y está trabajando en su doctorado, con énfasis en la enseñanza de español como segunda lengua".

^B **Julia Menéndez Jardón** es estudiante de Filología Inglesa en la Universidad de Oviedo. En el año 2013, obtuvo el diploma en Cultura y Lenguas Europeas en la Universidad de Kent, Inglaterra. Pese a que su principal área de interés es la lingüística, complementa su formación con cursos de lingüística aplicada y metodología. Actualmente está cursando el último año de su licenciatura en la Universidad de Utah, donde tiene el gusto de trabajar como auxiliar de conversación dando clases de español y como asistente de investigación en la transcripción de tests de estudiantes de español como lengua extranjera.

^C **Paola Prieto López**, licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Oviedo (España) y de Sheffield (Reino Unido). Actualmente cursa un máster en Pedagogía del lenguaje (Master in Language Pedagogy) con especialidad en español y es instructora de español en la Universidad de Utah (EEUU), cofundadora y miembro activo del Club Avanzado de Español de la Universidad de Utah y participa como asistente de investigación en la transcripción y análisis de los exámenes orales de aprendientes de español como segunda lengua para la misma universidad. Su dirección de correo electrónico es: prietolopezp@gmail.com

^D **Lucía Rubio**, máster en didáctica del español por la Universidad de Utah (2005). Profesora de los niveles avanzados, también es la orientadora académica del programa de español en la Universidad de Utah. Investiga en Metodología de la enseñanza. Coautora de Tercer Milenio, Kendall-Hunt, 2. Investiga en Metodología de la enseñanza. Coautora de *Tercer Milenio*, Kendall-Hunt, 2009.

desarrollo en los hablantes que no tienen el español como lengua materna, los resultados de los estudios son inconcluyentes. La presente investigación pretende estudiar la influencia de los enfoques metodológicos empleados en el aula en la adquisición del pretérito e imperfecto en estudiantes de español como segunda lengua, así como proponer un nuevo enfoque que resulte en una mayor efectividad en la adquisición de este tiempo.

Para los propósitos de este estudio, conviene analizar en primer lugar los conceptos de aspecto gramatical y aspecto léxico:

El aspecto léxico

El enfoque más utilizado para la clasificación de los predicados dentro del aspecto léxico fue propuesto por Zeno Vendler, quien plantea la distinción de los predicados verbales según las propiedades semánticas de los mismos, diferenciando entre estados, actividades, realizaciones y logros (Comajoan, 2005: 31). Dicha clasificación se basa en aspectos como la dinamicidad, la puntualidad y la telicidad de los predicados.

	Télicos		Atélicos	
	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
Puntuales	-	-	-	+
Télicos	-	-	+	+
Dinámicos	-	+	+	+

Tabla 1. Tipos de aspecto verbal (Comajoan, 2005:31)

Tal y como se refleja en la Tabla 1, Vendler clasifica los verbos en atélicos (cuando no tienen un punto final en el tiempo) y télicos (cuando tienen un punto final en el tiempo). Los estados (verbos como *ser* o *creer*) se clasifican como atélicos, no dinámicos y no puntuales porque no ocurre nada durante su realización, ni tampoco tienen un límite en el tiempo. Las actividades, por su parte, incluyen verbos como *correr* o *nadar*, en los que se produce un cambio en su desarrollo temporal (son dinámicos), no tienen un punto final en el tiempo (atélicos) y no son puntuales. En cuanto a las

realizaciones (predicados como *leerse un libro* o *comerse un pastel*), Vendler las clasifica como atéticas, dinámicas y no puntuales porque son eventos que no tienen un límite en el tiempo y aparecen como el resultado de un proceso, por lo que no ocurren en un punto concreto en el tiempo. Finalmente, los logros son clasificados como téticos, puntuales y dinámicos, porque tienen un punto final natural y provocan un cambio tras su realización.

El aspecto gramatical

Según Pedro Guijarro-Fuentes, el aspecto gramatical se refiere a las características inherentes de un predicado verbal (Guijarro-Fuentes, 2005: 101). El aspecto gramatical es una característica morfológica variable que está reflejada por la inflexión verbal. Se trata, por lo tanto, de un marcador de temporalidad.

La diferencia principal entre aspecto léxico y gramatical queda ilustrada con el siguiente ejemplo: Ej. 1: *Ayer me comí un pastel*

En este caso, el verbo *comer*, en combinación con el pronombre personal átono, ha de clasificarse como una realización debido a las características del predicado que lo acompaña, es decir, un pastel. Por otro lado, el aspecto gramatical queda reflejado en la terminación “-í” que, en este caso, indica la marca de pretérito en español.

Perspectiva histórica

Una de las teorías que ha tenido más peso e influencia en este campo es la Hipótesis del Aspecto Léxico propuesta por R. Andersen. Según éste, “la Hipótesis del Aspecto Léxico para la adquisición de una L2 predice la ruta de adquisición de la morfología perfectiva e imperfectiva de acuerdo a las características léxico-semánticas del predicado verbal” (Comajoan, 2005: 31).

Paso	Emergencia y desarrollo de la morfología
Paso 1:	Uso de la morfología de presente (o formas sin flexionar) como referencia temporal/aspectual.
Paso 2:	Aparece la morfología perfectiva en los eventos puntuales.
Paso 3:	Aparece la morfología imperfectiva en los estados.
Paso 4:	La morfología imperfectiva se extiende a las actividades y la perfectiva a los eventos puntuales.
Paso 5:	La morfología imperfectiva se extiende a los eventos télicos.
Paso 6:	La morfología perfectiva se extiende a las actividades.
Paso 7:	La morfología imperfectiva se extiende a los eventos puntuales.
Paso 8:	La morfología perfectiva se extiende a los estados.

Tabla 2. La Hipótesis del aspecto (Guijarro-Fuentes, 2005, p. 103)

Este primer enfoque con respecto a la adquisición de morfología de pasado ha sido rechazado por la mayoría de los estudios posteriores debido a las limitaciones del enfoque metodológico propuesto por Andersen. En primer lugar, su estudio se basa en hablantes nativos y no en estudiantes de una segunda lengua. Por otro lado, el estudio se realizó con tan sólo dos estudiantes, con lo que los resultados parecen ser inconcluyentes (Guijarro-Fuentes, 2005: 103).

Estudios más recientes, como el realizado por Roumyana Slabakova y Silvina A. Montrul proponen analizar la relación entre la Gramática Universal (GU) y las características semánticas de los verbos, concluyendo que los estudiantes, especialmente aquellos que están en los niveles iniciales de adquisición de una segunda lengua, muestran dificultades a la hora de asociar las características semánticas de los predicados con sus elecciones de pretérito o imperfecto. (Guijarro-Fuentes, 2005: 104).

Una segunda hipótesis, la hipótesis del discurso, es propuesta por Kathleen Bardovi-Harlig. Bardovi-Harlig defiende que los aprendientes utilizan una morfología diferente en función de si los eventos están en primer o segundo plano en la narración. De esta forma, la morfología de pasado emergería primero en las narraciones en primer plano y posteriormente daría paso a su incorporación y uso en las narraciones en segundo plano. Las formas perfectivas y télicas suelen presentarse en las narraciones

en primer plano, mientras que las narraciones en segundo plano se corresponden con el uso del imperfecto y las formas atéticas (Comajoan y Pérez Saldanya, 2005: 48).

Estas dos primeras teorías sobre la adquisición de la morfología de pasado asumen que los estudiantes realizan la distinción entre pretérito e imperfecto ya en las primeras etapas de aprendizaje, basándose en el aspecto léxico o en la Hipótesis del Discurso. Posteriormente, incorporarían otro tipo de criterios de elección, a medida que su experiencia en el uso de la L2 aumenta. En cambio, la teoría expuesta por Máximo Salaberry, la Hipótesis del Tiempo, contradice estos dos enfoques y argumenta que el estudiante presta más atención a los matices del aspecto léxico a medida que su dominio de la lengua aumenta. Salaberry afirma que los estudiantes parecen usar el pretérito como forma predeterminada para referirse al pasado en las primeras etapas de adquisición de la morfología de pasado y, posteriormente, incorporan el imperfecto. (Salaberry, 2010: 190). Es precisamente esta última teoría la que parece reflejarse en los resultados de este estudio.

Etapa	Emergencia y desarrollo de la morfología
Etapa 1	No se marca el tiempo en pasado (uso del presente o verbos no conjugados).
Etapa 2	Se marca el pasado a través del pretérito.
Etapa 3	Se utiliza el imperfecto con verbos de estado (set limitado).
Etapa 4	Se extiende el imperfecto a los eventos téticos y atéticos.
Etapa 5	Se marcan todos los verbos con pretérito o imperfecto.

Tabla 3. Hipótesis del aspecto (Salaberry, 2010:190)

Otros enfoques, como el propuesto por Margaret Lubbers Quesada, centran la investigación en la adquisición de la morfología de pasado en las combinaciones adverbiales que acompañan a los predicados como indicador de la elección entre pretérito e imperfecto por parte de los estudiantes de la L2. Según estos estudios, la presencia de adverbios temporales en los predicados parece ser el único indicador de la elección de tiempos de pretérito o imperfecto en las primeras etapas de adquisición de los estudiantes. Otros estudios van más allá, proponiendo incluso que en el caso de los

estudiantes de nivel principiante, el uso de adverbios temporales que indican pasado sustituye al aspecto gramatical en sus producciones. Los resultados muestran que los hablantes de nivel más avanzado utilizan los adverbios de frecuencia para acompañar a los verbos en imperfecto, mientras que los adverbios temporales se utilizan con los verbos en pretérito. (Lubbers Quesada, 2013: p.65).

Estudio

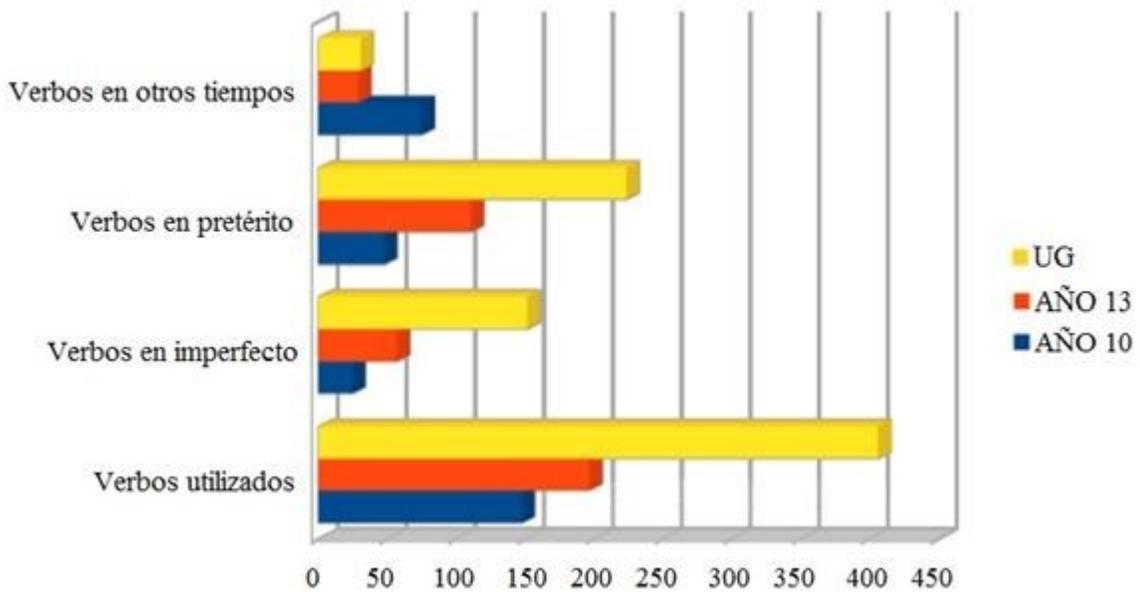
El presente estudio analiza la recopilación de producciones orales de treinta hablantes de español como segunda lengua llevada a cabo a través del programa Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC), que quiere promover la investigación acerca de la adquisición de español como segunda lengua. SPLLOC cuenta con la ayuda de la base de datos Child Language Data Exchange System (CHILDES). Las grabaciones analizadas fueron llevadas a cabo entre agosto de 2008 y enero de 2010 y son entrevistas orales, en las que los estudiantes deben hablar acerca de la vida de tres personajes famosos en el pasado y, posteriormente, han de responder a preguntas sobre su experiencia personal y describir situaciones pasadas.

Los estudiantes entrevistados comparten el inglés como lengua materna y pertenecen a diferentes niveles de aprendizaje de español como segunda lengua. Se clasifican en nivel avanzado, intermedio e intermedio bajo y tienen edades comprendidas entre los 21-22, 17-18 y 14-15 años respectivamente. En cuanto a las horas de instrucción en español de cada uno de los niveles, los estudiantes de nivel avanzado recibieron 895 horas de instrucción y un año de estancia en el extranjero, los alumnos de nivel intermedio asistieron a 750 horas de clase y los de nivel intermedio básico contaron con 240 horas. Los hablantes con un extenso contacto social con hablantes nativos de español fueron excluidos para el propósito del estudio.

Respecto al análisis de los datos, no todas las producciones de los hablantes se han tenido en cuenta. Como se ha mencionado anteriormente, el estudio está basado en los datos recopilados tras una serie de entrevistas, por lo que se han eliminado aquellas producciones en las que el entrevistador utilizaba el pretérito o el imperfecto a la hora de formular su pregunta. Respuestas a preguntas del tipo *¿Qué hiciste ayer?* no

son relevantes para el estudio porque no garantizan que los estudiantes entiendan por qué están utilizando el pretérito, ya que cabe la posibilidad de que hayan utilizado la pregunta como una “pista” para orientar su intervención. De esta forma, sólo las producciones en las que los estudiantes han debido decidir por sí mismos el tiempo a utilizar son valoradas. A pesar de que esta norma nos priva de aquellas producciones en las que los aprendientes hubiesen sabido discernir entre el uso del pretérito e imperfecto independientemente de cómo se hubiese creado la pregunta, esta selección evita la contaminación de los datos por factores externos y favorece que las conclusiones del estudio sean relevantes.

A partir de los datos extraídos del corpus se concluye que la adquisición del imperfecto supone una mayor dificultad para los aprendientes de español como segunda lengua, habiendo también una correlación entre el nivel de dominio lingüístico de los hablantes y su distinción entre los tiempos de pasado.



Gráfica 1

Análisis e interpretación de los datos

La Gráfica 1 muestra un análisis de las producciones orales de los aprendientes en los niveles intermedio bajo (año 10), intermedio (año 13), y avanzado (estudiantes universitarios - UG). Las cifras muestran la correlación entre el número de verbos utilizados

y las producciones en pretérito, imperfecto u otras formas como aquéllas en presente o infinitivo. Al contrastar los tres grupos, se observa un aumento en el uso de formas verbales a medida que el nivel de competencia lingüística de los hablantes aumenta. Del mismo modo, la gráfica muestra un patrón común a los tres grupos: las producciones en imperfecto son considerablemente más reducidas que las de pretérito. Los resultados también muestran una clara tendencia al uso del presente o infinitivo para referirse a acciones acontecidas en el pasado por parte de los estudiantes de niveles de competencia más bajos, un fuerte argumento a favor de la Hipótesis del Tiempo de Salaberry.

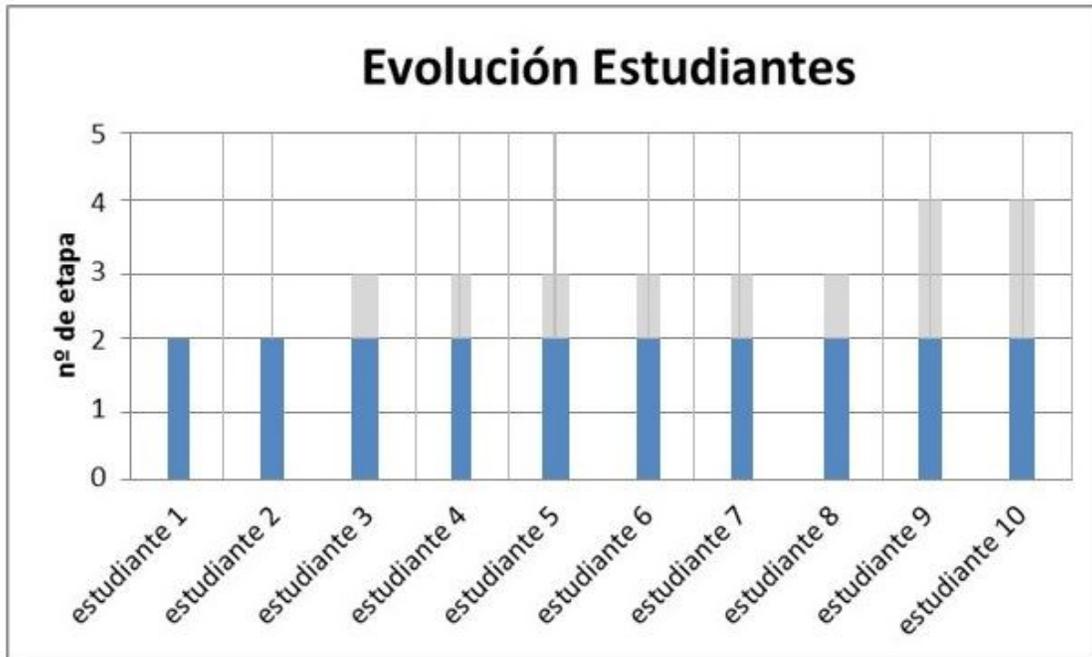
En cuanto a la emergencia y desarrollo de la morfología de pasado para la clasificación de cada estudiante en las etapas, se ha considerado que un estudiante se encuentra en cada una de ellas cuando realiza prácticamente la totalidad de sus producciones de acuerdo al criterio para ese nivel, permitiéndole únicamente un fallo en el uso.



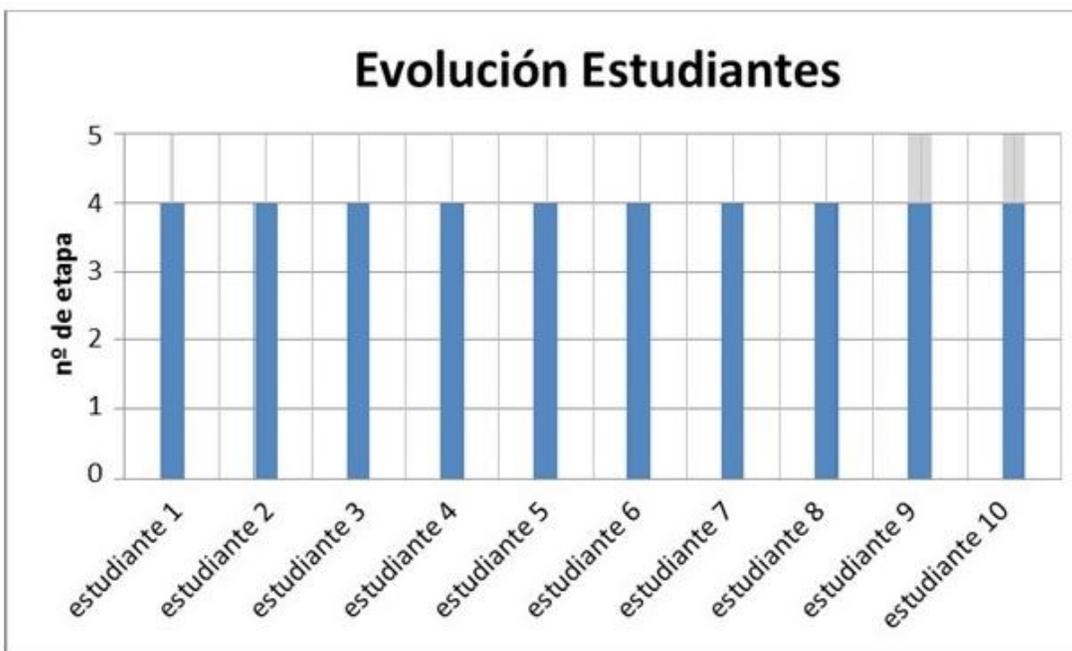
Gráfica 2. Estudiantes de nivel 10 – Intermedio bajo

De acuerdo a la hipótesis del tiempo de Salaberry, la Gráfica 2 muestra que de los diez estudiantes de nivel diez entrevistados, tres de ellos se mantienen en la etapa uno, en la que no hay marcador de pasado y todas las formas se realizan en presente o infinitivo. Sin embargo, siete aprendientes fluctúan entre la etapa uno y la dos,

marcando el pasado solamente mediante el uso del pretérito en aproximadamente la mitad de los casos. Además, se atisba que alguno de ellos muestra indicios de entrada en la etapa tres, en la que el imperfecto se usa en los verbos de estado, pero sigue cometiendo errores propios del nivel uno.



Gráfica 3. Estudiantes de nivel 13 – Intermedio



Gráfica 4: Estudiantes de nivel UG – Avanzado

En cuanto a los estudiantes de nivel trece, podemos observar que ya han superado la etapa uno y dos. Hay indicios de dominio de la etapa tres por parte de ocho de los estudiantes entrevistados e incluso dos de ellos superan la etapa cuatro, en la que el imperfecto se extiende a algunos de los eventos télicos y atélicos, siempre según Salaberry.

Finalmente, todos los estudiantes entrevistados que pertenecen al nivel avanzado han superado positivamente las etapas tres y cuatro y dos de ellos ya marcan todos los verbos en imperfecto o pretérito, llegando con éxito a la etapa cinco.

Análisis de las limitaciones del estudio

Una limitación en este estudio es la naturaleza de las producciones, que están condicionadas por el tipo de actividad realizada. Las grabaciones comprenden una descripción y una narración de una experiencia personal en el pasado, lo que predispone a los estudiantes a aplicar la regla frecuentemente utilizada que indica que siempre se utilizará el imperfecto si el narrador está fuera de la narración. Ésta puede ser la razón por la que los verbos en imperfecto se utilizan más en la segunda parte de la entrevista, contaminando en cierta medida los resultados de las gráficas. Además, el hecho de que el estudio se base en el análisis del habla espontánea de los aprendientes hace que entren en juego otras variables, como factores de tipo personal que podrían tener un impacto en el análisis.

El concepto de interlengua, acuñado por Larry Selinker en 1972, explica la fluctuación de los estudiantes entre las distintas etapas. Se entiende como interlengua el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua en cada uno de los estadios sucesivos por los que pasa durante su proceso de aprendizaje. Este sistema va construyéndose a medida que el aprendiente adquiere la lengua y se denomina “interlengua” porque se localiza entre la L1 y L2, y media entre ambas. Debido al dinamismo del proceso de aprendizaje, ésta se encuentra en constante evolución y se acerca más a la lengua meta a medida que el estudiante va avanzando en su proceso de aprendizaje (Selinker, 1972: 209).

En nuestra vida diaria, realizamos todo tipo de acciones que pueden ser clasificadas, dependiendo de la carga cognitiva que impliquen, en procesos controlados o procesos automáticos. Los procesos controlados llevan unan mayor carga cognitiva y requieren más atención por parte del sujeto. Esto sucede cuando un hablante produce un texto en la L2 y necesita dedicar más atención al proceso comunicativo. A medida que el dominio de esa lengua va aumentando, el proceso tiende a automatizarse: los estudiantes ya no necesitan hacer uso de tantos recursos durante el intercambio de información. Algo que también influye en estos procesos es el contexto. Se puede dar el caso de que la competencia del habla empiece a automatizarse pero se haga un uso controlado de ésta cuando las circunstancias requieran que no se produzca ningún error. Entonces, el acto de habla se produciría bajo un proceso más controlado. Incluso en este estudio, en el que los estudiantes están tratando de hablar con corrección y evitar cometer fallos, se puede observar cómo ya hay algunas formas verbales que están automatizadas. Es el caso de las palabras *fue* o *era*, que son tan comunes en las producciones en español que los hablantes las utilizan sin apenas pensar o ser conscientes de que son formas de pretérito e imperfecto. Son las primeras formas que aprenden y las utilizan correctamente incluso antes de saber cómo formar los verbos en pasado.

Sin embargo, son los errores los que habitualmente nos proporcionan información acerca del estado de la interlengua de cada sujeto. Éstos pueden aparecer cuando la producción del estudiante está siguiendo un proceso controlado, pero es durante la producción sistemática cuando los fallos indican que el estudiante comienza a automatizar el acto del habla. El dominio de la segunda lengua aumenta, y muestra de ello es que empieza a hacer uso del mismo esfuerzo cognitivo que necesitaría para hablar en su lengua materna.

La morfología de pasado y los enfoques metodológicos

Los cinco manuales analizados en esta sección son: *¿Qué tal? An Introductory Course*, *¡Anda!*, *Gente*, *Nexos- Third Edition* y *¿Sabías que...?*. Todos ellos tratan de simplificar el proceso de adquisición y crear reglas que guíen a los estudiantes. La mayoría de los

libros de texto de español como lengua extranjera establece que el pretérito es “el tiempo verbal utilizado para hablar de acciones que ocurrieron y fueron completadas en el pasado y condiciones o estados que existieron sólo en el pasado” (Spaine, Madrigal y Swanson, 2013, p.280). El problema principal de esta afirmación es que no sólo es inexacta sino que también hay múltiples casos en los que no se cumple:

Ej. 2: *María era la esposa de Juan.*

Puede haber predicados que expresen el comienzo y fin de una acción completada en el pasado utilizando el imperfecto, como sucede en el Ejemplo 2. Según la definición anterior, esta posibilidad no debería existir porque es el pretérito el que expresa el fin de la cualidad “ser la esposa de Juan”. Sin embargo, un hablante de español puede identificar el uso del imperfecto como correcto.

Otra norma que aparece con mucha frecuencia en los manuales es la identificación de adverbios temporales del tipo “anoche”, “anteayer”, etc. como palabras que auguran que la frase ha de producirse en pretérito.

Ej. 3: *Anoche, María aún planchaba la ropa cuando Fran abrió la puerta.*

Esta enunciación no es adecuada porque también podemos encontrar estos marcadores en oraciones en imperfecto. En el Ejemplo 3, María realiza una acción que comienza en el pasado y enmarca el momento en el que Fran abrió la puerta. Sin embargo, ambas cosas sucedieron ayer y, por lo tanto, deberían estar en pretérito según la regla establecida anteriormente.

La presentación del contraste entre estos dos tiempos verbales suele hacerse incluyendo todas las formas de cada uno de los tiempos (6), lo que provoca una mayor demanda cognitiva en el estudiante. En cambio, algunos manuales comienzan a presentar la división de las personas según su uso, haciendo mayor énfasis en las que son más utilizadas en una conversación. A pesar de que los alumnos parecen restringir sus producciones porque únicamente saben cómo conjugar la primera, segunda y tercera persona del singular, el aumento paulatino de la dificultad una vez conseguido el dominio de las primeras personas, favorece una adquisición más consciente y afianzada.

El manual de español *Anda*, a pesar de que también presenta todas las personas de la conjugación y las estudia y trabaja a la vez, se diferencia del resto de manuales anteriormente mencionados porque no establece contrastes entre las acciones en pasado a la hora de presentar el pretérito. Según este manual, se presenta el pretérito como la única forma para indicar el pasado durante los primeros estados del aprendizaje, lo que se corresponde con la etapa dos de la Hipótesis del Tiempo de Salaberry y la investigación realizada en este estudio. El tipo de actividades presentadas consiste fundamentalmente en ejercicios de rellenar huecos fuera de contexto (Heining-Boynton y Cowell, 2009, p.81).

Conviene también mencionar que parece establecerse el mismo criterio a la hora de seleccionar el tipo de verbos que aparecen al introducir el pretérito, siendo *ser*, *tener*, *hacer*, *bailar* e *ir* los más comunes. Los verbos *ser*, *ir* y *hacer* son los más utilizados a la hora de crear oraciones simples, mientras que el verbo *bailar* es el verbo modelo para los verbos de la primera conjugación. Esto resulta en que los estudiantes automaticen de una forma más rápida los tres primeros verbos ya mencionados y que utilicen el verbo *bailar* posteriormente, como referente para la conjugación de otros verbos más complejos.

Respecto al tipo de ejercicios, manuales como *¿Qué tal?* utilizan actividades cerradas. En este tipo de ejercicios se ha de indicar si la oración es verdadera o falsa, rellenar huecos o utilizar las palabras proporcionadas para conjugar los verbos en la persona del singular indicada (Dorwick, Pérez-Gironés, Knorre, Glass, Villareal, 2007).

Por otra parte, el manual *Gente* propone un enfoque comunicativo con respecto a la adquisición de los tiempos de pasado. En lugar de centrarse en proporcionar una explicación al uso del pretérito, propone diferentes situaciones comunicativas en las que el hablante tiene que desenvolverse mediante el uso del pretérito y el imperfecto en la misma producción. Además, las actividades presentadas se basan en contextos de la vida real (VanPatten, Lee, Ballman, Farley, 2008). Como podemos observar en el Anexo 1, los estudiantes tienen que referirse a una historia en el pasado describiendo fechas importantes en sus vidas. Los estudiantes pueden utilizar tanto el pretérito como el

imperfecto, reflejando el uso natural de la lengua y haciendo más fácil su práctica y diferenciación (Peris, Baulenas, Caballero Martín, 2003, p.91).

Respecto a la presentación del imperfecto, la mayor parte de los manuales de español lo introducen después del pretérito, lo que sigue una vez más la Hipótesis del Tiempo de Salaberry. En los libros que se guían por este enfoque, el imperfecto suele presentarse como el tiempo que se utiliza para hablar de acciones en progreso en el pasado o descripciones en el pasado. Al igual que en la presentación del pretérito, el imperfecto se introduce refiriéndose a ejemplos de traducción inglés-español. Esto es aún más confuso en el caso del imperfecto porque no hay una traducción exacta al inglés y se deben utilizar ejemplos del estilo a *I was eating* (estaba comiendo), *I would eat* (comería), *I used to eat* (solía comer), *I ate* (comí). Por otro lado, los manuales también suelen referirse a los adverbios de frecuencia que típicamente aparecen asociados al uso del imperfecto como forma de identificar este tiempo: “a menudo”, “frecuentemente”, etc. Esto presenta un problema para los estudiantes de español, ya que no refleja la realidad del uso del imperfecto. Tanto los adverbios temporales como los de frecuencia son utilizados por los hablantes de español en imperfecto y en pretérito:

Ej. 4: *Ayer me decías otra cosa.*

Ej. 5: *Ayer me dijiste otra cosa.*

El tipo de ejercicios que se introducen en estos manuales son actividades de rellenar huecos, en las que las oraciones aparecen descontextualizadas y en las que los estudiantes tienen que conjugar en el tiempo indicado o responder a preguntas cerradas, lo que no favorece la práctica para la diferenciación del uso de los dos tiempos del pasado.

Por otro lado, los manuales que presentan un enfoque más comunicativo se refieren al uso del imperfecto como el tiempo verbal necesario para contrastar eventos entre diferentes espacios en el tiempo. En el caso de *¿Sabías que...?*, se presenta el imperfecto primero en las personas del singular y, una vez que se ha dominado el aspecto práctico de la conjugación, se amplía a las personas del plural. Al final de la lección, se introducen ejercicios en todas las personas. Estos ejercicios finales son más

efectivos porque, además de incluir todas las personas, contrastan el uso del pretérito y del imperfecto en contexto (VanPatten, Lee, Ballman, Farley, 2008).

Respecto al manual *Gente*, el imperfecto se explica a través del contraste entre “ahora” y “antes” y la relación de acontecimientos. Las actividades hacen énfasis en la diferencia entre el pretérito y el imperfecto, trabajando ambos por igual sin dar indicaciones expresas de qué verbo ha de usarse y simulando, por lo tanto, un intercambio comunicativo real (Van Patten, Lee, Ballman, Farley, 2008). En el Anexo 2, podemos observar un ejemplo de este tipo de actividad, en la que un estudiante ha de preguntarle a otro acerca de su infancia y más tarde tiene que presentar la información obtenida al resto de la clase (Van Patten, Lee, Ballman, Farley, 2008 p.267). La actividad parece adecuada para el uso del pretérito y el imperfecto, y es decisión del hablante si quiere usar uno u otro o incluso otras formas verbales, dependiendo de su competencia lingüística y su nivel de interlengua.

Estudio de textos de nivel principiante e intermedio de español

Como ya se ha visto, el español hace uso de la distinción entre una acción que sucede habitualmente en el pasado y una situación que tiene un comienzo y un punto final definido en el tiempo. Sin embargo, vemos que dar esta explicación no es suficiente y no resulta en la adquisición inmediata de las formas verbales por parte de los distintos estudiantes. Por eso, hay distintas estrategias y teorías que deberían ser puestas en práctica para darles una mejor idea de cuándo usar qué tiempo verbal.

En libros como *Nexos* (3ª edición), la técnica común empleada es la presentación del pretérito por una parte, la presentación del imperfecto por otra y después, la presentación de ambos tiempos juntos con actividades donde el estudiante debe seleccionar el tiempo verbal adecuado a cada situación o contexto. ¿Cómo enseñar entonces este tiempo verbal sin meternos en aspectos metalingüísticos con los que la mayoría de nuestros estudiantes no van a estar familiarizados? Lo que pretendemos demostrar es que el significado de ciertas formas verbales se delimita en el contexto narrativo o discurso en que ocurren. Formas como canté o cantaba poseen un sentido general que determina su aparición en el discurso, pero a veces es únicamente el

contexto el que hace evidente el significado específico. Por eso, integrar gramática y pragmática en este caso es algo que puede resultar muy útil.

Alarcos señaló que el pretérito, canté por ejemplo, es significativo de hechos sucesivos aislados, frente a cantaba que muestra el indiferenciado plano de fondo sobre el cual se desarrollan y destacan esos hechos.

Por otro lado, hay estudios que corroboran que la adquisición del aspecto/tiempo no está sujeto a un periodo crítico. La semántica aspectual demuestra que si adoptamos nuevos desarrollos en teoría sintáctica es posible demostrar que estudiantes de una L2 con una L1 que no tiene la característica del aspecto, pueden perfectamente referirse a la UG para activarla. Sabiendo pues que los estudiantes tienen todo a su disposición para poder adquirir el aspecto, es aquí donde la forma de enseñarlo entra en juego.

Fijándonos pues más en la semántica que en la mera prescripción de normas para el uso del tiempo pasado, en cursos para principiantes, el uso de imágenes, dibujos y flash cards puede dar muy buenos resultados. Slobin (1996), señala la estrecha relación existente entre pensamiento y lengua y que antes de la lengua, debemos poseer una imagen de ella en la mente. Así, del mismo modo que podemos pensar, incluso dibujar, las letras que constituyen nuestro alfabeto, si tenemos una imagen mental asociada a cierto significado (tiempo verbal), nos resultará más fácil la puesta en práctica de dicho tiempo.

La presentación de un cuadro o dibujo en el que tenemos unas acciones sucediendo de fondo y otra acción principal, ayuda a los alumnos a entender cómo el imperfecto es de alguna manera el trasfondo de ese cuadro, y el pretérito, la acción principal o primer plano de ese dibujo.

Se mantiene de este modo una explicación sencilla en la que los estudiantes podrán hacer uso de más de una de sus habilidades cognitivas (no solo memorización sino también percepción, visualización mental, etc.). Será en cursos un poco más avanzados donde, como explicamos a continuación, se hablará más directamente de los distintos tipos de verbo teniendo en cuenta su significado y no solo su aspecto.

Estudio de textos avanzados de español

En los niveles más avanzados de instrucción de español, los libros de textos presentan los tiempos del pasado de manera diferente. En este trabajo hemos revisado varias publicaciones:

El libro *Avanzando: Gramática española y lectura*, 7th Edition. Carmen Salazar, Rafael Arias, Sara L. de la Vega. 2011, presenta la explicación tradicional del pretérito y del imperfecto, aunque en una segunda parte de la explicación hace una aclaración de que el uso del pretérito y del imperfecto depende de lo que quiera comunicar la persona que habla.

Pone ejemplos en los que se observa la dificultad de diferenciar entre un tiempo y el otro.

El estuvo enfermo la semana pasada/ El estaba enfermo cuando lo visité la semana pasada.

El almuerzo fue a la una/ El almuerzo era a la una.

Este texto también dedica una sección a los verbos que cambian de significado cuando están en pretérito y en imperfecto pero se limita a mencionar cuatro verbos con estas características: poder, saber, querer y conocer.

El texto *Repase y escriba: Curso avanzado de gramática y composición*, Sexta edición. María Canteli Dominicis, John J. Reynolds. 2010, 2011, presenta la explicación tradicional del uso del pretérito y del imperfecto en la que el pretérito se usa para acciones que ocurrieron una vez en el pasado y el imperfecto para hechos habituales en el pasado. Se diferencia del libro de texto anterior porque ofrece una lista más exhaustiva de verbos que cambian de pretérito a imperfecto.

El Manual De Gramatica: Grammar Reference for Students of Spanish - 4th edition Eleanor Dozier y Zulma Iguina/ Cengage Heinle. 2013, comienza distinguiendo entre los dos aspectos del pasado en español y puntualiza que no son tiempos, sino que son aspectos. Asegura que son uno de los puntos gramaticales más difíciles de aprender.

Presenta una tabla que diferencia los usos del pretérito y del imperfecto que es una de las más completas que hemos revisado.

B Aspects of the Indicative Past Tense: Preterite vs. Imperfect and Pluperfect

The distinction between these two aspects of the past tense (note that they are not tenses, but *aspects* of the past tense) is one of the most difficult points for learners to master. The following table summarizes the basic functions of each (the numbers in parentheses refer to the segments following the table):

PRETERITE	IMPERFECT
• Changed Past Conditions, Reactions (2)	• Past Conditions, Beliefs (1)
• Actions, Single or Consecutive (3)	• Habitual Actions (4)
• Habitual Actions Limited in Time (5)	• Actions — Middle, in Progress, Interrupted (6b)
• Repeated Actions (5)	• Projected Actions — Indirect Discourse (7)
• Actions — Beginning and/or End (6a)	

El libro *Investigación de gramática*. Patricia V. Lunn, Janet DeCesaris. 2006, presenta, en nuestra opinión, la mejor y más completa explicación de estos dos aspectos verbales. Esta publicación deja claro que la elección de qué tiempo del pasado se debe usar, depende en su totalidad de criterios semánticos y no está impuesta por ninguna regla sintáctica o léxica. La diferencia entre estas dos formas verbales tiene que ver con su aspecto.

Finalmente, el texto *Gramática española. Análisis y práctica*. Larry D. King, Margarita Suner. 2007, es el primer ejemplo en el que vemos una diferenciación entre verbos de estado y verbos de evento y su explicación. (ver Tabla). También se pide a los estudiantes que hagan ejercicios con estos conceptos. Creemos que el presentar estos dos aspectos de la misma manera que verbos télicos y atélicos es muy beneficiosa para los estudiantes de español del los niveles avanzados. Por ello, con este estudio proponemos una manera de explicar mejor el uso de los tiempos de pasado en niveles avanzados a partir de la diferenciación de verbos de estado y verbos de evento.

Análisis

A. Analice el contraste entre el pretérito y el imperfecto, teniendo en cuenta la diferencia entre ciones y estados.

MODELO: No *fue* así.
No *era* así.

El uso del pretérito acentúa la terminación; el imperfecto acentúa su duración; *ser* es un verbo de estado y estos verbos admiten estas dos perspectivas.

1. El mes pasado *estuvimos* en Marruecos.
El mes pasado *estábamos* en Marruecos.
2. Esta mañana *estuve* aquí a las siete y media.
Esta mañana *estaba* aquí a las siete y media.
3. Ayer *hizo* mucho calor.
Ayer *hacía* mucho calor.
4. Anoche *estudié* en la biblioteca.
Anoche *estudiaba* en la biblioteca.
5. Juan Luis *vino* con su nueva suegra.
Juan Luis *venía* con su nueva suegra.
6. Desde entonces *fue* peor.
Desde entonces *era* peor.
7. No *comprendió* tu actitud.
No *comprendía* tu actitud.

(contir

Verbos de evento y verbos de estado

Verbos de evento: Son los que necesitan un fin, no se puede decir: *Ana comió la hamburguesa* hasta que ésta está comida. Son dinámicos, de movimiento o cambio. Un ejemplo de estos verbos son: Abrir, romper, comer, saltar, caminar, conversar, irse.

Con estos verbos de evento, siempre se usa el pretérito, el imperfecto es la excepción y sólo se usa en estos casos:

- Acción habitual. *Ana saltaba a la cuerda todos los días.*
- Acción Interrumpida. *Cuando llamé a Ana, saltaba a la cuerda.*
- Acción fotográfica. *Cuando llamé a Ana, ella saltaba a la cuerda, su mamá preparaba la cena y su hermana se bañaba.*
- Futuro en el pasado. *Estaba contenta porque Ana iba a las Olimpiadas.*

Verbos de estado: Son los verbos que no necesitan un fin. No son dinámicos, no hay movimiento o cambio. Ejemplos de estos verbos serían: Ser, parecer, estar, querer, haber, tener.

Estos verbos siempre usan el *imperfecto*, el pretérito es la excepción. El pretérito se usa en estos casos:

- Cambio. *De pronto, fueron las 2 y tuve que irme.*
- Reacción. *No me gustó el concierto.*
- Límite de tiempo. *Estuvimos en el hospital 3 horas.*

En definitiva, este estudio tiene como finalidad presentar que en los niveles iniciales se deben seguir las directrices de Salaberry. Esto es, presentar el pretérito primero y el imperfecto en segundo lugar.

En los niveles avanzados, reforzar lo que ya saben los estudiantes con la teoría de Andersen que, como hemos visto anteriormente, diferencia entre verbos de estado y verbos de evento.

Conclusiones

A pesar de las limitaciones de este estudio por la cantidad de variables que entran en juego, los resultados apuntan al seguimiento de las etapas de aprendizaje de Salaberry. Esto podría estar motivado por la forma en que se enseñan habitualmente los tiempos del pasado en español. Si se siguiese un enfoque metodológico más parecido a la forma en la que se adquiere la morfología de pasado en la lengua materna, es posible que se pudiese evitar la generalización del uso del pretérito como marcador de pasado y los consiguientes problemas en su diferenciación con el imperfecto. Además, conviene alejarse de la equiparación de las formas verbales del español con las formas verbales del inglés, ya que la traducción no es precisa y, lejos de simplificar el proceso, lo dificulta aún más.

La mayoría de los estudios que se han realizado con respecto a la adquisición de la morfología de pasado en español se centra en su relación con la interlengua de los hablantes a la luz de la Hipótesis del Aspecto de Andersen. Ya se ha argumentado anteriormente que dichos resultados son inconcluyentes debido a la escasez de datos y

a las diferentes características de los individuos analizados. Tal y como apunta Rothman, los enfoques metodológicos asociados a esta teoría relacionan la adquisición de la morfología de pasado con la dicotomía habla o producción del lenguaje, y competencia o conocimiento de las reglas gramaticales (Rothman, 2008, p.80). El resultado es que la competencia no se corresponde con la habilidad del aprendiente de producir correctamente la distinción entre las marcas de pasado, lo que ya se ha puesto de manifiesto.

Este estudio establece la correlación entre las dificultades en la adquisición de la morfología de pasado por parte de hablantes de español como lengua extranjera y los enfoques pedagógicos asociados a su enseñanza. La metodología tradicional que se sigue en el aula no es necesariamente la más efectiva, y su ambigüedad y simplificación favorece la aparición de problemas en las producciones de los estudiantes a la hora de diferenciar entre pretérito e imperfecto. Por esta razón, es necesario orientar la enseñanza a través de un enfoque por tareas en el que las actividades sean más abiertas y no restrinjan tanto las posibles respuestas. Esto favorecerá que los aprendientes identifiquen el uso de cada uno de los tiempos a través de un proceso comunicativo que es, en definitiva, la meta principal en el estudio de un idioma.

Bibliografía

- Comajoan, L. (2005): "The early L2 acquisition of past morphology: perfective morphology as an aspectual marker or default tense marker?" En: Eddington, David: *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 31-43.
- Comajoan, L. / Pérez Saldanya, M. (eds.) (2005): "Grammaticalization and language acquisition: interaction of lexical aspect and discourse" En: Eddington, David: *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 44-55.
- Dorwick, T., Pérez-Gironés, A. M., Knorre, M., Glass, W. R., Villareal, H. (eds.)(2007): *¿Qué tal? An Introductory Course*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Guijarro-Fuentes, P. (2005): "Tiempo y Aspecto: estudio comparativo entre nativos y no-nativos de nivel avanzado de español". En: *Hispanic Research Journal*, 6,2, pp. 99-115.

- Heining-Boynton, A. L./ Cowell, G. S. (eds.) (2009). *¡Anda!*. New Jearsey: Pearson.
- Martín Peris, E. / Sans Baulenas N. / Caballero Martín J. (eds.) (2003): *Gente*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Lubbers Quesada, M. (2013): "The primacy of morphology in the acquisition of tense and aspect in L2 Sapanish narrative structure". En: Howe, Chad: *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 62-77.
- Rothman, J. (2008): "Aspect selection in adult L2 Spanish and the competing systems hypothesis: When pedagogical and linguistic rules conflict". En: *Languages in Contrast*, 8,1, pp. 74-106.
- Salaberry, M. R. (2010): "Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers". En: *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 2, pp. 183-202.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage". En: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, pp. 209.
- Slobin, Dan I. (1966): "Thinking for speaking". En: Gumperz, J. / Levinson, S. (eds.): *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 271-323.
- Spaine Long, M. C./ Madrigal Velasco, S./ Swanson, K. (eds.) (2013): *Nexos, Third Edition*. Boston: Heinle.
- Spanish Learner Language Oral Corpora (SPLLOC) (2008) *Linguistic development in the L2 classroom. Creation and analysis of a learner corpus*. [online]. Accesible desde <<http://www.sploc.soton.ac.uk>> 20 junio 2014.
- VanPatten, B./ Lee, J. F./ Ballman T. L./ Farley, A. P. (eds.) (2008): *¿Sabías que...?* New York, NY: McGraw-Hill.

ANEXO 1

6-10 ¿Cómo fue?

Escribe, en español, tres fechas importantes en tu vida. ¿Qué te pasó? ¿Dónde? ¿Con quién estabas? Si no te apetece decir la verdad, inventa historias.

FECHA	¿QUÉ PASÓ?	¿CON QUIÉN ESTABAS?	¿DÓNDE?	¿QUÉ TIEMPO HACÍA?
el 3 de julio de 1988	Tuve un accidente de coche.	Iba con Richard Gere.	Íbamos a esquiar a los Alpes.	Llovía.

EJEMPLO:



- ¿Qué te pasó el 3 de julio de 1988?
- Tuve un accidente de coche...

En clase, entrega un papel con tus fechas a tres compañeros/as. Ellos/as te harán preguntas.

ANEXO 2

17-6

Averiguaciones

Debes averiguar todo lo posible sobre la infancia de un/a compañero/a de clase.
¿Qué preguntas puedes hacer?
Prepáralas por escrito.

Ahora, haz tus preguntas a un/a compañero/a y cuéntale después a la clase lo que te ha parecido más interesante.

Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia

Leyre Alejaldre Biel^A
Universidad de Gambia

RESUMEN: Las tecnologías de la información y la comunicación desempeñan, en el panorama educativo actual, un papel muy importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se presupone su uso como algo frecuente, pero no es del todo cierta esta realidad; en determinados contextos utilizar estas herramientas es muy complicado porque los centros todavía no están dotados con las infraestructuras tecnológicas básicas. En esta breve comunicación, se analiza la necesidad de redefinir el uso de las tecnologías de la información y la comunicación dependiendo del contexto en el que se van a implementar y se anima al lector a observar la situación de la enseñanza de español como lengua extranjera en África Subsahariana, más concretamente en Gambia.

Introducción

Para poder entender la necesidad de realizar un análisis del contexto y de los objetivos que se desean cumplir con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje (E/A) de las lenguas extranjeras (LE) es preciso observar cómo se utilizan en la actualidad estas herramientas en el aula. Las ventajas de su inserción y aplicación son bien sabidas, aun así, es necesario recordar cuáles son los beneficios en el proceso de E/A.

Uno de los primeros aspectos positivos que las caracteriza es que facilitan el acceso a textos reales, escritos y orales, en la lengua meta, proporcionando al aprendiente un contacto real y constante con la lengua que está estudiando. La disponibilidad de estos textos, de forma inmediata y desde cualquier rincón del planeta, es otra razón para utilizar las TIC en la enseñanza de LE. No solo esta disponibilidad es una ventaja, sino el hecho de que los estudiantes pueden realizar intercambios sincrónicos (en tiempo real) de información con otros hispanohablantes, promoviendo consecuentemente el desarrollo de destrezas sociales y culturales además de las lingüísticas. A esto hay que añadir que su carácter abierto (cualquier persona en la red puede leer lo que los estudiantes escriben en blogs, redes sociales o comentarios de artículos de periódicos) motiva al

^A **Leyre Alejaldre** es doctoranda en Lenguas Modernas, Traducción y Español como Lengua Extranjera en la Universidad Pablo de Olavide, máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la misma universidad y licenciada en Filología Inglesa por la Universidad de Zaragoza. Profesora de E/LE desde el año 2000 en contextos académicos muy variados en Reino Unido, Estados Unidos, Barbados, Gambia, España y Tailandia. Actualmente es profesora de E/LE en Mahidol University International College. Su dirección de correo: leyre.alejaldre@gmail.com

aprendiente a producir textos de forma cuidadosa, porque es consciente de que otras personas pueden leer lo que ha escrito.

Por último, se debe mencionar que favorecen el desarrollo de la autonomía del aprendiente en el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que desarrollan las habilidades del trabajo colaborativo, ambos son aspectos fundamentales si se tiene en cuenta el enfoque centrado en el estudiante, en el que se describe al mismo, como protagonista del proceso y cuyo rol debe ser activo (Weimer, 2002:13). La propuesta metodológica tiene que girar en torno a sus habilidades, necesidades, estilo de aprendizaje y conocimientos previo, para poder realizar una enseñanza tan personalizada las TIC son unas grandes aliadas del discente. Por lo tanto, la implementación de las TIC es positiva porque acerca al aprendiente a materiales reales, desde cualquier lugar y en cualquier momento, contribuye al desarrollo de habilidades sociales y dota al aprendiente de la autonomía para poder elegir las herramientas que mejor encajen con su perfil de aprendizaje.

Sus beneficios son claros y aceptados por la comunidad académica, pero también hay desventajas derivadas de su aplicación. La mayoría surgen como consecuencia de su uso sin la necesaria reflexión que requiere por parte del docente; también pueden provocar distracción en el aprendiente debido a la gran cantidad de *input* que se recibe cuando se está trabajando con estos recursos; y otra debido a problemas externos, los que aparecen cuando nos encontramos en un contexto en el que el centro académico carece de las infraestructuras técnicas básicas.

A continuación se expone una reflexión sobre cómo se utilizan las TIC hoy en día en centros que tienen las infraestructuras necesarias y se menciona la necesidad de utilizar un protocolo de implementación antes de incluir una herramienta TIC en el aula. Después, se presenta brevemente la situación del español en África Subsahariana y Gambia, y por último se menciona el proceso que se ha llevado a cabo para incluir las TIC en el la E/A de ELE en la Universidad de Gambia.

Aplicación de las TIC en la E/A de LE

El uso de las TIC está extendido y normalizado en el ámbito educativo en lo que se refiere a la enseñanza de LE, de hecho, se ha convertido en una herramienta fundamental para acercar al aprendiente a situaciones reales de uso de la lengua

meta y para conferirle un control en el proceso de aprendizaje. Su aplicación en la educación es tan frecuente que, en algunos entornos pedagógicos, se aplican sin haber realizado una reflexión de los objetivos que se quieren lograr con su implementación; su uso se justifica, con la premisa de que el centro obliga a los docentes a utilizarlas.

En otros casos los profesores no han recibido la formación suficiente para cumplir las exigencias tecnológicas que estas herramientas conllevan, lo que implica un mal uso de las mismas y por lo tanto, un desaprovechamiento de su potencial en el aula. Las soluciones a estos dos problemas son sencillas: en primer lugar, es necesario que el profesor reflexione sobre por qué utiliza las TIC en su clase, qué objetivo quiere lograr y qué impacto van a tener en el proceso de E/A. Una vez analizados estos aspectos, podrá elegir la herramienta TIC que mejor encaje en el contexto y que le ayude a cumplir los objetivos didácticos que quiere alcanzar. En cuanto al segundo problema, que hace referencia a la escasa formación de los docentes en el uso de las TIC, lo que los centros deberían hacer es proporcionar cursos a su profesorado que les expliquen cómo incluir las TIC en el proceso de E/A de una forma efectiva y significativa.

Para entender mejor por qué es necesario realizar una reflexión pausada antes de decidir qué herramientas TIC elegir, se va presentar una actividad que se realizó en la Universidad de las Indias Occidentales, en Barbados, durante el curso 2009-10. Dentro de los objetivos buscados por el profesor se encontraban mejorar la destreza de comprensión y expresión escrita de una forma amena y lo más realista posible, así que invitó a los estudiantes a unirse al grupo de Facebook de los estudiantes venezolanos que se encontraban en Barbados haciendo un curso de inglés. Inicialmente, se realizaron las presentaciones y a medida que avanzaba el curso y los estudiantes se sentían más cómodos en el entorno virtual, se les propuso una serie de temas para que debatieran. La actividad se monitorizó y evaluó con facilidad, el docente, también era miembro del grupo de Facebook, así que tenía acceso a las conversaciones públicas, además interactuaba con sus estudiantes para realizar correcciones informales de los errores en la producción escrita. La participación y la evaluación se realizaron tanto de manera sincrónica como de manera diacrónica, la elección de uno u otro procedimiento dependió de las coincidencias en el período de conexión entre los estudiantes y el profesor. El

resultado fue muy positivo, se crearon vínculos entre los hispanohablantes y los aprendientes de ELE, se realizaron intercambios comunicativos escritos significativos, los estudiantes recibieron retroalimentación continua, tanto por parte de su profesor como de otros estudiantes del curso de español, que al observar algún error lo corregían, y también por parte de los estudiantes venezolanos.

Este es un ejemplo de utilización de las TIC con un objetivo pedagógico claro en el que, aunque el estudiante tenga autonomía, el profesor puede realizar un seguimiento del trabajo de forma sencilla y efectiva. Se podría afirmar que este profesor hizo un buen uso de las TIC. Ejemplos de su inapropiada utilización hay muchos: pedir a los alumnos que hagan un blog y nadie interactúe; crear un foro para un debate y que cada alumno exponga su opinión sin leer la de los demás, perdiéndose el concepto de debate y pasando a una exposición individual de los pensamientos de cada aprendiente. Francisco José Herrera menciona este aspecto en su artículo “Web dos punto cero y didáctica de lenguas” y recalca que “sin el trabajo en equipo de autores y lectores no hay red social que valga. Un blog sin comentarios no es más que un texto plano, un wiki mantenido por una sola persona es un esfuerzo inútil” (Herrera, 2007: 20).

Las TIC son unas alidades para promover el aprendizaje colaborativo, siempre que se utilicen de la forma apropiada. Antes de utilizarlas, es recomendable realizarse las siguientes preguntas: ¿para qué?, ¿por qué?, ¿con quién?, y ¿dónde? Una vez respondidas, será más sencillo elegir la herramienta que mejor encaje en el contexto que se encuentra el docente.

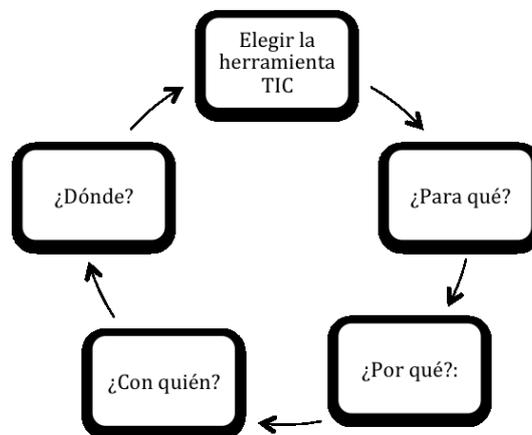


Figura 1. Esquema para implementar con éxito las TIC en la clase de LE

Este protocolo para determinar qué herramienta TIC es la más conveniente en cada caso, facilita la reducción de los problemas que surgen cuando se utilizan estos recursos sin una reflexión previa. Si el docente se acostumbra a seguir estos pasos, la implementación de las TIC en el proceso de E/A será más efectiva.

El español en África Subsahariana y en Gambia

La situación del español en África y específicamente en la zona subsahariana ha permanecido en la sombra hasta recientemente. Los primeros datos documentados sobre la E/A de ELE los publicó el profesor Vital Tamal Bena en 1991, en una investigación centrada en los países de África francófona (Serrano, 2014: 22). Desde entonces han sido escasos los estudios que han continuado y ampliado los resultados obtenidos en 1991, además acceder a ellos es complicado y así lo explica Serrano quien afirma que “más allá de los anuarios Cervantes, los estudios de ELE sobre países de África Subsahariana se encuentran diseminados entre muy diversas publicaciones, algunas de ellas difícilmente accesibles” (Serrano, 2014: 23). Paulatinamente se ha empezado a prestar más atención a esta parte del planeta en lo que se refiere a la situación de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua. En 2011, surgió un proyecto de investigación cuyo objetivo era documentar la situación de la E/A de ELE en África Subsahariana. Una treintena de académicos con experiencia en esta zona geográfica se unieron para realizar el primer estudio íntegramente dedicado sobre la enseñanza del español en África Subsahariana. Este volumen se centra en explicar, de manera detallada, la situación del español en esta área geográfica y analizar los factores que influyen para su presencia además de proponer “varias líneas de acción para la promoción del español en África Subsahariana” (Serrano, 2014: 15).

África es el tercer continente más grande (tiene una extensión de 30.300.000 km²) y el segundo en cuanto a población, con más de mil millones de habitantes, superado únicamente por Asia, que cuenta con más de cuatro mil millones. A la hora de analizar el panorama de la lengua española en África es recomendable dividir este extenso continente en dos regiones: África del Norte compuesta de 10 países y África Subsahariana con 46 países (Malik, 2013: 198). La esperanza de vida en la región subsahariana no supera los cincuenta y cinco años y la media de escolarización no llega a los cinco años, según el Informe sobre Desarrollo Humano

del año 2013 de Naciones Unidas (Malik, 2013: 147). Se trata de una de las partes del mundo más pobres, con menor esperanza de vida y menor índice de escolarización.

Un punto de partida para analizar la enseñanza de ELE en un territorio es observar si existen sedes del Instituto Cervantes. En todo el territorio africano hay once Institutos Cervantes en África del Norte y un Aula Cervantes en África Subsahariana, concretamente en Dakar, Senegal. Es curioso que en el norte de África haya once sedes para diez países, mientras que en África Subsahariana solo hay una para cuarenta y seis. Este dato es bastante esclarecedor de la escasa presencia de esta institución en esta región de África y, por tanto, del apoyo, por parte de España, para la difusión del español en este territorio.

El único país cuya lengua oficial es el español es Guinea Ecuatorial que, en 2013, tiene registrada una población de 757.000 según las cifras del Banco Mundial¹. La segunda lengua con más hablantes nativos del planeta está presente en otros países subsaharianos como lengua extranjera pero no como lengua materna. Los programas de ELE subsaharianos están, la mayoría, financiados por los Gobiernos locales, la escasez de apoyo económico del Gobierno español es una realidad, sobre todo tras la cancelación en 2012 de todos los lectorados en la región subsahariana salvo uno en Etiopía (Serrano, 2014: 64).

A pesar de este panorama el español tiene un lugar muy importante en esta zona geográfica, así lo muestran los datos que posicionan a África como el tercer continente con mayor número de estudiantes de español. Las últimas cifras publicadas en el libro *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano, 2014) describen la situación con más precisión que estudios previos. De hecho, este volumen expone el crecimiento del español desde los primeros estudios en 1991, donde se documentaron 272.360 a los 413.537 aprendientes registrados en 2006 por el Instituto Cervantes hasta llegar a la cifra final de 1.348.844 estudiantes de español como lengua extranjera en África Subsahariana² (Serrano, 2014: 36-37).

El interés por aprender español en África Subsahariana es un hecho, así lo reflejan las cifras recién mencionadas y la motivación en Gambia es similar aunque los datos numéricos son muy inferiores, pero también lo es su extensión pues se trata del país más pequeño de África continental. Se encuentra enclavado en Senegal y es uno de los territorios más pobre del mundo con un Índice de Desarrollo

Humano (IDH) de 0,439 cifra que le coloca en la posición 165 de los 187 países indexados (Malik, 2013:146).

La enseñanza de ELE a nivel universitario se introdujo en 2011 (Alejaldre, 2014a: 274) aunque ya había estado presente previamente como asignatura extraescolar en el Liceo Francés y en la escuela internacional Marina, pero nunca circunscrito en el currículo de la enseñanza reglada gambiana (Alejaldre, 2014a: 272). Se comienza a documentar la presencia del aprendizaje de ELE en 2011, cuando la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID) en colaboración con el Ministerio de Asuntos exteriores (MAE) envía a un lector de español a la Universidad de Gambia. Desde septiembre de 2011 hasta marzo de 2014 se obtienen datos en terreno sobre el crecimiento de la E/A de español en este territorio. Se realiza una investigación³ detallada con el objetivo de averiguar la situación del español en Gambia, con la que se pretende documentar con datos precisos y actuales la presencia de programas de español en este territorio, la motivación de los aprendientes para estudiar esta lengua, la existencia o no de recursos pedagógicos específicos y otras aspectos relacionados con la E/A de ELE. Los métodos de obtención de datos se basan en observaciones, entrevistas, encuestas, visitas a escuelas, institutos, academias, embajadas y cualquier centro que haya ofrecido clases de español, que esté ofreciendo o que esté interesado en incluirlo en su programa curricular.

Los datos obtenidos durante las entrevistas personales y las visitas a los centros educativos revelaron que en Gambia existe un interés por aprender español, pero que la carencia de recursos económicos, humanos y de infraestructura dificulta esta tarea (Alejaldre, 2014a: 282). Durante los tres años de trabajo de campo se apreció que el escaso apoyo institucional para la difusión del español (tanto por instituciones españolas o de otros países hispanohablantes, como de otras partes del mundo) era una de las dificultades a superar. La falta de presupuesto económico para comprar materiales educativos específicos para la enseñanza de ELE y los problemas infraestructurales para poder incluir las TIC en el proceso de E/A eran factores determinantes a la hora de poder asegurar, o no, la continuidad del programa de español en la universidad de Gambia y en otros centros académicos.

Después de un análisis de las infraestructuras educativas en Gambia se planteó la inclusión de las TIC en este contexto como una posible solución a la falta

de materiales específicos para la enseñanza de ELE y como una alternativa para acercar el aprendizaje del español a un mayor número de estudiantes gambianos. Los retos presentados en el párrafo anterior, pueden hacer pensar al lector que es una tarea difícil, aun así se consiguió introducirlas en el proceso de E/A de ELE en Gambia.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) para lograr el objetivo del milenio número 2, que hace referencia al acceso a la educación para todos los niños, ha destinado un elevado presupuesto para lo que se denomina *mobile learning*. A principios de los 90, en el continente africano solo había un 5% de usuarios de telefonía móvil, sin embargo en 2013, durante la conferencia sobre *mobile learning* organizada por la UNESCO, se presentaron las cifras actualizadas que mostraban un crecimiento del 60% desde la década de los noventa. La revolución provocada por la inclusión de la telefonía móvil en este continente ha sido extraordinaria. El Banco Mundial documentó que en 2012 había más de 650 millones de usuarios en África, superando las cifras de Estados Unidos o Europa (Yonazi, Kelly, Halewood, Blackman, 2012: 13) y confirmando los datos publicados en 2011 que proclamaban a África como el continente con mayor tasa de crecimiento respecto al uso de telefonía móvil. (GSMA y Kearney, 2011: 5).

El acceso a la telefonía móvil en África Subsahariana favorece la inclusión de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, ya que el teléfono móvil puede ser una herramienta muy poderosa en el ámbito educativo. El desarrollo de redes móviles a lo largo y ancho del continente, la relativa facilidad para adquirir dispositivos móviles y, en la mayoría de países subsaharianos, los precios reducidos para navegar por internet, son algunas de las razones por las que se puede proponer un plan de implementación de las TIC para la E/A de LE utilizando el móvil como dispositivo principal. Aunque la tasa de crecimiento del uso de telefonía móvil está documentada, hay que ser cautos en su implementación con fines pedagógicos. Su utilización tiene que, ante todo, favorecer el acceso al aprendizaje y no obstaculizarlo.

Aplicación de las TIC en Gambia⁴

Las TIC se incluyeron en el programa de ELE de la Universidad de Gambia con el objetivo de hacer llegar los materiales curriculares a todos los estudiantes, ya que

muchos de ellos no tenían los recursos económicos para comprarlos. Además, al utilizarlas, se buscaba atraer a más estudiantes, porque al tener acceso gratuito a las herramientas didácticas, podría aumentar el número de aprendientes. Para averiguar si era posible su inclusión se revisaron las instalaciones:

(...) las instalaciones son básicas pero funcionales, las aulas están equipadas con pizarras tradicionales, sillas y mesas para los estudiantes, creando un ambiente propicio para el proceso de E/A. A fecha de septiembre de 2012, todavía no había una red de internet inalámbrica operativa y accesible a toda la comunidad académica y los problemas con el suministro eléctrico eran habituales, ambos problemas impactan directamente en la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de E/A (Alejaldre, 2014b: 17-18).

A pesar de este panorama hostil, la implementación de las TIC fue posible gracias a la adaptación de las herramientas tecnológicas a este contexto (Alejaldre, 2014b: 18). Se utilizaron diversas herramientas TIC, todas ellas con una finalidad pedagógica clara y con el objetivo primordial de favorecer el proceso de E/A del español. Se creó una página web para que fuera el soporte de todos los materiales; que se irían diseñando con ayuda de las TIC, se abrió una página de Facebook, para que los estudiantes pudieran intercambiar ideas, fotos y opiniones con personas de todo el mundo; también una cuenta de Twitter para realizar actividades de clase y para informar a otros profesores y estudiantes de ELE sobre la evolución del programa de ELE en Gambia.

La respuesta de los aprendientes ante la introducción de las TIC en el proceso de E/A fue positiva. Inicialmente, algunos estudiantes mostraron su disconformidad porque no sabían usar algunas de las herramientas que se presentaban, pero con formación y atención personalizada descubrieron que las TIC les abrían las puertas para practicar español con personas de otros países y que les daban la oportunidad de aprender y repasar cuando mejor les convenía, no solamente durante las clases. Se realizaron encuestas para conocer la reacción de los aprendientes sobre la utilización de herramientas TIC en el proceso de E/A y los resultados fueron contundentes

La mayoría de los alumnos encuestados, afirmaba que no estaban acostumbrados a usar las TIC en sus clases, también dejaron claro que los profesores con los que ellos habían interactuado, no usaban las TIC en sus cursos. Prácticamente todos los estudiantes coincidieron con que

la utilización de la tecnología en el aula aumenta la motivación del estudiante y favorece el proceso de aprendizaje (Alejaldre, 2014b: 20).

Ante tan positiva reacción incluir las TIC era una labor menos ardua. Un elevado porcentaje de los estudiantes tenían móviles (Alejaldre, 2012: 158), que permitían grabar audio y vídeo, e incluso algunos tenían acceso a internet, por este motivo, se propuso la realización de proyectos con este recurso. La idea de utilizar esta herramienta en las aulas gambianas se obtuvo al observar que casi todos los miembros de la comunidad educativa tenían dispositivos móviles. Las cifras sobre su uso en Gambia son muy representativas de la importancia que tienen estos dispositivos. Los datos publicados por el Banco Mundial en 2011 sobre el crecimiento del número de suscriptores a compañías de telefonía móvil en Gambia entre el año 2005, con unos doscientos cincuenta mil usuarios, y el año 2011 alcanzando casi el millón y medio (Yonazi, Kelly, Halewood, Blackman, 2012: 160), demuestran el impacto que la telefonía móvil está teniendo dentro de las fronteras gambianas. Este crecimiento desbordado está estrechamente relacionado con los proyectos de cooperación internacional dirigidos por la ONU, el Banco Mundial y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) cuyo objetivo, entre otros, es acercar la información al mayor número de personas, porque el acceso a información es un paso para acceder al conocimiento.

Los resultados fueron óptimos, los estudiantes aprendieron a realizar presentaciones con una variedad de herramientas tecnológicas, participaron en el blog que se diseñó para las clases de ELE y que se insertó en la página web, así como una sección para que realizaran y enviaran las tareas del curso, así podían completarlas desde cualquier lugar y a cualquier hora. Mejoraron notablemente sus destrezas de expresión y comprensión escrita, así como su competencia digital y sus habilidades para socializar con hablantes del español en los intercambios virtuales. Durante el primer año académico, 2011-12, alrededor de un centenar de estudiantes estuvieron expuestos a una metodología de E/A de ELE que incluía el uso de las TIC (Alejaldre, 2014a: 276).

Conclusiones

La revolución digital impacta a todos los miembros de la comunidad educativa del planeta, tanto a los de países desarrollados como a los de países emergentes y en

vías de desarrollo. Las aulas de LE se han llenado de herramientas TIC, los avances tecnológicos suceden a una velocidad vertiginosa, lo que conlleva que tanto los usuarios expertos como los que están en proceso de aprendizaje se enfrenten a problemas a la hora de implementarlas en sus propuestas didácticas. La competencia digital adecuada para implementar con éxito las TIC en el proceso de E/A de una LE se adquiere a través de la formación continua y su uso frecuente en el contexto de la E/A de LE.

A la formación continua del profesorado hay que añadir una implementación consciente y reflexiva, por lo que se recomienda seguir un protocolo antes de llevar una herramienta al aula, analizar para qué y por qué se utiliza esa TIC u otra, siempre teniendo en cuenta el contexto, es decir, las características infraestructurales del centro y el aprendiente, qué tipo de alumnado se tiene y su competencia digital. Una vez realizado este análisis, el docente podrá elegir las herramientas más adecuadas y sacar el máximo provecho de las mismas, convirtiéndose en aliadas del proceso de E/A y no en un obstáculo.

Uno de los retos más difícil de superar es el que se presenta por la falta de infraestructuras para el uso de las TIC. En instituciones académicas con estas características, lo recomendable es hacer un análisis exhaustivo del contexto para poder encontrar las TIC que mejor encajen con los recursos presentes y con la capacidad del aprendiente para tener acceso a ellas fuera del ámbito educativo. Tal y como se ha mencionado, continentes como África tiene uno de los índices más altos de uso de la telefonía móvil del planeta, hecho que puede facilitar la inclusión de las TIC en el proceso de E/A de una LE. El análisis de las infraestructuras del contexto ayudará al docente a saber cómo puede incluir la utilización de las TIC de la forma más rentable y efectiva posible.

Con los datos aquí expuestos, se aconseja que antes de incluir una herramienta TIC en el aula de LE se efectúe un análisis del contexto y del aprendiente, y seguidamente una reflexión sobre por qué y para qué se quieren incluir las TIC. Tener en cuenta estos tres aspectos es determinante para que su implementación sea satisfactoria en el proceso de E/A de LE.

Bibliografía

- Alejaldre Biel, Leyre (2012): "El teléfono móvil en la clase de ELE". En: Molina Muñoz, Pedro (ed.): *Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*. Chipre, pp. 157-166. Accesible desde <http://www.eledeleyre.com/uploads/1/2/5/1/12516633/el_mvil_en_la_clase_de_ele.pdf> 15-02-15.
- (2013): "Gestión del Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, pp. 73-83. Accesible desde <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013>> Consultado 18-02-15..
- (2014a): "El español en Gambia". En: Javier Serrano Avilés (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: AECID, Embajada de España en Kenia, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 263-286.
- (2014b) "Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia". En Marta Baralo Ottonello, María Cecilia Ainciburu y Beatriz González Sagardoy (eds.): *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, vol I. *Revista Nebrija Procedía*, pp. 13-83. Accesible desde <http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf> Consultado 18-02-15.
- (2015): "Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE". En: Celma, Pilar (ed.): *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura*. Ávila. En prensa
- Aker, C. Jenny, Mbiti, M. Isaac (2010): "Mobile Phones and Economic Development in Africa". *Journal of Economic Perspectives*, 24, 3 , pp. 207-232. Accesible desde <http://www.cgdev.org/files/1424175_file_Aker_Mobile_wp211_FINAL.pdf> Consultado 20-02-15.
- Cruz Piñol, Mar (2014): "Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de internet". En *Revista MarcoELE*, 19, pp.19-36 Accesible desde <<http://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>> Consultado 20-02-15.
- Fink, Dee L. (2003): *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey Bass.
- GSM Association (GSMA) and A.T. Kearney. 2011. *African Mobile Observatory 2011: Driving Economic and Social Development through Mobile Services*. London. GSMA. Accesible desde <<http://www.gsma.com/spectrum/wp-content/uploads/2011/12/Africa-Mobile-Observatory-2011.pdf>> Consultado 19-2-2015.
- Herrera Jiménez, Francisco (2007): "Web dos punto cero y didáctica de lenguas". En *Glosas Didácticas, Revista electrónica internacional de las lenguas y sus culturas*, 16, pp. 18-26. Universidad de Murcia. Accesible desde <<http://www.um.es/glosasdidacticas/gd16/02herrera.pdf>> Consultado 21-02-15.
- Malik, Khalid M. (2013): *Informe sobre Desarrollo Humano 2013 de las Naciones Unidas. El ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York. Accesible desde <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf> Consultado 18-02-15.
- Serrano Avilés, Javier (2014): "La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas". En Javier Serrano Avilés (ed.). *La enseñanza del*

- español en África Subsahariana*. Madrid: AECID, Embajada de España en Kenia, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 15-92.
- Silva Quiroz, Juan. (2011): *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje* (EVA). Barcelona: Editorial UOC.
- The University of the Gambia (2011): *Annual Report 2012-2013*. Brikama.
- The University of the Gambia (2012): *Annual Report 2011-2012*. Brikama.
- UNESCO (2014): *Mobile Learning Week: A Revolution for Inclusive & Better Education*. Accesible desde <<http://www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education/>> Consultado 16-02-15.
- Weimer, Maryellen. (2002): *Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Yonazi, Enock; Kelly, Tim; Halewood, Naomi; Blackman, Colin. (2012): *The Transformational Use of Information and Communication Technologies in Africa*. World Bank. Accesible desde <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/12/27/000356161_20121227022850/Rendered/PDF/NonAsciiFileName0.pdf> Consultado 16-02-15.

¹ Cifra obtenida de la página Web del Banco Mundial, accesible desde <http://datos.bancomundial.org/pais/guinea-ecuatorial>

² Se excluye de esta cifra el número de hispanohablantes de Guinea Ecuatorial puesto que el artículo se centra en la E/A de ELE no del español como lengua materna.

³ La investigación comienza cuando la autora decide realizar su trabajo de fin de máster sobre el español en Gambia durante el curso 2011-2012. La escasez de información sobre la enseñanza y aprendizaje de español en Gambia motivan a la autora a continuar su trabajo de investigación con el objetivo de realizar su tesis doctoral sobre la creación y el diseño curricular de programas de ELE enmarcados en el contexto de África Subsahariana, centrándose en el caso de Gambia. Algunos de los datos presentados en este artículo junto con los publicados en el libro *La enseñanza del español en África Subsahariana* forman parte de la investigación doctoral de la autora.

⁴ Algunos de los datos presentados en este párrafo forman parte del artículo pendiente de publicación de Alejandre Biel, L. (2015): "Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE". *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura*. Ávila. En prensa

Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo del sistema verbal y modal español

Lorena Camacho Guardado^A
Princeton University

RESUMEN Tanto profesores como aprendientes buscamos una explicación a determinados usos lingüísticos que no se corresponden con las reglas ofrecidas por las gramáticas. El docente, como facilitador del aprendizaje, debe hacer que sus estudiantes logren autonomía en dicho proceso y, mediante la enseñanza de la gramática desde una perspectiva cognitiva, puede conseguir que su aprendizaje sea significativo. El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la incorporación de estrategias didácticas por parte del docente incrementa la motivación y favorece la mejor gestión de los mecanismos innatos de adquisición del lenguaje (Lorenzo, 2002: 208-209), y tiene incidencia en el uso de la lengua meta, haciendo que el aprendiente vaya adquiriendo un discurso que se acerque al uso real de aquélla.

Introducción

La mayoría de los que aprenden o enseñan idiomas se han preguntado alguna vez por qué resulta tan difícil aprender una lengua distinta a la suya. Desde hace muchos años, se han intentado ofrecer multitud de propuestas para hacer que el aprendizaje de una lengua extranjera fuera menos dificultoso o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la fórmula mágica del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiente a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y de forma oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. Algo a tener en cuenta es que la forma en la que el alumno se acerque al idioma es algo más que un factor en su proceso de aprendizaje¹.

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sufrido una constante evolución en los últimos dos siglos: desde haber sido omnipresente en los métodos tradicionales heredados de la enseñanza del latín y del griego, hasta llegar a convertirse en un elemento capaz de combinarse con un enfoque metodológico que promueva la comunicación. La instrucción formal parece necesaria en el aula de una lengua extranjera, ya que ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiente entre en un intercambio comunicativo y

^A **Lorena Camacho Guardado** es doctora en Lingüística. Actualmente es lectora y coordinadora de español en Princeton University. Sus principales intereses son la gramática cognitiva, metodología y la creación y diseño de materiales de E/LE. Su dirección de correo electrónico es: guardado@princeton.edu

estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos.

Recientemente se ha comprobado que todo proceso de aprendizaje de una lengua supone aprender a pensar desde otra perspectiva, asumir nuevas normas socioculturales y pragmático-lingüísticas; por tanto, es también un proceso de *transculturalización*. De este modo, la gramática deja de ser sólo un conjunto de reglas ilógicas que regulan el proceder de cada unidad lingüística en el discurso², pasando a estar relacionada con el pensamiento, con la percepción que los hablantes de una comunidad de habla tienen de la realidad³. Así pues, el aprendizaje del componente gramatical de una lengua está íntima y necesariamente unido a la competencia pragmática y a la cultural, por lo que Gramática, Pragmática así como aspectos socioculturales y sociolingüísticos deben ser considerados como distintas partes de un todo⁴, ya que sólo así es posible entender cuestiones que, hasta ahora, no han tenido una explicación clara⁵ (Real Espinosa, 2009: 7).

Este hallazgo ha provocado que la concepción que de la gramática tiene la Lingüística Cognitiva (el establecimiento de clases o categorías únicas a partir de una realidad múltiple) resulte de gran interés para el enfoque comunicativo, por lo que en la actualidad se están aplicando sus principios en un intento por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de dicho componente. El enfoque cognitivo permite dar un significado concreto, sentido, a unidades lingüísticas abstractas, llegando a ser procesado por el aprendiente –mediante asociaciones a imágenes mentales– y, posteriormente, usado en un acto comunicativo.

El sistema verbal y modal español

El sistema verbal y modal posee una gran versatilidad, ya que el verbo puede expresar de diversas formas algunas de las categorías que posee a fin de transmitir determinados mensajes (*Está en clase / Estará en clase*). Así, permite la cancelación del valor de la categoría gramatical *tiempo*, generando una interpretación modal del morfema, por lo que se ahorra la creación de un morfema específico para cada expresión o la utilización de una estructura sintáctica de mayor complejidad produciéndose, así, una doble significación que no es más que un procedimiento del sistema para multiplicar la capacidad expresiva de la lengua con el mismo número de formas (Real Espinosa, 2005: 2-3).

Un argumento semántico a favor de considerar las formas del “futuro” y “condicional” no como “tiempos”, sino como un modo independiente y particular, es que suponen algo no realizado y cuyo enunciado no puede ser declarado verdadero o falso de igual modo que las formas del indicativo. Algunos gramáticos⁶ han reestructurado el sistema verbal español separándolas muy acertadamente de los modos tradicionales:

	Indicativo	Aproximativo	Subjuntivo	
Perspectiva de presente	<i>canta</i>	<i>cantará</i>	<i>cante</i>	
	<i>ha cantado</i>	<i>habrá cantado</i>	<i>haya cantado</i>	(Anterioridad con respecto a las formas simples)
Perspectiva de pasado	<i>cantaba</i> (no terminativo)	<i>cantaría</i>	<i>cantara/cantase</i>	
	<i>cantó</i> (terminativo)	<i>habría cantado</i>	<i>hubiera/hubiese cantado</i>	(Anterioridad con respecto a las formas simples)

Figura 1. Reorganización del sistema verbal y modal español

El problema está en averiguar qué valores tienen cada uno de esos elementos del sistema modal español.

Matte Bon (1992) mejoró la capacidad explicativa de la clasificación modal suponiendo valores más generales y operativos en cada “modo”. Su aportación esencial fue tener en cuenta el contexto discursivo dentro del que se enmarca una comunicación determinada, en la que los interlocutores se intercambian informaciones o las dan por sabidas. Sin embargo, Ruiz Campillo (1998) señala que el concepto de *información* como valor asociado a la selección modal “se siente más bien como una de las varias posibles consecuencias interpretativas de algo más básico que realmente pueda ser considerado un *acto* del hablante capaz de transmitirla” y que él identifica como *declaración* (poner de relieve un estado de cosas). El modo, pues, es una pura *representación* de actos que el hablante manipula a su conveniencia. Aunque reduce el valor del modo a *declaración* (indicativo) y *no-declaración* (subjuntivo), afirma que existen precisiones con respecto al diferente “modo” en que es posible *declarar* o evitar una declaración. Aun concediendo el valor declarativo a “futuro” y “condicional”, reconoce que es evidente el carácter modal del contraste “*Está en la cárcel/Estará en la cárcel*” o “*Dijo que sí/Diría que sí*”, por lo que defiende la existencia de un modo *aproximativo/predictivo*

que es el que nos parece más adecuado para la enseñanza de español como lengua extranjera. Sin embargo, las nociones de **declaración/no-declaración** no terminan de explicar el hecho de que haya adverbios o locuciones adverbiales que seleccionen los tres modos (probablemente, posiblemente, seguramente...) para expresar probabilidad y otros (*a lo mejor, lo mismo, igual*) que no puedan seleccionar subjuntivo. ¿Cómo explicar, entonces, a nuestros estudiantes la selección modal para expresar probabilidad?

Nuevos valores centrales para los modos del español

Si nos detenemos en los siguientes enunciados, podemos ver claramente la diferencia de modalidad existente entre ellos:

- | | | |
|---------------------------|-----------------------------|---|
| 1.a. <i>Está en casa</i> | 1.b. <i>Estará en casa</i> | 1.c. <i>Es posible que esté en casa</i> |
| 2.a. <i>Volvió a casa</i> | 2.b. <i>Volvería a casa</i> | 2.c. <i>Puede que volviera a casa</i> |

Como ya se ha dicho, las formas de “futuro” y del “condicional” expresan algo no realizado y se diferencian del presente y de los pasados porque expresan enunciados que no pueden interpretarse como verdaderos o falsos, al igual que ocurre con las formas del indicativo, ya que lo que tenemos es la opinión o la valoración aproximada que de un hecho emite el hablante. Por lo tanto, el interlocutor no debe interpretar el mensaje de aquel como algo que se va a producir, sino como la predicción o la aproximación sobre el hecho mismo.

Podemos comprobar que los ejemplos de *a* no son más que una información *positiva* sobre el presente y el pasado; los de *b* lo hacen de una forma *aproximativa*. Es decir, son informaciones sobre lo que contemplamos dentro de nuestra realidad o contexto inmediato: lo que conocemos —porque es un hecho— (indicativo) o lo que desconocemos, pero consideramos posible en él (aproximativo). ¿Qué diferencian estas informaciones de los ejemplos de *c*? El subjuntivo no informa sobre hechos (evidentes o probables), sino que expresa ideas que el hablante no considera como parte de su contexto inmediato (porque las rechaza, las cuestiona o considera mínima su posibilidad de ser).

Mediante el siguiente dibujo —basado en los estudios realizados por Langacker (1991) y Castañeda Castro (2004)— podemos explicar de forma significativa el

sistema verbal y modal español, dejando de lado cualquier criterio temporal como valor exclusivo de cada una de sus formas:

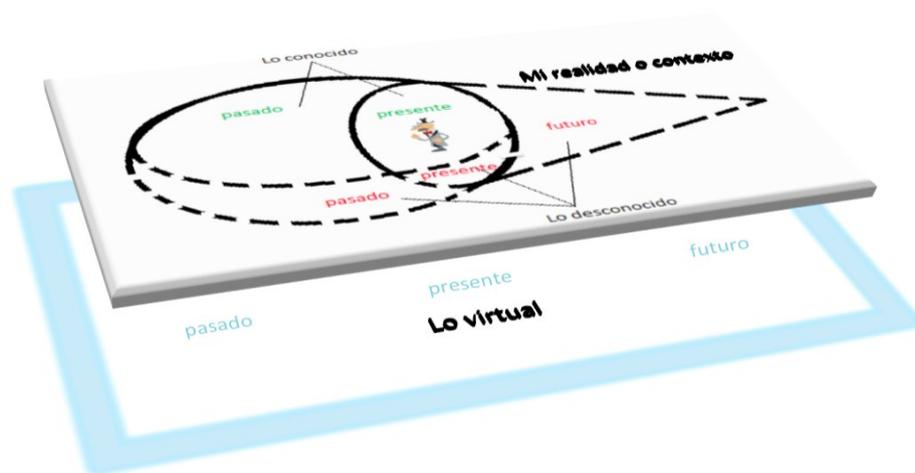


Figura 2. Nuevos valores centrales para los modos del español

Así pues, el sistema verbal quedaría de la siguiente forma:

<i>Lo conocido</i>	había cantado	canté/cantaba	he cantado	canto
<i>Lo desconocido</i>	habría cantado	cantaría	habré cantado	cantaré
<i>Lo virtual</i>	hubiera/hubiese cantado	cantara/cantase	haya cantado	cante

Cómo llevarlo al aula de E/LE

La atención a los tres criterios básicos a los que responde la selección del modo en español de forma gradual y ordenada en la clase de E/LE puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Así pues, primeramente, debería hacerse una aproximación semántica que aporte un significado general del modo, basado en la oposición de valor y función entre *indicativo*, *aproximativo* y *subjuntivo*. En segundo lugar, una sintáctica que muestre las condiciones estructurales, aunque al mismo tiempo están sometidas a un criterio semántico, por las que aparecen determinadas ciertas realizaciones. Finalmente, una pragmática que establezca diferencias de carácter semántico para realizaciones en las que la selección del modo aparece determinada por la *intención del hablante*.

Es necesario diseñar actividades contextualizadas y que muestren el valor real de los elementos que conforman el sistema verbal y modal español. Así, lo más

adecuado es proponer una situación que pueda resultar real a los aprendientes (en la que se hayan podido encontrar alguna vez) y analizar los enunciados teniendo en cuenta los valores centrales que aquí se proponen.

La siguiente actividad⁷, cuyos resultados posteriormente obtenidos muestran una considerable mejoría en la selección modal, se presentó a estudiantes de español de nivel avanzado de Princeton University durante el curso académico 2012-2013:



Figuras 3 y 4. Viñeta con la historia

- *¡Ayer vi a Bea y Migue en el cine.* (→ Es un hecho; los ha visto)
- *Tienen que estar saliendo, porque pasan mucho tiempo juntos.* (→ Las circunstancias le obligan a considerar muy probable que estén saliendo)
- *No os precipitéis; puede que sólo sean muy buenos amigos.* (→ Considera mínima la posibilidad de que sólo sean amigos, pero no quiere comprometerse)
- *Es posible; pero creo que son más que amigos.* (→ Considera muy probable que haya algo entre ellos y mínima la posibilidad de que sólo sean amigos)
- *No creo que lo estén; Bea me lo habría dicho.* (→ Cuestiona esa idea, porque Bea no le ha dicho nada, pero cree que de ser cierto se lo diría)
- *Yo digo que son más que novios.* (→ Es un hecho; lo ha dicho)
- *Está claro que lo son; el otro día los vimos abrazados.* (→ Es algo evidente para él, porque los vieron abrazados)

- *Bea y Migue son novios; él me lo dijo ayer.* (→ Es un hecho que lo son, porque Migue se lo ha dicho)
- *¡No puede ser que estén saliendo; me niego a creer que sean novios!* (→ Rechaza esa idea; por lo tanto, no forma parte de su realidad o contexto)



Figura 5. Viñeta con la historia

- *Bea dice que ella y Migue son novios.* (→ Es un hecho; Bea se lo ha dicho)
- *Pues Migue no dice que sean novios.* (→ No puede formar parte de su realidad, su mundo, porque Migue no le ha dicho nada)
- *Se le habrá olvidado contártelo.* (→ Desconoce si se le ha olvidado o no, pero ofrece una aproximación de lo que cree que puede haber ocurrido)



Figura 6. Viñeta con la historia

- *¡Bea y Migue se casan este verano!* (→ Es un hecho; ya lo han comunicado)

- *¡Me alegra que se casen!* (→ La idea virtual del casamiento le produce alegría)
- *Me parece raro que se casen tan pronto...* (→ La idea virtual de la pronta boda le parece rara)
- *Es evidente que se casan, porque se quieren.* (→ Es un hecho que se quieren –lo sabe– y que esa es la razón evidente –se puede ver– de la futura boda)
- *Pues yo creo que son muy jóvenes.* (→ Considera que es pronto para casarse)
- *¡Qué pena que se casen y no disfruten más de la vida!* (→ La idea virtual de que no disfruten de la vida le da pena)



Figura 7. Viñeta con la historia

- *¡Bea y Migue se casan este verano!* (→ Es un hecho)
- *Quizá es un poco pronto, ¿no?* (→ Lo desconoce, pero lo ve posible)
- *Tal vez lo sea, pero ellos han tomado esa decisión.* (→ Considera mínima esa posibilidad, no la contempla como posible. Es un hecho que han tomado esa decisión)
- *¡Lo mismo están embarazados!* (→ Desconoce la causa, pero ofrece una de las muchas posibilidades que contempla en su realidad)
- *Dudo mucho que sea por eso.* (→ Cuestiona esa idea; no la contempla como posible)
- *Si estuviera embarazada, me lo habría dicho, ¿no?* (→ Considera mínima esa posibilidad porque, en ese caso, lo esperado era contárselo)

- *Puede ser que no quiera que la gente lo sepa.* (→ Sin saberlo, ofrece una posible explicación, que no le comprometa, considerando mínima su posibilidad)
- *¡Sois unos cotillas! ¡Se casan porque se quieren!* (→ Son hechos)
- *Tienes toda la razón.* (→ Es un hecho)
- *¡No puedo creer que se vayan a casar!* (→ Esa idea no forma parte de su realidad; no la contempla como posible)
- *Pues deberías, aunque no quieras, porque ya tienen fecha.* (→ Cree que debe creerlo, incluso ante la mínima posibilidad de no querer, porque hay fecha de boda)

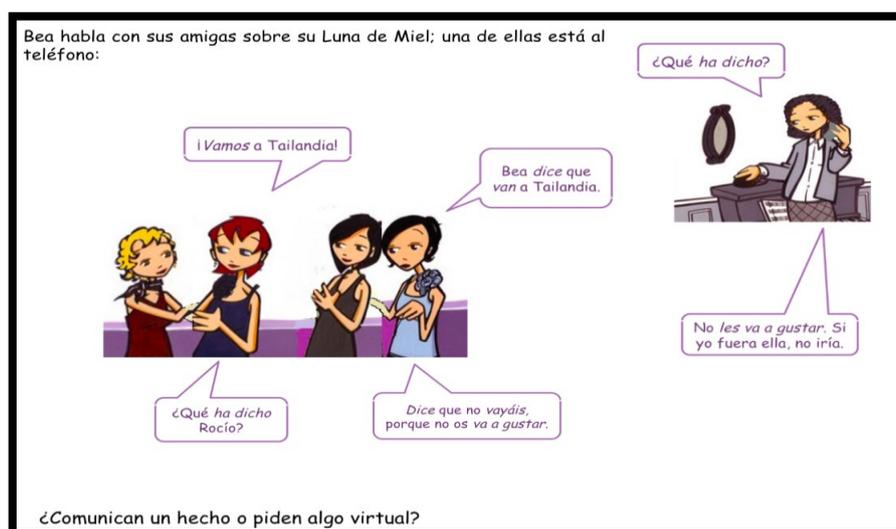


Figura 8. Viñeta con la historia

- *¡Vamos a Tailandia!* (→ Es un hecho; ya han decidido ir allí para su luna de miel)
- *¿Qué ha dicho?* (→ Es un hecho que ha dicho algo, aunque no lo ha oído)
- *Bea dice que van a Tailandia.* (→ Lo ha dicho Bea; es un hecho)
- *No les va a gustar. Si yo fuera ella, no iría.* (→ Piensa que lo más probable es que no les guste y que, en caso de ser ella, –cosa imposible–, probablemente no iría)
- *¿Qué ha dicho Rocío?* (→ Es un hecho que ha dicho algo, pero no lo ha oído)
- *Dice que no vayáis porque no os va a gustar.* (→ Rocío pide algo virtual y ella repite sus palabras).



Figura 9. Viñeta con la historia

- *Quiero que seamos padres.* (→ La idea virtual de ser padres es lo que quiere)
- *Quiero muchos nietos que estén sanos y que sean felices.* (→ Es un hecho que quiere nietos y esa es la idea –imagen– que tiene de ellos)
- *Siento que todo está yendo muy rápido. ¿Se estará equivocando?* (→ Lo percibe y desconoce si se equivocan).
- *Es imposible que se equivoquen; saben lo que hacen.* (→ Es un hecho que lo saben, por lo que el equívoco no forma parte de su realidad).



Figura 10. Viñeta con la historia

- *Me gusta la relación que tenemos.* (→ Es un hecho; la tienen)
- *A mí también me gusta que tengamos una relación tan buena.* (→ La idea virtual de tenerla le gusta)

- *Cuando éramos pequeños, no llevábamos muy mal.* (→Es un hecho que se llevaban mal en esa época)
- *Si yo hubiéramos hablado aquel día, no estaríamos juntos.* (→ Hace una aproximación sobre lo que sería su presente, en caso de haber sido distinto el pasado)
- *Cuando tengamos niños, vamos a mudarnos a una casa más grande.* (→ Tienen pensado hacerlo si llega a materializarse esa idea virtual)
- *Y, si puede ser, que esté cerca del mar, para que podamos disfrutar.* (→ Desconoce si podrá ser –lo considera posible–, pero en ese caso la idea virtual que tiene de esa casa es cerca del mar, porque su objetivo –idea virtual– es poder disfrutar)

Conclusiones

La atención a los tres criterios básicos a los que responde la selección modal en español de forma gradual y ordenada en la clase de E/LE puede facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Es necesario, pues, diseñar actividades didácticas que muestren, primeramente, de forma gradual los criterios semántico, sintáctico y pragmático para, posteriormente, revelar que estos están conectados. El objetivo no es otro que el de conseguir una enseñanza comunicativa de la gramática que ayude al aprendiente en su proceso de adquisición de la competencia lingüística.

Bibliografía

- Carbonero Cano, P. (1997): "Significado Modal y Significante modal". *Introducción Teórica a la Pragmática Lingüística*. Sevilla: Editorial Kronos. pp. 66-71.
- Camacho Guardado, L. (2013): "La enseñanza del modo desde una perspectiva cognitiva". *Actas del XLVIII Congreso Internacional AEPE: El Español en la era digital*. Jaca: AEPE. Valladolid: Campus Encuadernaciones S.L., pp. 133-149.
- Castañeda Castro, A. (2004): "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo español". *ELUA. Estudios de Lingüística*. Anexo 2, pp. 55-71.
- Langacker, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. II. Stanford: University Press.
- Lorenzo Berguillos, F. (2002): "La variable atención a la forma y atención al mensaje en las actividades de aprendizaje de segundas lenguas. Estudio empírico sobre su incidencia motivacional" en J. Mc.Rae (ed), *Reading Beyond Text: Processes and Skills*, pp. 207-224. Recurso electrónico en (http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_13.pdf)

- Matte Bon, F. (1992): *Gramática comunicativa del español*. Vol. I y II. Barcelona: Difusión.
- Real Espinosa, J.M. (2005): "Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE". *Marco ELE, Revista de Didáctica*. N°. 1. [online]. Accesible desde http://marcoele.com/descargas/1/real_espinosa-tiempo-aspecto.pdf
- (2009): "Gramática: la metáfora del espacio" en *Marco ELE, Revista de Didáctica*. Recurso en línea: (http://marcoele.com/descargas/8/jm.real_gramatica_la_metafora_del_espacio.pdf)
- Ridruejo, E. (1999): "Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas". *Gramática descriptiva de la lengua española. Vol. II. Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales*. Eds. Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3209-3252.
- Ruiz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en *Biblioteca RedELE*. N°. 1: 2004. [online]. Accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/1-Semestre/RUIZ-C.html>>

¹ Aunque, claro está que hay que tener en cuenta la capacidad del aprendiente, las razones que lo han llevado a aprender la lengua o las condiciones externas a su aprendizaje que pueden favorecerlo o entorpecerlo.

² Son reglas arbitrarias, pero no ilógicas.

³ Está claro que la percepción de la realidad nunca es objetiva, pues está íntimamente ligada a los valores socioculturales de dicha comunidad.

⁴ Es evidente que las culturas –independientemente de la distancia lingüística que exista entre ellas– no desarrollan los mismos modelos metafóricos para referirse a una misma realidad, por lo que la forma en que desarrollen los modelos sintácticos para representar dicho pensamiento será distinta.

⁵ El hecho de que los significados de las unidades lingüísticas admitan frecuentemente varias soluciones, tanto sincrónica como diacrónicamente, se debe en definitiva a cómo concebimos la realidad en un determinado momento.

⁶ Alarcos, Matte Bon, Ruiz Campillo y Castañeda Castro.

⁷ Las imágenes de las viñetas se han tomado del Banco de Imágenes y Sonidos del MECED.

La influencia de la variedad lingüística del profesor: del input a la acción

M^a Isabel Cortijo Delgado^A
Universidad de Castilla-La Mancha – Forma2 Estudios

RESUMEN: En numerosas ocasiones, el contacto de los alumnos con las variedades del español se reduce a las actividades de comprensión auditiva y a los rasgos lingüísticos del profesor. Aunque tendemos a neutralizar las particularidades de nuestra variedad en pos de usar un español estandarizado siempre tenemos huellas que se relacionan con nuestro lugar de origen. Nuestros rasgos lingüísticos suelen despertar curiosidad entre los alumnos por lo que proponemos una actividad práctica basada en la entonación y las peculiaridades fonéticas y léxicas de la variedad lingüística de Castilla-La Mancha a través de sus cómicos. Se trata de una actividad planteada para niveles superiores que combina la comprensión auditiva y la adquisición de conocimientos culturales actuales.

Introducción

Son numerosos los congresos relacionados con el mundo de la enseñanza del español para extranjeros que han planteado como tema central qué español enseñar. No en vano, el tema es de candente actualidad entre el gremio porque, día a día, se nos plantean disyuntivas metodológicas relacionadas con la riqueza del español. Afortunadamente, hablamos un idioma con millones de hablantes pero esa cifra dificulta la homogeneidad de la lengua que tenemos que enseñar. Por ello, los profesores solemos optar por una variedad cercana a lo que se podría considerar estándar sin obviar que existen diferencias. Más allá del debate peninsular entre si la denominación correcta del idioma es español o castellano, se nos plantea la duda de qué variedad es la que necesitan nuestros alumnos.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que viene a ser la carta magna de la enseñanza de lenguas, dedica un apartado a la competencia sociolingüística del usuario en la que se trata, entre otros aspectos, las diferencias de registro, dialecto y acento¹. En estos párrafos se insta al profesor a familiarizar al alumno con un registro neutral para poder evitar un choque cultural y a que el alumno identifique los rasgos dialectales y las connotaciones sociales que tienen para poder ser coherente y adecuado en el uso de la lengua aprendida. Por su parte, el Plan Curricular del Instituto Cervantes ofrece un apartado dedicado a la norma lingüística y las variedades del español en el que pone de manifiesto que la

^A **M^a Isabel Cortijo Delgado** es profesora de español para Erasmus del Campus de Albacete y de Literatura en el proyecto “Universidad para mayores” de la Universidad de Castilla-La Mancha. Licenciada en Filología Hispánica con máster de Investigación en Humanidades, Cultura y Sociedad y máster de Formación de Profesores de ELE. Investiga sobre el desarrollo de la destreza escrita en clase de ELE a través de la escritura creativa. Su dirección de correo electrónico: m.isabelcortijodelgado@gmail.com

riqueza del español refleja las distintas realidades que tienen como denominador común esta lengua y especifica que el profesor “deberá atender a que sus propios rasgos sean explicados y comprendidos por el aprendiente”².

Antes de profundizar en qué variedades del español enseñamos y cómo lo podemos hacer, conviene hacer un ejercicio de introspección y respondernos a estas preguntas que invitan a la reflexión de nuestro comportamiento como hablantes de español en el contexto de la clase de español como lengua extranjera:

- ¿Usas en clase las particularidades de tu variedad?
- ¿Cuándo fuiste consciente de tu propia variedad?
- ¿Consideras tu forma de hablar en clase como una variedad de prestigio?
- ¿Tu variedad coincide con la del libro?
- ¿Neutralizas tu variedad? ¿Por qué?
- ¿Tienes rechazo por alguna variedad? ¿Por qué?

Por lo general, el debate se centra sobre qué variedad diatópica enseñar pero no podemos olvidar que esa es solo una parte del engranaje del que se compone la forma que tenemos de hablar. Dejando a un lado la variedad diacrónica, el profesor debe ser consciente de su variedad diatópica, por supuesto, pero también de su variedad diastrática y diafásica ya que nuestro idiolecto depende de la combinación de estas particularidades.

La propuesta práctica que desarrollaremos a continuación pretende ofrecer una idea de cómo podemos explotar la variedad del profesor que, en múltiples ocasiones, es el único modelo de lengua al que está expuesto el alumno. Para ello, analizaremos nuestra propia variedad para transformar ese *input* que damos a los alumnos en una actividad motivadora.

La variedad del profesor

Generalmente, como profesores de español, tendemos a neutralizar las particularidades de nuestra variedad lingüística en pos de usar un español estandarizado. No obstante, a pesar de nuestros esfuerzos por hablar un español que sirva de modelo lingüístico para nuestros alumnos, debemos ser conscientes de nuestras propias particularidades como hablantes. Nuestro idiolecto se construye a través de la relación de nuestro lugar de origen (variante diatópica), el nivel culto, medio o vulgar que empleamos y que tiene que ver con la edad, sexo, clase social,

instrucción y profesión (variante diastrática) y el contexto en el que nos encontramos utilizando la lengua (variante diafásica). Podemos afirmar que esa amalgama que configura nuestro idiolecto es la gran muestra de lengua que les llega a nuestros alumnos.

Es evidente que la variedad del profesor es la mayor fuente de lo que Krashen (1985: 2) denominó como *input* significativo ya que, exceptuando las actividades auditivas, el contacto de nuestros alumnos con el español se limita, en numerosas ocasiones, a los rasgos lingüísticos del profesor que tengan. Incluso en un contexto de inmersión lingüística, la variedad del profesor sirve como modelo de lengua que el alumno adquiere. En esta línea, el profesor Moreno Fernández (1999: 747) afirma que “el modelo de lengua por antonomasia en la enseñanza de la lengua es el propio profesorado, que transmite, como es lógico, su variedad, sea la que sea y esté donde esté”.

En la estrecha relación que existe entre cómo hablamos y qué variedad queremos enseñar a nuestros alumnos, Andi6n (2008: 168) nos invita a reflexionar:

Una de las incertidumbres que pueden asaltar al profesor antes de entrar al aula es saber qui6n es 6l dialectalmente y qu6 modelo va a ense1ar a sus alumnos. Estas dos certezas, una real y matizable (la propia variedad) y otra buscada (el modelo de la lengua meta), son condicionantes que determinan la actuaci6n del profesor.

Por lo tanto, creemos fundamental definir nuestra identidad como hablantes de la lengua que ense1amos. Para ello, atendiendo a la variedad diat6pica que nos caracteriza, hemos profundizado en la variedad lingüística de Castilla-La Mancha. García Mouton y Moreno Fernández (1998) elaboraron el Atlas lingüístico y etnográfico de Castilla-La Mancha (ALECMAN)³. En su estudio abarcan una zona poco estudiada que se asocia a un castellano avulgarado pero que supone el paso del español septentrional al meridional. Algunos de los rasgos propios de esta variedad dialectal son:

- En el nivel f6nico:
 - Síncopa: /mutʃis'mo/ (muchismo)
 - La –s implosiva se debilita: /maɣkar'/ (magcar)
 - La –d intervocálica se pierde: *to, na*
 - Pérdida de consonante intervocálica: *mia, pue*

- En el nivel morfosintáctico:
 - Artículo con nombres propios femeninos: *la Noe*
 - Posesivo con familiares próximos: *mi Fran, mi Ange*
 - Sufijos: *tontismo, gallinica, perrete, caloruzo, tontaco*
 - La –s al final del pretérito indefinido: *sembrastes*
 - La terminación en –r en los imperativos: *leer*
 - Gerundio: *andandico*
 - Interjecciones: *¡ea!*
- En el nivel léxico:
 - Arcaísmos: *otre, cristianar, curioso*
 - Mozarabismos: *capacho*
 - Expresiones coloquiales propias

La variedad del profesor, por oposición a otra conocida o bien porque no reproduce con exactitud lo que el alumno ha estudiado o lo que viene en el libro, les despierta curiosidad, más aún si se trata de un contexto de inmersión lingüística en el que es lógico que los alumnos tengan curiosidad por lo que oyen en la calle. Puesto que la motivación es uno de los factores individuales que afectan al aprendizaje de lenguas, hay que aplicar estrategias para identificar qué les motiva y qué les despierta curiosidad. En ocasiones, los alumnos preguntan el significado de una expresión que han escuchado en la calle y que no han conseguido descifrar con exactitud. Como ejemplo de estas curiosidades por la lengua que escuchan, aportamos los testimonios de dos alumnos a los que les llama la atención que tanto su profesora como la gente en la calle diga *bonico* en lugar de *bonito*. Evandro, un alumno brasileño que asistió a un curso de español en Rio de Janeiro impartido por profesoras de Castilla-La Mancha señala: “A mí me encantaba cuando mis profesoras decían *ay qué bonico* o *ay qué bonica*. Lo usaban para decir que una cosa es bonita y sobre todo cuando les enseñábamos cosicas de Rio de Janeiro”⁴. Por su parte, Olga, una alumna griega que hizo el curso de español para Erasmus en el campus de Albacete, afirma que lo que más le llamaba la atención es que no usaban bonito⁵.

De la curiosidad de los alumnos por profundizar en la variedad del profesor o de la gente del lugar en el que se encuentran surge la explotación didáctica de los

rasgos dialectales manchegos a través de sus cómicos que, debido a su éxito en el panorama nacional del humor, permite a los alumnos acceder también a un aspecto de la cultura popular.

¡Acción!

De todos es conocido que los alumnos están interesados en los aspectos del registro coloquial ya que, en el momento en el que deciden tener una experiencia de inmersión lingüística o un contacto fuera del ámbito formal con el español, se requiere un conocimiento de los aspectos coloquiales con los que se van a encontrar. Por ello, es necesario plantear actividades que enfoquen contenidos de tipo paralingüístico, como son las frases hechas o el lenguaje no verbal, para que el alumno consiga desenvolverse de la mejor manera posible. Puesto que se trata de que los alumnos sean competentes comunicativamente, pretendemos acercar nuestros propios rasgos lingüísticos, paralingüísticos y discursivos al factor sociolingüístico de nuestros alumnos.

Una vez que hemos caracterizado cuáles son los rasgos distintivos de nuestra variedad lingüística, se nos plantea la duda de cómo podemos llevarlo a clase. Flórez Márquez (2000) nos sugiere proponer actividades en las que las variantes aparezcan en contextos comunicativos reales. Estamos de acuerdo con él en que debemos darle herramientas al alumno para que identifique qué mensaje expresan esas particularidades pero no con la intención de que las memoricen sino para que las identifiquen.

Como hemos anticipado, la explotación didáctica que explicaremos a continuación parte de la curiosidad de los alumnos por la variedad lingüística de su profesora a través del visionado de vídeos de los cómicos manchegos. El humorismo está íntimamente relacionado con la forma de ser de la sociedad ya que supone entender la manera de comentar la realidad, resaltando el lado cómico, risueño o ridículo de las cosas (DRAE). Llevar el humor a la clase permite trabajar la cultura popular de las zonas donde se hable esa lengua (Sánchez Carretero, 1997). Los cómicos manchegos que han saltado al panorama nacional llevando por bandera los rasgos dialectales de Castilla-La Mancha son los chanantes, con Joaquín Reyes a la cabeza, y José Mota. El elenco de humoristas de *La hora chanante* que después se llamaron *Muchachada Nui* siguen teniendo protagonismo

a nivel nacional como monologuistas (Joaquín Reyes, Ernesto Sevilla, Raúl Cimas) y en programas de televisión, series y películas (Julián López, Ramón Areces, Pablo Chiapella). En un reportaje de *El país*⁶ se afirmaba que este grupo de humoristas “llevan camino de ejercer en esta década una influencia sobre la lengua española comparable a la de Chiquito de la Calzada en los noventa”.

El otro humorista manchego que ha tenido un gran éxito a nivel nacional es José Mota quien, a parte de contagiar algunos rasgos dialectales al resto de España, retrata cómicamente personajes de la sociedad manchega como “la vieja'l visillo”.

El objetivo de la actividad es, como ya hemos señalado, familiarizarse con la variedad lingüística de Castilla-La Mancha. Para ello, se desarrollarán contenidos tanto léxicos como funcionales y culturales y se trabajará tanto la destreza oral como la escrita. Consideramos que estas actividades se pueden llevar a cabo partiendo de un nivel B2.

Escucha, escucha

Repartimos una lista de palabras a los alumnos para que puedan leerlas y familiarizarse con ellas. Hacemos un sondeo entre los alumnos para comprobar si las conocen o las han escuchado ya.



Figura 1. Nube de palabras manchegas

A continuación, vemos el vídeo *Dos tomates y dos destinos*⁷ y los alumnos deberán marcar las palabras que escuchen. Se corrige en gran grupo comprobando si los alumnos consiguen inferir el significado y el uso de estas palabras.

Debate

El humor está ligado a la cultura. Tras ver el vídeo de *El bonito del to*⁸ en el que se puede escuchar la opinión de este personaje sobre diferentes aspectos de la sociedad. La atmósfera rancia que roza lo *kitsch* es lo que produce el sarcasmo haciéndonos entender que se trata de un humor absurdo. Este tipo de humor no provoca la carcajada pero sí abre la puerta a un doble debate: la concepción de cada uno sobre lo que es humorístico, por una parte, y el tema trascendental que trata el personaje sobre el prejuicio que hacemos de la gente sin conocerla.

A la calle

La acción propiamente dicha se trata en completar una encuesta en la calle preguntándole a la gente qué significa y cuándo lo usan. En el caso de un contexto que no sea de inmersión lingüística y siempre que identifiquéis la curiosidad por parte de los alumnos hacia vuestra variedad, se pueden hacer otro tipo de actividades que permitan a los alumnos identificar el uso como, por ejemplo, recurrir a herramientas para hacer cómics online⁹ con los que los alumnos infieran el significado de las expresiones propuestas en la encuesta.

Encuesta	
¿Qué significa?	
¿Cuándo se usa?	
1.	viejuno
2.	bonico
3.	ea
4.	egque
5.	muchismo
6.	¿Qué marcha me llevas?
7.	¿Ande vas, pájaro?
8.	Esto es de traca

Figura 2. Expresiones manchegas

Conclusiones

Todos los factores que forman parte de las variedades de una lengua se dan en nuestro día a día puesto que, como individuos, somos de un sexo específico,

tenemos una edad, pertenecemos a una clase social, raza o etnia, hemos tenido un nivel de instrucción de acuerdo, muchas veces, al país y contexto en el que hemos nacido y tenemos o aspiramos a determinada profesión. Por supuesto, todos sabemos cambiar de registro según con quién hablemos y, además, ligamos nuestra identidad a una forma de hablar que tiene que ver con el lugar donde hemos nacido y el cómo hablan nuestros allegados.

Todos estos rasgos entran en juego en una conversación y, como profesores de español, debemos conocerlas y reconocerlas en las interacciones para ser conscientes de los múltiples factores que tienen su papel en la comunicación. Además, es parte de nuestra formación identificar y poder explicar a nuestros alumnos los rasgos dialectales que caracterizan la lengua en la que podrán comunicarse: en los niveles más bajos, apostamos por hacerles conocedores de esta riqueza lingüística que configura el español y que forma parte de la cultura; en los niveles superiores, estos rasgos lingüísticos se pueden trabajar en clase para desarrollar competencias comunicativas y poder desenvolverse con soltura en diferentes contextos. Partiendo siempre de la necesidad, curiosidad o motivación de los alumnos, el profesor debe brindarles unas herramientas para profundizar en el español que más vayan a emplear en su comunicación en la lengua meta.

Es evidente que la variedad del profesor supone un modelo de lengua para los alumnos y que, por más que tendamos a neutralizar los rasgos de nuestro idiolecto, los profesores producimos espontáneamente nuestra variedad. Por ello, es fundamental que el profesor conozca las particularidades de su habla. Lejos de ser un impedimento, el input significativo que estamos ofreciendo a nuestros alumnos de forma inconsciente puede convertirse en una actividad en la que nuestra variedad se trate de forma integrada con otros contenidos. En nuestro caso, hemos optado por familiarizar a los alumnos con la variedad de Castilla-La Mancha a través de los humoristas que han exportado los rasgos de la variedad manchega al panorama nacional. De esta manera, además, se accede a una parte de la cultura popular actual.

Como profesores de español para extranjeros no solo debemos ofrecer a nuestros alumnos anécdotas basadas en las diferencias entre variedades sino que debemos profundizar más en los rasgos comunes y diferenciadores para sean conscientes y respetuosos con la riqueza del español.

Bibliografía

- Alemán Torres, F. (2007): "El humor como componente cultural en las clases de ELE". En Villatoro, J. (ed.): *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE*. Málaga: Ediciones EdiEle.
- Alvar, M., (Dir.) (1996): *Manual de dialectología hispánica. El español de España*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Álvarez, A. (1999): "La lengua española en Castilla-La Mancha". En Tamales, R. y Heras, R. (coord.): *Enciclopedia de Castilla-La Mancha*. Madrid: Ediciones Corporativas. pp. 27-35.
- Andión (2008): "La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes". En *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso de Asele*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
Disponibile en :
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0167.pdf.
Fecha de consulta: 15-06-2014
- Celada, M. T. (1992): "Pasando en limpio algunas cuestiones". En: *Revista de la APEESP* (4), pp. 26-38.
- Diccionario de términos clave de ELE:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#i. Fecha de consulta: 20-06-2014
- Flórez Márquez, O. A. (2000): "¿Qué español enseñar? o ¿cómo y cuándo enseñar los diversos registros o hablas del castellano?". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
Disponibile en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0311.pdf.
Fecha de consulta: 10-06-2014
- García Mouton, P. (1994): *Lenguas y dialectos de España*. Madrid: Arco Libros.
- y Moreno Fernández, F. (1998): "Atlas lingüístico (y etnográfico) de Castilla-La Mancha (Alecman). En *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Madrid, Arco-Libros.
- Hernando Cuadrado, L. A. (2009): "Sobre el habla regional de La Mancha". En *Revista de Filología Románica*, 26, pp. 171-186.
- Iglesias Casal, I. (2000): "Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal". En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüística en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 439-450.
Disponibile en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0439.pdf.
Fecha de consulta: 20-06-2014
- Instituto Cervantes, *Plan Curricular del Instituto Cervantes* [online]. Disponibile en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
Fecha de consulta: 10-06-2014
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández (1999): "El modelo de la lengua y la variación lingüística". En *Actas de II Encuentros ELE Comillas*. Comillas: Fundación Comillas, pp. 25-32.

Disponible en:

http://www.encuentroselecomillas.es/archivos/Actas_Encuentros_ELE_2010_B.pdf. Fecha de consulta: 10-06-2014

Sánchez Carretero, M. (1997): *El aprendizaje de lenguas a través del humor*. Universidad de Alcalá: Servicio de Publicaciones.

¹ Los apartados del MCER en los que se tratan estos aspectos son el 5.2.2.4 y el 5.2.2.5. Se pueden consultar en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm. Consultado el 10-6-2014.

² Este apartado se puede consultar en

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/norma.htm. Consultado el 10-6-2014.

³ <http://www.linguas.net/alecman/>. Consultado el 15-6-2014.

⁴ Evandro: https://www.youtube.com/watch?v=7LRM_-TGRic&feature=youtu.be. Nótese el empleo espontáneo del sufijo -ico que produce al decir *cosicas*. Consultado el 20-6-2014.

⁵ Olga: <https://www.youtube.com/watch?v=RKKsVBygSoQ&feature=youtu.be>. Consultado el 20-6-2014.

⁶ http://elpais.com/diario/2008/12/26/tentaciones/1230319372_850215.html. Consultado el 10-6-2014.

⁷ www.youtube.com/watch?v=OLWE3aiJ2FI. Consultado el 20-6-2014.

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=d60y-7kke58>. Consultado el 20-6-2014.

⁹ Una de estas herramientas es <http://www.pixton.com/es/>. Consultado el 15-6-2014.

Buenas prácticas para la creación de una comunidad de aprendices en el aula de español y la aplicación de la metodología de clase invertida

Paloma Fernández Sánchez^A
Columbia College,
Mario Bahena Urióstegui^B
Johnson C. Smith University

RESUMEN: En las clases de lengua puede ser un reto establecer un balance entre presentar los puntos gramaticales y dejar tiempo para la práctica en contexto de manera que la adquisición de competencia en español no se reduzca al conocimiento de reglas sino que incluya la creación de una comunidad de aprendices. Este ensayo presenta estrategias, recursos y buenas prácticas para el profesorado, alineados con la metodología *flipped classroom*. Nuestro uso dirigido de input fuera del aula y la posterior práctica de los mismos en el aula incrementó significativamente la adquisición de la lengua y su uso en contexto por parte de los estudiantes. También se contribuye a la creación de una comunidad de estudiantes más homogénea (en términos de adquisición de la lengua) en el aula.

Introducción

Este artículo se centra en la presentación de recursos y buenas prácticas didácticas que nos permiten crear e implementar materiales audiovisuales interactivos fuera del aula para posteriormente dedicar el tiempo de clase a la práctica comunicativa de los mismos. Los objetivos principales son: definir la metodología de “flipping the classroom” y sus beneficios en una clase de español como segunda lengua, además de proveer un catálogo de programas y recursos que están a disposición del profesorado para la creación y distribución de materiales didácticos a través de la red. El artículo se divide en tres secciones: (1) maneras en que de la metodología flipped classroom nos ayuda a abordar la diversidad del alumnado en el aula de español como segunda lengua y crear una comunidad de estudiantes; (2) la importancia del uso de recursos tecnológicos en la implementación de esta aproximación al aprendizaje; (3) presentación de métodos, buenas prácticas y actividades modelo que ponen en práctica los principios presentados.

^A Paloma Fernández Sánchez. Assistant Professor, Spanish. Columbia College, SC, es profesora en el departamento de lenguas y literaturas (programa de español) en Columbia College. Su investigación se centra en la literatura transnacional latina y caribeña. En el ámbito de la pedagogía del español, sus estudios se centran en el uso de las tecnologías en el aprendizaje del español como segunda lengua. Su dirección de correo electrónico es pfsanchez@columbiasc.edu

^B Mario Bahena Urióstegui. Assistant Professor, Spanish. Johnson C. Smith University, NC, es profesor de español y el director del programa de leguas en el departamento de lenguas y literatura en la universidad Johnson C. Smith en Charlotte, Carolina del norte. Su investigación se centra en la relación entre los medios de comunicación y las ideas de comunidad. En el ámbito de la pedagogía del español, se centra en el uso de la tecnología en la clase. Su dirección de correo electrónico es: mbahena@jcsu.edu

Flipped classroom o clase invertida¹ es una metodología que revierte el formato tradicional en que se emplea el tiempo en el aula con los estudiantes. En vez de que los alumnos hagan tarea en casa después de recibir instrucción impartida por el profesor en clase, la clase invertida propone que los estudiantes escuchen o vean el material didáctico por su cuenta para posteriormente ponerlo en práctica y en común en la clase. El cambio en la forma en que se presenta la información a los estudiantes, —y lo que se espera que hagan con dicha información— parte de las siguientes preguntas: ¿cuál es el mejor uso del tiempo en el aula?, ¿qué tipo de aprendizaje estamos fomentando? ¿En qué momentos del aprendizaje es más efectiva la interacción directa con el profesor?

Si bien las propuestas de la metodología de la clase invertida no son necesariamente nuevas, su implementación en múltiples niveles educativos (secundaria, estudios universitarios, ciencias y letras) —y el aumento significativo de la publicación de literatura al respecto en los últimos años— si son aspectos novedosos. Entre los muchos profesores y académicos, que están desarrollando este campo de la enseñanza, se han destacado Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos de los pioneros en la implementación de esta metodología en educación secundaria. Ambos decidieron cambiar sus presentaciones de información a videos cuando se dieron cuenta que sus estudiantes necesitan que el profesor esté presente para contestar preguntas, una vez que han visto y entendido el material. Además de publicar sus experiencias con la implementación de esta aproximación a la enseñanza, Bergmann y Sams han desarrollado software para grabar presentaciones de PowerPoint. Aparte de de los recursos creados por ambos, en los últimos cinco años se han establecido diversas plataformas que distribuyen y/o comparten tanto software como material didáctico.

La clase invertida y la producción de material didáctico van de la mano ya que la tecnología y las actividades interactivas de aprendizaje son dos componentes clave en este modelo de enseñanza. Algunos profesores se muestran reticentes al uso de esta aproximación a la enseñanza del español porque consideran que distorsiona, pone en duda o hace irrelevante la función del profesor en el aula; si los estudiantes pueden aprender a través de videos que están disponibles en internet, ¿para qué necesitamos un profesor? Contrario a estos temores, en nuestra experiencia, el uso adecuado de la tecnología para facilitar el material didáctico a los estudiantes no sólo no disminuye el papel del profesorado, sino que lo destaca.

Además, usado de la manera en que proponemos, contribuye a la creación de una comunidad de estudiantes de forma que se normaliza el uso de la red como parte de la enseñanza.

A continuación, vamos a tratar las ventajas que aporta la implementación de la metodología de la clase invertida tanto para estudiantes como para profesores. Finalmente, hablaremos del papel de la tecnología y presentaremos algunas sugerencias y recursos que pueden contribuir a hacer el traspaso de la plataforma tradicional a la digital.

La clase invertida y la diversidad del estudiantado

La idea de asignar material como parte de la tarea no es muy diferente a lo que ya se ha venido practicando en las clases de español como segunda lengua o lengua extranjera. En la mayoría de los casos, se espera que el estudiante haya leído la explicación gramatical en el libro, o que se haya familiarizado con el vocabulario de la lección, antes de llegar a clase. El grado en que dicha preparación ocurra depende de la dedicación del estudiante. La metodología de la clase invertida parte de esa misma premisa—el tiempo de clase será más productivo si los estudiantes acuden con una clara idea del tema que se va a tratar y ya habiendo visto la explicación del material que se va a practicar. A comparación, la clase invertida lo lleva un paso más allá. El objetivo, no es únicamente que los estudiantes lean la página del libro de texto correspondiente con el punto gramatical/cultural/de vocabulario sino que los materiales a través de los que se hace la instrucción presenten la información de manera interactiva y en contexto. De esta manera, el periodo lectivo queda reservado para llevar a cabo actividades en las que se ponen en práctica y se afianzan los conceptos previamente vistos. Con estas actividades se busca sacar conclusiones en grupo del trabajo individual realizado de manera individual en casa, y así construir conocimiento. En el caso específico del aprendizaje de una segunda lengua también se promueve el uso del lenguaje en contexto y de forma comunicativa.

Los beneficios de esta aproximación a la enseñanza del español como segunda lengua son múltiples tanto para los estudiantes como para el profesorado. Los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con el material tanto como necesiten para estar preparados para la clase, lo cual conlleva que ellos asuman desde el primer momento la responsabilidad de su aprendizaje. Al desplazar la

presentación de la información del centro del aula al tiempo fuera de la misma, el estudiante se convierte en el agente que decide cuanto tiempo va a dedicar a familiarizarse con el material didáctico. Puesto que el material didáctico está a su disposición, los estudiantes pueden recurrir a él, volver a verlo en cualquier momento, como parte de su preparación para la discusión y/o para los exámenes. Si bien esto puede constituir una ventaja, también es cierto que requiere cierta disciplina por parte del estudiante, que puede no sopesar adecuadamente la cantidad de tiempo que realmente necesita para entender lo presentado en el video. Como con todo, esto también lleva un proceso de aprendizaje, y es conveniente hacer que el estudiante sea consciente de su responsabilidad. En nuestra experiencia, tras un par de semanas, los alumnos son conscientes del tiempo que cada uno de ellos necesita y establecen su propio horario o rutina. En general, nos hemos dado cuenta que los estudiantes pasan más tiempo expuestos a los materiales didácticos.

El poner el material didáctico a disposición de los estudiantes antes de la clase también nos ha permitido abordar la pluralidad del alumnado presente en una misma aula. Siempre ha sido un reto abordar la diversidad en la facilidad de comprensión y adquisición de la lengua presente en una clase. Diversos estudios pedagógicos han demostrado que hay una relación directa entre la metodología de enseñanza, el estilo de aprendizaje del alumnado y el grado de adquisición del material (Anderson 1995). Por ello es importante incorporar en lo posible actividades que potencien las actividades de aprendices auditivos, visuales y/o kinestésicos. Sin embargo, esto requiere tiempo, y a veces resulta todo un reto diseñar actividades, que presenten puntos gramaticales y/o el uso de la lengua, que incorporen cada uno de éstos tipos de aprendizaje, y que se puedan llevar a cabo dentro de un periodo lectivo (generalmente entre cincuenta o setenta minutos). Ya que al invertir la clase aumentamos el tiempo de exposición del estudiantado al input, también conseguimos más tiempo y espacio para diversificar los estudios de aprendizaje que incorporamos.

De los tres tipos de aprendices identificados en el párrafo anterior, los que favorecen un aprendizaje kinestésico o táctil suelen ser los más desatendidos² por la dificultad que conlleva representar a cabo actividades que potencien esas capacidades en el tiempo lectivo. Sin embargo, si relegamos las actividades de presentación de información a un tiempo anterior a la hora de clase, dejamos tiempo

para que los estudiantes desarrollen proyectos (pequeños proyectos, juegos de rol, representación de breves escenas, simulaciones con realia, demostraciones, etc.) de manera más continuada en la clase. En definitiva, para facilitar la adquisición de este tipo de estudiantes creamos actividades de *show and tell* que ocupan el periodo de clase y que permiten la puesta en común, la negociación de contenido y a la larga, la adquisición de la lengua a través del uso de la misma.

De la misma manera, es poco común que todos los estudiantes tengan los mismos conocimientos previos de la lengua. Todo profesor se ha visto en la situación en la que en una clase confluyen algunos estudiantes con mayor habilidad auditiva que entienden a la primera, otros que con un par de repeticiones están listos para continuar, y estudiantes que se beneficiarían de una explicación más lenta y con mayor reiteración. Puesto que el material está a disponibilidad del estudiante las veinticuatro horas del día, éste tiene la opción de escuchar, ver y/o interactuar con el material el número de veces que sea necesario dependiendo de su nivel. Hemos notado que aun cuando los estudiantes tienen niveles dispares, se produce cierta homogeneización en cuanto al material que se está tratando en la clase. Esto hace que mayor número de estudiantes puedan participar activamente en las actividades comunicativas que se llevan a cabo en el aula.

Todas estas ventajas se suman y en última instancia contribuyen en la creación de una comunidad de aprendices en el aula (Hall 2001), lo que promueve el aprendizaje activo. Por un lado, como ya hemos mencionado, las tareas de consumo (observación, lectura, etc.) se hacen de manera individual en casa, y las tareas de producción se llevan a cabo en grupos en la clase. En segundo lugar, puesto que las actividades en clase son mayoritariamente colaborativas (en parejas, grupos pequeños, o incluso en conjunto), el aula se establece como una comunidad en la que el aprendizaje es social, compartido y transformativo tanto a nivel académico como social (Hall 2001). Algunos profesores han apuntado la impersonalidad que crea el uso de videos, ya que pueden desplazar la presencia e interacción directa con el profesor. Si bien, esto puede ocurrir, hoy en día hay muchas maneras de evitar dicha desconexión. En la siguiente sección de este artículo trataremos el tema.

Lejos de perder relevancia, el profesor se convierte en una pieza clave en la adquisición e implementación de la competencia lingüística. No queda restringido al papel de presentador de la información, sino que se erige en el facilitador y

moderador. A través de la interacción entre estudiantes y profesor, éste es responsable de crear e implementar actividades en las que no sólo se examine un punto gramatical, sino que se ponga en práctica el tejido sociocultural en el que dicha estructura se integra en el acto de comunicación. De esta manera, adquiere también la función de puente entre la parte cibernética y el contacto en el aula.

Aspectos técnicos y buenas prácticas

Implementar la metodología de la clase invertida de manera efectiva requiere una inversión considerable de tiempo, por parte del profesor (sobre todo las primeras veces que se intente). Aparte de saber manejar toda una serie de materiales y programas informáticos que van más allá del conocimiento de la lengua y su enseñanza, hay que tener en cuenta la posibilidad de que la tecnología no siempre funciona igual para todos los estudiantes. La siguiente sección de este artículo tiene como objetivo presentar varios recursos que el profesorado puede usar para crear materiales educativos en formatos digitales. También incluimos sugerencias y buenas prácticas que buscan maximizar el tiempo empleado en la preparación de los materiales y las clases y reducir las sorpresas y/o posible frustración creada por circunstancias que están más allá del control de los educadores. Esta sección de buenas prácticas está basada en nuestra experiencia como docentes en los últimos cuatro años.

La producción y el uso de material audiovisual con fines didácticos interactivos permiten implementar presentaciones (en formato videos, Power Point interactivos, etc.) donde se puede ver el material antes de la clase. En el formato de impartición de material que estamos proponiendo los videos son la herramienta más común de comunicación del contenido entre el profesorado y los estudiantes. La producción y distribución de material didáctico con (1) contenido y (2) actividades didácticas es lo que veremos en el resto de este artículo. De esta forma de interpolar al estudiantado, se puede expandir en la práctica de lo aprendido fuera del aula a través de un video interactivo cuando la clase tome lugar físicamente. El instructor que confecciona y aparece en los videos y que está en la clase se convierte en el mediador de la información, creando una presencia continua, lo cual es una de las bases en la creación de una comunidad de aprendices.

Hay una serie de cuestiones técnicas que deben tenerse en cuenta para poder obtener los resultados necesarios de producción y distribución de material

audiovisual didáctico. En nuestra experiencia es extremadamente importante que el profesor esté presente en el video (tanto visual como auditivamente) para tener el efecto de mediador e impartidor del material. La presencia del profesor en el material también contribuye a la creación de la comunidad de aprendices. Para poder producir estos videos se necesita mínimamente una computadora con conexión a internet además de tener unos alumnos con acceso a internet en casa o en la escuela. Debido a que la producción y distribución de videos requiere material informático con conexión a internet, todos aquellos que viven en sociedad con esta infraestructura podrán hacerlo. Presuponemos que la mayoría de los instructores que viven en países desarrollados tienen estos requisitos. Por eso, vamos a lo específico de la producción de videos de instrucción.

Video

Para empezar, se requiere de un lector o grabador de pantalla o parte de la pantalla para hacer videos. Estos programas permiten trasponer la interacción del instructor con el ordenador en un video que después los estudiantes podrán ver. Hoy en día, hay en el mercado programas de más de cientos de dólares, así como programas gratuitos que permiten hacer básicamente lo mismo: grabar la pantalla del ordenador. Simplemente buscando bajo los términos "Screen Recorder" o "Screen Capture" en un buscador general, y se encuentran varios programas de Windows y Mac que nos permiten convertir lo que pasa en la pantalla en un video. Camtasia Studio y Movavi son dos de estos programas. La ventaja más destacada de ambos es que los funcionan tanto con el sistema operativo de Windows, como con el de Mac. No obstante, es importante recordar que desde la versión Snow Leopard cada computadora de Apple tiene su propio grabador de pantalla integrado para hacer este tipo de videos. Para aquellos que apenas comienzan en la producción de material didáctico recomendaríamos usar el programa integrado de las computadoras de Apple u Ocam para Windows: éste último es un programa gratuito. Mientras el programa de Apple produce el video en formato interno de .mov el de Ocam produce videos formato MPEG-4, reconocido por la mayoría de aparatos que se conectan a internet.

Ya que el grabador de pantalla convierte en un archivo de video todo aquello que se muestre en la pantalla o parte de la pantalla, es una pieza central en la producción de material. El potencial del video no tiene límites. Todo lo que pueda

mostrarse en una pantalla, puede aparecer en un video, y por tanto puede aparecer en cualquier equipo moderno que se conecte a internet (teléfono inteligente, tableta, televisión inteligente, portátil, etc.). En pocas palabras, el grabador de pantalla se encarga del aspecto exclusivamente visual del video.

No obstante, el instructor es quien da vida a todo lo que pasa en la pantalla. Existen multiplicidad de videos que presentan puntos gramaticales, de vocabulario y culturales a nuestra disposición en todas y cada una de las plataformas digitales. Si bien, en ocasiones estos videos pueden ser de gran ayuda, en nuestra experiencia puede llevar más tiempo ajustar dichos videos (a lo mejor presentan el punto gramatical que nos ocupa, pero usan un vocabulario que todavía no se ha visto en clase, lo hacen a un nivel más avanzado del de la clase, o como ocurren en muchos casos, solo presenta una parte del material que uno necesita) al contexto específico de nuestra clase, que crear el video nosotros mismos. Aquí entra en juego el uso de la cámara web.

Como hemos mencionado anteriormente, la explicación del contenido del video o mediación cuando se usa video o actividades de otra persona por el instructor es esencial en esta forma de impartir clase. Nuestra meta es hacer que el uso de la tecnología no cree una separación impersonal entre la persona que imparte la clase y la persona que aprende, sino que contribuya a la creación de una comunidad de aprendices en el aula. Por eso, aunque se use uno de los muchos videos excelentes que hay en el internet sobre una cuestión gramatical, cultural o auditiva, el profesor debe estar presente. La presencia del instructor, ya sea al principio, en medio y/o al final explicando hace que, aunque el material no lo haga él, el video es del instructor. ¿Cómo hacer que la cámara con el instructor aparezca en la pantalla?

Se puede usar el programa que viene con la cámara web, pero algunos ocupan mucho espacio en la pantalla, haciéndolos imprácticos. Se necesitan programas que demuestren la cámara—en particular el instructor—sin tomar todo el espacio del video. Programas como Yawcam para Windows, entre otros, permiten tener lo capturado por la cámara web—en este caso, el instructor—al tamaño deseado, y en la parte de la pantalla que se prefiera. Así, si por un lado, se está grabando la pantalla, por una esquina se está grabando también al profesor hablando. La grabación simultánea del contenido y el profesor explicándola crea la ilusión de (1) la presencia y de (2) una unificación entre lo que hay en el video-interactivo y lo que pasa en la clase. Esto, nuevamente, contribuye a crear una

comunidad y aumentar el sentido de grupo. Esta unificación no es sólo por el contenido de la clase sino por el profesor que está presente tanto en el aula como en el video asignado como parte de la tarea/preparación en casa. Si bien es importante la presencia física (a través de la imagen) del profesor, también es esencial que se le escuche. Para ello necesitaremos un micrófono con el que grabarnos.

Audio

Ya que tenemos el contenido de nuestra lección lista y/o en formato visual, hablemos de la relevancia de tener la voz del profesor en dichos videos. Junto con el grabador de pantalla, el uso del micrófono permite que a través de los videos se explique un punto gramatical, una cuestión de cultura o asignar una tarea. Con la voz del profesor, el contenido de la pantalla—o del video—toma vida y unidad, una de los objetivos que nos pusimos al implementar una metodología como la de la clase invertida. Se puede usar el micrófono de la videocámara o de la computadora, que usualmente tiene una calidad aceptable. Pero, si la calidad es mediocre siempre se puede invertir en un micrófono de puerto USB de alta calidad, que lleva el audio del video a un nivel más profesional. Aquí el instructor debe ver su presupuesto y decidir de acuerdo con ello. No obstante, para cualquier principiante el micrófono de la computadora o cámara web sirve para comenzar hacer este tipo de actividades tecnológicas interactivas y ver cuál es la respuesta del estudiantado.

El video puede presentar todo lo que una página de texto tiene: oraciones con espacio en blanco, asociaciones, etc. No obstante, el micrófono de la computadora ayuda a crear material audio interactivo e ir más allá de lo que se puede hacer en papel. Esta es una de las singularidades y superioridad del video con audio sobre el texto escrito.

- A. Por ejemplo, en vez de asignar un tipo de ejercicio de llenar los espacios en blanco se puede hacer que el estudiante escoja los verbos auditivamente conjugados.
- B. Ya que se tiene el audio, se puede enunciar una oración completa y hacer que el estudiante escoja una de tres fotos que representa lo que se está diciendo.
- C. Se pueden hacer actividades completamente auditivas donde no haya texto o imágenes para enfatizar la discriminación auditiva. Este tipo de actividades

ayudan a superar la reticencia de los estudiantes ante el componente auditivo del aprendizaje de una lengua.

Si se quiere crear actividades exclusivamente auditivas, sin video, se puede dar de alta una cuenta en www.soundcloud.com y grabar una actividad de audio que los estudiantes pueden hacer fuera o dentro de la clase. El micrófono, con video o sin él, es un instrumento esencial en esta forma de impartir un español vivo y dinámico que supera las tradicionales actividades en papel. Además, el uso del micrófono es la primera forma de mediar lo que se presenta en una tableta, teléfono inteligente o computadora portátil. Aunque la actividad sea fuera o dentro de clase, el hecho que el instructor medie—presente y hable—permite superar lo impersonal de la tecnología. La voz complementa muy bien lo que aparece en pantalla además de ser un instrumento en sí para docenas de nuevas actividades para aprender español. Así el grabador de pantalla con audio e imagen del instructor hacen que el video sea completamente mediado y asegure que no haya una desconexión entre el estudiantado y el profesorado.

Las plataformas de distribución

El servidor es la plataforma en internet para almacenar y distribuir videos, presentaciones auditivas o audiovisuales que hayamos creado. Es conveniente que la plataforma que se elija tenga las siguientes características. Por un lado, nos permita (1) recopilar los videos para uso futuro, y además nos (2) permita incorporar estos videos en plataformas escolares (Jenzabar, Moodle, Blackboard, blog personal, etc.). Hay varias plataformas, incluyendo Amazon que, por una cuota mensual, nos permiten guardar y distribuir los materiales ya mencionados. Entre las plataformas más conocidas, y gratuitas, están Youtube, Dailymotion, Vimeo, etc. Cualquier plataforma que ofrezca la posibilidad de almacenaje y distribución vale la pena.

Por lo general, estas plataformas están escritas en código html, lo que permite que puedan ser vistas en cualquier dispositivo con pantalla y conexión a internet. Así, la distribución, sin importar el dispositivo que use el estudiante, está asegurada. Ahora sí, es importante que el instructor tenga en cuenta qué plataformas permite su institución. Por ejemplo, cuando comenzamos a usar Youtube como manera de distribuir los videos, los estudiantes comentaron que no podían ver los videos cuando estaban en el campus. Tras unas vueltas, finalmente preguntamos al

departamento de informática y nos informaron que para evitar el uso indebido o abusivo del ancho de banda para ver videos—en la mayoría de los casos no relacionados con las clases, Youtube estaba vetado durante ciertas horas. La solución, usar otra plataforma que no esté restringida.

Otra ventaja de usar una plataforma de almacenamiento y distribución de videos, es que el instructor sólo tiene que incluir el video al copiar el código que la misma plataforma de almacenaje (Youtube, Dailymotion, Vimeo, etc.) provee—para colgarlo en la plataforma institucional (Jenzabar, Moodle, Blackboard, etc). Así, el estudiante puede encontrarlo en el sistema provisto por la institución, sin perderse en el vasto terreno de videos en línea.

Si no hay ningún veto de servidores por parte de la institución así como ninguna plataforma institucional—Jenzabar, Moodle, Blackboard, etc.—se puede usar el mismo portal del instructor en la plataforma que almacena los videos. De esta manera, el estudiante encuentra el video en la misma plataforma. Si se titulan con la fecha cuando se tienen que ver esos videos—o se usa el título de la tarea—se puede facilitar que los estudiantes encuentren el video específico. Para aquellos instructores con más conocimiento, pueden tener su propio servidor de videos accesible a través de internet. Para eso, hablen con la persona encargada de la tecnología en su escuela para ver si tienen un servidor. Si no existe, sería bueno pensar en una inversión. Esta solución requiere un poco más de conocimiento básico de incrustar los videos en una plataforma institucional, y es recomendado para los más avanzados. Para empezar, Youtube, Vimeo, Dailymotion, etc. pueden ayudar.

Si bien tener programas específicos que tienen una excelente función para hacer lo que fueron programados es efectivo—Ocam, Yawcam, etc. —también es buena idea usar programas que nos proveen todo en uno. Grabar la pantalla, grabar del micrófono, y de la videocámara—sin la necesidad de tener programas independientes se puede hacer con estos programas. Uno de ellos es Wirecast, que permite una amplia gama de opciones para incorporar, audio, video, pantalla con audio de la pantalla para videos, fotos, etc. Con este tipo de programas se puede crear un video totalmente interactivo que pasa de la pantalla al instructor, de un ejercicio al audio, y de vuelta al instructor, en un mismo video. Debido a este cambio constante entre un aspecto de la grabación a otro, se requiere un periodo de aprendizaje o práctica. Son recursos excelentes pero su flexibilidad y gran variedad

de fuentes puede hacer su uso complejo y abrumador. Por ello, hemos relegado estos programas al final del ensayo. Consideramos, que a menos que uno tenga bastante experiencia en estas cuestiones, es más productivo conocer lo elemental primero. Todas las opciones que hemos mencionado en las secciones anteriores permiten elaborar videos de buena calidad: grabador de pantalla, excelente audio, la cámara web para el video del instructor, etc. Al conocer los aspectos esenciales en la mediación del contenido por parte del instructor se puede hacer ejercicios específicos: visuales, auditivos, ambos, etc.

Tras haber creado materiales durante varios semestres, hemos llegado a la conclusión de que un programa como Livestream Procaster, www.new.livestream.com (es un programa gratuito) nos provee con todos y cada uno de los recursos que necesitamos para crear materiales interactivos. Este programa, una vez conectado a internet, permite la grabación simultánea de una sección de la pantalla (en la que podemos tener una presentación de Power Point, o un documento de Word, video, audio, etc.), el audio y el video del instructor. Está hecho para que sea fácil el cambio entre la grabación del instructor en toda la pantalla y se pueden construir transición entre la pantalla con video del instructor en una esquina o a lado. Programado, Procaster además puede automáticamente subir el video a la página web personal del instructor en www.livestream.com. Y si se programa, Procaster también puede hacer una copia del video y guardarlo localmente. Por estas razones, dicho programa graba un video y lo cuelga para que el instructor pueda después mandar el enlace o incluirlo en otras plataformas educativas, etc. Nosotros personalmente evitamos subirlo automáticamente y preferimos colgar el archivo de video en la plataforma. Además, esta práctica resuelve posibles problemas con el ancho de banda ya que divide los videos en varios fragmentos. Por ese motivo, es siempre más práctico hacer un video local antes de subirlo a internet.

Conclusiones

Al considerar las preguntas, ¿qué español enseñar? ¿Cómo enseñarlo? y ¿cuál es el mejor uso del tiempo en clase? nos damos cuenta que la metodología de la clase invertida nos permite abordar con mayor éxito la diversidad del estudiantado que forma las clases de español como segunda lengua. Aun cuando la presentación explícita de material didáctico tiene su valor educativo, en estos dos años nos

hemos dado cuenta que ésta no es más efectiva por hacerse durante el tiempo de clase. Por el contrario, sí que hemos visto un aumento en la participación del estudiantado, así como en el número de estudiantes que práctica/instrucción, discusión/aplicar conceptos, evaluación/corrección. Los estudiantes llegan a las clases de español con un conocimiento de la lengua cada vez más divergente. Además, en una misma aula tenemos estudiantes con diferentes dificultades o facilidades de aprendizaje. El uso de material audiovisual e interactivo fuera del salón, nos ha permitido abordar un mayor rango de formas de aprendizaje lo cual ha repercutido positivamente en la retención de adquisición del material.

La producción de material didáctico mediado por el profesor es un gran trabajo al principio al tener que aprender una nueva forma de impartir el material de clase usando programas que se encuentran en internet y un ordenador. Pero, este trabajo vale la pena al ver los resultados: una clase que pasa el tiempo practicando lo aprendido, además de trabajar en solucionar los malentendidos o el uso de la lengua en contexto. Además, al producir material didáctico que se puede entregar vía internet el profesor se pone a nivel del material producido por las grandes compañías de libros de enseñanza de español. A comparación de este material impersonal, la presencia del profesor permite que se desarrolle una interacción personal y directa (aunque sea a través de la red) entre el estudiantado, el contenido de la clase—que se entrega en diferentes formas—y el profesor. La presencia del profesor en el material didáctico en forma de video y audio contribuye a cerrar cualquier grieta social que el uso de la tecnología pueda crear.

Bibliografía

- Anderson, James A. (1995). Toward a framework for matching teaching and learning styles for diverse populations. En Ronald R. Sims, y Serbrenia J. Sims (eds.) *The Importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education*, Westport CT: Greenwood Press.
- Bergmann, Jonathan y Aaron Sams. (2012): *Flip your Classroom: Reach Every Students in Every Class Every Day*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Hall, Joan K. (2001): *Methods for Teaching Foreign Languages: Creating Community of Learners in the Classroom*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Lee, C., y Smagorinsky, P. (2000): Introduction: Constructing meaning through collaborative inquiry. En C. Lee y P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp.1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Sarasin, Lynne C. (1999): *Learning Style Perspectives: impact in the classroom*. Madison: Atwood Publishing.

Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/> 01 Sep 2014.

Tucker, Bill (Winter 2012): "The Flipped Classroom" En: *Education Next*, Vol. 12, No. 1

¹ De aquí en adelante, clase invertida.

² Aunque no es parte del enfoque de este artículo, la evaluación, es otro gran reto que se presenta al desarrollar actividades que potencien los puntos fuertes de los estudiantes táctiles (Lynne 1999).

“Sacar Jugo” al cuento con expresiones coloquiales

José Rubio Gómez^A

Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk (Rusia)

RESUMEN: Los profesores de español como lengua extranjera utilizan diferentes metodologías en el aula, muchos de ellos se apoyan en libros de texto y otros materiales. Sin embargo, con estos libros se suele enseñar el lenguaje formal y se desatiende el lenguaje informal y coloquial que normalmente utilizan los hispanohablantes en la calle o con sus amigos. En este artículo se propone una solución para enseñar fraseología, locuciones y expresiones coloquiales a través de pictogramas; además, el estudiando puede mejorar su nivel lingüístico a través del auto-aprendizaje.

Lenguaje formal vs lenguaje coloquial

¿Todas las personas que hablan la misma lengua se comunican de la misma manera? Esto solucionaría muchos problemas de comunicación, sobre todo para los estudiantes de español, pero lamentablemente no es así. En las aulas se suele enseñar el lenguaje formal, compartimos las reglas gramaticales y buscamos las estrategias para ponerlo en práctica. Sin embargo, esto no se puede aplicar a todas las situaciones porque dependemos del contexto en el cual estemos inmersos. Un estudiante no utiliza el mismo nivel discursivo con un profesor de universidad que con sus amigos en un bar.

Por lo tanto, debemos saber diferencias entre lenguaje formal y lenguaje coloquial, aunque tampoco podemos olvidarnos del lenguaje vulgar. Los libros de textos y materiales para el profesor de español están repletos de actividades para adquirir los conocimientos del lenguaje formal, pero se olvidan en muchas ocasiones del lenguaje coloquial o informal. ¿Qué ocurre cuando viene un estudiante de español a España o conoce un hispanohablante nativo? Piensa que tiene un nivel adecuado para mantener una conversación, pero se da cuenta de que no entiende todo lo que percibe, hay algo que no le han enseñado en clase. Existe una gran riqueza en el nivel lingüístico de la lengua española, lo mismo nos ocurre a los hispanohablantes nativos cuando vamos a otra región, hay palabras que no hemos escuchado en nuestra vida.

^A **José Rubio Gómez** es fundador de EducaSpain (Red Internacional de Enseñanza del Español). Maestro de Educación de Educación y Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Salamanca y Máster en Estudios Hispánicos por la Universidad de Cádiz. Experiencia como docente universitario en Rusia (Universidad Estatal de Novosibirsk y Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk). Su dirección de correo electrónico es: Correo electrónico: joserub87@gmail.com

¿Cómo se aprende el lenguaje coloquial? Muchos estudiantes de español tienen que aprender nuestra lengua en su país de origen porque supone un gran esfuerzo económico el hecho de desplazarse a un país de habla hispana. Allí pueden coincidir tanto con profesores nativos como profesores no nativos. Por otro lado, aquellos que disfrutan de una inmersión lingüística tienen más posibilidades de adquirir el lenguaje coloquial “de la calle” porque se integran en la sociedad y crean un círculo de amigos con personas locales, conocen de primera mano su cultura, tradiciones costumbre. Este tipo de lenguaje se adquiere, no se aprende, se necesita mucha práctica y escucharlo en repetidas ocasiones. Un estudiante siempre intenta hablar de la misma manera que una persona nativa, se siente mucho más seguro cuando alcanza un gran nivel lingüístico.

En este artículo se comparte una forma de adquirir este lenguaje sin la necesidad de desplazarse, a través de pictogramas. No todas las expresiones se pueden utilizar en todos los contextos, como ya se ha mencionado, incluso muchas de estas expresiones pueden ser vulgares. En esta ocasión, solamente se va a trabajar con expresiones y locuciones relativas a la alimentación, utilizando las definiciones que aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española.

Autoaprendizaje del lenguaje coloquial

Los niños, en la etapa de la educación infantil, aprenden a leer con pictogramas. No tienen un alto nivel lingüístico, no saben leer, pero pueden relacionar una imagen con su significado. Sin embargo, cuando llegamos a la etapa adulta es realmente difícil encontrar estos textos, simplemente encontramos palabras y palabras con textos interminables en la mayoría de los libros, disfrutábamos mucho de nuestra niñez siempre con los dibujos. ¿Y por qué no aprendemos el lenguaje coloquial a través de dibujos?

La lengua española es muy rica, existen miles de expresiones locuciones que se han utilizado desde hace varios siglos atrás, además existe la ambigüedad en el nivel semántico. Conocemos el ejemplo de *gato* porque, por una parte, es un animal y, por otra parte, es una herramienta que se utilizar para elevar los automóviles. Lo mismo ocurre con una gran cantidad de palabras.

En la ciudad de  había un par de  que eran uña y , siempre estaban juntos. Antonio y Javier vivían en la misma . Los dos  estaban en la edad del  y se pasaban las tardes fumando  en una .

- **Granada:** Es un municipio y una ciudad española, capital de la provincia homónima, en la comunidad autónoma de Andalucía. Está situada en el centro de la comarca Vega de Granada, a una altitud de 738 msnm, en una amplia depresión intrabética formada por el río Genil y por el piedemonte del macizo más alto de la península ibérica, Sierra Nevada, que condiciona su climatología.
- **Pavo:** Hombre soso o incauto.
- **Uña y carne:** Dos cosas o personas son uña y carne cuando son inseparables, cuando siempre van juntas, cuando entre ellas hay un gran vínculo o amistad.
- **Manzana:** Espacio urbano, edificado o destinado a la edificación, generalmente cuadrangular, delimitado por calles por todos sus lados.
- **Pollo:** Hombre joven, aludido o invocado por persona de mayor edad.
- **Edad del pavo:** Aquella en que se pasa de la niñez a la adolescencia, lo cual influye en el carácter y en el modo de comportarse.
- **Chocolate:** hachis
- **Pipa:** Utensilio para fumar, consistente en un tubo terminado en un recipiente, en que se coloca y enciende el tabaco picado u otra sustancia, cuyo humo se aspira por el extremo de la boquilla del tubo

José Rubio Gómez

@EducaSPAIN

3

Imagen 1. Vista preliminar del libro “Hambre de vida” (Rubio 2013: 3)

El lenguaje puede llegar a ser vulgar en algunas ocasiones, lo cual no es apto para todas las edades. El sexo o las drogas están muy presentes en nuestra habla, utilizando infinidad de expresiones. Además, utilizar algunas expresiones que en un principio pueden parecer normales entre españoles, pueden ser realmente ofensivas si son utilizadas en otras culturas y pueden crear grandes malentendidos.

Al cabo de un rato, la chica  . Antonio se puso como un  y más fresco que una  dijo:
- ¡Yo contigo,  y  ! Vaya  que tienes.
Segundos después, la mujer le dio una  y le mandó a la  mientras se alejaba:

- **Vino:** Tercera persona del singular del pretérito indicativo del verbo venir.
- **Ponerse como un tomate:** Sonrojarse, azorarse.
- **Ser más fresco que una lechuga:** Ser muy descarado
- **¡Yo contigo, pan y cebolla!**: Expresión con la que se indica que una persona siente un amor muy grande por otra aunque no tengan lo suficiente para vivir.
- **Pechuga:** Pecho de hombre o de mujer.
- **Dar una torta:** Bofetada en la cara.
- **A la porra:** A paseo.

Imagen 2. Vista preliminar del libro “Hambre de vida” (Rubio 2013: 12)

Propuesta didáctica

Un estudiante de español no necesita un profesor para aprender estas nuevas expresiones idiomáticas, ahora tiene la posibilidad de leer su significado e indagar individualmente mediante el auto-aprendizaje. Se pueden trabajar todos los niveles, desde nivel básico mediante la adquisición de vocabulario en los diferentes campos semánticos: carnes, pescados, frutas, verduras y hortalizas, bebidas, etc., como podemos ver a continuación con la actividad 1.

En el nivel intermedio se pueden profundizar los conocimientos, ampliar el vocabulario y relacionar la imagen con su significado. La actividad 2 está diseñada para alumnos con este nivel.

Ya en el nivel avanzado podemos trabajar todas las expresiones idiomáticas para que el alumno adquiera altas competencias lingüísticas, tal y como vemos en la actividad 3.

Actividad 1

¿A qué grupo alimenticio pertenecen las siguientes palabras?

- *Pipa*
- *Calabacín*
- *Chorizo*
- *Merluza*
- *Flan*
- *Agua*
- *Aguacate*

Actividad 2

Rellena las siguientes oraciones con las palabras que están a continuación: melones / bombón / ostras / pan / mora / naranja.

Antonio volvió la mirada y vio una mujer....., con un vestido.....que era un..... y exclamó:

- *¡.....! Vaya par de..... que tiene esa chica.*
- *Tienes razón, está para mojar..... –respondió Javier-.*

Actividad 3

Relaciona cada una de las siguientes expresiones con una situación determinada: fiesta o conflicto.

- *Pasárselo pipa*
- *Hacer picadillo a alguien*
- *Llevar una castaña*
- *Dar una castaña*
- *Ir bien cocido*
- *Poner a alguien como un pulpo*

Este material no solamente está diseñado para estudiantes de español, sino que también puede servir de entretenimiento a personas nativas, sin olvidarnos de las personas de avanzada edad porque realizan ejercicios mentales a la hora de inferir el significado entre la imagen y el texto.

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Bibliografía:

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.
Rubio, J. (2013): *Hambre de vida*. Segovia: EducaSpain.

Proyecto Club Latitud: Hacia una inmersión y un intercambio lingüísticos y culturales

Beatriz Sedano Cuevas¹
UNED (España)

RESUMEN: En este artículo se hace una reflexión sobre el proceso de inmersión lingüística y se presenta una experiencia práctica real con un grupo de intercambio lingüístico de estudiantes residentes en Madrid. Muchos de nuestros estudiantes viven por un tiempo en España, pero no tienen demasiadas oportunidades de practicar la lengua en contextos reales porque se relacionan con otros extranjeros o su contexto de trabajo es en inglés. ¿Por qué no usar esa circunstancia para que practiquen de forma real y auténtica? Se muestran la creación de un club a través de Facebook en el que se proponen actividades culturales y una actividad concreta, con preactividades para la clase, la experiencia de la actividad y posactividades de expresión e interacción escritas.

Introducción y Contexto

Cuando nuestros estudiantes se encuentran en un contexto de inmersión lingüística porque estudian o viven en un país de la lengua meta por un tiempo, resulta imprescindible aprovechar esta situación para realizar prácticas y actividades que ayuden a favorecer su competencia intercultural y su autonomía y ayudarles a convertirse en “agentes sociales” (Consejo de Europa, 2002: 23), que actúan, cooperan y negocian en esa lengua para conseguir sus objetivos.

Como dice Areizaga (2002: 161), “en la enseñanza de lenguas, el componente cultural es un elemento fundamental para una didáctica que busca el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural”. Si queremos que nuestros alumnos desarrollen esa competencia y sepan desenvolverse en situaciones reales de comunicación, es imprescindible incluir en nuestras actividades ese componente cultural contextualizado lo más auténtico y cercano a la realidad posible, aunando algo que no debería separarse como son la competencia lingüística y la cultural.

Por eso debemos reivindicar ese aprovechamiento del contexto para realizar una práctica experimental con el objetivo de aumentar la competencia intercultural frente a la artificialidad de los libros (Sadow, 1987). Es verdad que muchos

¹ **Beatriz Sedano Cuevas** Licenciada en Filología Hispánica y Literatura Comparada. Máster de Lingüística Aplicada a ELE. Docente de ELE desde hace 7 años en diferentes escuelas de Granada, Burgos, Madrid y experiencia con todo tipo de niveles y nacionalidades. Actualmente está realizando el período de investigación para el Programa de Doctorado de TICS en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas de la UNED. El tema es la enseñanza de ELE online con fines turísticos. He participado como tallerista en otros Encuentros de profesores como: XV Encuentro Práctico de Profesorado de ELE Madrid. Edinumen e International House. 28-29 de Marzo X Foro de Profesores de ELE. Universidad de Valencia. 7-8 Marzo 2014 Encuentro de Profesores de Español en Escandinavia. Instituto Cervantes de Estocolmo 14-15 Junio 2013. Su dirección de correo electrónico es: beatrizsedanocuevas@gmail.com

manuales presentan materiales muy válidos e interesantes para el tratamiento del componente cultural, pero muchas veces resultan artificiales frente al contexto de la realidad fuera del aula. Por eso, resulta lógico compaginar las actividades de clase con la experiencia práctica fuera de la misma.

Los alumnos a los que va dirigido el proyecto comparten una serie de rasgos comunes:

- Todos se encuentran en contexto de inmersión ya que son alumnos residentes en Madrid.
- Además todos tienen su contexto de trabajo en inglés.
- Derivado de lo anterior, todos sufren una falta de práctica en situaciones reales.
- Y al contrario, no les faltan ganas de conocer gente, hacer cosas en Madrid y de practicar el español.
- En definitiva, todos comparten una gran motivación y un deseo de pertenecer a un grupo y a una comunidad en España.

Descripción

El proyecto del Club Latitud consiste en algo más que una actividad educativa. Se trata de una experiencia vital y auténtica para aprender una lengua o lenguas porque también es un intercambio no solo de lenguas, sino también de opiniones, sugerencias y experiencias.

La idea surgió de una profesora con alumnos muy motivados con ganas de vivir experiencias, de conocer la ciudad en la que vivían por un tiempo, de conocer gente, y de su necesidad de practicar la lengua de forma auténtica y en contextos reales, ya que la mayoría de estos alumnos no tenían la oportunidad por ser profesores de inglés o porque siempre se relacionan con personas de su misma lengua.

Se trata de un club en el que sus miembros, alumnos de esta profesora y españoles residentes en Madrid que quieren conocer gente y practicar lenguas también, hacen una actividad cultural cada mes. La primera propuesta la hace el profesor pero la idea es que cada mes una persona diferente haga una propuesta diferente según sus gustos o preferencias.

El grupo se ha creado a través de un grupo privado de Facebook, y a través de esta red social se hacen las propuestas, invitaciones, comentarios, *feedback* y opiniones de cada actividad. De esta forma ya desde el comienzo se genera la interacción escrita de forma auténtica y espontánea con sus otros compañeros y españoles miembros del grupo.

Respecto al uso de Facebook, hablaremos brevemente sobre el uso de las tecnologías de la información de la comunicación (TIC) y las redes sociales en el aprendizaje. Como señala, Martínez Arbelaiz (2003: 591) “en el contexto de inmersión, en principio, el contacto constante con la cultura al que se ven sometidos los alumnos parece que hace innecesaria la utilización de los medios tecnológicos”. Pero, si tenemos en cuenta la importancia que tienen las redes sociales en el entorno actual para comunicarse, incluso con la gente que ves cada día, y la gran oportunidad de input y output que nos ofrecen, parece que una combinación de TIC y contacto con la realidad, cobra sentido, siempre que se mantenga el equilibrio adecuado.

Una vez que se ha propuesto una actividad y se han puesto de acuerdo en un día y hora, el profesor realiza una hoja de trabajo para trabajar con la actividad: preactividades de calentamiento para activar el vocabulario, presentar el contexto de la actividad, romper el hielo y relajarse; durante la actividad a través preguntas y ejercicios de expresión oral; y posactividades de expresión e interacción escrita.

Además de estas actividades preparadas y más controladas, la idea es que se genere una situación espontánea, real y comunicativa, ya que los alumnos van a tener que interactuar con los otros alumnos y con los españoles durante toda la actividad, tanto de forma escrita como oral. Los alumnos no van a estar tan preocupados de repetir o de hablar correctamente ya que se genera un ambiente relajado y natural.

Objetivos

Participar en una actividad de intercambio e inmersión lingüísticos para practicar de forma auténtica la lengua meta.

Contenidos

En cada actividad el profesor diseñará unos contenidos gramaticales, léxicos, funcionales o culturales específicos, como veremos más adelante en una actividad concreta realizada.

Habilidades y destrezas

- Expresión e interacción escritas cuando escriben para ponerse de acuerdo y hacer comentarios y opiniones.
- Comprensión de lectura cuando leen lo que el profesor y otros compañeros escriben.
- Expresión e interacción orales durante toda la actividad.
- Trabajo colaborativo y cooperativo.

Funciones de lengua

- Invitar, ofrecer, aceptar o rechazar una propuesta.
- Negociar, ponerse de acuerdo.
- Expresar opinión, acuerdo y desacuerdo.
- Hablar en pasado sobre una actividad realizada.

Contenidos culturales y pedagógicos

- Colaborar y negociar con los compañeros para llegar a un acuerdo.
- Reflexionar sobre la importancia de ser capaces de comprender y producir textos escritos y orales referentes a la opinión sobre un tema.
- Ser conscientes de las necesidades hoy en día de manejarse con soltura en la web 2.0 y lo que implica el proceso de expresión escrita.
- Inmersión lingüística y cultural, ya que comparten con otros alumnos y españoles una actividad que les pondrá en contacto con costumbres españolas (ir a un museo, ir a un bar).

Evaluación y feedback

El profesor les pasará luego un cuestionario sobre la actividad, a través de Google Drive o la propia página de Facebook.

Primeros pasos

La primera actividad como grupo heterogéneo que no se conoce entre sí, al igual que sucede en la vida real, fue la presentación de los miembros del grupo de manera virtual, es decir, a través del grupo privado de Facebook, con una foto y un

breve texto a través de la cual ya se realiza la primera actividad de expresión escrita, de presentación de uno mismo y de descripción.



Dawn Surgenor

28 de marzo

Soy Dawn y vivo aquí en Madrid con mi marido y mi nuevo hijo Santi! Soy escocesa y por eso, me gusta tomar cervezas y conoce gente nueva 😊! También, me encantan los caramelos como puedes ver en esta foto, jejejeje! Un abrazo a todos



Figura 1. Muestra de presentación de uno de los miembros en el grupo privado de Facebook.

Ejemplo de actividad realizada: Visita al Andén 0: la estación fantasma de Chamberí.

El ejemplo de actividad realizada por el club es la visita a la estación de Chamberí, una antigua estación de metro de Madrid abierta en los años 20, abandonada en los 60 y conservada tal cual se cerró. El componente cultural amplio que puede aplicarse, histórico sobre la revolución industrial, el desarrollo tecnológico y los

transportes, la guerra civil, etc. generó un interesante debate entre los miembros del grupo de intercambio.

Propuesta

En primer lugar se hace la propuesta a la actividad, la cual debe tener siempre un componente cultural y otro de ocio. En esta primera ocasión la propuesta fue hecha por el profesor, pero la idea es que cada vez sea hecha por los alumnos o miembros del grupo y se genere expresión escrita y aprendizaje de fórmulas para invitar, proponer y hacer sugerencias.

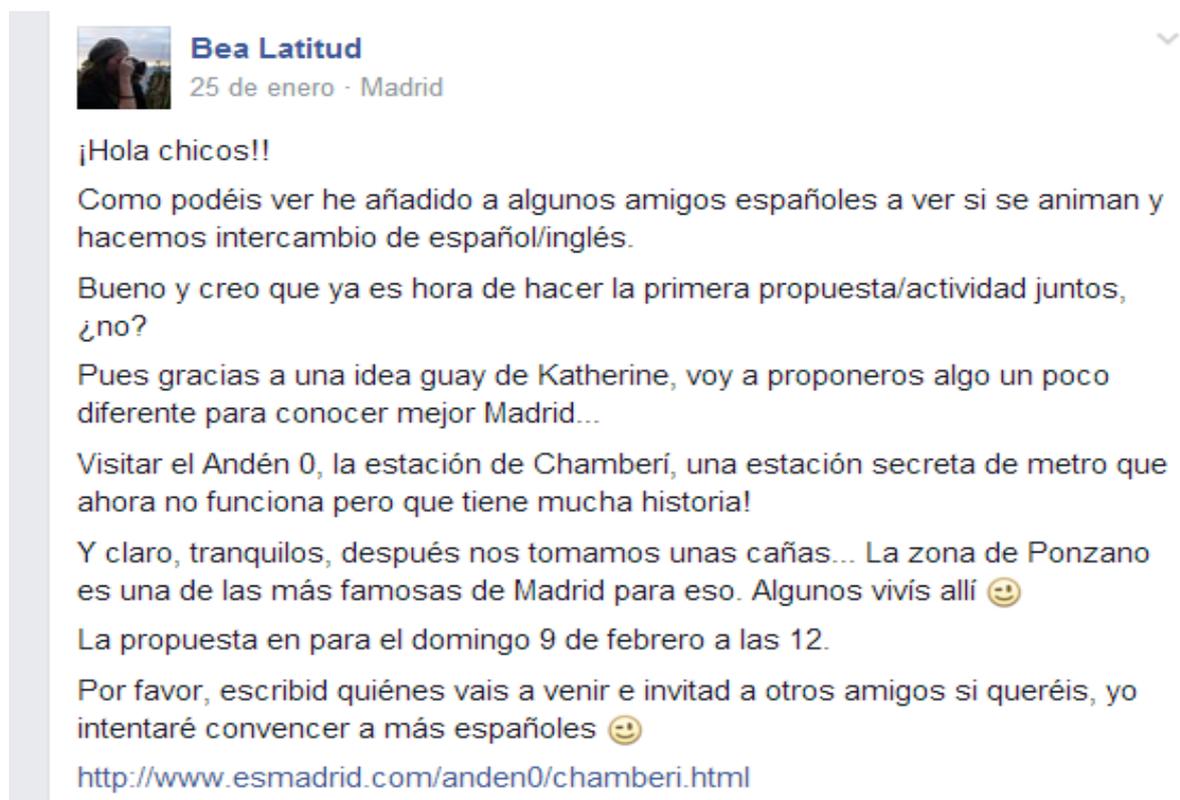


Figura 2. Muestra de propuesta del grupo privado de Facebook.

Como es lógico, después de una propuesta vienen las respuestas. Aquí los alumnos están generando una interacción escrita de forma espontánea y están usando fórmulas de aceptación, rechazo, etc.



Figura 3. Muestra de las respuestas del grupo privado de Facebook.

Descripción y secuenciación de las actividades

Preactividades

Estas preactividades pueden realizarse en clase o fuera de la clase en un bar o cafetería y tienen como objetivo la activación del léxico y de los conocimientos previos sobre el tema de la visita. A continuación mostramos una serie de tipologías y los ejemplos en cursiva:

Ejercicios de vocabulario:

Antes de ir de visita, vamos a ver un poco de vocabulario que puede ser útil. Comenta con tus compañeros qué significan estas palabras. Si no las conocéis las podéis buscar en el diccionario.

- *Andén*

- *Vía*
- *Estación fantasma*
- *Guerra civil*
- *Bombardeos*
- *Diseño*
- *Recorrido*
- *Refugio*

Expresión oral o escrita relacionados con la gramática que se quiera practicar, como por ejemplo formular hipótesis:

¿Por qué piensas que la llaman “la estación fantasma”? Haz hipótesis con tus compañeros:

Probablemente hay fantasmas allí.

Quizás...

A lo mejor...

Tal vez...

Posiblemente....

Preguntas a modo de concurso para hacerlo más dinámico y competitivo:

Un poquito historia del metro de Madrid.

Vamos a hacer un concurso por grupos para responder a las siguientes preguntas sobre el metro. Podéis usar Internet (móvil u ordenador) para buscar las preguntas.

Tenéis 30 minutos. Vamos a ver quiénes son más rápidos:

¿Sabes...?

¿Cuándo se creó la primera compañía de metro?

¿Y cómo se llamaba?

¿Cuál fue la primera línea? ¿Y cuál era su recorrido o ruta?

¿Cuántas personas cabían en un tren? ¿Y ahora?

¿Cuántas estaciones y líneas tiene el metro de Madrid ahora?

¿Cuántas personas usan el metro cada año?

Lectura de un texto sobre la visita cuya longitud y dificultad se pueden adaptar a la situación o nivel de los alumnos. De forma alternativa al texto si se hace la actividad en clase se puede ver un vídeo sobre la estación y la historia del metro.

¿Te gustan los viajes en el tiempo? ¡Pues el Andén 0 es una máquina del tiempo! Próxima parada: los años 20... Vamos a leer un texto sobre esta estación para conocer su historia y recordar el uso de los pasados:

Andén 0: Estación de Chamberí (Madrid)

Diseñada por el arquitecto Antonio Palacios, inaugurada el 17 de octubre de 1919 e inspirada en el aspecto de las estaciones parisinas de la época, era una de las ocho estaciones que conformaban originariamente la red de ferrocarril metropolitano de la capital de España. Este arquitecto hizo más atractivo su diseño usando el color y la luz con cerámicas de color azul y blanco.

La línea 1 entonces contaba con 8 estaciones siendo sus cabeceras las estaciones de Sol y Cuatro Caminos.

Durante la guerra civil (1936-1939) las estaciones de metro fueron utilizadas reiteradamente como refugios contra los bombardeos de la aviación.

En la década de los 60, por causa del incremento del tráfico de viajeros, Metro decidió alargar las estaciones de la línea 1 para poder poner en servicio nuevos trenes de mayor capacidad, de hasta seis coches. De esta forma, los andenes de todas las estaciones se ampliaron, desde los 60 metros con que contaban desde su inauguración, hasta los 90 que tendrían a partir de entonces. el Ministerio de Obras Públicas decidió cerrar esta estación el 21 de mayo de 1966 por la imposibilidad técnica de ampliarla por su situación en curva y su proximidad a las de Bilbao e Iglesia.

Las instalaciones quedaron bajo tierra, pasando por su vía el tren de la línea 1 sin pararse. Los viajeros no sabían hasta hace poco lo que la oscuridad del túnel escondía. Se conservaron muchos de los objetos cotidianos de la época, como carteles publicitarios, tornos y hasta billetes en las papeleras.

El 31 de agosto de 2006 se iniciaron las obras de restauración de las instalaciones, para convertirlas en museo. El 25 de marzo de 2008 se inauguró como una de las dos sedes de Andén 0 y el centro de interpretación del Metro de Madrid.

Actividad

Durante toda la actividad el profesor es el guía y director del proceso para que los alumnos generen interacción y expresión oral sobre lo que se ha trabajado antes y lo que se está viendo:

PALABRAS que vamos a imaginarnos en esta visita, relacionadas con la historia del siglo XX:

Transporte, tecnología, evolución, arquitectura, diseño, publicidad...

Ahora dentro de la estación piensa en su diseño, estilo, funcionalidad, estructura, etc. y recuerda lo que has leído y comentado en clase.

Durante este tipo de actividades también se genera un desarrollo de la competencia intercultural como hemos dicho ya ellos mismos tienen que comprar o pedir las entradas para la visita, hablar con los españoles, etc.

Posactividades

Después de la visita, la idea es generar una situación más distendida en el que se practique el tema de la interacción oral con los españoles a modo de intercambio, opiniones, pedir en un bar, etc. En este caso se realizó un paseo guiado por el barrio de Chamberí y se fue a comer unas tapas típicas:

Ahora vamos a ampliar nuestro conocimiento de esta zona de Madrid y vamos a pasear por el barrio de Chamberí. Vamos a leer todos juntos sobre este barrio:



¿Qué es Chamberí?

Es un barrio de Madrid que ocupa una buena parte del centro de la ciudad. Limita con la calle Princesa al este, con la Castellana al oeste, con Cuatro Caminos al norte y con Malasaña al Sur.

Su nombre viene de la guerra francesa contra Napoleón. En la plaza de Chamberí había un campamento militar francés llamado "Chambéry".

Figura 4. Mapa del barrio de Chamberí utilizado para la posactividad

Es uno de los barrios más típicos de Madrid, tranquilo pero muy animado también, con mucha vida, bares y restaurantes. Su arquitectura es interesante por la mezcla de edificios modernistas, neogóticos y neomúdejares, de los siglos XIX y XX.

El resto de posactividades se centrarían en la expresión escrita: una opinión en Facebook y un email a un amigo, en el que dependiendo de los niveles se podrían trabajar cosas distintas: uso del subjuntivo, imperativo, etc. :

¡Ahora solo falta tu opinión!

Escribe un post en el grupo de Facebook y cuéntanos que te ha parecido la experiencia usando expresiones de opinión que hemos visto en clase. Puedes interactuar con los otros miembros del grupo.

Además puedes escribir una carta o email a un amigo usando el Imperativo o las fórmulas de consejo que hemos estudiado en clase.



Figura 5. Muestra de opiniones en la página del grupo privado en Facebook.

Cuestionario

A la hora de recibir un *feedback* para saber la opinión sincera de los alumnos y los temas culturales así como el tipo de actividades que pueden interesarles, el profesor les envía un cuestionario que responderán de forma anónima:

CLUB LATITUD: VISITA AL ANDÉN 0

¡Hola! Queremos que nos ayudes a mejorar nuestras actividades del Club Latitud. Esto no es un test, y no hay respuestas correctas e incorrectas. Estamos interesados en tu opinión personal, así que por favor, responde de forma sincera para ayudarnos a mejorar. El cuestionario es anónimo y toda la información de las respuestas es confidencial.
¡Muchas gracias por tu colaboración! Solo son 11 preguntas ;-)

La actividad me ha gustado

1 2 3 4 5

NADA ○ ○ ○ ○ ○ MUCHO

La duración de la actividad me parece:

Demasiado corta
 Duración perfecta
 Demasiado larga

El tema de la visita me parece interesante

1 2 3 4 5

NADA ○ ○ ○ ○ ○ MUCHO

La preactividad (vocabulario, preguntas) me parece:

Creo que es importante aprender vocabulario antes de la actividad

SÍ
 NO

Me gustaría hacer actividades o preguntas sobre el vocabulario antes de la actividad, en casa, por Internet:

1 2 3 4 5

NADA ○ ○ ○ ○ ○ MUCHO

Quiero hacer actividades de vocabulario o expresión escrita después de la actividad en casa:

SÍ
 NO

El número de personas ha sido:

Demasiado bajo
 Adecuado
 Demasiado alto

Otras actividades que me parecen interesantes para hacer próximamente:

Creo que puedo aprender y practicar español con estas actividades

1 2 3 4 5

NADA ○ ○ ○ ○ ○ MUCHO

Sugerencias, cosas para mejorar:

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de Google Forms

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.
[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Figura 6. Cuestionario enviado a través de Google Drive.

Otros usos del grupo

Una cuestión interesante que ha resultado de esta práctica experimental ha sido la abundante interacción escrita que ha surgido de forma virtual aparte de las actividades realizadas *in situ*.

El profesor ha usado el grupo para colgar fotos, vídeos, expresiones, refranes y otras cosas para aprender español o crear debates.

Y los propios alumnos lo han usado para pedir recomendación o recomendar cosas qué hacer en Madrid: exposiciones, fiestas o actividades, generando de nuevo una auténtica conversación espontánea:



Maria Badger-Elliott
12 de marzo

Hola!
Un amigo mio viene a Madrid este finde y quiere comer muchas cosas tipicos de Espana. Teneis unas recommendaciones para restaurantes no muy caros? Gracias! 😊

Me gusta · Comentar

✓ Lo han visto 24 personas

Ver 4 comentarios más

Cassie Hooper Pero, si hace sol y quereis estar en una terraza, o la Plaza de Olavide o Conde Duque. No son tan turisticas. Conde Duque es mas pequeña así que hay que llegar pronto. El mejor es La Cajita de Nori. En Olavide hay mas bares y mas terraza, pero la comida no está tan buena.
14 de marzo a la(s) 19:04 · Me gusta

Cassie Hooper Espero que tu amigo no sea vegetariano!
14 de marzo a la(s) 19:04 · Me gusta

Maria Badger-Elliott jaja no es vegatario, esta bien! muchas gracias por sus recomendaciones chicos! que tengeis un buen finde! 😊
14 de marzo a la(s) 19:44 · Me gusta



Figura 7 y 8: Muestras de expresión e interacción escritas espontáneas en el grupo privado de Facebook

Conclusiones

En general durante toda la práctica los alumnos mostraron una respuesta muy positiva y una muestra de interés muy alta. Se consiguió el objetivo de producción espontánea y auténtica de la lengua oral y escrita, así como la colaboración y cooperación entre los miembros del grupo, lo que les llevó a una relación de mayor empatía y amistad entre extranjeros y españoles, y al aumento de su competencia intercultural.

Como aspectos negativos se puede señalar un cierto descuido formal a la hora de escribir la opinión sin poner atención a estructuras que habían visto en clase. Como conclusión podemos decir que este tipo de prácticas fuera del aula y en contacto directo con un contexto real y muestra auténtica de lengua meta es beneficioso para alumnos que estudian en contextos de inmersión lingüística.

Bibliografía

Areizaga Orube, Elixabete (2002): "El Componente Cultural En La Enseñanza De Lenguas: Elementos Para El Análisis y La Evaluación Del Material Didáctico". En: *Cultura y Educación*, 14 [vol], 2 [Nº], pp. 161-176.

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Anaya.

Martínez Arbelaiz, María Asunción (2003): "El componente cultural en los cursos de español como L2". En: Pérez Gutiérrez, Manuel/ Coloma Maestre, José (eds.): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, 2-5 de octubre de 2002 pp. 586-597.

Sadow, Stephen A. (1987): "Experiential techniques that Promote Cross- Cultural Awareness". En: *Foreign Language Annals*, 20 [vol], 1 [Nº], pp. 25-30.

¿Cómo logro que mis alumnos conversen con espontaneidad en español en un contexto no hispanohablante?

Kata Baditzné Pálvölgyi^A
Universidad Eötvös Loránd de Budapest (Hungria)

RESUMEN: Con este trabajo nos gustaría abordar el tema de ciertos factores que son inevitables para lograr una comunicación espontánea exitosa. Hay varios ámbitos que podrían contribuir en gran medida a que los alumnos de una lengua extranjera hablen la lengua meta con soltura, pero la tradición es dejarlos relegados a un segundo plano. Mencionaremos ciertos puntos clave en la comunicación que generalmente no se toman tanto en cuenta, y varios recursos discursivos y fónicos frecuentemente desatendidos. Vamos a repasar estos contenidos en principio desde la perspectiva del profesor de E/LE en un país no hispanohablante.

El objetivo de nuestro trabajo

Lograr que los alumnos entablen conversaciones en castellano con soltura requiere energía por parte de un profesor, sobre todo cuando la enseñanza no se lleva a cabo en un país hispanohablante.

El caso es que según las experiencias, muchos estudiantes dominan bien las reglas gramaticales e incluso el vocabulario, superan los exámenes de idioma, pero se cortan cuando se necesitan reacciones espontáneas en la comunicación cotidiana con nativos. Este problema se da, en primer lugar, por asignar prioridad a los contenidos gramáticos y relegar los otros componentes de la competencia comunicativa a segundo plano.

Aunque actualmente desde la aparición del enfoque comunicativo ha habido muchos cambios y la oralidad está cada vez más presente en nuestras clases, siguen existiendo ciertos contenidos y prácticas que no reciben la suficiente atención.

Primero, reflexionaremos un poco sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. A nuestro modo de ver, hay dos claves para lograr más éxito en la comunicación oral espontánea:

- según postula la *lingüística adquisicional*, debemos hacer la enseñanza en el aula semejante a los procesos de adquisición naturales en caso de la L1;
- si reconocemos la importancia de la *Autonomía del aprendiz*, tenemos que conseguir que utilicen la lengua meta también fuera del aula.

^A **Kata Baditzné Pálvölgyi** es responsable de la formación de profesores de E/LE del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad Eötvös Loránd de Budapest. Su dirección electrónica es: bpkat79@gmail.com

Primero, nos enfocaremos en la adquisición natural y repasaremos algunos factores que nos pueden ayudar en crear un ambiente de uso de lengua real en las clases. Aunque las ideas que presentamos aquí se basan en gran medida en nuestras experiencias en enseñar castellano en Hungría, son transferibles a cualquier país no hispanohablante donde se lleve a cabo la enseñanza del español.

Hacer los procesos de adquisición lingüística semejantes a los del L1

Para lograr estos objetivos, primero vamos a ver cómo hacer el aprendizaje en el aula similar a la adquisición de la lengua natural. Hay que salir de la rutina del aula y abandonar ritos útiles exclusivamente dentro del aula. Para un ejemplo, pensemos en una conversación típica que muchas veces ocurre en los primeros minutos de una clase de español en Hungría:

Docente: - *¿Cuál es la fecha de hoy?*

Alumno: - *Es el 12 de noviembre.*

Docente: - *Muy bien.*

Con esta pregunta el docente intenta fijar la estructura *cuál es*, ya que el uso de *qué/cuál* es sumamente problemático para un húngaro. Pero en realidad casi jamás en la vida fuera del aula sería adecuada la reacción *Muy bien* a la respuesta *es el 12 de noviembre*. Con esta actitud nos alejamos del propósito de enseñar a los alumnos a conversar de forma natural y auténtica.

Para imitar de alguna manera una conversación real fuera del aula, no debemos olvidar ciertos factores que están presentes en una comunicación natural en nuestra lengua materna también. Ahora mismo mencionaremos solo algunos de ellos que predeterminan el éxito de nuestra comunicación en una lengua extranjera, y muchas veces parece que no les dedicamos suficiente atención en nuestra enseñanza:

- *el canal*. Sabemos que normalmente en las aulas estamos acostumbrados al mismo canal entre alumnos y el profesor: hablamos de cara a cara. Pero ¿qué pasa si el alumno tiene que llamar por teléfono a su interlocutor, por ejemplo? Incluso si pensamos en nosotros mismos, muchas veces nos cortamos si tenemos que hablar por teléfono en una lengua extranjera (sin poder ver a nuestro interlocutor y basarnos también en sus gestos). La

conclusión es que, como profesores, debemos practicar la comunicación por otros canales también.

- *el interlocutor*. Si el alumno está expuesto a solo un interlocutor (en muchos de los casos, al profesor), solo se acostumbrará a su idiolecto. Es una meta (no siempre fácil de alcanzar) que los alumnos conversen con otros hablantes nativos.
- *la situación comunicativa y el tema*. Si no acostumbramos a los alumnos a manejar situaciones comunicativas y temas inesperados, no saldrán de su rutina y se cortarán ante lo desconocido. Tenemos que prepararles a encarar *situaciones de urgencia comunicativa* de todo tipo, para poder manejar lo inesperado.
- *la edad*. Según varias teorías existe una edad idónea para aprender idiomas, y el cerebro pierde plasticidad cuando llega a la edad de un adulto cf. (Peris, 2008: 173-174). Pero los fracasos en comunicar espontáneamente no se explican puramente por estos factores biológicos. No debemos olvidarnos de que el miedo al ridículo es lo que muchas veces impide que un adulto se entregue a la espontaneidad. Pensemos en ciertos sonidos, por ejemplo la fricativa velar sorda en el castellano, que en muchos idiomas no está presente, y puede causarle mucho miedo a sonar ridículo a un aprendiz. Así que la tarea del profesor es bajar *el filtro afectivo*, crear un clima relajado y ayudar a los alumnos a perder el miedo a sonar ridículos.

La autonomía del aprendiz

Es obvio que el alumno solo ganará autoconfianza y soltura en su expresión oral si domina cierta autonomía a la hora de hablar. Esto lo presuponen los manuales también, pero muchos de ellos se olvidan de que para lograr cierta autonomía, necesitamos *recursos*, y en un contexto no hispanohablante, explícitos. Así que de ahora en adelante nos centraremos en qué recursos pueden ayudarnos para dotar a nuestros alumnos de autonomía.

Dar recursos

¿Cuáles son las herramientas del profesor si quiere ayudar a sus alumnos a superar estas dificultades? Existen varias posibilidades, pero vamos a centrarnos en unos

recursos específicos que son altamente rentables para una comunicación espontánea. Vamos a enfocarnos en unos ámbitos generalmente desatendidos de la “competencia conversacional”: las *tácticas de conversación*, los *rituales de la conversación cotidiana* y el uso de las *interjecciones*. Además, vamos a mencionar también algunos *rasgos fónicos*.

Estos recursos, a mi parecer, son inevitables para una conversación espontánea y no artificial en castellano, pero pueden suponer un gran desafío para el docente, máxime si el curso se imparte en un entorno no hispanohablante. Se caracterizan por, al parecer, una índole arbitraria y una alta dependencia del contexto, por lo que suelen pensar los profesores que los alumnos ya los estudiarán automáticamente con el tiempo, sin la intermediación de sus profesores. Sin embargo sí se trata de formas convencionales, que a nuestro entender necesitan una presentación y explicación en clase, especialmente si se trata de un contexto docente donde los hablantes nativos de español no están constantemente presentes para servir de modelos, y por tanto, no podemos hablar de una inmersión lingüística.

Recursos discursivos

Dar recursos discursivos a los alumnos generalmente podría asociarse a una subcompetencia de la *competencia comunicativa* bastante desatendida incluso hoy, la *competencia estratégica*.

Sabemos que la competencia estratégica sirve para compensar fallos en la comunicación (Peris, 2008: 94-95), mediante recursos verbales y no verbales. Así por ejemplo si nuestros alumnos desconocen una palabra, es muy posible que se corten en vez de recurrir a algunas estrategias tales como la *paráfrasis*, la *petición de ayuda al interlocutor*, o *recursos no verbales* como los *gestos*. Estas son unas técnicas que cada profesor de lengua debe tener en mente y enseñarlas y practicarlas conscientemente desde el primer momento. Para ejemplos, véanse Alonso Belmonte (2000) y Vázquez (2000) .

Sin embargo, estos fallos comunicativos no solo se darán por desconocer palabras: los alumnos muy frecuentemente no son conscientes de la organización discursiva de la otra lengua, ya que generalmente esta difiere de su lengua materna en este aspecto. Así, para optimizar la *competencia discursiva* de los alumnos, hay varios recursos que deberán merecer mucha atención en clase:

- El uso de las *tácticas de conversación*. Para contribuir a la fluidez, es necesario que los alumnos dominen ciertas tácticas de conversación, normalmente asociadas con mantener y ceder el turno de palabra. No deberíamos olvidarnos del tan simple recurso de una vocal “de relleno” que sirve para vacilar y al mismo tiempo, para mantener el turno. En el castellano esta vocal es la e [e], pero en el inglés es más cercana a una *schwa* (como en *ehm*), y en el húngaro, es una similar a la ö [ø]. Así que no es normal que el alumno use su propia vocal de la lengua materna, pero utilizar la correcta vocal para este fin puede coadyuvar a su éxito en desenvolverse en, por ejemplo, una discusión en la lengua meta. El llamado *debate mediterráneo* de todas formas tiene que ser estudiado en clase, ya que culturalmente también supone diferencias: los solapamientos de voz no se dan con tanta frecuencia en culturas “menos vehementes” como por ejemplo el húngaro. A un húngaro que desconozca las reglas culturales del debate mediterráneo este le sonará muy agresivo; y si desconoce las tácticas de debate, jamás podrá participar eficazmente.
- Los *rituales de conversación*. Estos sirven prácticamente para desenvolverse en la comunicación según la situación comunicativa requiera. Desgraciadamente no abundan las fórmulas rituales de conversación en los manuales. ¿En cuántos se explica, por ejemplo, la expresión sumamente rentable, *bueno... pues nada*, que sirve para zanjar conversaciones? ¿O acaso no es importante conocer rituales relacionados con las costumbres sociales, como la frase convencional para brindar, “*Arriba, abajo, al centro, pa’ dentro*”? Es la responsabilidad del profesor dotarles a sus alumnos de estos rituales, ya que de otra forma el alumno necesitaría largos años de convivencia con hablantes nativos de la lengua meta para dominarlos.
- *Las interjecciones*. Desgraciadamente en los materiales didácticos el español presentado todavía se caracteriza por cierta artificialidad, y no inspira a los alumnos a reacciones verdaderamente espontáneas. Las grandes ausentes son las interjecciones: su presencia es llamativamente baja en los manuales, y su uso apenas se explica. Y esto es realmente inquietante si tenemos en cuenta la alta rentabilidad que puede suponer, por ejemplo, el uso del único monosílabo “*¡Puaj!*”, para expresar repugnancia, en vez de estructuras de

sintaxis complicada, que generalmente supone dificultades para el alumno. Para ver qué poca presencia merecen estos elementos en materiales didácticos, véase Baditzné (2013); y para tener una unidad didáctica centrada en subsanar esta ausencia, con varios ejercicios, véase Baditzné - López Domínguez (2013).

Los recursos fónicos

El papel de los rasgos fónicos en la comunicación oral es importantísimo pero podríamos decir que aún hoy carece del suficiente respaldo didáctico. Sin embargo, su rentabilidad es enorme, y el pobre dominio de tales rasgos conduce inexorablemente a la no comprensión por parte de nuestro interlocutor.

Sin detenernos mucho en el tema, sabemos que el *acento* y la *entonación* constituyen dos puntos determinantes a la hora de comunicar bien oralmente. Dado que el *acento* tiene un carácter delimitador del discurso, un acento mal situado imposibilita que nuestro interlocutor reconozca las fronteras entre palabras y nuestro habla no le será más que un continuum incomprensible de vocales y consonantes, con unos puntos de culminación de energía para él o ella inexplicables. En el siguiente gráfico se puede ver cómo un alumno húngaro produce picos (acentos) en las primeras sílabas de ciertas palabras castellanas, incluso cuando el acento no recaería en estas sílabas en el español: *Picar* en vez de *picAR*, *COmidas* en vez de *coMIdas*, y *TERminar* en vez de *termiNAR*. El motivo del alumno para producir tales picos es que en su lengua materna, el húngaro, el acento siempre recae en la primera sílaba de las palabras.

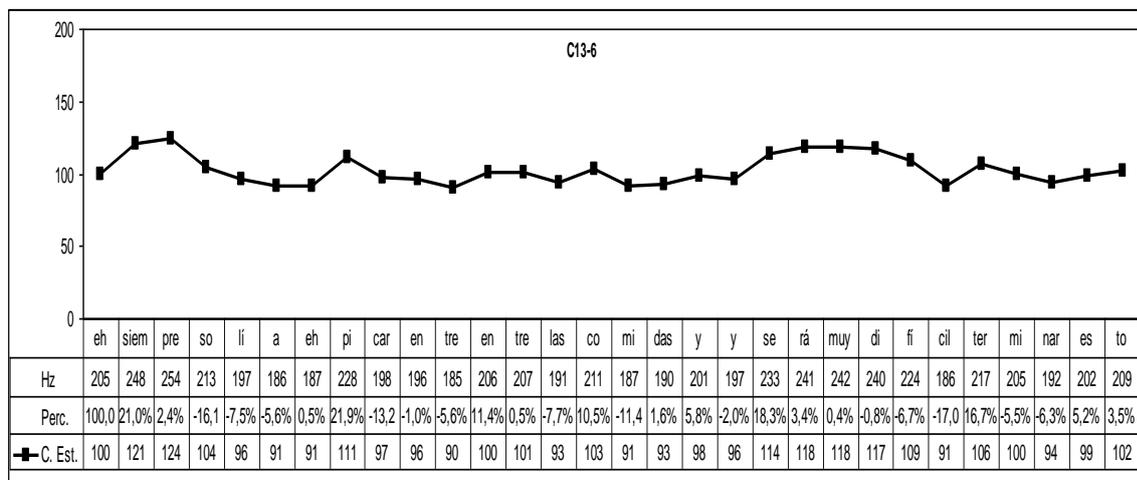


Figura 1. Picos en las primeras sílabas de las palabras españolas del alumno húngaro, consecuencia de una transferencia negativa de su lengua materna.

El uso incorrecto de la *entonación* no causa problemas a la hora de descifrar el significado a nivel léxico en las lenguas no tonales (como el castellano), pero puede causar malentendidos a nivel de la intención del hablante.

En todas las situaciones espontáneas el hablante tiende a utilizar los rasgos de su propia lengua materna. En caso de la entonación, veamos aquí un ejemplo bastante marcado. En el castellano, las preguntas absolutas tienen una elevación al final de la melodía (Cantero - Font-Rotchés, 2007), mientras que en el húngaro, el patrón entonativo para este tipo de preguntas es un ascenso-descenso (el descenso empieza a partir de la penúltima sílaba), como señala Varga (2002). Como podemos ver en los siguientes gráficos, el alumno húngaro reproduce la frase española (marcada con el código Sra0) sin el ascenso final, transfiriendo su melodía húngara a la pregunta, con el ascenso-descenso en la interrogativa del código SrHa20.

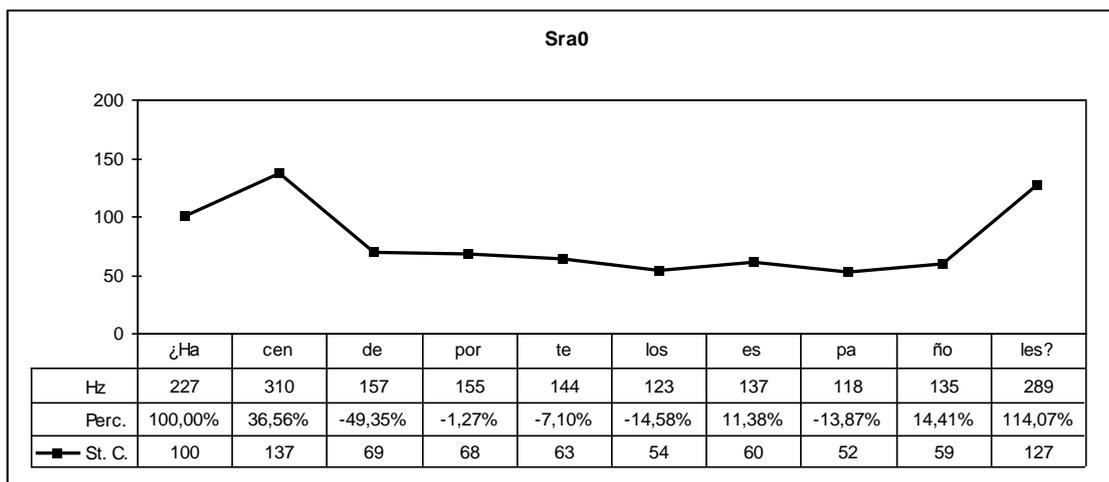


Figura 2. La frase modelo en castellano de una interrogativa absoluta.

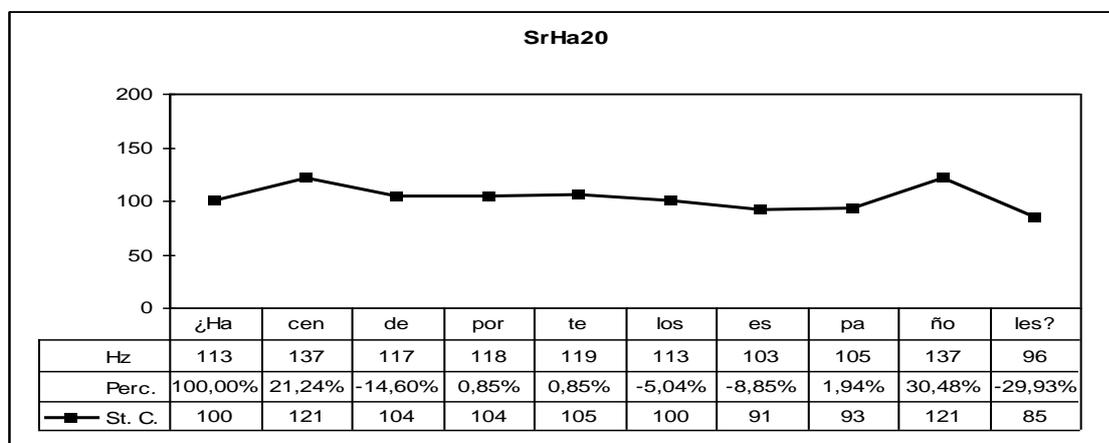


Figura 3. La frase española reproducida por un húngaro, con transferencia negativa de su patrón entonativo húngaro.

La melodía ascendente-descendente no es imposible para acompañar las interrogativas castellanas tampoco, pero solo se usa cuando por el contexto está claro que se trata de una interrogativa absoluta y el hablante no tiene que recurrir a la entonación para señalar que quería hacer una pregunta (Cantero – Font-Rotchés, 2007; Baditzné - Font-Rotchés, 2013). Por tanto, no es recomendable que un estudiante de lengua abuse de este patrón melódico en sus interrogativas absolutas no marcadas.

Como vimos, si el alumno desconoce los recursos prosódicos en la lengua meta, es muy probable que cometa errores de significado y de intención comunicativa. Sin embargo, hay muy pocos manuales que dediquen suficiente atención al tema, entre los muy pocos podríamos mencionar *Vuela*, con un tratamiento bastante deductivo de las principales reglas de entonación. Pero generalmente podemos observar que si el profesor quiere entrenar a sus alumnos en estos ámbitos, tendrá que recurrir a libros específicos de tipo monográfico, porque tales temas desgraciadamente no se integran en los métodos.

Conclusión

En el presente artículo hemos recogido ciertos factores que pueden contribuir a mayores éxitos en enseñar la comunicación oral espontánea a los alumnos de ELE en un contexto no hispanohablante. Fuera de los componentes de una comunicación real, hemos seleccionado algunos recursos discursivos y prosódicos que son los puntos clave en la comunicación oral pero generalmente se desatienden en los materiales didácticos. Sin embargo, su constante y consciente tratamiento en las clases de lengua es indispensable, tanto si se trata de un profesor nativo como en el caso de un profesor no nativo.

Bibliografía

- Alonso Belmonte, Isabel (2000): *El desarrollo de la expresión oral en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Álvarez Martínez, María Ángeles et al. (2005): *Vuela 1*. Madrid: Anaya.
- Martin Peris, Ernesto (ed.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes accesible desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>. 29.09.2014.

- Baditzné Pálvölgyi, Kata (2013): "Las interjecciones en la clase de E/LE". En: Blas Nieves, Amelia et al. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, Budapest, Instituto Cervantes, 2013. pp. 59-66. [online], accesible desde <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/budapest_2013.htm> 01.10.2014.
- , Dolors Font-Rotchés (2013): "The Intonation of Spanish yes-no questions in spontaneous speech and in a didactic material". En: Gósy, Mária (ed.): *Beszédkutató 2013*, MTA Nyelvtudományi Intézet, pp. 76-93.
- , Ana López Domínguez (2013): "Aprender interjecciones en la clase de ELE", En: Inmaculada Canet Rives (ed.): *Propuestas didácticas de los jóvenes hispanistas de la Universidad Eötvös Loránd*. Budapest, Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 2013. pp. 6-13. [online], accesible desde <<http://www.mecd.gob.es/hungria/dms/consejerias-exteriores/hungria/publicaciones/Propuestas-did-cticas-de-los-j-venes-hispanistas-de-la-Universidad-E-tv-s-Lor-nd/Propuestas%20did%C3%A1cticas%20de%20los%20j%C3%B3venes%20hispanistas%20de%20la%20Universidad%20E%C3%B6tv%C3%B6s%20Lor%C3%A1nd.pdf>> 01.10.2014.
- Canale, Michael & Merrill Swain (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En: *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47. Versión en español: "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos", *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91), 1996.
- Cantero Serena, Francisco José - Font-Rotchés, Dolors (2007): "Entonación del español peninsular en habla espontánea: patrones melódicos y márgenes de dispersión". En: *Moenia*, 13, pp. 69-92.
- Varga, László (2002): *Intonation and Stress: Evidence from Hungarian*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Vázquez, Graciela (2000): *La destreza oral: conversar, exponer y argumentar*. Madrid: Edelsa.

Cazas del tesoro (Yincanas) con códigos QR

Polina Chatzi^A y Pedro Jesús Molina Muñoz^B

Ministerio de Educación y Cultura de Chipre y Centro de Lenguas - Universidad de Chipre

RESUMEN: Las cazas del tesoro presentan una alternativa interesante y lúdica a la hora de trabajar con información directa en la web. Es una manera efectiva de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula de lenguas, tanto a nivel lingüístico como a nivel cultural. Permiten trabajar diferentes destrezas, así como introducir a nuestros alumnos en el uso de las nuevas tecnologías. Así, al llevar las cazas del tesoro con códigos QR a clase, permitimos un acercamiento enriquecedor y motivador, al tiempo que introducimos los dispositivos móviles en el aula, dándoles un uso efectivo y práctico. Los alumnos aprenden, además, a buscar, analizar y elaborar la información para poder aplicarla en contextos reales.

Introducción

Una de las primeras cuestiones que quizá nos planteamos a la hora de integrar las nuevas tecnologías en el aula, es posiblemente la creación o el empleo de actividades que supongan el máximo aprovechamiento del potencial de la herramienta o la actividad en cuestión. A este respecto, la integración de una tecnología presente hoy día en multitud de productos y lugares, como son los códigos QR, y que posibilita el uso de la red para realizar una búsqueda y acceso directo a la información, nos permite la creación de una serie de actividades con las que trabajar diferentes destrezas y capacidades. En este marco es donde se integran las cazas del tesoro o yincanas con códigos QR, al cumplir estos criterios de creación y uso como actividades para la clase de lenguas extranjeras.

La primera cuestión que nos planteamos a la hora de crear este tipo de actividades es qué es un código QR y para qué se utiliza. De manera resumida,

^A **Polina Chatzi** Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas en 2006. Realizó el Máster en Estudios Superiores de Lengua Española en la Universidad de Granada en 2012 y un máster sobre nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y tratamiento de lenguas impartido por la UNED en 2014. Desde 2008 se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera en la Educación Secundaria de Chipre. Ha sido examinadora de los DELE del Instituto Cervantes y ha participado en diferentes encuentros y jornadas en el ámbito de ELE. Sus intereses se centran fundamentalmente en la enseñanza de ELE, tanto a adolescentes como a adultos, y la aplicación de las TIC en la enseñanza del español. Su dirección electrónica es: polinachatzi@gmail.com

^B **Pedro Jesús Molina Muñoz** Es licenciado en Filología Clásica por la Universidad de Granada, 2007. Actualmente realiza su tesis doctoral en el ámbito de la religiosidad y festividades griegas antiguas y modernas y posee un máster sobre nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y tratamiento de lenguas por la UNED. Desde 2009 se dedica a la enseñanza de español como lengua extranjera a adultos en la Universidad de Chipre. Ha sido examinador de los DELE del Instituto Cervantes y ha participado en diferentes encuentros y jornadas en el ámbito de ELE. También es organizador del encuentro anual para profesores de ELE en Chipre, Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Sus intereses se centran en la enseñanza de lenguas y la aplicación de las TIC en el aula de idiomas. Su dirección electrónica es: munoz.molina@ucy.ac.cy.

podemos decir que se trata de una matriz de puntos o barras bidimensional creada por la empresa japonesa Denso Wave¹ en 1994 que sirve para la encriptación de información. Una de las características más interesantes que presenta esta tecnología es su carácter abierto, ya que sus derechos de patente no son ejercidos por la citada empresa. La información que puede contener un código QR es de distinta índole: direcciones URL, texto, imágenes (a través de un enlace a una página web), una geolocalización, datos de conexión a una red wifi, SMS, etc. La carga de información es fácil de codificar y descodificar y existe una gran variedad de generadores de este tipo de código, como por ejemplo: Kaywa², ZXing Project³, etc., como se verá más adelante. Por otro lado, su descodificación se puede hacer por medio de un lector o escáner de códigos QR, que se puede descargar en cualquier dispositivo móvil que disponga de cámara de fotos, o con una cámara web conectada a un puerto USB del ordenador.

Dentro de los tipos de códigos que podemos leer y generar, básicamente, podemos encontrarnos con:

- Códigos de texto: Se puede incluir un texto de manera encriptada. Dependiendo del generador que se use, nos permitirá crear códigos de hasta 160, 300 o 600 caracteres.
- Códigos con una "url": Se puede incluir una dirección web que nos remite directamente a la página deseada. Para ello se hace necesario disponer de conexión a Internet en el dispositivo.
- Códigos con SMS: Nos permite generar un mensaje de texto predeterminado, listo para ser enviado desde nuestro teléfono móvil.
- Códigos con número de teléfono: Con este código encriptamos un número de teléfono. Se suele utilizar en tarjetas de presentación y anuncios varios.
- Códigos con ficha de contacto: Al igual que con los números de teléfono, podemos encriptar una ficha de contacto con los datos personales. Todo en un mismo lugar para ser incluido en tarjetas personales, *curricula*, etc.

Los códigos QR podemos encontrarlos en muy diversos lugares, desde universidades y diferentes organismos, hasta documentos oficiales o en multitud de bases de productos y medios publicitarios; hasta incluso en carteles de cine, productos de higiene diaria o productos alimenticios, etc. En la mayoría de los casos

aportan una dirección web desde la cual se puede acceder a cierta información o para descargar ciertos programas o ficheros.

El uso de esta tecnología en educación viene de la mano de propuestas que abogan por su integración como aportadores de información adicional o como método para ocultar un dato relevante que el alumno ha de descubrir mediante la investigación o la búsqueda controlada de información. Las primeras evidencias que encontramos con un uso educativo se remontan al año 2006 en la Universidad de Mie en Japón. Los códigos QR se utilizan para asesorar la evaluación formativa de los estudiantes; o la de la Universidad de Bath (Ramsden, 2008), en Reino Unido, que apuesta por la integración de los códigos QR en muy diversos ámbitos, desde suscribirse a un RSS, hasta su uso en juegos y propuestas para incentivar la lectura y el uso de los fondos de la biblioteca. Resulta, por tanto, un método eficaz de enlazar una información relevante y permitir un fácil y cómodo acceso al alumno a través de su teléfono móvil u otro dispositivo que permita su lectura. Law y So (2010) ofrecen sus sugerencias en cuanto a distintas maneras de implantación de los códigos QR en la educación de manera directa en el aula. Primero, una ruta de matemáticas, donde se les pide a los alumnos resolver distintos tipos de ejercicios. La segunda propuesta se refiere al uso de los códigos QR para ofrecer enlaces que llevan a textos para trabajar la comprensión auditiva. Y, la tercera, sobre ejercicios autoevaluables donde los códigos QR se limitan a encriptar la respuesta de las actividades ofrecidas para la autoevaluación del alumno o la URL de la página que contiene dicha respuesta. Por otro lado, nos encontramos propuestas como las de Susono y Shimomura (2006) sobre el uso de los códigos para la creación de pruebas de evaluación; las de Mortara, Catalano, Belloti, Fiucci, Houry-Panchetti y Petridis (2014), en la que se proponen una serie de juegos que pueden realizarse con el fin de que los alumnos conozcan mejor su herencia y parte de la historia recogida en las salas de los museos; la de Ceipidor, Medaglia, Perrone, De Marsico y Di Romano (2009) en la que proponen una caza del tesoro en la que el alumno ha de resolver una serie de enigmas o cuestiones planteadas acerca de la visita al Museo de Telecomunicaciones de Oslo.

En cuanto a las yincanas o cazas del tesoro, como puede apreciarse siguiendo las propuestas de Adell (2003), Vinagre (2010) o Zayas y Pérez Estévez (2012), son una dinámica que permite, por un lado, la integración del elemento lúdico en clase y,

por otro lado, la búsqueda significativa de una información encaminada al desarrollo y resolución de una tarea final. Se trata pues de un proceso en el que el alumno va creando su propio andamiaje por medio de un aprendizaje social (Vygotsky, 1990) e interactuando con el entorno real en el que se desarrolla y enmarca la actividad.

Las cazas del tesoro presentan una alternativa interesante y lúdica para practicar contenidos adquiridos o como una opción para presentar nuevos contenidos en el aula. Internet es una fuente inagotable de actividades desarrolladas en formato de caza del tesoro para distintas disciplinas. Antes de proceder a presentar una caza del tesoro con códigos QR, creemos conveniente definir qué es una caza de tesoro, según Romero Ortiz (2012: 122):

...una actividad basada en el aprendizaje por descubrimiento, la investigación y la búsqueda web, diferenciándose de la Webquest únicamente en la sustitución de la tarea y proceso de la misma por una batería de preguntas a las que se le puede añadir una gran pregunta final que dé lugar a una reflexión crítica del material organizado y recopilado a fin de responderla como resumen y colofón del contenido.

Adell (2003), por su parte, considera las cazas del tesoro como estrategias útiles para adquirir información sobre un tema determinado y practicar habilidades y procedimientos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, en general; y con el acceso a la información a través de Internet, en particular. Sin embargo, cree que no permiten demasiados aprendizajes, más allá de la adquisición de información.

La caza de tesoro desde la perspectiva docente, supone un tipo de actividad didáctica que consiste en una serie de preguntas o enigmas, para las cuales los estudiantes tienen que buscar y encontrar las respuestas. En este sentido, la caza de tesoro es una alternativa de trabajo en el aula de búsqueda y extracción de información sobre un tema determinado.

Si nos planteamos cuáles son los beneficios de preparar una caza del tesoro para llevarla al aula, podemos encontrar múltiples afirmaciones que apoyan su uso. Así, las cazas de tesoro:

- Incentivan el trabajo en grupo de una manera más eficaz y efectiva.
- Desarrollan las destrezas básicas de pensamiento como comprensión y construcción del conocimiento.
- Ayudan a organizar una tarea o un proyecto.

- Sirven para poner en práctica lo aprendido en clase.
- Ayudan en la enseñanza de destrezas de alto nivel como la aplicación y el análisis del conocimiento.
- Propician que los alumnos organicen, categoricen, analicen, interpreten, comparen, expliquen, discutan, realicen generalizaciones, etc.
- Fomentan la comunicación y el debate de ideas.
- Ayudan a sintetizar los contenidos extrayendo lo importante.
- Promueven no sólo la búsqueda de información, sino también a evaluar la fiabilidad y exactitud de la información encontrada.
- Permiten buscar y adquirir conocimientos en la red y sobre la web.
- Motivan la búsqueda de información en la web.

Es fácil deducir cómo ambos elementos combinados resultarán complementarios el uno al otro en cuanto a la búsqueda y elaboración de la información y los contenidos que se estén trabajando, si tenemos presentes los beneficios que presenta el uso de los códigos QR en la integración significativa de datos y los que presentan las cazas del tesoro o yincanas al propiciar la búsqueda relevante de los mismos. Es decir, este tipo de actividades plantea a los alumnos una serie de cuestiones a las que habrán de encontrar respuesta bien en base a sus conocimientos, bien en base a la información que han de buscar en la red. Además, al sumar ambas propuestas fomentamos que el alumno transfiera los límites físicos establecidos por el aula, abriendo una nueva ventana al mundo real de desarrollo de la L2; lo que resultará de gran interés en especial en contextos de no inmersión donde el alumno se encuentra ajeno a esa realidad.

Entre las ventajas que esta modalidad ofrece, además de las ya mencionadas anteriormente, cabe destacar que la caza del tesoro con códigos QR: (a) resulta motivadora al tratarse de un elemento nuevo y oculto que se ha de descubrir; (b) permite el uso de los dispositivos móviles, tan presentes hoy día en muchas aulas; (c) posibilita un acceso a la información de una manera diferente y aprender a usar una nueva herramienta; (d) permite al profesor trabajar a diferentes ritmos con los diferentes grupos que se establezcan; y (e) posibilita una mejor asimilación de los conocimientos al trabajar con la información de manera directa, fomentando la investigación y la reflexión.

Creación de una caza del tesoro o yincana con códigos QR

Antes de comenzar con el montaje técnico de nuestra caza del tesoro hay algunas premisas que debemos seguir y tener en cuenta, si queremos sacar el mayor provecho a la actividad y que el aprendizaje sea significativo, a la vez que nos permitirá enlazar los diferentes elementos de una manera más sencilla y efectiva:

- Los contenidos deberían seguir una línea temática y unos objetivos didácticos. Es decir, deben de llegar a un objetivo final. Las pistas que se ofrecen y las respuestas obtenidas deben ayudar a descifrar el enigma o a la resolución de la actividad final.
- Se han de elaborar las preguntas de acuerdo al nivel y contenidos que estamos trabajando.
- Las preguntas deben seguir una secuenciación. Una pregunta ha de conducir a la siguiente.
- Es necesario que promuevan la investigación. Es importante que el alumno tenga que buscar la información, seleccionarla, interpretarla, analizarla y exponerla.
- Se debe crear una ficha de trabajo donde almacenar la información, que permita la reflexión por parte del alumno y que ayude a descifrar el enigma o actividad final.

Siguiendo estas premisas se puede proceder a la elaboración de los elementos que compondrán nuestra caza del tesoro con códigos QR: (a) las láminas con las pistas y (b) la ficha de trabajo.

Láminas de pistas

Las láminas constituyen el eje principal de nuestra caza del tesoro puesto que son los pasos a seguir por parte de los alumnos. En ellas se incluye el texto con la información relevante, así como las palabras clave que ayudarán al alumno en la búsqueda de la información. Todo ello encriptado en un código QR. Asimismo, en la lámina, junto al código QR, se debe incluir tanto el título de la pista (respuesta a la pregunta de la pista anterior), como una imagen o fotografía que ayude al alumno en la situación del contexto. Es importante secuenciar las diferentes etapas de una manera determinada. Una pista ha de conducir a otra pista en concreto y no dar pie a múltiples itinerarios que pudieran confundir al alumno en el proceso.

Para la creación de los códigos QR hay una gran variedad de programas. En la red se pueden encontrar con una simple búsqueda una gama amplia de creadores gratuitos. Sin embargo es importante que, a la hora de optar por cuál de ellos se adapta mejor a nuestras necesidades, tengamos en cuenta algunos parámetros. En cuanto al tamaño de texto o información que queremos incluir en el código, algunos generadores ponen límite al número de caracteres que se pueden incluir, así como a determinados caracteres, tanto del español como de otras lenguas, como la eñe o las vocales acentuadas del español. Por ello, se hace necesaria una búsqueda para poder encontrar el generador que mejor se adapte a las necesidades de creación, tanto en el número de caracteres como en las características de la lengua a encriptar.

Por otro lado, podemos encontrar ciertas aplicaciones que nos permiten personalizar el código QR generado, bien con alguna imagen, color o diseño. En la mayoría de los casos estas aplicaciones son de pago. Con todo ello, esta idea de personalizar los códigos no suele salir rentable ni presenta muchos beneficios, pues suelen dificultar su lectura por parte de los lectores o escáneres estándar.

En lo que se refiere a la descodificación de la información contenida en los códigos QR hay varios programas. Existen lectores o escáneres en línea que ofrecen la posibilidad de utilizarlos desde el portátil o pc, sin embargo, resulta mucho más cómodo usar los dispositivos móviles como teléfonos inteligentes o tabletas. Para esta segunda categoría, existen varias aplicaciones que se pueden descargar en los dispositivos móviles. A la hora de descargar un lector de códigos QR hemos de tener en cuenta el sistema operativo de nuestro móvil o tableta. A continuación presentamos algunas aplicaciones (*apps*) a modo de ejemplo dentro del gran abanico que se nos ofrece en esta modalidad. Por un lado, para móviles o tabletas que operan con el sistema operativo *Android*, tenemos entre otros: *QR Code Reader and Scanner*, *QR Droid*, etc. Por otro lado, para los dispositivos móviles que utilizan el sistema operativo de *Apple* destacamos: *QR Code Reader and Scanner*, *neoreader.com*, *AT&T Code Scanner*, etc.

La ficha de trabajo

Es necesario, a la hora de realizar nuestra caza del tesoro, contar con una ficha de trabajo creada específicamente para la actividad, donde se recoja todo el

conocimiento adquirido durante el proceso. De este modo, los conocimientos lingüísticos, culturales, metalingüísticos, etc. quedarán recogidos en la ficha de trabajo a la cual el alumno podrá recurrir en cualquier momento. Es importante que el alumno tenga un apoyo físico en el que elaborar la información que está buscando y analizando, y poder, así, presentarla y tener una versión y visión completa de todo su trabajo.

Esta ficha de trabajo deberá estar secuenciada en tres partes principales: actividad previa o de calentamiento, actividad de desarrollo y tarea final. Tanto la actividad de calentamiento como la de desarrollo deberán ir orientadas a facilitar la resolución de la tarea final por parte del alumno. A su vez, la actividad de desarrollo debería apoyar y guiar en el avance de la caza del tesoro y la distribución de las láminas, facilitando la resolución de las preguntas y ayudando en el orden a seguir.

Como elemento final, se ha de procurar que la ficha de trabajo recoja todos los elementos lingüísticos y culturales que se estén trabajando, así como las palabras clave que ayudan en la búsqueda de información. Toda esta cantidad de información y material ha de invitar a la reflexión por parte del alumno.

Conclusiones

Las cazas del tesoro con códigos QR resultan una metodología eficaz y motivadora para los alumnos y el trabajo en grupo es más eficaz para desarrollar las destrezas básicas, como la comprensión y construcción del conocimiento.

El uso de las cazas de tesoro con códigos QR, resulta motivador puesto que, por un lado el hecho de resolver “enigmas” en sí despierta el interés y la curiosidad de los aprendientes. Por otro lado, al encriptar el enigma en un código QR y el uso del teléfono móvil para poder descifrar el mensaje y la posterior búsqueda de resolución en la red les permite a los alumnos una manera diferente de trabajo más atractiva y lúdica y más cercana a los contextos reales.

La inclusión de este tipo de herramienta multiplica las capacidades de trabajo y la capacidad crítica así como de integración de contenidos en una actividad puesto que en todas las etapas los alumnos primero deben entender el mensaje en la lengua meta, buscar posibles respuestas en Internet, entender y evaluar estas respuestas y resolver el mensaje para poder seguir en la siguiente etapa. El código

QR se convierte en un instrumento activo de trabajo y no sólo en un medio pasivo para aportar información adicional.

Bibliografía

- Adell, Jordi (2003): *Internet en el aula: la caza del tesoro*. Grupo de Estudios Estratégicos. Accesible desde http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec16/PDF/Edutec_n16-Adell.pdf 28/10/2014.
- Ceipidor, Ugo B./Medaglia, Carlo M./Perrone, Amedeo/De Marsico, Maria/Di Romano, Giorgia (2009): "A museum mobile game for children using QR-codes". En: *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*, ACM (pp. 282-283). Accesible desde <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1551857> 28/10/2014.
- Law, Ching Yin/So, Wing Wah Simon (2010): "QR Codes in Education". *Journal of Educational Technology Development & Exchange*, 3 [vol.] 1 [Nº]. Accesible desde http://trainmyteacher.com/pluginfile.php/234/mod_resource/content/1/Research%20QR%20Codes.pdf 28/10/2014.
- Mortara, Michela/Catalano, Chiara Eva/Bellotti, Francesco/Fiucci, Giusy/Houry-Panchetti, Minica/Petridis, Panagiotis (2013): "Learning cultural heritage by serious games". En: *Journal of Cultural Heritage*. Accesible desde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1296207413001349> 28/10/2014.
- Ramsden, Andy (2008). *The use of QR codes in Education: A getting started guide for academics*. Accesible desde http://zabulkhaaliq-capstone.yolasite.com/resources/getting_started_with_QR_Codes.pdf 28/10/2014.
- Romero Ortiz, María Dolores (2012): "Las webquest: una herramienta para introducir las tecnologías de la información y la comunicación en el aula". En: *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3 [vol.] 1 [Nº]. Accesible desde <http://revistas.ojs.es/index.php/didascalia/article/view/534/527> 28/10/2014.
- Susono, Hitoshi/Shimomura, Tsutomu (2006): "Using mobile phones and QR codes for formative class assessment". En: Méndez-Vilas, A./Solano Martín, A./Mesa González, J. A./Mesa González, J.: *Current developments in technology-assisted education II*, Badajoz: FORMATEX, pp. 1006-1010. Accesible desde <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.129.8360&rep=rep1&type=pdf> 28/10/2014.
- Vinagre Laranjeira, Margarita (2010): *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1990): *Obras escogidas*. Centro de Publicaciones del MEC. Accesible desde http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/Vygotsky_Obras_escogidas_TOMO_2.pdf 28/10/2014.
- Zayas, Felipe/Pérez Esteve, Pilar (2012): *Caza del tesoro. Aprendo a navegar... por el Club de Lectores Kirico*. Accesible desde

FIAPE. V Congreso internacional: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca, 25-28/06-2014

<http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/secundaria/files/2012/04/ep3_eso1_eso2_cazakiriko_prof_fzayas_pperezesteve.pdf> 28/10/2014.

¹ <http://www.qrcode.com/en/history/> 28/10/2014.

² <http://qrcode.kaywa.com/> 28/10/2014.

³ <http://zxing.appspot.com/generator/> 28/10/2014.

Traducción y más allá: La mediación lingüística en la clase de ELE

Lena Krogmeier^A
Leibniz Universität Hannover (LUH)

RESUMEN: Las actividades de mediación comprenden tanto la traducción y la interpretación como la paráfrasis de un texto a otra lengua o variedad lingüística con un fin y destinatario específico. Dado que la interpretación simultánea o consecutiva y la traducción exacta significan grandes desafíos incluso para profesionales de la lengua extranjera, parecen fines inalcanzables para los alumnos de ELE. Sin embargo la mediación a base de paráfrasis es una actividad a la que nos enfrentamos todos los días en contextos informales. Este artículo demuestra por qué se debe y cómo se puede integrar las tareas de mediación informal en la clase de ELE presentando el potencial didáctico de la mediación, tareas ejemplares e ideas acerca de su evaluación.

Introducción

La mayoría de los alumnos de español como lengua extranjera viven y aprenden el idioma en un país no hispanohablante y se comunican con amigos y parientes que no entienden español. Por lo tanto estos alumnos pueden ejercer como puente lingüístico y cultural en situaciones en las que hispanohablantes quieran comunicarse con no hispanohablantes. Imagínense las siguientes situaciones: Un alumno alemán decide ir de vacaciones a España con sus amigos que no entienden español. Quieren pasar dos semanas en Málaga, buscan un apartamento cerca del mar, económico y con por lo menos cuatro habitaciones. Muchos anuncios de alojamientos sólo se presentan en español, de manera que el alumno investiga en Internet y elige algunos anuncios que le parecen apropiados. Puesto que no quiere decidir él solo cuál de los apartamentos reservar, envía un email en alemán a sus amigos presentándoles la información más importante y preguntando cuál les gusta más. En este proceso de mediación escrita el alumno no sólo debe entender el anuncio en español, también debe sacar la información interesante para sus amigos, explicar o parafrasear palabras o frases hechas que no tienen ningún equivalente en alemán y transformarlo todo en alemán ajustando el estilo a la forma de un email informal. Otra situación: En su país de origen el alumno visita al médico, donde escucha a un hispanoparlante intentar explicar sus problemas de salud. Como el médico no entiende sus explicaciones españolas, el alumno interviene e intermedia entre los dos de manera oral,

^A **Lena Krogmeier** es colaboradora científica y docente en el área de didáctica de ELE en el departamento de románicas de la Universidad de Hanóver. En su proyecto de tesis doctoral investiga la evaluación de tareas de mediación lingüística. Además es responsable de la redacción del apartado didáctico de *Hispanorama*, la revista de la Asociación Alemana de Profesores de Español (DSV). Dirección de correo electrónico: krogmeier@romanistik.phil.uni-hannover.de

haciendo uso de recursos lingüísticos, interculturales y estratégicos para lograr que la comunicación sea exitosa. Podemos imaginar muchas situaciones semejantes auténticas, tanto en países no hispanohablantes como en América del Sur o España, por ejemplo en la panadería, en el supermercado, en la estación de metro, en la oficina de empadronamiento, en el instituto, durante las vacaciones, etc. El proceso de mediación puede realizarse siempre de varias formas que pretendemos presentar a continuación.

Tipos de mediación lingüística en la clase de ELE

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) la mediación forma parte de las actividades del aprendizaje de lengua extranjera que el alumnado debe realizar para fomentar su competencia lingüística comunicativa. En el MCER se distingue entre la mediación oral y la mediación escrita, considerando la interpretación simultánea, consecutiva o informal como mediación oral y la traducción exacta o literaria, el resumen de lo esencial o la paráfrasis como mediación escrita. En todos los casos de mediación “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no exclusivamente), hablantes de distintas lenguas” (MCER, 2001: 85). Por lo tanto se supone que la mediación no sólo se da entre distintas lenguas sino también entre distintos códigos del mismo idioma, si los interlocutores no se entienden. En este caso hablan Cantero Serena y De Arriba García de la mediación inter- e intralingüística refiriéndose con *inter* a la transferencia de una lengua a otra y con *intra* dentro de una misma lengua a diferentes códigos, es decir variedades lingüísticas (cf. Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 14). El siguiente gráfico resume los tipos de mediación expuestos en el MCER.

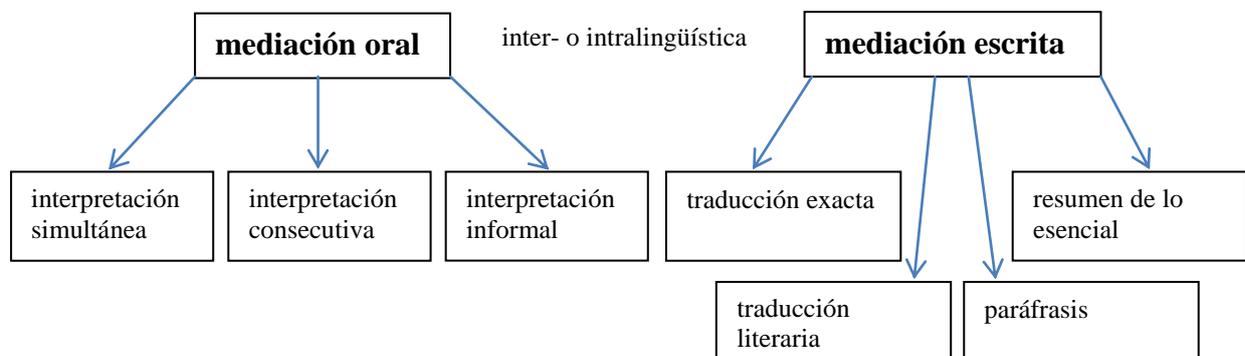


Ilustración 1. Tipos de mediación según el MCER (2002: 85)

Cantero Serena y De Arriba García ya destacan que ni la interpretación simultánea y consecutiva ni la traducción exacta y literaria se prestan realmente para la clase de ELE, por dos considerables razones: por un lado la traducción e interpretación significa una actividad ambiciosa que exige una dominación perfecta o casi perfecta de las lenguas involucradas, por otro lado no necesariamente hace falta interpretar o traducir exactamente en contextos pragmáticos de la lengua; más bien es suficiente escribir un resumen, parafrasear lo esencial o interpretar de manera informal en contextos orales (Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 13). Es necesaria la interpretación informal “en situaciones sociales y en intercambios comunicativos con amigos, familiares, clientes, huéspedes extranjeros, etc.” por ejemplo cuando uno no entiende imágenes de la cultura ajena, cartas del menú, anuncios etc. en el extranjero o el propio país (MCER, 2001: 85). Tareas orales intercaladas en una situación semejante o bien el resumen o la paráfrasis escrita en la lengua meta resultan actividades de mediación mucho “más adecuadas como actividades comunicativas y más adecuadas para formar hablantes competentes en un contexto social multilingüe” (Cantero Serena / De Arriba García, 2004a: 13).

Además diferenciamos varios tipos de mediación según la dirección en la que se realizan: Puede tratarse de una situación en la que un determinado texto (oral o escrito) en la lengua materna se deba mediar a la lengua meta o viceversa, lo que denominamos la mediación monodireccional. O también puede tratarse de situaciones orales que exijan la mediación bidireccional, es decir cuando nos encontramos en una interacción con por lo menos dos interlocutores y la mediación se realice de y a ambas lenguas.

Otro aspecto importante es la presentación del texto tanto en la lengua / variedad de partida como en la lengua / variedad meta que no solo puede realizarse de manera oral o escrita sino también de manera discontinua, es decir cualquier combinación de texto e imagen o gráfico puede servir de texto de partida o figurar como producto del proceso mediador (un cómic, una caricatura, un folleto, un póster, un anuncio, una carta de menú con imágenes, etc.). Por supuesto los tipos de texto pueden ser muy variados, de modo que el alumno debe adaptar el estilo lingüístico al tipo textual requerido en la tarea (un email, un anuncio, una receta, una emisión de radio, un artículo o cualquier otro tipo de texto). El siguiente gráfico muestra los

tipos de mediación según la dirección y la manera de presentación del texto de partida y meta.

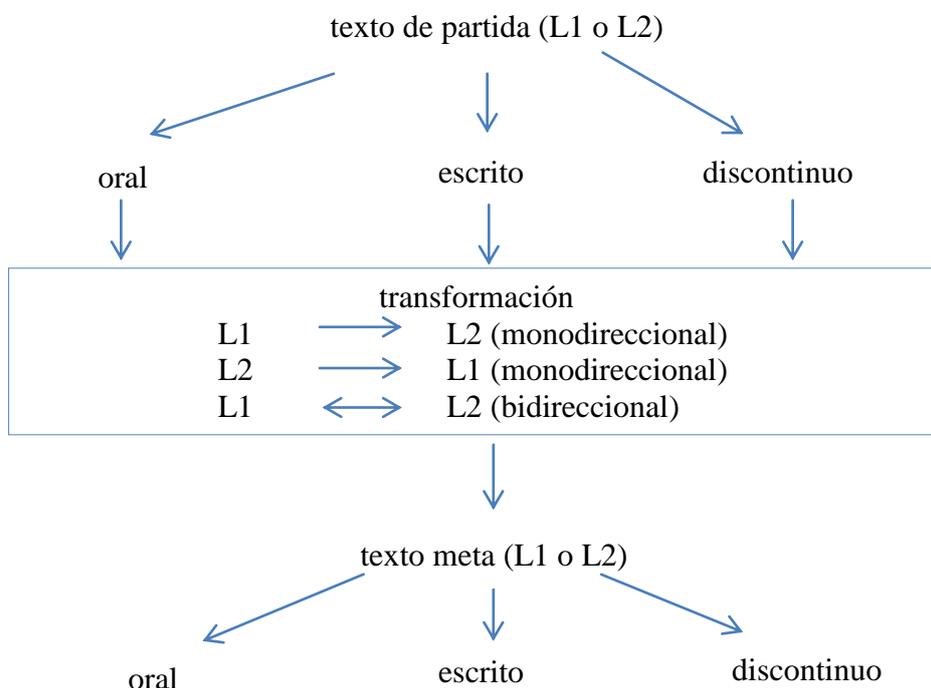


Ilustración 1. Tipos de mediación según dirección y presentación de texto de partida y meta

Considerando el contexto educativo, que limita la definición del MCER a los tipos informales, las posibles direcciones y la necesidad de adaptar el texto al objetivo comunicativo, la situación y las necesidades de los interlocutores o destinatarios, presentamos la siguiente definición:

En el contexto educativo la *mediación lingüística* significa la **transformación** mono- o bidireccional de una información **verbal, escrita o discontinua** de una **lengua o variedad lingüística** a otra – siempre en acuerdo con el **objetivo**, el **contexto situativo** y los **interlocutores / destinatarios** de la comunicación.

El potencial didáctico de la mediación y sus microhabilidades

Varios autores ya han demostrado el potencial didáctico que se encuentra en la mediación interlingüística sobre todo en cuanto al fomento de las competencias lingüísticas y sus microhabilidades (p. ej. Cantero Serena / De Arriba García, 2004a, 2004b; Engbers / Senkbeil, 2011; Erdmann, 2012; Hallet, 1995, 2008; Reimann / Rössler, 2013; Rössler 2008, 2009, 2012; Sarter, 2010). Wolfgang Hallet (2008)

elabora en Alemania un modelo de subcompetencias que se integran en la competencia mediadora interlingüística. Según Hallet forman parte de la competencia mediadora: la competencia comunicativa (A), la competencia intercultural (B), la competencia interaccional (C) y la competencia estratégica-metodológica (D), explicadas a continuación.

(A) *Competencia comunicativa*: Es fundamental en cualquier proceso de mediación que el mediador sea capaz de entender la información del texto de partida sea de forma oral o escrita, tanto en la lengua materna como en la lengua meta. Por ello son absolutamente necesarias las destrezas receptivas (comprensión lectora o auditiva). Aparte de esto el mediador debe hacer uso de sus destrezas productivas (expresión escrita / oral), una vez reconocido el objetivo de la comunicación, transformado la información adaptada según el objetivo comunicativo, destinatario y situación. El dominio de los recursos lingüísticos correspondientes es por ello imprescindible. Las cuatro destrezas comunicativas son meramente esenciales para la competencia mediadora.

(B) *Competencia intercultural*: Las situaciones, en las que se efectúa la mediación son siempre situaciones interculturales, debido a que en ellas se comunican como mínimo dos personas de distintas lenguas o variedades lingüísticas. Por consiguiente el mediador debe anticipar malentendidos probablemente causados por los distintos trasfondos

culturales de los interlocutores. Además debe ser capaz de adaptar costumbres sociales y elementos sociolingüísticos (p.ej. elección del saludo, normas de cortesía, turnos de palabra, formas de tratamiento, diferencias de registro) a la cultura meta (Hallet, 2008: 5). La mediación ajustada a la cultura meta además incluye la explicación de palabras particulares de ciertas culturas o idiomas, suponiendo que sean esenciales para el fin de la comunicación. Un ejemplo trivial ilustra el problema: En alemán no existe una traducción de la palabra *tortilla* y si no se explica el término, los alumnos asociarán ésta a una especie de patatas fritas que se vende en Alemania, las llamadas *tortilla chips*. Por lo tanto si se refiere a una *tortilla española*

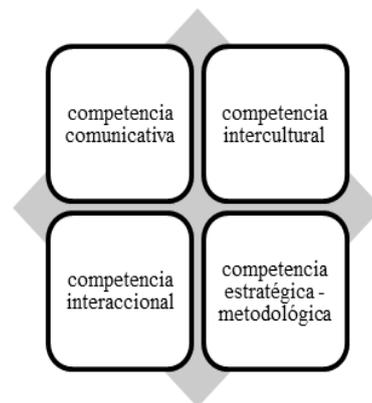


Ilustración 2. La competencia mediadora según Hallet 2008

habría que explicar (en este contexto) que se trata de huevo batido con patatas y cebollas. Incluso en los países de América del Sur se entiende otra cosa como *tortilla*, un ejemplo que demuestra también como puede surgir la necesidad de una mediación intralingüística.

(C) La *competencia interaccional* es importante particularmente en casos de mediación oral, cuando el mediador interactúa con varios interlocutores, anticipa sus conocimientos previos, sus necesidades y objetivos y reconoce su relación. El MCER y Hallet (2008: 5) también destacan que “el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa” (MCER, 2002: 85). Sin embargo parece poco auténtico el hecho de que una persona no exprese su interés u opinión intermediando entre familiares o amigos en situaciones informales.

Finalmente (D) la *competencia estratégica o metodológica* se refiere a la habilidad de compensar la falta de recursos lingüísticos, de usar el lenguaje corporal para hacerse comprender o de reconocer la necesidad de añadir información para prevenir malentendidos. Rössler (2009) elabora las estrategias necesarias para las actividades de mediación oral en la clase de ELE, de las cuales algunas también se prestan para la mediación escrita. Además tanto Cantero / Serena & De Arriba García (2004) como Phillip & Rauch (2010) presentan estrategias esenciales para la realización de tareas de mediación lingüística. La siguiente tabla presenta un conjunto de las nombradas estrategias subordinándolas bajo los dos tipos básicos de la mediación: la mediación oral y la mediación escrita.

estrategias	mediación oral	mediación escrita
receptivas	<i>comprensión auditiva (escuchar)</i> anticipar el tema reconstruir significados por medio de conocimientos lingüísticos y globales focalizar entonación y lenguaje corporal apuntar palabras claves elegir la estrategia de escuchar según el objetivo seguir escuchando incluso si no se entiende todo	<i>comprensión lectora (leer)</i> deducir el sentido del contexto de otros idiomas de palabras de la misma familia etc. elegir la estrategia lectora según el objetivo ojear el texto escanear el texto leer ciertos párrafos detalladamente marcar información importante

productivas	<i>expresión oral (hablar)</i> introducir frases hechas o automatizadas para ganar tiempo simplificar el lenguaje simplificar / reducir el contenido	<i>expresión escrita (escribir)</i> tomar apuntes y estructurar el texto simplificar el lenguaje simplificar / reducir el contenido métodos de auto-corrección
compensativas (por falta de recursos lingüísticos)	parafrasear definir sinónimos / antónimos términos de otros idiomas neologismos a base de conocimientos sobre la formación de palabras usar lenguaje corporal preguntar por explicación, repetición o reducción de velocidad	parafrasear definir sinónimos / antónimos términos de otros idiomas neologismos a base de conocimientos sobre la formación de palabras
sociales	anticipar el trasfondo cultural y social de los interlocutores explicar, añadir y comentar información cuando sea necesario adecuar un texto a un interlocutor concreto	anticipar el trasfondo cultural y social del destinatario explicar, añadir y comentar información cuando sea necesario adecuar un texto a un lector concreto
textuales	adecuar un texto al tipo del texto meta	adecuar un texto al tipo del texto meta

Ilustración 3. Estrategias para realizar la mediación

Aparte de estas subcompetencias o microhabilidades parece necesaria, especialmente – pero no exclusivamente – con respecto a la mediación escrita, una competencia textual, en concreto cuando el texto de partida es de otro tipo que el texto meta. En este caso los alumnos deben conocer las características típicas del texto meta (p.ej. en cuanto a la estructura, el encabezamiento, fórmulas de despedida, formalidad del lenguaje etc.) y cambiar su producción correspondientemente.

El siguiente modelo, basado en un modelo complejo elaborado por Caspari (2013) y ampliado por las subcompetencias mediadoras, demuestra los factores importantes en el proceso mediador.

Finalmente la mediación puede promover el fomento del plurilingüismo, uno de los objetivos básicos del MCER (2002: 4). Este concepto tiene como objetivo que el alumno

desarrolle una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. [...] [L]os interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. [...] Los que tengan algunos conocimientos, por muy escasos que sean, pueden utilizar esta competencia para ayudar, sirviendo de mediadores entre individuos que no tengan una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse. (MCER, 2002: 4)

Compartiendo con el latín la misma raíz lingüística, las lenguas románicas sirven particularmente para fomentar el plurilingüismo. Una vez aprendido el español, resulta más fácil entender también otras lenguas románicas como el italiano, el portugués o el catalán. Empleando tareas de mediación con un enfoque plurilingüe, los alumnos tomarán conciencia de su conocimiento y del potencial de poder entrelazar con todas las lenguas románicas, aunque al principio se limite a las destrezas receptivas. El hecho de que los alumnos sean capaces de entender otros idiomas románicos a base del español puede influir positivamente en la motivación del alumnado a aprender idiomas en general. La capacidad de comprender una variedad o lengua sobre la base de otra lengua sin haberla aprendido llaman Meißner, Tesch y Vázquez (2011: 83) la intercomprensión. En el siguiente párrafo se presentará (entre otras) una tarea con enfoque intercomprensivo.

Tareas ejemplares

Para saber elegir entre las tareas presentadas en los manuales de aprendizaje o elaborar propias tareas de mediación lingüística Alexander Pfeiffer (2013) establece unos criterios para la evaluación de tareas de mediación lingüística. Algunos de estos criterios no sólo valen para las tareas de mediación sino para todo tipo de tarea en clase. Siguiendo sus criterios todas las tareas deben

- despertar el interés de los alumnos
- ofrecer un nivel adecuado
- describir de forma precisa la instrucción de trabajo

- explicar adecuadamente las expectativas
- realizarse en una situación auténtica
- partir de un texto auténtico
- brindar posibilidades para su integración en clase (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Como hemos visto en el capítulo anterior, el mediador debe considerar la situación, los objetivos y trasfondos culturales del destinatario / de los interlocutores y el tipo del texto meta en su acto de mediación desde el texto de partida. Por lo tanto las tareas de mediación lingüística también deben

- describir de forma precisa la situación y el destinatario / los interlocutores
- efectuarse en diferentes “tipos” de texto
- presentar diferentes registros lingüísticos
- tener valor intercultural (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Igualmente es ventajoso usar imágenes para visualizar aspectos del texto de partida sobre todo en el caso que su nivel sea desafiante. De esta manera será más fácil entender el texto de partida.

Y finalmente, si pretendemos que los alumnos hagan uso de estrategias lectoras para deducir el sentido de un determinado texto (escrito), no tiene sentido alguno preparar el texto con anotaciones. Las anotaciones además favorecen una traducción exacta, lo que no es el fin de las tareas de mediación. Sin anotaciones al contrario, los alumnos se verán forzados en parafrasear, describir y usar sus propias palabras. Los siguientes dos criterios se refieren entonces más concretamente al texto de partida, que debe

- usar imágenes
- renunciar a anotaciones (cf. Pfeiffer, 2013: 52)

Considerando esta lista de criterios, parece casi imposible cumplir con todos cuando elaboramos una tarea de mediación. Por esta razón parece útil establecer enfoques específicos, es decir, poner ciertas subcompetencias en relieve, siempre dependiendo de la situación descrita en la tarea, el nivel y la edad de los alumnos. Mientras la adaptación escrita a otro tipo de texto parece demasiado difícil para alumnos más jóvenes, en estos primeros años de aprendizaje se presta más

practicar estrategias orales p.ej. en breves juegos de roles. El enfoque también depende del tipo de mediación: por ejemplo, no se puede fomentar la competencia textual en tareas de mediación bidireccional ya que el texto de partida y meta se producen en la misma situación, de manera que no cambia el tipo de texto. En el siguiente párrafo presentamos tres tareas de mediación lingüística para varios niveles y diversos enfoques.

Tarea 1: El menú del día

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / oral / monodireccional	español → lengua materna	menú del día	1 ^{er} año (+)	enfoque intercultural, explicar

Estás con un amigo en España y tenéis hambre. Veis esta carta del menú del día¹ delante de un restaurante. Como tu amigo no entiende español, explícale qué se ofrece por 8 euros y entre qué platos puede elegir. Trabaja la tarea con tu compañero y presentad vuestros resultados en clase.

En esta tarea se trata de reconocer que algunos platos, como el “arroz a la cubana”, la “sopa verde” o la “tortilla de patatas”, no se conocen en muchos países no hispanoparlantes. Por lo tanto no es suficiente una traducción exacta sino hay que explicar lo que contienen los platos. Además es necesario explicar

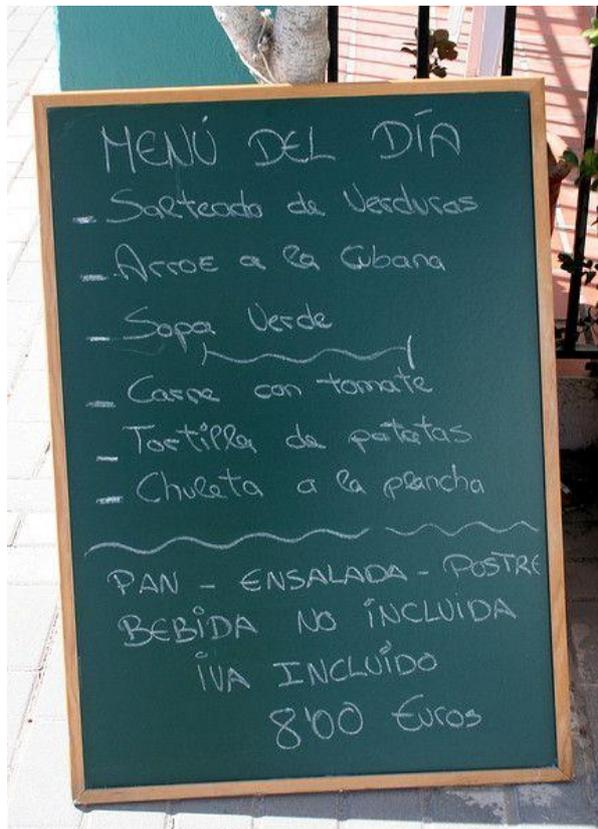


Ilustración 6. Muestra de un menú del día

que se puede elegir un plato de arriba de la línea (primer plato) y uno de debajo de la línea (segundo plato) y añadir que pan, ensalada y postre están incluidos por 8 euros, pero que hay que pagar extra por la bebida. Ya que este texto de partida es bastante fácil de entender y la producción oral se realiza sólo en la lengua materna, ya se lo puede emplear en el primer año de aprendizaje. Sin embargo la dificultad

para los alumnos no sólo se centra en entender el texto sino también en conocer los platos del menú y la división típica entre primer y segundo plato.

Tarea 2: En la consulta del médico

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / oral / bidireccional	lengua materna → español	en la consulta del médico	2º año	interactuar; usar estrategias: reducir, parafrasear, usar palabras propias

Cuando los alumnos se enfrentan con la mediación bidireccional por primera vez hay que trabajar con ellos los principios básicos de este tipo de tarea antes de empezar (no traducir palabra por palabra sino usar palabras y estructuras propias, sólo transmitir la información esencial para los interlocutores, cambiar los pronombres yo → él / ella, etc.). Se podría empezar la clase preguntando a los alumnos cómo pueden ayudar en la siguiente situación:

- *Estás con tu familia de vacaciones en España. Un día tu madre está muy mala y vais al médico juntos. Tu madre no habla español y el médico no la entiende cuando intenta explicar sus dolores en su lengua materna. ¿Cómo puedes ayudar?*

Las ideas de como ejercer esta mediación lingüística se explican más adelante (v.a.), primeramente se presenta la tarea principal y se distribuyen las tarjetas de comunicación.

- *Trabajad en grupos de tres. Con la ayuda de las tarjetas representad la situación en un juego de rol. Uno/a representa al paciente, uno/a al / a la médico/-a y uno/a al / a la mediador/a. Tomad apuntes en el dorso de las tarjetas, practicad la conversación y presentadla en clase. Si necesitáis ayuda o más ideas, podéis coger una tarjeta de ayuda.*

el/ la paciente 	el/ mediador/a 	el/la médico/-a 
Durante tus vacaciones en España te enfermas. Como no sabes español, tu hijo/-a ayuda a comunicarte con el/la médico/-a. Explícale tus problemas de salud y pregunta si te puede	Ayuda a tu madre / padre a explicar lo que le duele y media los consejos del/ de la médico/-a a tu lengua materna. ¡Ojo! Usa tus propias palabras y cambia los	Tú eres un/a médico/-a español/-a. Viene un/a paciente a tu hora de consulta, pero no habla español. Por suerte también ha venido su hijo/a que sí habla español. Salúdalos, pregunta qué tiene el/la

ayudar.	pronombres yo → él / ella me → le / se etc.	paciente y da consejos para que se mejore. Diles que vuelvan dentro de una semana si no hay mejora.
---------	---	---

Ilustración 7. Tajetas juego de roles

tarjeta de ayuda		
el/la paciente	partes del cuerpo	el / la médico/-a
estar/caer enfermo/a sentirse (e>ie) mal/a tener la fiebre doler (o>ue) tener dolor de tener tos resfriarse tener un catarro tener la gripe tener náuseas	la cabeza los oídos la garganta el brazo el pie la barriga los ojos	¿Cómo puedo ayudarle? ¿Qué le duele? ¿Desde cuándo ...? recetar / prescribir un medicamento contra... tomar estas pastillas contra ... una vez / dos veces al día beber mucho té / mucha agua descansar

Ilustración 8. Tarjeta de ayuda

Para poder solucionar la tarea es necesario conocer el campo léxico “en la consulta del médico”. Con respecto a la gramática el alumno que asume el papel de médico/a necesita saber o el imperativo o los verbos modales *tener que* y *poder*.

Tarea 3: Planear las vacaciones

tipo de mediación	dirección	tema	nivel	enfoque
interlingüística / escrita / monodireccional	catalán → español	ir de vacaciones	3 ^{er} año (+)	intercomprensión / plurilingüismo

Durante un semestre de intercambio decides pasar unos días de vacaciones en Barcelona junto con cuatro amigos españoles. Por lo tanto buscas un alojamiento económico en Internet y encuentras un anuncio del albergue juvenil “Unbany Hostel” en catalán: <<http://www.xanascat.cat/showhostel.tjc?id=237&index=47>> 01.10.2014

- *¿Qué estrategias te ayudan a entender palabras desconocidas? Haz una lista o un mapa mental.*
- *Ojea el texto y marca todo lo que entiendes.*

- *Toma apuntes en castellano categorizando las informaciones que entiendes y diciendo si conoces una expresión de otro idioma que no sea el castellano o del contexto.*
- *Escribe un e-mail a tus amigos dándoles toda la información que necesitan en castellano e intenta convencerlos a elegir este alojamiento.*

En general casi cada anuncio de hostel puede servir de texto de partida en esta tarea.

Ideas acerca de la evaluación

La evaluación de las tareas de mediación lingüística sigue desafiando a los profesores de lenguas extranjeras. Esto se debe por un lado a la complejidad de este tipo de tarea: La evaluación depende mucho del tipo de mediación; la mediación oral requiere otras competencias y por lo tanto también otros criterios de evaluación que la mediación escrita. Por otro lado cada tarea (salvo las tareas con enfoque plurilingüe o intercomprensivo) incluye o la recepción o la producción en la lengua materna de modo que automáticamente también se evalúa la competencia del alumno en su lengua materna². Aparte de este problema podemos diferenciar entre tareas de mediación oral y de mediación escrita, aunque algunos criterios coincidan.

Para la evaluación de tareas bidireccionales, Reimann (2013) propone aplicar criterios distintos en tareas de roles para el alumno que desempeña el papel del mediador bilingüe, aquel que representa al español monolingüe y aquel que sólo habla su lengua materna. En el caso de un examen oral esta división tripartita supone que cada alumno tendría que participar en un juego de rol tres veces, desempeñando cada vez uno de los tres roles, para poder ofrecer una evaluación justa e igualada, ya que el papel del mediador resulta mucho más difícil que hablar sólo la lengua materna. Otro modelo de examen oral propone que dos examinadores asumen los roles monolingües mientras el alumno hace el papel del mediador (Cox, 2013: 48). De esta manera los mediadores no dependen de las competencias de sus compañeros/as, aunque también signifique mucho esfuerzo por parte de los profesores asumir un rol y evaluar al mismo tiempo. Para evaluar la competencia mediadora oral, Reimann propone los siguientes criterios (2013: 2):

- el uso de recursos lingüísticos según el nivel del alumno y la precisión del lenguaje (léxico, gramática, entonación , pronunciación), aunque se focalice el objetivo comunicativo y se toleren faltas que no impidan la comprensión
- la competencia cognitiva que le permite al alumno tanto elegir, reducir y estructurar como añadir o explicar información cuando sea necesario
- la competencia intercultural que se manifiesta mediante explicaciones con respecto a las culturas implicadas y un comportamiento apropiado hacia ellas
- la competencia interaccional por medio de la referencia adecuada al interlocutor y a la situación, la espontaneidad y rapidez de reacción y estrategias como la paráfrasis, preguntas, estrategias gestuales y autocorrección
- el conjunto de las competencias mediadoras y culturales: la elección de toda la información central según los objetivos comunicativos

La mayoría de estos aspectos se refleja en el modelo de mediación lingüística presentado en la sección 2. Aunque algunos criterios de evaluación con respecto a la mediación escrita equivalgan a aquellos de la mediación oral (p.ej. lo que Reimann llama la “competencia cognitiva” o la competencia intercultural) la evaluación de tareas de mediación escrita presupone adaptaciones referente a la precisión del lenguaje, las estrategias y la competencia textual. Además no podemos evaluar la competencia interaccional, dado que en la gran mayoría de los casos no hay interacción en la mediación escrita (salvo en conversaciones escritas simultáneas como el chat). La ilustración 9 demuestra una propuesta de criterios de evaluación de tareas de mediación escrita.

competencia comunicativa	competencia intercultural	competencia estratégica	competencia textual
comprensibilidad del texto diversidad de recursos lingüísticos precisión del lenguaje (gramática, léxico, ortografía)	explicación o adición de información si necesario por el trasfondo cultural del destinatario adecuación del estilo de texto a la cultura meta adaptación del registro al destinatario	uso de palabras propias y estrategias compensativas elección y reducción de la información / omisión de información innecesaria según objetivo comunicativo, destinatario y situación descritas en la tarea	estructura y estilo del texto en acuerdo con la situación, las convenciones típicas del texto meta y el registro correspondiente

Ilustración 9: Criterios para evaluar tareas de mediación escrita

Conclusión

La mediación lingüística como tarea en el aula de lengua extranjera considera las necesidades del alumnado en un mundo globalizado, un mundo, que necesita cada vez más a participantes plurilingües que puedan servir de mediadores en situaciones interculturales. A la vez integra el fomento de diversas competencias en vez de concentrarse en una destreza o competencia aislada. Sin embargo todavía se plantea la cuestión de cómo evaluar las tareas, qué criterios sirven para los diversos tipos de mediación y cómo podemos describir los niveles de competencia mediadora, dado que el MCER carece de descriptores o escalas para la mediación lingüística (cf. MCER, 2002: 86). Queda por elaborar también una progresión adecuada de tareas para diversos niveles de competencia mediadora.

Bibliografía

- Cantero Serena, Francisco J. / De Arriba García, Clara (2004a): "La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas". En: *Didáctica*, 16, pp. 9-21. Accesible desde <<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A/19322>> 30.09.2014
- (2004b): "Actividades de la mediación lingüística para la clase de ELE". En: *RedELE*, 2. Accesible desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f> 30.09.2014
- Caspari, Daniela (2013): "Sprachmittlung als kommunikative Situation: Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells". En: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 27–43.
- Cox, Roderick A.K. (2013): *Abschlussprüfung Englisch. Musteraufgaben Hörverstehensaufgaben Lerntipps. Klasse 9 Hauptschule Baden-Württemberg*. Berlin: Cornelsen.
- Erdmann, Lena (2012): "Multilinguale Sprachmittlung im Spanischunterricht". En: *bzf* 52, pp. 61-95. Accesible desde <http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2012_52.pdf> 30.09.2014
- Hallet, Wolfgang (1995): "Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen. Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht". En: Beyer, Manfred / Diller, Hans-Jürgen / Kornelius, Joachim / Otto, Erwin / Stratmann, Gerd (eds.): *Realities of Translating. Anglistik und Englischunterricht*. Heidelberg: Winter, pp. 277-312.
- (2008): "Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln". En: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, pp. 2-10.
- MCER = Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes: Madrid. Accesible desde

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>
30.09.14

- Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd / Vázquez, Graciela (2011):
“Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken (nicht nur) für den Spanischunterricht”. En: Meißner, F.J. / Krämer, U. (eds.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, pp. 81-122.
- Pfeiffer, Alexander (2013): “Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht”. En: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 44–64.
- Phillip, Elke / Rauch, Kerstin (2010): “Verständigung im Austausch: Grundlagen, Bedeutung und Potenzial von Sprachmittlung”. En: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, pp. 2–7.
- Reimann, Daniel (2013): “Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz: Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage”. In: Reimann, Daniel / Rössler, Andrea (eds.), pp. 194–228.
- & Rössler, Andrea (eds.) (2013): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Rössler, Andrea (2008): “Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht”. En: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, pp. 53–77.
- (2009): “Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht”. En: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 38, pp. 158-174.
- (2012): “Die Aktivität Sprachmittlung als Chance zur Vernetzung von Englisch und Spanisch”. En: Leitzke-Ungerer, Eva / Blell, Gabriele / Vences, Ursula (eds.): *English-Español: Vernetzung im kompetenzorientierten Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem, pp. 137–149.
- Sarter, Heidemarie (2010): “Sprachmittlung und pragmlinguistische Aspekte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts”. En: Caspari, Daniela / Küster, Lutz (eds.): *Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt, M: Lang, pp. 85–102.
- Senkbeil, Karsten / Engbers, Simona (2011): “Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung”. En: *Forum Sprache* 6, pp. 41-57. Accesible desde
<https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-576100-0_ForumSprache_62011_Artikel03.pdf> 30.09.2014

¹ Michael Shade [<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.0/>] 1.10.2014

² Este problema se agrava si la lengua materna varía entre los alumnos, como es el caso en la gran mayoría de las clases, p.ej. con alumnos inmigrantes.

